



LUNESSA MARTINS DE MELO

**CLIMA ESCOLAR E SAEB: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA
ANÁLISE DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE OS
QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS**

**LAVRAS-MG
2023**

LUNESSA MARTINS DE MELO

**CLIMA ESCOLAR E SAEB: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DAS
PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE OS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof.º. Dr.º. Paulo Henrique Arcas
Orientador
Prof.º. Dr.º. Adolfo Samuel de Oliveira
Coorientador

**LAVRAS-MG
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Melo, Lunessa Martins de.

Clima Escolar e Saeb: contribuições a partir da análise das pesquisas acadêmicas sobre os questionários contextuais / Lunessa Martins de Melo. - 2023.

75 p.

Orientador(a): Paulo Henrique Arcas.

Coorientador(a): Adolfo Samuel de Oliveira.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Questionários contextuais. 2. Saeb. 3. Clima escolar, I. Arcas, Paulo Henrique. II. Oliveira, Adolfo Samuel de. III. Título.

LUNESSA MARTINS DE MELO

**CLIMA ESCOLAR E SAEB: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DAS
PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE OS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS**

**SCHOOL CLIMATE AND SAEB: CONTRIBUTIONS FROM THE ANALYSIS OF
ACADEMIC RESEARCH ON CONTEXTUAL QUESTIONNAIRES**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de agosto de 2023.

Prof^a. Dr^a. Maria Helena de Aguiar Bravo – USP

Prof^o. Dr^o. Regilson Maciel Borges – UFLA

Documento assinado digitalmente



PAULO HENRIQUE ARCAS
Data: 29/11/2023 15:44:42-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o. Dr^o. Paulo Henrique Arcas
Orientador

Documento assinado digitalmente



ADOLFO SAMUEL DE OLIVEIRA
Data: 29/11/2023 17:54:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^o. Dr^o. Adolfo Samuel de Oliveira
Coorientador

**LAVRAS-MG
2023**

*À minha mãe Lucilene por todo exemplo, dedicação e afeto.
Ao meu pai Silvio por todo carinho e suporte.
Dedico*

RESUMO

O clima escolar é um tema inerente aos espaços educacionais e deve fazer parte das discussões teóricas e práticas no chão da escola. Além disso, é uma temática também abordada nas avaliações externas, em particular no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A partir disso, buscou-se: compreender como o clima escolar é acometido nas pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) que dissertam sobre os questionários contextuais do Saeb. Para além, foram levantadas três principais hipóteses: 1 – existência de poucas teses e dissertações que abordam o clima escolar nos questionários contextuais do Saeb; 2 – contribuição significativa das questões sobre clima escolar nos questionários contextuais do Saeb para a compreensão do tema, ajudando a identificar problemas e áreas de melhoria nas escolas; e 3 – necessidade de aprofundamento da análise com pesquisas adicionais ou outras fontes de dados para uma compreensão completa do clima escolar. Especificamente tentou-se: analisar qualitativamente e compreender como as pesquisas acadêmicas encontradas utilizam as indagações presentes nos questionários contextuais do Saeb relativas ao clima escolar; avaliar de que forma as questões sobre o clima escolar: violência, indisciplina e *bullying* são apresentadas nos questionários contextuais do Saeb da última década; e refletir acerca das ações que podem ser propostas nas escolas, nas redes e sistemas de ensino que contribuam com a melhoria das relações no interior das escolas e na construção de valores relativos ao respeito ao outro e a convivência em uma sociedade diversa. Para tanto, procurou-se observar as nuances entre os questionários contextuais do Saeb aplicados na última década: 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019. No cerne da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico das teses e dissertações presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O aporte teórico foi sustentado principalmente por Alves (2016), Aquino (2011), Bonamino (2013), Candian e Rezende (2013), Cunha (2014), Moro (2018), Moro, Vinha e Morais (2019), Oliveira e Waldhelm (2016), Silva e Menin (2015), Soares *et al.* (2002), dentre outros. Utilizando o descritor “questionários contextuais”, foram selecionadas 15 pesquisas para análise e elaboradas quatro dimensões (ou categorias) de análise: 1- As relações com o ensino e com a aprendizagem; 2- As relações com o trabalho e a gestão escolar; 3- O sistema educacional e a gestão escolar; 4- A família e a escola. Cabe colocar que foram levantadas A partir da análise dos trabalhos encontrados, constatou-se um número reduzido de teses e dissertações que entrelaçam o clima escolar aos questionários contextuais do Saeb. Ademais, observou-se um norteamo positivo sobre o clima escolar, abordado nos questionários contextuais do Saeb. Entretanto, uma leitura simplificada e/ou isolada das perguntas e respostas presentes neles não são suficientes para compreender a totalidade do tema. Por fim, cabe mencionar o produto educacional desta pesquisa que se caracteriza como um curso de formação continuada para gestores e gestoras escolares (diretoras, diretores, supervisoras e supervisores) e que atuam em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Palavras-chave: Clima escolar. Questionários contextuais. Saeb. Revisão bibliográfica.

ABSTRACT

School climate is a topic inherent to educational spaces and should be part of theoretical and practical discussions on the school floor. In addition, it is also a theme addressed in external evaluations, in particular the Basic Education Evaluation System (Saeb). With this in mind, the aim was to understand how the school climate is affected in academic research (theses and dissertations) on the Saeb contextual questionnaires. In addition, three main hypotheses were raised: 1 - there are few theses and dissertations on school climate in the Saeb contextual questionnaires; 2 - the questions on school climate in the Saeb contextual questionnaires make a significant contribution to understanding the subject, helping to identify problems and areas for improvement in schools; and 3 - the analysis needs to be deepened with additional research or other data sources in order to gain a complete understanding of school climate. Specifically, we tried to: qualitatively analyze and understand how the academic research found uses the questions in the Saeb contextual questionnaires relating to school climate; evaluate how the questions about school climate: violence, indiscipline and bullying are presented in the Saeb contextual questionnaires of the last decade; and reflect on the actions that can be proposed in schools, education networks and systems to help improve relations within schools and build values related to respect for others and coexistence in a diverse society. To this end, we sought to observe the nuances between the Saeb contextual questionnaires applied in the last decade: 2011, 2013, 2015, 2017 and 2019. At the heart of the research was a bibliographic survey of theses and dissertations in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The theoretical framework was mainly supported by Alves (2016), Aquino (2011), Bonamino (2013), Candian and Rezende (2013), Cunha (2014), Moro (2018), Moro, Vinha and Morais (2019), Oliveira and Waldhelm (2016), Silva and Menin (2015), Soares et al. (2002), among others. Using the descriptor "contextual questionnaires", 15 studies were selected for analysis and four dimensions (or categories) of analysis were drawn up: 1- Relations with teaching and learning; 2- Relations with work and school management; 3- The educational system and school management; 4- The family and the school. Based on an analysis of the papers found, we found a small number of theses and dissertations that intertwine school climate with the Saeb contextual questionnaires. In addition, a positive approach to school climate was observed in the Saeb contextual questionnaires. However, a simplified and/or isolated reading of the questions and answers in the questionnaires is not enough to understand the whole issue. Finally, it is worth mentioning the educational product of this research, which is characterized as a continuing education course for school managers (principals, directors, supervisors) who work in primary and secondary schools.

Keywords: School atmosphere. Contextual Questionnaires. Saeb. Literature review.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantitativo de perguntas dos questionários contextuais.....	38
Tabela 2 – Distribuição de teses e dissertações por ano.....	49
Tabela 3 – Número de trabalhos encontrados por dependência administrativa.	49
Tabela 4 – Número de trabalhos encontrados por instituições de defesa.....	50
Tabela 5 – Número de trabalhos defendidos em Instituições de Ensino Superior por região geográfica.	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das dimensões e seus pilares centrais.	21
Quadro 2 – Relação de questões dos questionários de docentes, diretoras e diretores não selecionadas para análise.....	39
Quadro 3 – Produções acadêmicas por programas de pós-graduação.....	51
Quadro 4 – Relação de autorias, abrangência e objetivo central das pesquisas encontradas.	53
Quadro 5 – Dimensões do clima escolar.....	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. O CLIMA ESCOLAR E AS AVALIAÇÕES DE SISTEMAS EDUCACIONAIS	17
1.1 Clima escolar: algumas definições	17
1.2 O clima escolar positivo e a escola eficaz	24
1.3 Indisciplina, violência e <i>bullying</i>	26
1.4 Avaliações de sistemas educacionais.....	29
2 CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS	36
2.1 Itens relacionados ao clima escolar nos questionários contextuais do Saeb que foram selecionados para o estudo	41
3 O USO DOS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS DO SAEB NAS PESQUISAS ACADÊMICAS.....	47
3.1 Mapeamento dos dados.....	47
3.2 Categorização e análise.....	56
3.2.1 As relações com o ensino e com a aprendizagem.....	58
3.2.2 As relações com o trabalho e a gestão escolar.....	61
3.2.3 O sistema educacional e a gestão escolar.....	64
3.2.4A família e a escola.....	66
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE A – Produto Educacional	76
ANEXO A – Questões advindas dos Questionários Contextuais do Saeb.....	80

INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, o país foi tomado por atos violentos ao ambiente escolar. Em 2023, profissionais da Educação e comunidade ficaram em alerta sobre possíveis ataques que ocorreriam nas escolas. As autoridades também se atentaram para evitar tais violências. Isso sem considerar os ataques registrados oficialmente nas mídias neste mesmo ano.

Para quem desejasse saber sobre os crimes cometidos bastava um clique na internet para testemunhar as atrocidades cometidas, principalmente por ex-estudantes das escolas atacadas. Dentre tantas discussões levantadas, o discurso dos criminosos revelava que parte do que antecedia os planos impiedosos seriam as situações de *bullying* e violência vividos por eles dentro daquele ambiente escolar.

No início do ano de 2023, o pânico tomou conta de mães, pais, estudantes e profissionais da Educação com rumores que correram pelas redes sociais de possíveis ataques às escolas que aconteceriam em massa em uma mesma data. Fotos, vídeos e áudios dando supostas ameaças circularam livremente, revelando até mesmo o perfil dos possíveis agressores.

O medo foi tamanho que muitas famílias decidiram não mandar suas crianças e jovens às escolas na suposta data e ao longo de um determinado período. A vigilância também se deu por parte das autoridades competentes que buscaram combater as ameaças reais que foram registradas. Houve apreensão de facas, máscaras e celulares como forma de frustrar os possíveis atos violentos.¹

Infelizmente, pode-se afirmar que os ataques às escolas não são acontecimentos recentes. Desde sempre, a sociedade se depara com crimes desse tipo, que são normalmente originados em situações ou relações negativas vividas no próprio ambiente escolar.

A indisciplina estudantil também gera situações negativas no seio da escola. Comecei a pesquisar sobre ela durante a escrita no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) durante minha graduação em Licenciatura. Pois via circunstâncias envolvendo a indisciplina acontecerem e ficava intrigada sobre como poderia ou deveria me portar perante a ela.

Após a pesquisa, mantive meu interesse nas relações que ocorrem em sala de aula e na escola em geral. Com os acontecimentos relatados acima, esse interesse se confirmou e se expandiu para os temas violência e *bullying* que pareciam estar diretamente interligados e de

¹ MORI, Letícia.; LEMOS, Vinícius. Ataque a escolas: os boatos no WhatsApp que criam pânico entre pais e alunos. **BBC News Brasil**, São Paulo, 11 abr. 2023. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/ck7z92v4898o>. Acesso em: 12 jul. 2023.

fato estão, como veremos a frente. Com a junção dos temas, algumas conversas e pesquisas o tema clima escolar emergiu e agora se faz presente neste trabalho.

Sobre as relações estabelecidas no educandário, infere-se que elas se dão entre as pessoas que frequentam, diariamente ou não, o chão da escola. Elas podem se dar individualmente ou em grupo e se seguem de formas particulares, de acordo com as pessoas envolvidas. Por vezes, são caracterizadas como relações positivas ou negativas dependendo de diversos fatores.

De qualquer forma, percebendo esses relacionamentos, entre as pessoas e/ou entre o indivíduo e a própria instituição educacional e compreendendo a reunião dos aspectos e variáveis que as produzem, emerge novamente a ideia de clima escolar.

Quando se pensa em clima, é natural que ele seja advindo de sensações. Com o clima escolar não é diferente. Ele é composto pelas impressões que a pessoa tem dos acontecimentos em seu entorno e da própria escola. Podendo ele ser visto como negativo ou positivo, dependendo das experiências vividas. Afinal, é a partir das nossas vivências em determinada organização, que criamos uma imagem de um lugar seguro ou perigoso, tranquilo ou agitado, acolhedor ou inóspito, tenso ou amigável, e assim por diante.

Além da criação dessa imagem própria da escola, o clima escolar refere-se também ao ambiente emocional, social e psicológico de uma instituição de ensino. Assim, o tema se torna amplo e complexo. Diante disso, explorar o clima escolar, requer uma delimitação cuidadosa do escopo. Por isso, e pelas justificativas pessoais já colocadas, nesta pesquisa, opta-se por investigar especificamente a violência, o *bullying* e a indisciplina. Aspectos que influenciem diretamente na dinâmica escolar, portanto, no clima, que têm destaque diante dos últimos acontecimentos e que estão interligados. A violência pode ser um resultado extremo do *bullying* ou da indisciplina e a indisciplina pode criar um ambiente onde o *bullying* prospere, por exemplo.

Retomando, os fatos ocorridos no início de 2023 em diferentes partes do Brasil revelaram situações de violência nas escolas que exacerbaram o ambiente escolar, porém, sabe-se, pelas pesquisas dos organismos internacionais que a violência escolar em suas diferentes formas, assim como as situações de indisciplina ou *bullying* estão presentes nas escolas há muito tempo. Contudo, a partir de 1990, com as mudanças provocadas na sociedade, aceleradas nas últimas décadas, e as políticas de democratização do acesso e da garantia da permanência na escola (como a implementação da Educação Inclusiva, estabelecimento de cotas e ações afirmativas, oferecimento de programas de bolsas e auxílios financeiros, etc.) e de leis que

protegem os direitos de crianças e adolescentes, não só a Educação, mas a diversos direitos sociais e humanos, redefinindo a própria ideia de infância, também externalizam a questão da violência escolar em suas diferentes facetas.

Diversas pesquisas foram realizadas nas duas primeiras décadas do século XXI por organismos internacionais e nacionais que trazem dados que revelam a situação de violência nas escolas e também no seu entorno. Dentre as pesquisas realizadas, pode-se indicar a *Global school-based student health survey* (GSHS), pesquisa realizada desde 2008 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), desenvolvida a partir da aplicação de questionários autoaplicados para estudantes de 13 a 17 anos e que emite relatórios a cada dois anos. O objetivo desta pesquisa é fornecer dados precisos sobre comportamentos de saúde e fatores de proteção entre as e os alunos. Dentre os dados coletados estão informações sobre violência familiar e na escola.

Segundo a Organização Não Governamental *Plan International* ao menos 246 milhões de meninos e meninas sofrem violência escolar todos os anos, número obtido por meio de um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, que ainda revelou que de 20% a 65% das crianças em idade escolar são afetadas pelo *bullying* verbal, o tipo de violência mais prevalente nas escolas².

Em 2019, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicou o documento intitulado “Violência escolar e *bullying*: relatório sobre a situação mundial”. O referido relatório, além de demonstrar a preocupação mundial com o tema, explicita que a “violência escolar envolve: a violência física, que inclui os castigos físicos; a violência psicológica, que inclui o abuso verbal; a violência sexual, que inclui o estupro e o assédio; e o *bullying*, que inclui *cyberbullying*.” (UNESCO, 2019, p. 08).

O relatório evidencia que

A violência escolar e o *bullying* ocorrem em todo o mundo e afetam uma proporção significativa de crianças e adolescentes. Estima-se que, todos os anos, 246 milhões de crianças e adolescentes sofrem algum tipo de violência escolar e *bullying*. As estimativas do número de crianças e jovens afetados pelo *bullying* escolar variam de acordo com os países e o tipo de estudo, em uma escala que varia de menos de 10% até mais de 65%. (UNESCO, 2019, p. 09).

Além disso, o relatório explicita que tanto a violência escolar, quanto os casos de *bullying* “podem ocorrer dentro e fora das salas de aula, no entorno das escolas, no caminho e na volta da escola, assim como em ambientes virtuais (online)” (UNESCO, 2019, p. 09). Outro

² UN Study on Violence against Children, 2006. Disponível em: <https://violenceagainstchildren.un.org/content/un-study-violence-against-children>. Acesso em: 23 jul. 2023.

aspecto destacado no relatório evidencia que muitas vítimas do *bullying* e de violência na escola não revelam a ninguém a situação vivenciada, o que implica em dados subdimensionados a respeito do tema. Dentre os motivos das vítimas não revelarem a situação de violência e *bullying* encontram-se “a falta de confiança nos adultos, incluindo os professores, o medo da repercussão ou de retaliações, o sentimento de culpa, vergonha ou confusão, o receio de não serem levados a sério ou de não saber onde procurar ajuda” (UNESCO, 2019, p. 09).

Com relação a quem são as pessoas que praticam a violência e o *bullying*, o relatório indica que os atos são praticados por estudantes, professoras, professores e demais funcionários da escola, podendo também ser praticados por membros da comunidade em geral, principalmente quando a situação de violência ocorre no entorno ou no caminho entre a casa da ou do estudante e a escola. O texto do relatório destaca a importância de se identificar os praticantes da violência escolar, pois a resposta que deve ser dada à violência é distinta quando o praticante é um estudante ou quando é exercida pelas instituições e seus representantes.

Diante desse aspecto, surge a ideia de três tipos de violência: na escola, da escola e contra a escola. A violência contra a escola se dá na desvalorização social e o empobrecimento docente, que abarcam a falta de reconhecimento da relevância dessa profissão, incluindo a desvalorização, baixo investimento na formação docente, condições de trabalho ruins, salários baixos, etc. (RISTUM, 2010). A violência contra a escola inclui também as ações de pessoas externas à instituição: depredações, arrombamentos, roubos, uso e tráfico de drogas.

Já a violência da escola está ligada às políticas educacionais e à maneira como se estruturam as relações hierárquicas no sistema educacional. Centralmente, a e o docente são alvos e autores dessa violência. Esse tipo de violência é evidenciado pela ausência de democratização, pois ela é utilizada como forma de dominação, ou seja, se trata de uma relação que contém quem detém o poder e quem se sujeita a ele. Cabe ressaltar que a violência da escola pode ser causada ou sofrida por docentes. Na primeira opção, há uma representação de poder e dominação, contendo a ideia de detenção do conhecimento. Na segunda, há a submissão às exigências estabelecidas (cumprimento de prazos, programas, currículos, conteúdos programáticos, formas de avaliação, calendários, horários, comemorações, etc.), normalmente vindas de “cima”, sem a participação docente na elaboração das mesmas (RISTUM, 2010).

Por último, a violência na escola envolve os problemas internos à escola, com ênfase especial na violência protagonizada por estudantes. Nela estão presentes: violência entre estudantes; violência de estudantes contra docentes, funcionárias ou funcionários; violência da ou do docente, da ou do funcionário ou da escola contra a ou o estudante; violência entre as e

os profissionais da Educação; violência do sistema de ensino contra a escola ou contra a ou o docente; e a violência de estudantes contra o patrimônio escolar.

Dentre elas se destacam: a violência entre estudantes, que se dá por meio do *bullying*; a violência de estudantes contra docentes, funcionárias ou funcionários que envolve principalmente as ameaças; a violência da ou do docente, da ou do funcionário ou da escola contra a ou o estudante que abarca a violência psicológica, incluindo comentários pejorativos; e a violência de estudantes contra o patrimônio escolar que se dá, principalmente, na depredação e vandalismo (RISTUM, 2010).

Além do relatório e dos estudos anteriormente citados, outro espaço no qual a violência, o *bullying* e a indisciplina são abordadas é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mais especificamente nos seus questionários contextuais.

O Saeb é uma avaliação nacional aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) no Brasil, composta por itens de Língua Portuguesa e Matemática. Seu principal objetivo é avaliar a qualidade da Educação Básica no país, fornecendo dados e informações que podem ser utilizados para orientar políticas educacionais e melhorar o sistema educacional brasileiro (BONAMINO, 2013).

Os questionários contextuais são componentes dessa avaliação que acompanham os itens de Língua Portuguesa e Matemática, sendo aplicados no mesmo momento dos testes padronizados. Eles são instrumentos que coletam informações sobre aspectos da vida escolar de estudantes e profissionais da Educação, incluídas questões que abordam aspectos do clima escolar, em particular da violência, do *bullying* e da indisciplina.

As situações descritas no início desta introdução e vivenciadas nos primeiros meses de 2023 em nosso país, revelaram uma situação de violência que adentrou à escola. Porém, as pesquisas mencionadas anteriormente apontam que a situação, lamentavelmente, é mais longa e complicada que parece, explicitando a necessidade de se refletir e, principalmente, propor medidas de prevenção no que tange as situações de violência que ocorrem dentro do ambiente educacional.

Diante dessas afirmações, ao nos preocuparmos com a qualidade da Educação oferecida em nossas escolas, não podemos desconsiderar o clima escolar como uma das variáveis a serem olhadas pelos indicadores da qualidade educacional. Nesse sentido, os questionários contextuais que acompanham as avaliações do Saeb, que objetivam acompanhar os avanços na qualidade da Educação relacionados com o desempenho escolar estudantil (BONAMINO, 2013), contempla questões relativas a esse assunto, como explicitado em um dos objetivos do

Saeb: “produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos” (INEP, 2011, n.p.).

Dessa forma, pensando no acometimento do clima escolar nos questionários contextuais do Saeb e concordando com Cunha (2014), que afirma ser uma boa proposta dissertar sobre a relação entre clima escolar e suas implicações no desempenho estudantil, apresenta-se a seguinte questão de pesquisa: “*De que forma as pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) relacionam o clima escolar com os questionários contextuais do Saeb?*”

A partir dela, levanta-se algumas hipóteses: 1 – existência de poucas teses e dissertações que abordam o clima escolar nos questionários contextuais do Saeb; 2 – contribuição significativa das questões sobre clima escolar nos questionários contextuais do Saeb para a compreensão do tema, ajudando a identificar problemas e áreas de melhoria nas escolas; e 3 – necessidade de aprofundamento da análise com pesquisas adicionais ou outras fontes de dados para uma compreensão completa do clima escolar.

Visando responder à questão que norteia esta dissertação, objetiva-se compreender como o clima escolar é acometido nas pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) que dissertam sobre os questionários contextuais do Saeb. Para tanto, procura-se estudar as indagações que envolvem o clima escolar, mais especificamente sobre a violência, a indisciplina e o *bullying*, presentes nos questionários contextuais do Saeb aplicados nas edições da última década: 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019 e que foram utilizadas em pesquisas acadêmicas entre 2005³ e 2022.

Como objetivos específicos, busca-se:

- Analisar qualitativamente e compreender como as pesquisas acadêmicas encontradas utilizam as indagações presentes nos questionários contextuais do Saeb relativas ao clima escolar;
- Avaliar de que forma as questões sobre o clima escolar: violência, indisciplina e *bullying* são apresentadas nos questionários contextuais do Saeb da última década.
- Refletir acerca das ações que podem ser propostas nas escolas, nas redes e sistemas de ensino que contribuam com a melhoria das relações no interior das escolas e na construção de valores relativos ao respeito ao outro e a convivência em uma sociedade diversa.

³ Ano de reformulação do Saeb e desenvolvimento da Prova Brasil. Recorte mais detalhado na seção seguinte.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, com base na análise documental e revisão bibliográfica. Marconi e Lakatos (2003, p. 174) explicitam que “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”. No caso deste estudo, os questionários contextuais do Saeb aplicados em 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019 são utilizados como fonte primária para identificar as questões relativas ao clima escolar, especificamente à indisciplina, ao *bullying* e à violência.

Quanto a fundamentação teórica, importa ressaltar que realiza-se uma revisão da literatura sobre o clima escolar, e a avaliação de sistemas educacionais, não de forma exaustiva e sem esgotar os temas, mas, tão somente, para alicerçar teoricamente este trabalho, pois “a fundamentação teórica da pesquisa determinará o nível de credibilidade do estudo, então deve o autor balizar seu trabalho em fontes seguras e renomadas, uma vez que estas fontes primam pela criteriosidade do conteúdo” (MINUSI *et al.*, 2018, n.p.).

Em relação ao tema do clima escolar, utiliza-se os estudos de Pacheco (2008), Blanco (2009), Candian e Rezende (2013), Cunha (2014) e Moro (2018). Acerca da avaliação educacional e, em especial a dimensão da avaliação de sistemas, externa e em larga escala, serve-se das pesquisas de Bonamino (2013), Bonamino e Sousa (2012), Freitas *et al.* (2009), Soares *et al.* (2002), e Sousa e Oliveira (2010).

Quanto à revisão bibliográfica, esta centra-se em pesquisas acadêmica (teses e dissertações) que têm como objeto de análise os questionários contextuais do Saeb no recorte anteriormente explicitado. Para tanto, realiza-se um levantamento no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O termo de busca utilizado é “questionários contextuais” (entre aspas). O procedimento de busca e seus resultados está descrito, de forma mais detalhada, na seção 2 deste trabalho.

Cabe ainda colocar que não são revisados artigos acadêmicos pelos seguintes motivos: foco em pesquisas amplas, com cobertura mais abrangente e detalhada; e interesse em dados primários, que são mais propensos a estarem presentes em teses e dissertações.

Explicita-se ainda que este estudo está organizado nas seguintes seções:

- Seção 1 – explora-se as discussões sobre o clima escolar e sobre as avaliações de sistemas educacionais, procurando compreender as abordagens e problemáticas apresentadas por autoras e autores de referência nessas áreas.
- Seção 2 - apresenta-se os procedimentos metodológicos e o processo para constituição dos dados. O que inclui as observações feitas em relação aos questionários contextuais aplicados nos anos de 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019, especificamente sobre as questões que dissertam sobre os temas: violência, indisciplina e *bullying*.
- Seção 3 - encontra-se a categorização e análise dos dados, na qual desdobram-se as questões sobre o clima escolar nos questionários contextuais do Saeb presentes nas pesquisas encontradas.

Por último são expressas as considerações finais e as referências bibliográficas, seguidas do produto educacional desta pesquisa.

1. O CLIMA ESCOLAR E AS AVALIAÇÕES DE SISTEMAS EDUCACIONAIS

Esta seção discorre sobre o clima escolar, destringindo o tema em três principais tópicos: indisciplina, violência e *bullying*, também aborda brevemente a relação entre o conceito de escola eficaz e clima escolar. Além disso, comenta sobre as avaliações de sistemas educacionais, particularmente o Saeb, e como o tema clima escolar se interrelaciona com ele.

Cabe lembrar que dado o caráter polissêmico do tema clima escolar e concordando com Pacheco (2008), é necessário fazer escolhas que atendam às questões desta pesquisa. Por isso, pode ser que alguns aspectos teóricos não sejam utilizados, mesmo apresentadas diferentes perspectivas conceituais.

1.1 Clima escolar: algumas definições

O termo clima advém de tempos antigos, com registros desde o século IX, e incorporou para si múltiplos significados. Originalmente diz respeito ao comportamento de fenômenos naturais, tais como frio, calor, etc. Progressivamente, o conceito se estendeu a outros campos de estudo, até no que concerne às Ciências Sociais, que associa o clima às características de um ambiente ou à forma como as pessoas se relacionam, explicando aspectos psicológicos que se passam em um ambiente social (MORO, 2018).

Para dissertar sobre o clima escolar, a presente seção explora algumas aspirações que envolvem o tema. Essas aspirações variam entre ambientes e óticas, das quais origina-se o clima escolar.

Dessa forma, antes de se falar a respeito do tema em si, é importante trazer a discussão sobre o clima organizacional, visto que ele que deu origem aos estudos do clima nas escolas (MORO, 2018).

Na década de 1960, surgiram nos Estados Unidos estudos sobre o clima organizacional, definido como sendo as características básicas de uma empresa, vistas e partilhadas por seus membros, que juntas apresentam uma imagem sobre ela. Dessa forma, cada empresa tem uma imagem e uma organização própria. Nas relações estabelecidas dentro do ambiente de trabalho, a maneira como as pessoas se tratam e se organizam, cria uma espécie de sistema que deriva regras, visões e símbolos que expressam os valores daquele ambiente. Não se trata enfim, do fato das pessoas ali presentes simplesmente gostarem ou não daquele ambiente, mas de como veem seu entorno e como se portam a partir disso (PACHECO, 2008).

Nesse sentido, esse clima organizacional influencia no comportamento, motivação e produtividade dos que ali trabalham. A partir dos estudos Litwin (1971) e Chiavenato (1999), Pacheco (2008, p. 44) define o clima organizacional como sendo a “qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que é percebida ou experimentada pelos membros da organização e influencia o seu comportamento”.

Além disso, a motivação advinda desse clima, faz com que diferentes comportamentos surjam, ou seja, se existe alta motivação entre as e os profissionais presentes, as consequências são positivas, tais como interesse, colaboração e satisfação no trabalho. Por outro lado, se a motivação é baixa, frustração, desinteresse e apatia são os novos sintomas que surgem. A autora ainda acrescenta que havendo variação na liderança das organizações, nasce também uma variação no clima organizacional local (PACHECO, 2008).

Essas afirmações podem ser vistas como indicações para as organizações escolares. A forma como a direção escolar lidera possivelmente influi sobre o clima local e as consequências referentes ao mundo empresarial anteriormente citadas como satisfação no trabalho e colaboração também cabem nas instituições escolares e tangenciam o comportamento do corpo docente, por exemplo.

Sendo assim, também para o mundo empresarial, é possível perceber a relação entre o clima organizacional e o sucesso de uma organização. Indivíduos e organizações se influenciam mutuamente e para essa área empresarial é importante que o ambiente no qual os indivíduos se inserem seja acolhedor e propicie um bom desenvolvimento profissional entre seus membros. (PACHECO, 2008, p. 45).

Tomando os estudos da autora e entendendo, portanto, o clima organizacional como sendo a percepção que as e os participantes têm do ambiente de trabalho, é possível associar esse clima organizacional também ao clima que ocorre em ambientes escolares, visto que “esta definição do clima estipula que o comportamento de um indivíduo é função da sua personalidade e do ambiente que o rodeia.” (PACHECO, 2008, p. 46).

Assim dizendo, o clima, antes abordado em empresas ou outras organizações da sociedade, estende-se às escolas.

Na tentativa de conferir um olhar mais voltado para as relações e interações que acontecem dentro das escolas, as pesquisas sobre os estabelecimentos de ensino, a partir da década de 1980, começaram a enfatizar as manifestações culturais presentes na instituição escolar. (PACHECO, 2008, p. 40).

Seguindo esse raciocínio, o clima escolar se torna uma derivação do clima organizacional, podendo então, serem unidos de forma complementar. Concordando com

Pacheco (2008), Blanco (2009, p. 682, tradução nossa) também acredita que o clima escolar deriva da noção de clima organizacional e afirma que “embora o conceito não tenha uma definição unânime, é possível encontrar uma série de características em comum”.⁴

Assim como a imagem própria de uma empresa, a escola também contém seu ambiente próprio, no qual são observadas as interações entre as e os agentes presentes nesse ambiente. Para Moro (2018), cada ator participante dessas relações, cada qual com suas emoções, crenças, necessidades, conhecimentos e experiências prévias, se depara com um ambiente e/ou uma atmosfera, que pode ser denominada clima.

Da mesma forma, para Candian e Rezende (2013, p. 29), o clima escolar:

É definido como sendo um conjunto de características sociais, psicológicas e culturais de uma determinada escola. Esse conjunto de características é constituído por fatores estruturais, pessoais e funcionais (organizativos), os quais interagem entre si em um processo dinâmico que confere à escola uma espécie de estilo ou ambiente próprio; este, por sua vez, influencia a forma pela qual a escola desenvolve seus processos educativos.

Em geral, o clima da escola é uma junção de diferentes percepções da comunidade escolar sobre a instituição de ensino como um todo. Essa fusão de percepções comuns de agentes escolares, estipulada como clima escolar, advém de diversas dimensões que se inter-relacionam.

De forma geral, as dimensões abarcam desde a infraestrutura da instituição, compreendendo seus aspectos físicos e materiais, passando pelas relações e interações, seja, com o trabalho, seja com a organização administrativa, entre os atores escolares – alunos entre pares, professores e alunos, equipe de gestores, relação com a família e comunidade, até o estabelecimento de normas escolares, com vistas à segurança e ao bem-estar de todos os que ali convivem. (MORO, 2018, p. 87).

O autor supracitado afirma que é necessária a investigação das múltiplas dimensões que caracterizam o ambiente escolar e que buscam traduzir a complexidade dos aspectos ali presentes. Ainda acrescenta que para cada enfoque investigativo é dada uma ênfase específica de análise.

Por outro lado, ressalta-se que é inviável abranger todas as dimensões acadêmicas nesta pesquisa. Portanto, destaca-se a seguir apenas alguns enfoques dimensionais identificados.

Marjoribanks (1980, citado por CANDIAN; REZENDE, 2013), explicita que o clima escolar pode ser dividido em quatro grupos de contextos no interior da escola. São eles:

⁴ “Si bien el concepto no cuenta con una definición unánime, es posible encontrar una serie de rasgos comunes.”

imaginativo, instrucional, inter-relacional e normativo. Esses contextos também podem ser entendidos como dimensões, visto que constituem os componentes do clima escolar.

O contexto imaginativo envolve a percepção estudantil que vê a escola como sendo um incentivador e um estimulante para suas ideias, onde experimentam, criam, imaginam e compreendem o mundo a partir das próprias concepções ou, caso contrário, se enrijecem, não se inovam e tornam-se tradicionais.

O segundo contexto, o instrucional, envolve também a percepção estudantil, mas agora acerca das instruções de ensino, ou seja, a percepção do interesse ou desinteresse das e dos docentes pela sua aprendizagem. Além disso, ele envolve a percepção do ambiente, que pode ser ou não propício para atingir determinados objetivos e habilidades.

O contexto inter-relacional elabora a percepção das relações estabelecidas na escola, tanto sua qualidade quanto sua frequência. Também envolve a percepção de professoras, professores, diretoras e diretores sobre como a ou o estudante lida com suas questões pessoais, como problemas e dificuldades.

O último contexto, o normativo, relaciona a percepção de autoridades da escola sobre as e os agentes educacionais no que tange a sua participação, suas ações e seu cumprimento de regras estabelecidas.

Pensando no clima escolar como sendo uma percepção por parte do indivíduo, das relações entre pares ou da gestão escolar, Blanco (2009, p. 683, tradução nossa) complementa que “o clima escolar pode ser definido como o conjunto de significados, expectativas e valores que os membros da escola compartilham em relação a suas tarefas, seus relacionamentos e seu entorno”⁵. No mesmo sentido, Fernández (2007, citado por BLANCO, 2009) estabelece três dimensões analíticas sobre o clima escolar: cultura, grupalidade e motivação.

A dimensão da cultura se daria pelos valores e crenças que explicam a atividade escolar. Ela ainda pode ser subdividida entre o sentido da missão e objetivos da escola, e as expectativas de aprendizagem estudantil.

A segunda dimensão, seria a relação entre direção e corpo docente, que também pode ser subdividida em: concordância nos critérios de trabalho, cooperação nas tarefas docentes e relações que se desenvolvem na escola.

⁵ “el clima escolar podría definirse como el conjunto de significados, expectativas y valores que los miembros de la escuela comparten respecto de sus tareas, sus relaciones y su entorno.”

Por fim, a motivação traz a última dimensão definida, que seria a satisfação e o crescimento que as e os participantes encontram no trabalho dentro da escola e o compromisso docente para com a aprendizagem estudantil.

Já no estudo de Likert (1960, citado por PACHECO, 2008), o clima é caracterizado em dois polos distintos: fechado (autoritário e explorador) e aberto (muito participativo). Ambos foram subdivididos em outros dois grupos: autoritarismo explorador e autoritarismo benévolo, e participativo consultivo e participativo com participação em grupo.

No clima autoritarismo explorador, a direção toma as rédeas das decisões e não confia no corpo docente. Sendo as decisões transmitidas sem quaisquer comentários. A atmosfera é repleta de receios, ameaças e ocasionalmente recompensas.

Já no clima autoritarismo benévolo, a direção começa a confiar nas professoras e professores. As decisões ainda são tomadas pelo topo da organização, mas a atmosfera começa a ser precavida, na qual verifica-se, pontualmente, a participação dos pares.

No clima participativo consultivo, a direção confia no corpo docente, ainda elabora as políticas e decisões permitindo a participação de outros atores. Há uma quantidade moderada de interações entre os pares.

Por último, o clima participativo com participação em grupo contém a confiança total nas e nos docentes por parte da direção escolar. As relações são amistosas e os pares reúnem esforços para atingir os objetivos da organização, tornando o ambiente um campo de motivação.

Diante das dimensões postas, pode-se observar três principais pilares centrais: percepção estudantil, percepção de docentes e outras autoridades escolares, e relações entre pares. Eles estão descritos no quadro a seguir.

Quadro 1 – Descrição das dimensões e seus pilares centrais.

Pilar central	Dimensão	Descrição
Percepção estudantil	Imaginativo	Vê a escola como um incentivador e um estimulante para suas ideias.
	Instrucional	Percebe a favorabilidade do ambiente e o interesse ou desinteresse das e dos docentes pela sua aprendizagem.
Percepção de docentes e outras	Cultura	Se dá pelo sentido da missão e objetivos da escola, e as expectativas de aprendizagem estudantil.
	Motivação	Traduz a satisfação e o crescimento no trabalho dentro da escola, e o compromisso docente para com a aprendizagem estudantil.

autoridades escolares	Inter-relacional	Percebe como a ou o estudante lida com suas questões pessoais, como problemas e dificuldades.
	Normativo	Engloba a participação, as ações e o cumprimento de regras das e dos agentes educacionais.
Relações entre pares	Autoritarismo explorador	A direção toma as rédeas das decisões e não confia no corpo docente.
	Autoritarismo benévolo	A direção começa a confiar nas professoras e professores. As decisões ainda são tomadas pelo topo da organização, mas verifica-se, pontualmente, a participação dos pares.
	Participativo consultivo	A direção confia no corpo docente e permite sua participação parcial na elaboração das políticas e decisões da escola.
	Participativo com participação em grupo	A direção escolar confia no corpo docente, que participa totalmente da elaboração das políticas e decisões da escola.
	Grupalidade	Envolve a concordância nos critérios de trabalho e cooperação nas tarefas docentes.

Fonte: Da autora (2023).

Na percepção estudantil cabe duas dimensões: imaginativo e instrucional. Ambas de Candian e Rezende (2013). As outras autorias citadas não têm suas dimensões centradas na percepção estudantil.

No pilar da percepção de docentes e outras autoridades escolares estão presentes quatro dimensões: cultura, motivação, inter-relacional e normativo. Dentre elas, as duas primeiras são de Fernández (2007, citado por BLANCO, 2009) e as duas últimas são de Marjoribanks (1980, citado por CANDIAN; REZENDE, 2013).

Nota-se que há uma proximidade entre as dimensões cultura e inter-relacional, mesmo vindas de diferentes autorias. A primeira se dá nas expectativas que as e os profissionais têm sobre a aprendizagem estudantil e a segunda observa a maneira como os mesmos lidam com suas questões pessoais. Ademais, a forma como as e os estudantes lidam com seus assuntos particulares podem influir diretamente na sua aprendizagem. Ou seja, essas dimensões se aproximam em forma de complemento. A dimensão motivação também traz aspectos nesse sentido, visto que considera o compromisso docente para com a aprendizagem das e dos estudantes.

Apenas a dimensão normativo se distancia das dimensões supracitadas, pois tangencia agora outros aspectos para além da aprendizagem estudantil, tal como o cumprimento das regras da escola por parte das e dos profissionais.

No terceiro e último pilar, que trata das relações entre pares, estão as outras cinco dimensões: grupalidade de Fernández (2007, citado por BLANCO, 2009), e autoritarismo explorador, autoritarismo benévolo, participativo consultivo e participativo com participação em grupo de Likert (1960, citado por PACHECO, 2008).

Pode-se dizer que a dimensão grupalidade reuni as outras quatro dimensões em um único tópico. Ou seja, elas estão ligadas em seu âmago, apesar de uma ser mais geral que as outras.

Com essas observações, percebe-se que os autores fizeram escolhas sobre as perspectivas que seriam utilizadas. Por isso, hora se distanciam na colocação das dimensões, hora se aproximam. Faz sentido pensar que conforme novas dimensões, ou de outras autorias não previstas nesta pesquisa, são estabelecidas, elas se interligam ou não com as que foram citadas acima, considerando que as diferentes óticas também vão sendo colocadas. Assim como feito nas pesquisas referidas, ao abordar as dimensões do clima escolar, esta pesquisa também demanda de escolhas.

Na pesquisa de Moro, Vinha e Morais (2019) foram estabelecidas 8 dimensões do clima escolar: as relações com o ensino e com a aprendizagem; as relações sociais e os conflitos na escola; as regras, as sanções e a segurança na escola; as situações de intimidação entre alunos; a família, a escola e a comunidade; a infraestrutura e a rede física da escola; as relações com o trabalho; e a gestão e a participação.

Dentre elas, considerando o andar do presente trabalho, ressaltam-se quatro: as relações com o ensino e com a aprendizagem; as relações com o trabalho; a gestão e a participação; a família, a escola e a comunidade.

A primeira se assenta na percepção estudantil, docente e gestora sobre a escola como sendo um lugar de motivação, participação, estratégias e acompanhamento para um valor à aprendizagem estudantil.

A segunda dimensão trata dos sentimentos de gestoras, gestores e docentes em relação ao ambiente de trabalho. Leva em conta a formação, a qualificação, a satisfação e as ações profissionais.

A terceira também trata da percepção gestora e docente, mas agora voltada às ações que vão para além do interior escolar, considerando as articulações entre os diversos setores que integram a comunidade escolar, por exemplo as organizações governamentais.

A última refere-se à qualidade das relações entre família e escola, assim como a atuação da escola considerando as necessidades de toda a comunidade escolar.

Note que as dimensões advindas dos estudos de Moro, Vinha e Morais (2019) reúnem aspectos destacados nos pilares supracitados. Por essa razão, as quatro dimensões estabelecidas serão adaptadas e utilizadas nesta pesquisa.

1.2 O clima escolar positivo e a escola eficaz

Estabelecidas algumas dimensões que permeiam o clima escolar, pode-se perceber que mesmo sendo distintas, elas se unem nas relações que acontecem dentro das instituições educacionais, pois as percepções individuais ou coletivas, a estrutura da escola e a própria gestão são estabelecidas em cima das trocas que acontecem entre indivíduos da escola e das normas educacionais preestabelecidas.

No que tange a essas normas ou regras presentes no ambiente educacional, Candian e Rezende (2013, p. 31) afirmam que sua elaboração e o cumprimento destas “são elementos fundamentais para a percepção da escola como um ambiente propício à aprendizagem, e como um ambiente em que o aluno (assim como os professores e os diretores) deseja estar”.

Dessarte, considerando o clima como sendo uma percepção, a forma como o clima escolar é percebido pelos indivíduos presentes no ambiente escolar orienta as ações tomadas pelos mesmos (CANDIAN; REZENDE, 2013).

A partir dessa busca pela compreensão dos processos escolares e, portanto, pela capacidade de tomar atitudes positivas em prol do desempenho estudantil, surgiu o conceito de “Escola Eficaz” como um campo de análise (SOARES *et al.*, 2002).

Dentre as dimensões que caracterizam as escolas eficazes estão: a infraestrutura e fatores externos à organização da escola; a liderança da escola; as e os docentes; a relação com as famílias e com a comunidade; as características do ensino; e as características do clima interno da escola (SOARES *et al.*, 2002).

Quanto a esta última dimensão, a do clima interno da escola, indica-se como um dos aspectos fundamentais na organização do ambiente escolar que evidenciaria a existência ou não de um clima propício ao ensino e a aprendizagem. Soares *et al.* (2002, p. 26), destaca que

No caso brasileiro, esse elemento [clima escolar] ganha importância fundamental quando se depara com o problema da indisciplina, presente de maneira recorrente no sistema escolar do país, em especial no sistema público. A falta de pessoal dentro das escolas, as carências sociais e econômicas dos alunos e de seus pais, as políticas públicas de ensino, entre outros, são todos elementos que vêm contribuindo diretamente para as dificuldades disciplinares das escolas públicas brasileiras.

Isso denota que, no contexto brasileiro, o clima escolar apresenta diferentes variáveis que precisam ser levadas em consideração quando se deseja avaliar a qualidade da Educação nacional ou quando se pretende fazer um diagnóstico dos aspectos que favorecem ou dificultam o trabalho escolar.

Soares *et al.* (2002) também considera que o clima escolar se vincula às expectativas que os docentes têm em relação ao desempenho futuro das e dos estudantes. Segundo os autores “a expectativa dos professores em relação ao desempenho dos alunos pode gerar um clima tanto na sala de aula, quanto na própria escola, propício ao incremento do ensino e da aprendizagem” (SOARES *et al.*, 2002, p. 27).

Na pesquisa de Soares *et al.* (2002), as escolas analisadas que evidenciaram ter um clima favorável, com uma disciplina escolar construída na base do diálogo, com docentes que apresentam expectativas altas na capacidade das e dos estudantes de aprenderem, revelam desempenho escolar mais satisfatório.

Levando isso em conta, o estudo de Mella *et al.* (2002, apud GOMES, 2005), citado na pesquisa de Pacheco (2008, p. 57) detectou aspectos influentes em escolas bem-sucedidas, são eles:

O respeito às opiniões do corpo docente, em estruturas escolares não autoritárias; o compromisso; a vocação; a liderança o pessoal; o apoio individual ao aluno; o compartilhamento das responsabilidades; demonstrações de afeto e tratamento pessoal; baixo grau de flutuação de professores (ou seja, manutenção do mesmo professor durante todo o período letivo) e as altas expectativas em relação aos alunos.

O mesmo ocorreu no trabalho de Medeiros (2007) ao investigar aspectos de uma escola de excelência. Para as e os docentes entrevistados em sua pesquisa, a referida escola é um campo fértil para seu crescimento pessoal e profissional, pois exercem suas atividades em um clima estimulante. Sentem orgulho de fazer parte daquela instituição pelas relações de proximidade, atitudes positivas, planejamento coletivo e diálogos ali estabelecidos.

Para Moro (2018) o clima escolar positivo, assim como as boas relações sociais e o alinhamento de expectativas entre docentes e outros indivíduos da escola também influenciam positivamente no desempenho escolar das e dos estudantes. O mesmo ocorreu nas pesquisas investigadas pelo autor.

Na mesma perspectiva,

O clima de uma escola pode ter influência direta na dinâmica educacional, e esta, por sua vez, vai revelar um clima positivo ou negativo, incidindo na qualidade de vida escolar e no processo de ensino e aprendizagem, já que interfere na efetividade do trabalho docente e discente, bem como na qualidade das relações que ali serão estabelecidas. (MORO, 2018, p. 48).

Em suas conclusões, dentre tantos pontos levantados, Medeiros (2007) conclui que o clima positivo da escola investigada a torna um lugar especial, pois a manutenção desse clima é diretamente voltada para o bom desempenho estudantil.

É justamente por esse prisma que devemos destacar a importância de uma gestão inovadora, aberta a mudanças; a valorização dos atores escolares (alunos, professores e gestores); o exercício constante do diálogo, do trabalho coletivo, permitindo a visibilidade e a participação da família e da comunidade nas ações da instituição. Pode ser a partir de tais ações que o bom clima na vida da escola venha a emergir. (MORO, 2018, p. 69).

Também abordando essa positividade nas relações pertencentes às escolas, Rutter *et al.* (1979, citado por CUNHA, 2014) afirma que a presença da positividade na escola faz com que estudantes, funcionárias e funcionários se tornem mais satisfeitos, motivados e presentes no ambiente escolar que por sua vez se torna acolhedor e seguro.

Em conformidade, Moro (2018, p. 88) verificou que

Diversos estudos têm demonstrado que a forma como os indivíduos percebem e experimentam coletivamente o clima traz significativas influências sobre o comportamento dos grupos, sugerindo uma associação, principalmente, com a qualidade da aprendizagem e das relações interpessoais na escola. Assim, diversos autores apontam a relação de um clima escolar positivo com o bom desempenho acadêmico e diminuição da violência.

Considerando a socialização entre as pessoas integrantes do ambiente escolar, Brito e Costa (2010, p. 501) compreendem que a “forma como os indivíduos percebem coletivamente essa ‘atmosfera’ traz significativas influências sobre o comportamento dos grupos”. Além disso, ainda concluem que resultados favoráveis nos processos pedagógicos de uma escola são alcançados quando há relações positivas entre as e os membros da comunidade educacional.

1.3 Indisciplina, violência e *bullying*

Pensando nessa percepção da atmosfera escolar que traz implicações no comportamento estudantil, pode-se realizar algumas observações sobre três importantes tópicos que permeiam o clima escolar: a violência, a indisciplina e o *bullying*.

Naturalmente, quando há uma sensação de pertencimento, por parte das e dos estudantes, à escola, há também uma redução na violência e nos problemas comportamentais. Nesse sentido, Cunha (2014, p. 1081) afirma que “não havendo liberdade suficiente para que os estudantes expressem suas percepções e opiniões, cria-se um clima escolar indiferente e permissivo a episódios de violência”. Tendo este fato em vista, cada estudante, em sua realidade

e subjetividade vai apresentar comportamentos variados que se estendem a diversas formas de manifestações.

Para manter um padrão no comportamento estudantil e também para manter uma determinada organização no ambiente educacional, as autoridades escolares estabelecem regras pré-determinadas que devem ser seguidas por todas as pessoas presentes na instituição. Essas regras podem se referir ao uso de celulares, a vestimenta estudantil (uso de uniforme), a determinação de horários para as atividades e o mapeamento de sala de aula, por exemplo. Incluídas nas variadas regras encontradas na escola, esses são alguns exemplos comuns das instituições de ensino, porém elas variam também de acordo com cada localidade e contexto (AQUINO, 2011).

Em geral, a obediência a essas regras é nomeada como disciplina. A ou o estudante que seguir as normas da escola é dada como disciplinada ou disciplinado. Em contrapartida, há aquelas crianças e adolescentes que por algum motivo não seguem essas normas e por vezes apresentam comportamentos indesejáveis do ponto de vista da escola. Esses comportamentos indesejáveis são também denominados como indisciplina que, ao contrário da disciplina, se define genericamente como inobediência às regras preestabelecidas pela escola.

Apesar dessa definição corriqueira de indisciplina, o conceito apresenta diferentes significados nas pesquisas acadêmicas. Para Aquino (2011, p. 462) a “disciplina escolar referir-se-ia a uma consonância virtuosa entre os passos discentes e docentes, resultando em temperança, concórdia, obediência, ordem enfim” e a indisciplina seria então as ações que fogem desse padrão e, portanto, necessitam ser combatidas, dentre elas estão: “recusa a pedido ou ordem do professor; brincadeira constrangedora, despropositada ou agressiva; conversas paralelas; obstaculização das atividades; abstenção das atividades.” (AQUINO, 2011, p. 468).

Outrossim, para o autor, a violência é frequentemente vista como sendo uma sucessão progressiva da indisciplina, mas o mesmo afirma que os dois conceitos estabelecem patamares distintos. Enquanto Sposito (1998, citada por AQUINO, 2011, p. 467) afirma que violência é “todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força”, Aquino (2011, p. 468) discorre que:

Não se pode assumir que violência e indisciplina portam feições semelhantes e nem uma causalidade comum, uma vez que os contratempos disciplinares se definem não pelo emprego da força, mas tão somente por condutas tidas como avessas às convenções normativas ali em uso.

Mesmo possuindo diferenças entre os conceitos, a indisciplina e a violência por vezes se misturam no dia a dia escolar, unindo-se também às questões de *bullying*. Para Alves (2016)

há necessidade de se delimitar os conceitos de indisciplina, violência e *bullying*. A autora afirma que esses conceitos apresentam situações ora semelhantes, ora distintas. Nessa lógica, Sebastião, Alves e Campos (2003) afirmam que os três conceitos apresentam fenômenos diferentes, sendo a violência mais grave que a indisciplina, por exemplo.

Para Ristum (2010, p. 79) a violência ocorrida na escola

se expressa em várias modalidades: violência entre alunos, violência de aluno contra professor, da escola e do professor contra o aluno, entre os profissionais da educação, do sistema de ensino contra a escola e o professor, do funcionário contra o aluno, do aluno contra o patrimônio da escola (deprecação) e outras.

Para a mesma autora o *bullying* se trata de uma violência que ocorre especificamente entre estudantes, ou seja, o *bullying* é uma ramificação da violência.

Antes pouco estudado e considerado como próprio da idade e do ambiente escolar, as pesquisas sobre *bullying* escolar evidenciam sua alta frequência, a grande diversidade de suas formas e as consequências danosas para todos os que nele estão envolvidos: agressores, vítimas e testemunhas. As características de intencionalidade e de crueldade, de humilhação e submissão do outro ressaltam um claro problema social nas relações interpessoais mediadas pelo poder. (RISTUM, 2010, p. 81).

Não obstante, para além de uma definição conceitual, é essencial a reflexão, comunicação e consideração do contexto na qual cada situação ocorre. No que tange as diferenças existentes entre as situações de indisciplina, violência e *bullying*, é preciso analisar o ato ocorrido, pois ele vai se definir dependendo “do espaço e tempo em que ocorre, bem como da intensidade e intencionalidade com que é realizado” (ALVES, 2016, p. 599).

Por apresentarem variações nas situações de indisciplina, violência e *bullying*, a mesma autora entende que essas questões não são uma fatalidade incontornável uma vez que estão inseridas em natureza relacional e contextual e dessa forma, não podem ser associadas unicamente a contextos socioeconômicos, socioculturais ou características próprias do indivíduo.

Se tratando desses fatores relacionais, Amado (1999, citado por ALVES, 2016, p. 602) revela que eles têm destaque no que se refere a prevenção e regulação da indisciplina, pois levam em consideração o uso de comunicação e motivação, seja no clima relacional estabelecido entre docente e estudante, seja nos conteúdos e estratégias didáticas utilizadas.

Em suma, os fenômenos de indisciplina, violência e *bullying* na escola são influenciados pelos modos de ação (ou inação) de docentes, assim como da organização escolar, ou seja, o modo de trabalho pedagógico da escola são elementos importantes para regular ou mesmo

prevenir tais situações embora não se possa ignorar os fatores externos à escola, como por exemplo, a realidade socioeconômica e familiar da e do estudante (ALVES, 2016).

No que se refere ao trabalho pedagógico da escola, não há como prescrever ações padronizadas para amenizar ou sanar as situações indesejadas, é preciso diagnosticar e intervir nas situações de indisciplina, *bullying* e violência de forma específica em cada contexto escolar. Para isso, convém à escola “a criação de espaços e tempos que constituam oportunidades de construção de conhecimento e de reflexão, no sentido de alicerçar diferentes modos de ação dos professores e outros profissionais das escolas” (ALVES, 2016, p. 611).

Atribuídas algumas diferentes searas que abarcam o clima escolar, cabe trazer alguns aspectos sobre as avaliações de sistemas educacionais, pois “é no terreno da avaliação educacional em larga escala que o interesse pelo tema tem se demonstrado mais nítido e profundo” (CANDIAN; REZENDE, 2013, p. 26).

1.4 Avaliações de sistemas educacionais

A avaliação educacional é uma atividade inerente ao trabalho escolar e a atuação docente está diretamente vinculada com concepções e práticas avaliativas. A temática da avaliação educacional tem estado no centro das discussões educacionais e muito se tem falado sobre a avaliação, porém, “parece que, muitas vezes, não se chega ao âmago do problema, e a avaliação continua provocando enormes estragos nas instituições de ensino” (VASCONCELLOS, 2014, p, 27-28).

Ao trazer essa problemática, o autor está se referindo a dificuldade que escolas, professoras e professores têm de superar o caráter classificatório e excludente da avaliação, antes manifestado claramente pelos altos índices de reprovação escolar e, mais recentemente, pelo desempenho obtido pelas e pelos estudantes nas avaliações de sistemas, externas e em larga escala.

No âmbito federal, enquanto avaliação de sistemas, consta-se o Saeb que tem como um dos objetivos principais coletar dados para avaliar a qualidade da Educação das escolas públicas brasileiras. As experiências que deram origem ao Saeb tiveram início na década de 1980, e se arrastaram movidas em atualizações ao longo dos anos (BONAMINO, 2013).

Em 1994, o Saeb foi definido, pelo Ministério da Educação (MEC), como uma avaliação nacional e seguiu-se em plano amostral em redes estaduais, municipais e particulares do país. O plano amostral também sofreu alterações, que se expandiu conforme as demandas observadas pelas autoridades competentes. Uma das principais mudanças ocorridas no Saeb se deu em seu

alcance. A natureza amostral das avaliações faz com que sua capacidade de influência nas escolas seja restrita,

Não só porque as unidades escolares não se reconhecem nos resultados obtidos, mas, principalmente, por não fornecerem medidas adequadas para o estudo dos fatores escolares que influenciam o desempenho dos alunos. Nesse sentido, essas avaliações não são adequadas para servir de referência a iniciativas de políticas de responsabilização. (BONAMINO, 2013, p. 49).

Nessa trajetória da avaliação de sistemas, vale destacar dois momentos que marcaram o contexto dessa dimensão da avaliação educacional no Brasil. O primeiro deles ocorreu em 2005 com a criação da Prova Brasil, tornando a avaliação antes amostral para escolas em censitária para todas as turmas dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Realizada bienalmente, a Prova Brasil, quando do seu período de existência, segundo Bonamino (2013, p. 50), produziria

[...] informações sobre o ensino fundamental oferecido pelos municípios e pelas escolas públicas, com o objetivo de auxiliar os responsáveis pela política educacional nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e de ações pedagógicas e administrativas para a melhoria da qualidade do ensino.

Uma das consequências simbólicas advindas da Prova Brasil era a divulgação pública dos resultados que visava impulsionar as providências de melhoria na qualidade da Educação das escolas. Os resultados eram devolvidos às instituições escolares, o que poderia auxiliar nos seus planejamentos pedagógicos (BONAMINO, 2013).

O segundo momento deu-se em 2007 com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), definindo metas que deveriam ser alcançadas por escolas, municípios e estados a cada dois anos.

Sousa e Oliveira (2010, p. 801), ao tratarem do desenvolvimento dos sistemas de avaliação no Brasil alertam que

Ao realizar determinado processo avaliativo, espera-se, explicitamente, verificar quão distante se está da situação desejável e, a partir daí, definir elementos para modificar a situação em direção ao padrão desejado. Além disso, a avaliação pode, também, possibilitar a emergência de propostas de redirecionamento ou transformação da situação avaliada. Não é possível pensar a avaliação dissociada da ideia de modificação. Para isso, talvez, a mais importante questão seja como criar um envolvimento tal que impulsiona os membros da instituição a se engajarem no processo de transformação. Os critérios ou padrões podem, facilmente, simplificar problemas complexos pela utilização de indicadores com potencial de provocar mudanças, mas não necessariamente induzir a situação desejada. A observação indica a necessidade de uma reflexão mais cuidadosa sobre os usos (e abusos!) do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb.

Considerando a necessidade de reflexão sobre as implicações advindas das avaliações externas, Tanto Vasconcellos (2014), quanto Sousa e Oliveira (2010), ao tratarem de duas dimensões da avaliação educacional, a avaliação da aprendizagem feita por docentes em sala de aula e a avaliação de sistemas, trazem aspectos que problematizam e levantam questões que explicitam a necessidade de se compreender as concepções e práticas avaliativas no interior das escolas.

A respeito desse tema e considerando que o Ideb vem utilizando tanto o resultado da avaliação da aprendizagem em sala de aula feita pelas professoras e professores, ao considerar os dados de fluxo escolar (aprovação e reprovação) no seu cálculo, quanto os resultados de desempenho de estudantes nos testes padronizados de leitura (Língua Portuguesa) e resolução de problemas (Matemática), ambas as dimensões terminam sendo extremamente relevantes para o contexto do trabalho escolar. Contudo, apesar desse uso dos resultados pelo Ideb, Fernandes (2014, p. 121) evidencia que

[...] o cotidiano da escola vem sendo marcado sobremaneira por uma rotina de treinamento e aplicação de testes. Alguns resultados têm mostrado que as práticas são alteradas em seu cotidiano, especialmente quando os exames vêm acompanhados de uma política de meritocracia. Tal política tem causado impactos no dia a dia das diferentes escolas. Eles podem ser positivos, ou seja, trazer de fato crescimento e compromisso para o projeto da escola, bem como ter efeitos negativos, danosos do ponto de vista educativo e até ético.

Desse modo, Bonamino e Sousa (2012), ao abordarem as consequências que as avaliações de sistemas (externas e em larga escala) vêm provocando nas escolas e sistemas de ensino, principalmente a partir dos usos que são feitos dos seus resultados, classificam os sistemas de avaliação em três tipos ou, como as autoras chamam, gerações: primeira, segunda e terceira geração, que se diferenciam pelo formato da divulgação dos resultados e nas consequências geradas.

As avaliações definidas como da primeira geração têm seus resultados divulgados publicamente, mas os mesmos não são devolvidos às escolas, ou seja, não há consequências para escolas, portanto para docentes, gestoras e gestores, e redes de ensino advindas desses resultados. Já as segunda e terceira gerações, além de manter a divulgação pública dos resultados, responsabilizam as e os profissionais das escolas a partir deles.

Na segunda geração, essa responsabilização gera consequências simbólicas, que surgem a partir dos *rankings*⁶ escolares e das informações publicadas que podem mobilizar ações das

⁶ Vale destacar que no caso dos resultados do Saeb, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela realização do Saeb, não divulga os resultados em rankings por

equipes escolares, em busca da melhoria educacional. Já na terceira, as consequências passam a ser materiais. Há recompensas em forma de remunerações e premiações de acordo com os resultados obtidos pelas escolas, por exemplo (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Em paralelo com as mudanças no alcance da avaliação, o Saeb adotou o uso de questionários contextuais: para estudantes, sobre seus hábitos de estudo e características socioculturais; e também para docentes e profissionais da direção escolar, com dados sobre a sua formação profissional, suas práticas pedagógicas e de gestão, seus níveis socioeconômicos e culturais (BONAMINO, 2013).

Nessas avaliações, as e os estudantes em cada ano avaliado respondem testes padronizados constituídos por itens de Língua Portuguesa e Matemática, como mencionado anteriormente, visando aferir os níveis de proficiência estudantil, e os questionários contextuais, utilizados nos formatos eletrônico e em papel, de acordo com o tipo de respondente (estudantes, professores, gestores) (BRASIL, 2019)⁷.

Por meio desses questionários “o Saeb reflete os níveis de desempenho do conjunto de estudantes avaliados e contextualiza esses resultados a partir de uma série de informações” (BRASIL, 2019, n.p.). Dentre as informações coletadas nos questionários contextuais estão dados como o nível socioeconômico das e dos estudantes, a infraestrutura das escolas, o material didático disponibilizado, características do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, perfil das e dos respondentes e indagações que nos questionários são indicadas como relacionadas ao clima escolar.

Esse conjunto de perguntas permite conhecer a realidade das e dos estudantes, das condições de oferta do ensino e que contribuem para se pensar nos diferentes fatores que influenciam na qualidade da Educação nas escolas. Quanto a isso, Oliveira e Waldhelm (2016, p.826) afirmam que essa qualidade educacional é “um termo polissêmico, podendo adotar diferentes definições dependendo do contexto em que é empregado”.

Cabe colocar que o conceito de qualidade educacional é amplo e não se restringe ao desempenho estudantil ou mesmo às concepções encontradas no Saeb. Entretanto, os resultados da Prova Brasil são importantes no monitoramento da qualidade da Educação e para conduzir possíveis investimentos a serem feitos na mesma (OLIVEIRA; WALDHELM, 2016).

escolas ou sistemas de ensino. Muitas vezes, os rankings são criados por outras organizações ou instituições, e também pela mídia.

⁷ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Testes e questionários**. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/Saeb/instrumentos-de-avaliacao> . Acesso em 15 out. 2021.

Pensando no aspecto de qualidade educacional e lembrando a discussão sobre o clima escolar positivo, Moro (2018, p. 92) afirma que:

o clima escolar positivo pode representar uma variável de extrema importância para uma educação de qualidade. Nesse sentido, uma escola que possua um bom clima apresenta bons relacionamentos interpessoais; um ambiente de cuidado e confiança; qualidade no processo de ensino e aprendizagem; espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos; proximidade dos pais e da comunidade; uma boa comunicação; senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas, e as sanções são justas), além de um ambiente estimulante e apoiador, centrado no aluno, no qual os indivíduos se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados. Por outro lado, um clima negativo, pode ser um fator de risco à qualidade de vida escolar, contribuindo para o sentimento de mal-estar, ocorrência de problemas comportamentais e para o surgimento da violência, aumento do stress, conflitos, vandalismo, furtos e outros.

Junto com as perguntas que alcançam a realidade estudantil, os questionários contextuais coletam informações sobre o clima escolar, dentre elas, estão perguntas sobre a indisciplina, o *bullying* e a violência.

No que se refere ao clima escolar, Cunha (2014, p. 1081) afirma que “é possível entender o conceito como processos de estabelecimento e manutenção de expectativas recíprocas entre os integrantes de uma instituição de ensino.”. Além disso, ela traz situações em que há ações coletivas da escola, das quais mantem-se relações de confiança e cooperação mútua entre os membros da comunidade escolar: estudantes, docentes, famílias, gestoras e gestores.

A autora, que define essas ações como clima escolar positivo, afirma que que o clima escolar composto por um ambiente acolhedor e seguro é um dos fatores que influi não somente nos aspectos comportamentais como também no desempenho escolar das e dos estudantes. Nesse sentido, Oliveira, Carvalho e Carrasqueira (2020, p. 2) complementam que “o desenvolvimento de um trabalho colaborativo pelos professores pode favorecer a proficiência dos alunos”, ou seja, para as autoras, o clima escolar positivo seria um dos fatores que influenciariam na obtenção de condições favoráveis de aprendizagem e, portanto, na melhoria da proficiência dos e das estudantes nas avaliações.

Empiricamente, no dia a dia escolar é possível observar essa relação. Quando o clima está pesado, autoritário, composto por desentendimentos, desânimo ou indisciplina, fica difícil manter o ensino e a aprendizagem esperados. Mas quando o clima melhora e as ações se tornam de cooperação e confiança, tanto na sala de aula quanto em outros ambientes da escola o desenvolvimento pedagógico também se beneficia, o ensino passa a ser mais leve e as e os

estudantes apresentam uma melhoria na sua aprendizagem. Portanto, a ligação entre o clima escolar positivo e a proficiência das e dos estudantes de fato acontece, de forma teórica e prática.

A pesquisa sobre escolas eficazes desenvolvidas por Soares *et al.* (2002, p. 90) traz dados que corroboram com essa perspectiva, pois, ao analisar as escolas estudadas ela revela que:

Na Escola Amarela, a indisciplina interfere diretamente no funcionamento da escola. Os alunos costumam ficar fora das salas de aulas, misturando-se com os que estão fazendo educação física. Há também problemas de agressão verbal e física entre alunos e dos alunos em relação aos professores, além dos problemas de pichações. Para a supervisora, a indisciplina dificulta o trabalho dos professores: os alunos não respeitam os professores, saem da sala de aula sem autorização e muitos professores não conseguem ministrar sequer uma aula. Na Escola Amarela, há, porém, uma grande diferença entre os turnos, sendo que o da tarde é mais tranquilo que o da manhã.

A pesquisa relata ainda que

A existência de projetos interdisciplinares na Escola Azul é tida como um fator que contribui para melhorar o comportamento disciplinar dos alunos, modificando o seu desempenho. Nas entrevistas, ao contrário do que acontece na Escola Amarela, o que se percebeu é que a indisciplina não é vista como um problema que interfere na rotina da escola e que os casos que aparecem são bem solucionados pela direção. (SOARES *et al.*, 2002, p. 91).

Neste sentido, os questionários contextuais do Saeb, ao conterem questões relativas ao clima escolar, procura captar o quanto esse dia a dia da escola e esse clima favorecem as condições de ensino e de aprendizagem, podendo ter reflexo no desempenho estudantil.

Diante disso, e concordando com Moro (2018) e Silva e Menin (2015) que constataram, diante de suas revisões teóricas, a importância da associação entre o clima escolar e o desempenho acadêmico, Oliveira e Waldhelm (2016, p. 838) concluem que “as avaliações em larga escala, assim, podem ser consideradas bons instrumentos de monitoramento das políticas educacionais empreendidas pelos governos em nível federal, estadual e municipal.”.

Em adição, “os problemas comportamentais, como agressão e *bullying*, interferem sobremaneira no processo de aprendizagem, de sorte que o estudo do clima escolar é uma forma de identificar os problemas mais urgentes e intervir para as possíveis melhorias escolares” (MORO, 2018, p. 63).

Unindo as informações já apresentadas, constata-se que o clima escolar não necessariamente promove, mas pode causar influência nas instituições que demonstram ter muitos problemas de aprendizagem. Assim, sendo as questões de aprendizagem e desenvolvimento estudantil, um assunto ligado ao clima escolar, por conseguinte, aos

questionários contextuais do Saeb, e interessando-se por esse enlace, o objetivo desta pesquisa se faz presente.

Como ponta pé inicial para analisar as questões sobre o clima escolar que aparecem nos questionários contextuais do Saeb, a seção a seguir busca conhecer o que os questionários contextuais do Saeb da última década revelam.

2 CAMINHO PARA A CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

Considerando os questionários contextuais aplicados no Saeb, nesta seção da pesquisa serão dadas algumas observações sobre as indagações apresentadas nos questionários de 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019 respondidos por professoras, professores, diretoras e diretores que envolvem o clima escolar. Dada a amplitude do tema, as observações que serão feitas são referentes as questões que dissertam diretamente sobre os temas violência, indisciplina e *bullying*.

Além dos testes aplicados no Saeb que visam medir o rendimento estudantil, são aplicados também quatro tipos de questionários: de estudantes, professoras/professores, diretoras/diretores e escolas. Em adição, em 2019 foram acrescentados dois novos questionários, a docentes da Educação Infantil e às secretárias e secretários de Educação, mas que visam analisar especificamente o contexto da Educação Infantil e que não entram, portanto, no escopo desta pesquisa.

A seleção do público-alvo das avaliações do Saeb se dá a partir do sistema de referência Censo Escolar⁸ de 2010 até 2019. Tal público, após 2005, ano de reformulação do Saeb, é composto de forma censitária por escolas públicas e de forma amostral por escolas particulares do país, conforme informações contidas no *site* do Inep.

Enquanto procedimentos desenvolvidos nesta etapa da pesquisa, o primeiro passo para entrar em contato direto com o material foi pesquisar no *site* do Inep pelos arquivos dos anos aludidos. Os referentes dados foram baixados e salvos em arquivos pessoais, para posteriores consultas. Tal etapa se fez fundamental para este trabalho, pois tempos depois os microdados do Inep deixaram de ser públicos, o que poderia proporcionar demandas extras à pesquisa. Quanto a esse fato, o Inep justificou a retirada dos dados como sendo um atendimento aos dispositivos da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD). Mas essa interpretação pode ser equivocada e não se justificar com base na referida lei.⁹

⁸ Fonte de dados sobre a Educação Básica nacional que coleta informações variadas nas diferentes etapas educacionais, conduzido pelo Inep/MEC juntamente com a colaboração de secretarias estaduais e municipais de educação (SILVA, 2020).

⁹ MORENO, A. C.; SANTOS; E. TV Globo. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/04/01/inep-republica-microdados-da-educacao-basica-em-modelo-simplificado-mudanca-compromete-analise-de-desempenho-de-alunos-diz-ex-diretora.ghtml>.

Acesso em 18 set. 2023.

Partindo da leitura e do conhecimento prévio das informações presentes nos arquivos, passou-se para a exploração dos dados em si. Para possibilitar a seleção das perguntas advindas dos questionários contextuais, os mesmos foram lidos e comparados, a fim de perceber as nuances deles e entre eles. Por conseguinte, elegeu-se um grupo de perguntas dos questionários visando seletar as informações que remetem ao clima escolar, mais especificamente sobre a violência, a indisciplina e o *bullying*. Essa seleção se deu a partir do referencial teórico, das próprias dimensões dos questionários e do conhecimento empírico da pesquisadora.

Compensa salientar que, apesar de não ser alcançadas nesta pesquisa, devido às limitações temporais e priorização de tarefas, as questões sobre o clima escolar também podem ser examinadas nos questionários aplicados às e aos estudantes. Tais como: a percepção do ambiente escolar e suas origens (sexo, raça, escolaridade das mães e dos pais, questões socioeconômicas).

Em geral, tomando como base os questionários aplicados a docentes e direção escolar, pode-se afirmar que em ambos (em todos os anos de aplicação) são fornecidas informações sobre: elementos pessoais; formação profissional; condições de trabalho; nível socioeconômico e cultural; estilo de liderança e formas de gestão; práticas pedagógicas; clima acadêmico e disciplinar; recursos humanos e pedagógicos, e nível da escola, como infraestrutura, ambiente físico e recursos; e clima escolar.

Observando os cinco anos de aplicação dos questionários, infere-se que eles apresentam questões semelhantes, das quais as de 2013, 2015 e 2017 são praticamente idênticas, com apenas alterações pontuais que visam aperfeiçoar a aplicação dos questionários. Um exemplo dessas modificações específicas são as atualizações relacionadas às faixas salariais das e dos profissionais, visto que elas são atualizadas intermitentemente (INEP, 2015).

Uma inovação realizada foi a aplicação em meio eletrônico do questionário de diretoras e diretores de 2019. O Inep (2019) informou ainda que os questionários foram enviados por e-mail, identificando diretoras e diretores por meio do número do Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) e Código Inep da escola. Além disso, secretárias e secretários de Educação e docentes da Educação Infantil também responderam o mesmo questionário.

No que se refere as semelhanças entre as provas de 2013, 2015 e 2017, além de o conteúdo ser semelhante, essa semelhança se dá também na quantidade de perguntas dos questionários, conforme a tabela a seguir.

Tabela 1 – Quantitativo de perguntas dos questionários contextuais.

Ano de aplicação	Quantidade de perguntas nos questionários da professora e do professor	Quantidade de perguntas nos questionários da diretora e do diretor
2011	152	212
2013	125	111
2015	125	111
2017	125	111
2019	128	175

Fonte: Da autora (2023).

Enquanto em 2011 o questionário da professora e do professor é composto por 152 questões e da diretora e do diretor por 212, em 2013, 2015 e 2017 os questionários são compostos por 125 e 111 questões, respectivamente. Em 2019, o primeiro questionário foi composto por 128 questões e o segundo por aproximadamente¹⁰ 175.

Durante a seleção de perguntas, foi possível observar a amplitude da inserção do clima escolar nos questionários contextuais e como diversos aspectos do tema são inerentes às indagações ali feitas, como por exemplo as questões referentes as médias salariais das e dos profissionais da Educação. É fato que um salário baixo implica em um sentimento de desvalorização profissional, o que pode influir na maneira de se trabalhar e, portanto, no clima escolar.

Essa presença sutil do tema em diversas questões, tal como no exemplo mencionado, reforça a decisão tomada de selecionar um conjunto específico de questões, para dar conta da presente investigação. Ao mesmo tempo, explicita outras possibilidades de pesquisas unindo o clima escolar aos questionários contextuais do Saeb.

Diante desse afinamento na escolha das questões, estão expostas no quadro a seguir as questões não selecionadas para esta breve análise. Diante dele, é possível notar outras oportunidades de recortes de seleção de perguntas, que podem ser feitas em pesquisas futuras.

¹⁰ A contagem das questões não foi rigorosamente exata, pois o questionário das diretoras e diretores de 2019 foi aplicado em formato online e suas questões não foram enumeradas.

Quadro 2 – Relação de questões dos questionários de docentes, diretoras e diretores não selecionadas para análise.

Tema geral	Especificações
Informações pessoais	Sexo; idade; raça; escolaridade; nível salarial bruto (com adicionais, se existentes), tanto o individual quanto o familiar; carga horária de trabalho em uma, mais escolas ou outras organizações e suas respectivas rendas; tempo de experiência na área pleiteada; satisfação ou insatisfação com o trabalho e suas consequências para a aprendizagem estudantil; forma de provimento ao cargo; situação trabalhista; vínculo estável com a escola; tempo livre e hábitos culturais; e participação em formação continuada e desenvolvimento profissional, assim como sua contribuição para o trabalho diário e a justificativa da não participação de mais cursos ofertados.
Condições de acessibilidade e imediações na frente ou no interior da escola	Estruturas físicas e inclusivas, internas e externas da escola, incluindo áreas de recreação; sala de recursos e Atendimento Educacional Especializado (AEE); sujeira nas dependências da escola; e existência e recursos inclusivos e de higiene.
Disciplinas	Leis, ações e conteúdos sobre disciplinas específicas e de teor religioso.
Informações pedagógicas e do funcionamento da escola	Reuniões do conselho de escola ou classe; colegiado; Projeto Político Pedagógico (PPP); vagas, ofertas, etapas educacionais, admissão e matrículas da escola; critério para formação de turmas e detalhamento das classes; participação, conhecimento e suficiência/excessividade sobre as avaliações externas; rotatividade de estudantes com deficiência ou necessidades especiais; índices de faltas estudantis, de reprovação e de abandono escolar, e as ações para minimizá-los; rotatividade docente que venha a causar dificuldades na gestão escolar; carência de profissionais de apoio na parte da gestão escolar e suas consequências; e dificuldades no planejamento de atividades ou mesmo na aprendizagem estudantil relacionadas à:

	nível cultural de pais e mães; acompanhamento por parte da família nas atividades escolares; e baixa estima e desinteresse estudantil.
Questão específica que menciona a existência de projetos temáticos	Desigualdades sociais; meio ambiente; nutrição e alimentação; educação para o trânsito; mundo do trabalho (direitos, relações etc.); educação financeira e consumo sustentável; diversidade e conflitos religiosos; sexualidade e gravidez na adolescência; direito das e dos idosos; e ciência e tecnologia.
Participações externas nas atividades escolares	Atividades e/ou eventos extracurriculares e/ou comunitários; colaboração e participação da comunidade nos eventos da escola; campanhas; programas de financiamento; apoio financeiro de instâncias superiores e/ou da comunidade; escolha, quantidade e condições dos livros didáticos; e apoio financeiro e parcerias com outras organizações, como outras direções, secretarias, conselho tutelar, etc.
Amamentação	Espaços e ações sobre amamentação.
Avaliação	Autoavaliação institucional; e avaliação do questionário.
Detalhamento de práticas pedagógicas	Dever de casa; escrever no quadro/lousa; correção de atividades; atividades realizadas no livro didático; e monitoria ou aulas de reforço.
Concepções gerais sobre a profissão	Opinião sobre repetência; existência ou não de motivação por parte da direção escolar relacionada ao trabalho docente; e confiança no trabalho docente e da direção escolar, assim como o respeito na relação entre as duas partes.

Fonte: Da autora (2022).

As exclusões foram feitas visando afunilar as informações dos questionários, destacando apenas questões que atuam em conjunto direto com o clima escolar: violência, indisciplina e *bullying*, assim caracterizado nos questionários do Saeb. Cabe evidenciar que a seleção de perguntas (por conseguinte a exclusão) se baseou nas escolhas feitas por Oliveira (2015) que realizou também um estudo sobre a ligação entre o clima escolar e os questionários contextuais aplicados no Saeb.

2.1 Itens relacionados ao clima escolar nos questionários contextuais do Saeb que foram selecionados para o estudo

Neste tópico, explora-se a seleção das perguntas dos questionários contextuais da última década do Saeb que envolvem a violência, a indisciplina e o *bullying*. A transcrição das questões está contida no Anexo desta pesquisa, com o intuito de oferecer uma visualização sobre os assuntos selecionados que permeiam o tema. Entretanto, a fim de assegurar a identificação palpável dessas questões no conteúdo das pesquisas que serão submetidas à análise na próxima seção, busca-se incorporá-las neste texto para que se possa refletir sobre suas contribuições para com os referidos trabalhos.

Em 2011, 2013, 2015 e 2017, docentes responderam se há dificuldades no planejamento de atividades ou mesmo na aprendizagem estudantil relacionadas à indisciplina, dentre outras coisas. Nos questionários dos mesmos anos destinados à direção escolar, a indisciplina também foi pauta na dificuldade de funcionamento da escola.

No quesito mencionado, o item 59 do questionário de 2011 relacionou problemas de aprendizagem nas séries avaliadas como sendo decorrência da indisciplina, solicitando que as professoras e professores respondentes opinassem sobre isso dizendo se concordam ou discordam com essa correlação. A questão 82 evidenciou claramente a existência ou não de problemas disciplinares causados por estudantes que atingem o funcionamento escolar. Retomando a pesquisa de Soares *et al.* (2002), essa temática é analisada como sendo diretamente relacionada às características do clima interno da escola.

A colaboração entre a equipe pedagógica para o bom funcionamento da escola é citada no questionário de docentes de 2011, na qual a ou o respondente diz se concorda ou não com a existência da mesma. Apenas em 2019 a colaboração é abordada novamente, indagando se a gestão da escola contribui para superação de problemas das relações com as e os estudantes, indisciplina, ou outras possíveis dificuldades em sala de aula, já com a escala de intensidade: “nunca”, “poucas vezes”, “muitas vezes” e “sempre”. Além disso, em 2019 essa colaboração é citada da mesma forma, incluindo a indisciplina, mas, desta vez, com foco na relação entre família e escola.

Observa-se novamente que os questionários contextuais do Saeb parecem dialogar com a pesquisa sobre Escolas Eficazes, que apresenta a relação com as famílias e com a comunidade como um dos elementos para analisar a eficácia da escola. Tal perspectiva também é corroborada por Moro (2018) ao definir o clima escolar positivo e indicar como uma de suas características a proximidade da família e da comunidade com a escola.

Referindo-se a áreas internas e externas da escola, o questionário de 2011 aplicado a diretoras e diretores, trouxe questões relacionadas a: quebra de móveis e/ou de equipamentos, pichação e depredação; consumo de bebidas alcoólicas e drogas; tráfico de drogas e ação de gangues nas escolas. Nesse quesito, houve essa inserção também nos questionários dos outros anos, tanto destinado a docentes quanto à direção, porém citando apenas a presença ou não de estudantes sob efeito de álcool ou outras drogas nas escolas. O assunto de porte de armas por parte de membros da comunidade escolar foi citado em todos os anos de aplicação dos questionários.

As perguntas relativas ao consumo de bebidas alcoólicas, uso de drogas e porte de armas se restringiram as e aos estudantes, excluindo a possibilidade de tais ações partirem de outras pessoas dentro da escola. Tal fato insinua que apenas a ou o estudante está passível de realizar tais atos? Fica o questionamento.

Ainda a respeito desse tema, ressalta-se que os itens que compõem os questionários contextuais têm como propósito levantar informações sobre o contexto no qual o ensino e a aprendizagem se desenvolvem, servindo para compreender os fatores favoráveis e desfavoráveis ao desenvolvimento dos e das estudantes. Portanto, levantar informações sobre o consumo de bebidas alcoólicas, drogas, porte de armas, indicando como sujeitos dessas ações apenas os e as estudantes, impede de se ter informações confiáveis para a promoção de políticas públicas que visem a apoiar todos e todas que pratiquem tais atos no interior das escolas.

Fica evidente que as condições de infraestrutura escolar, organização e limpeza da escola, assim como um ambiente tranquilo, sem uso de substâncias químicas, que podem, tanto pela transgressão às normas estabelecidas, quanto pelos conflitos possivelmente gerados por pessoas em condições de embriaguez ou sob o efeito de entorpecentes, gerar um clima escolar tenso, indisciplina e levar à situações de violência ao interior da escola.

O questionário de 2011 contemplou ainda perguntas sobre agressão verbal e física à diferentes atores escolares com a indicação de três tipos de agressores (estudantes, docentes e funcionárias/funcionários), também destacou questões relativas a atentado à vida, furtos, roubos e ameaças.

O mesmo questionário, aplicado a docentes, trouxe as perguntas sobre atentado a vida, ameaça, agressão, furto e roubo, cometidas diretamente contra a ou ao docente. Vale pontuar que as questões sobre agressão verbal e física nos questionários desse ano seguiram o mesmo modelo que o questionário aplicado a diretora ou diretor.

Em geral, comparando-se ao questionário da professora e do professor, que se restringiu a ou ao respondente e sua turma, o questionário de 2011 da diretora e diretor foi mais abrangente, pois possibilitou identificar a ocorrência de atentado, ameaça, agressão, furto e roubo com qualquer membro da comunidade escolar. Além disso, o padrão das perguntas dos questionários de 2011 se manteve para os anos de 2013, 2015 e 2017 com apenas algumas diferenciações e alterações de ordenação. Nesse sentido, em 2013, 2015, 2017 e 2019 nos questionários de docentes e em 2013, 2015 e 2017 nos questionários de diretoras e diretores, as perguntas sobre atentado a vida, furto¹¹, roubo e ameaça também apareceram, mas sem a indicação do agente causador.

A questão 82 do questionário de 2011 aplicado a docentes que discorreu sobre problemas disciplinares causados por estudantes não consta nos questionários de 2013, 2015 e 2017 de nenhuma forma. Em contrapartida, apesar de a maioria das questões permanecerem restritas às e aos respondentes, as perguntas sobre agressão verbal ou física foram ampliadas em relação ao questionário de 2011, não se restringindo às e aos docentes respondentes dos questionários e, conseqüentemente, alcançando outros ambientes da escola e não só a turma da ou do docente referido.

A questão 109 dos questionários aplicados em 2019 foi a única que não se limitou a quem sofreu as ações indicadas (ameaças, roubo, furto, agressões verbais e físicas) as e aos docentes respondentes do questionário, ampliando o atentado à vida a outras e outros profissionais da escola, mas, ainda assim, a questão não contempla estudantes.

Nesse sentido, parece que os questionários contextuais dos anos de aplicados tomados na pesquisa para análise ainda apresentam um olhar desigual entre profissionais da Educação e estudantes. Infere-se na leitura das questões relativas a esse tema de agressões, furtos, roubos, ameaças, que estudantes não sofrem ou são vítimas desse tipo de violência, mas podem ser executores delas. Essa relação desigual explicita a sociedade preconceituosa em que vivemos e também revela marcas do autoritarismo e verticalização das relações que sempre estiveram, e ainda estão, presentes nas nossas escolas e na nossa sociedade.

Por fim, os questionários de 2011 e 2019 de diretoras e diretores perguntaram sobre a existência na escola de projetos sobre combate à violência e *bullying*, mas não perguntaram sobre projetos relacionados ao consumo de bebidas alcoólicas e de drogas.

¹¹ Questão inexistente em 2019.

Nos anos 2013, 2015 e 2017, a questão 52 foi semelhante. Porém, a indagação se refere aos projetos: *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, etc., de forma unificada, fazendo uma junção de diferentes temas em uma mesma pergunta, ou seja, não especifica o projeto alcançado, o que não permite a identificação de qual deles foi realmente implementado na escola. Assim, é impossível saber se a resposta a essa pergunta se relaciona ou não com o clima escolar.

Vale destacar que a presença de projetos nas escolas visando a enfrentar as situações de indisciplina, *bullying* e violência são reveladores e indicativos de que a escola está preocupada em agir preventivamente ou a atuar para sanar situações que porventura tenham eclodido no cotidiano escolar. É interessante sinalizar que a existência de tais projetos não deve ser algo pontual, que surge quando ocorreu uma situação que explicitou o problema, mas deve ser uma inserção no próprio projeto da escola, enquanto formação geral e ampla dos e das estudantes para a vida em sociedade e, portanto, para conviver de forma respeitosa e em harmonia na sociedade.

O questionário destinado à direção escolar, na questão 132, de 2011, indagou sobre o uso da biblioteca ou sala de leitura da escola para encaminhar estudantes que atrapalham as aulas ou para realizar outras atividades. Importa comentar que essa questão quando respondida afirmativamente é indicativa de uma postura extremamente equivocada com relação ao enfrentamento da indisciplina escolar e que potencializa duas coisas: a ideia de segregar a ou o estudante da sua turma como forma de disciplinamento e, portanto, de castigo, e a outra seria a de criar no imaginário da ou do estudante uma relação com a leitura e ambientes de leitura, algo fundamental na escola, como um local de segregação, punição e castigo.

Uma inovação dos questionários de 2013, 2015 e 2017, aplicados a docentes, em relação ao de 2011 (e excluída em 2019) se refere à questão 103 que indagou sobre a quantidade de tempo da aula utilizado para o controle da indisciplina. Vale lembrar que esse fator pode variar ao longo do tempo, podendo ser diferente no início e no final do ano letivo, pois a ou o docente pode utilizar um tempo maior no início do ano e, depois, conforme estabelece vínculo com as e os estudantes, promove um diálogo e/ou aproximação com a turma, alterando as relações e diminuindo o referido tempo gasto com o controle disciplinar. Portanto, a lógica da questão é limitante e não revela uma compreensão das relações entre docentes/estudantes, estudantes/estudantes.

Ainda sobre as novidades, em relação as perguntas em si, o questionário de 2019 abordou o gerenciamento de conflitos, indagando sobre o preparo da diretora ou diretor respondente para administrar esse tipo de ocorrência e o tempo gasto para tal.

No questionário de 2019 aplicado a docentes, está a questão 52 também abordou se a ou o respondente se sente preparado para o gerenciamento de conflitos no cotidiano escolar, questão que também não estava presente nos anos anteriores. Para além, a questão 88 ainda explicitou se a ou o respondente concorda ou discorda que a equipe pedagógica da escola entende essa gestão de conflitos como sendo uma responsabilidade coletiva.

Outra significativa inovação no questionário de 2019, aplicado a diretoras e diretores foi a inserção de um tópico específico, o “Clima Escolar”. Essa inclusão ampliou a concepção de clima e não a restringiu mais a questões de violência e *bullying*. Contudo, as perguntas foram direcionadas apenas para o clima da sala de aula da ou do docente respondente, não sendo perguntado nada sobre o clima mais geral da escola, fato que limita a análise.

No que se refere as questões que envolvem violência, houve a inclusão de uma pergunta que indagou se os episódios de violência ocasionaram cancelamento de aulas. Houve também melhorias textuais, ganhando escala de intensidade e retirando itens com as opções “física ou verbal”. Mas as melhorias não implicaram em alterações advindas de nova matriz teórica. As outras questões se assemelharam majoritariamente aos outros anos de aplicação, apenas com itens que foram inclusos para a adequação da nova matriz do Saeb e itens antigos que foram reformulados para o novo formato de aplicação (INEP, 2019).

Pensando na existência de perguntas semelhantes a docentes, diretoras e diretores, indaga-se em como conjugar uma verdade para a visão de diversos profissionais respondentes da mesma pergunta, em uma mesma escola. Nesse sentido, as respostas centradas nos indivíduos e não ao conjunto dos atores escolares sobre as questões de violência dificultam, limitam ou mesmo impedem de se comparar as respostas de docentes e diretora ou diretor no que diz respeito, respectivamente, ao contexto da sala de aula em si e ao da escola no geral.

Em suma, lembrando a afirmação sobre a insuficiência nas questões do Saeb para pensar na totalidade do tema clima escolar dada anteriormente e terminando a revisão de todas as questões que se relacionam diretamente com a violência, a indisciplina e o *bullying*, fica claro que as decisões das autoridades escolares sobre o clima escolar, baseadas apenas nas respostas dos questionários contextuais do Saeb, ficam limitadas. Para melhorar tal fato, possivelmente seria necessária uma revisão dos questionários, clareando ainda mais as questões contendo ideias que se relacionam com o tema.

Outra possibilidade são estudos mais aprofundados, visando padronizar ainda mais os questionários sem tantas modificações ou “tira e põe” de questões que puderam ser observadas ao longo das aplicações dos questionários analisadas neste estudo. A impressão que fica é que essas modificações nos formatos, que obviamente são feitas visando uma melhoria dos questionários, por vezes complicam mais a análise da abordagem do clima escolar. Ainda assim, não foi possível identificar o melhor (e se há um) formato de perguntas (digital ou impresso, com ou sem escalas de intensidade, etc.) dos questionários contextuais do Saeb na última década.

Dadas as observações sobre o clima escolar nos questionários contextuais do Saeb, cabe, por fim, ressaltar que o próprio sistema conta com a colaboração de usuários, na qual aceita considerações a respeito não só dos questionários, mas também do microdados do Saeb em geral. Tais informações, presentes no documento denominado “Leia-me” oferece um e-mail ¹²que aceita comentários, críticas e sugestões (INEP, 2013).

Para concluir essa seção, indica-se que muitas das indagações feitas nos questionários ao longo dos anos de aplicação do Saeb analisados de forma mais direta ou indireta se relacionam à construção de um clima escolar que favoreça a aprendizagem de todas e todos os estudantes. Na próxima seção, serão apresentadas e analisadas as pesquisas que utilizaram os questionários contextuais e que fizeram uso de questões relativas ao clima escolar ou a aspectos/elementos a ele relacionado.

¹² E-mail disponibilizado pelo Inep: microdados.daeb@inep.gov.br.

3 O USO DOS QUESTIONÁRIOS CONTEXTUAIS DO SAEB NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

3.1 Mapeamento dos dados

Como forma de conhecer o que as produções acadêmicas, teses e dissertações, revelam sobre os questionários contextuais do Saeb, nesta seção, realizou-se um levantamento bibliográfico dessas pesquisas, que estão presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Como já mencionado na introdução da pesquisa, utilizou-se o descritor “questionários contextuais” para fazer as buscas em ambas as plataformas. Como o Saeb foi reelaborado em 2005, dando origem à Prova Brasil, passando a avaliação dos 5^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental a ser censitária para as escolas públicas e amostral para as escolas particulares, delimitou-se esta data como recorte temporal, ou seja, como critério de seleção, no início do levantamento. Dessa forma, além de excluir os trabalhos defendidos antes de 2005, foram excluídos também as pesquisas cujos dados provém de datas anteriores a esta.

Para além do recorte temporal, foram selecionadas apenas as pesquisas que continham dados da Provas Brasil e que mencionavam o clima escolar em seus textos, visando não se distanciar dos objetivos deste trabalho. Convém destacar também que a busca foi realizada entre o final do ano de 2021 e o início do ano de 2022.

Apesar do recorte feito, foi encontrado uma única pesquisa que abordou diretamente o clima escolar em outro tipo de questionário contextual, que não do Saeb. Pereira (2016), apesar de utilizar o Saeb apenas em seu referencial teórico, ou seja, não discorrer sobre o tema no desenvolvimento da pesquisa, utilizou os dados do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) para averiguar fatores associados ao desempenho em Matemática de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de Goiás. Em adição, construiu uma medida para o clima escolar na percepção estudantil, denominada Índice de Clima Escolar (ICE), e outra medida, dada como Índice de Nível Socioeconômico (INSE), que juntas demonstraram que o clima escolar causa impacto no desempenho escolar.

Observa-se, portanto, um número reduzido de pesquisas que dissertam sobre o clima escolar em questionários contextuais, sendo eles ou não aplicados no Saeb.

Ao utilizar o descritor “questionários contextuais”, obteve-se 25 pesquisas no catálogo da Capes e 16 na BDTD. Dentre os trabalhos encontrados, 15 estavam presentes em ambas as plataformas. Outras 11 pesquisas foram excluídas.

Nove das pesquisas descartadas disseram sobre: Construção de instrumento de medida denominado como autoconceito estudantil¹³; O Saeb-2003 no estado de São Paulo; Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp); Estudo Longitudinal da Geração Escolar 2005 (Geres); Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee); Protótipo para uma avaliação diagnóstica escolar; Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego); Avaliação Educacional Externa na Organização do Trabalho Escolar; e Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (Simais). As outras duas pesquisas abordaram o Sistema de Avaliação da Educação Pública da Prefeitura de Belo Horizonte (Avalia BH).

Sendo assim, dez pesquisas foram excluídas pelo fato de os trabalhos não apresentarem dados sobre o clima escolar nas avaliações relacionadas ao Saeb e uma pesquisa foi excluída por apresentar dados anteriores à 2005.

Após esse processo de identificação e análise do foco das pesquisas foram selecionados 15 trabalhos acadêmicos ao todo, que, inicialmente, foram organizados em dois quadros, que facilitaram a revisão dos textos para posterior mapeamento e quantificação de informações sobre a amostra selecionada.

O primeiro quadro continha as informações básicas de cada um: autoria, título, ano de defesa, tipo de trabalho (tese ou dissertação), local da pesquisa, nome e tipo da instituição de defesa. O segundo, complementou essa organização contendo, além da autoria e título das pesquisas, o programa de pós-graduação no qual a pesquisa foi realizada, seu resumo, suas palavras-chave, o termo de busca utilizado e o repositório onde foi encontrada.

Das 15 pesquisas antepostas, estão presentes sete teses de doutorado e oito dissertações de mestrado, defendidas entre os anos de 2015 e 2021. Aqui, pode-se perceber que para além do recorte temporal a partir de 2005, também não houve teses ou dissertações relacionadas aos dados do Saeb e ao clima escolar entre 2005 e 2014, ou seja, por quase uma década efetuou-se uma ausência de pesquisas desse tipo na área pleiteada. Já no período de 2015 e 2021 verificou-se trabalhos defendidos em todos os anos, em mais ou menos quantidades, sendo 2019, contendo quatro pesquisas, o ano com maior concentração de defesas.

¹³ Pesquisa de Santos (2018) que utiliza dados do Saeb dentro do recorte temporal, mas que se afasta do objetivo da pesquisa.

A tabela a seguir, mostra a distribuição de teses e dissertações defendidas por ano.

Tabela 2 – Distribuição de teses e dissertações por ano.

Ano das defesas	Quantidade de Teses	Quantidade de Dissertações	Total de trabalhos por ano
2015	0	1	1
2016	2	1	3
2017	2	1	3
2018	1	0	1
2019	1	3	4
2020	1	1	2
2021	0	1	1
Total geral	7	8	15

Fonte: Da autora (2022).

No que tange as instituições de ensino superior nas quais essas pesquisas foram realizadas, duas são instituições privadas e 13 são de natureza pública, com quatro instituições estaduais e nove federais, como descrito na tabela a seguir.

Tabela 3 – Número de trabalhos encontrados por dependência administrativa.

Pública		Privada
Federal	Estadual	
9	4	2
Total 13		

Fonte: Da autora (2022).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é a universidade que inclui mais trabalhos realizados, dos quais duas são teses de doutorado e uma dissertação de mestrado. Em segundo lugar com maior quantidade de pesquisas desenvolvidas, estão a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com uma dissertação e uma tese, e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), com duas dissertações.

Tabela 4 – Número de trabalhos encontrados por instituições de defesa.

Instituição de defesa	Trabalhos por instituição
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	3
Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos	1
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	1
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro - URJ	1
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	1
Fundação Getúlio Vargas - FGV	1
Universidade de São Paulo - USP	1
Universidade Federal do Ceará - UFC	1
Total de trabalhos	15

Fonte: Da autora (2022).

Quanto aos programas de Pós-Graduação vinculados às pesquisas realizadas, 53,3% estão ligadas, direta ou indiretamente, à Educação; outros 20% abrangem às Ciências Humanas; 13,3% estão ligados à Administração; e 6,7% pertencem a área de Economia e Modelagem Computacional, cada uma.

A predominância de trabalhos desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação, obviamente, se vincula ao fato das avaliações externas e em larga escala terem uma relevância grande no contexto educacional brasileiro e nas políticas públicas implementadas. Porém, chama a atenção o desenvolvimento de pesquisa em áreas correlatas (ciências humanas) ou distintas da Educação (administração, economia e modelagem computacional). No caso dessas últimas, a hipótese é de que os trabalhos em programas de administração encontram eco no debate das políticas públicas para Educação e nos aspectos técnicos que envolvem a elaboração e aplicação das avaliações externas em larga escala.

Essa relação entre programa e área abrangida está evidenciada no quadro a seguir.

Quadro 3 – Produções acadêmicas por programas de pós-graduação.

Área	Programa	Quantidade total
Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação (5); Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (1); Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação (1); Programa de Pós-Graduação em Métodos e Gestão em Avaliação (1).	8
Ciências Humanas	Programa de Pós-Graduação em Sociologia (1); Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política (1); Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (1).	3
Administração	Programa de Pós-Graduação Acadêmica em Administração (1); Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações (1).	2
Economia	Programa de Pós-Graduação em Economia (1).	1
Modelagem Computacional	Programa de Pós-Graduação em Modelagem Computacional (1).	1

Fonte: Da autora (2022).

Compreende-se, portanto, que diversas áreas estão preocupadas com os temas da Educação, além disso, as questões educacionais expandem-se para áreas administrativas e sociais, o que leva os dados do Saeb e do clima escolar a serem discutidos em outras áreas da sociedade.

A maior parte dos trabalhos encontrados, mais especificamente oito, estão concentrados na região Sul do país, enquanto a região Sudeste detém seis trabalhos realizados e a região Nordeste um trabalho.

Tabela 5 – Número de trabalhos defendidos em Instituições de Ensino Superior por região geográfica.

Região	Instituição de Ensino Superior	Quantidade de trabalhos
Sul	Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC	3
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná- Unioeste	2
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos	1
	Total da região Sul	8
Sudeste	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	1
	Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP	1
	Universidade Federal do Rio de Janeiro - URJ	1
	Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ	1
	Fundação Getúlio Vargas - FGV	1
	Universidade de São Paulo - USP	1
	Total da região Sudeste	6
Nordeste	Universidade Federal do Ceará - UFC	1
	Total da região Nordeste	1

Fonte: Da autora (2022).

As regiões norte e centro-oeste do país não apresentaram trabalhos realizados na temática estudada. Essa situação é observada em outras pesquisas do tipo e pode se relacionar a fatores históricos, educacionais, econômicos e geográficos que contribuíram para o desenvolvimento de determinadas áreas do país como polos de pesquisa em Educação, notadamente os estados das regiões sudeste e sul.

Vale ressaltar que um dos trabalhos encontrados foi desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mas teve como *locus* de pesquisa o estado de Mato Grosso, revelando a mobilidade das e dos pesquisadores no território nacional.

Detecta-se também, que quatro dos 15 trabalhos encontrados realizaram suas pesquisas em nível nacional; dois deles defendidos no Rio Grande do Sul, outro em São Paulo e o último no Rio de Janeiro. As autorias, abrangência e objetivo central das pesquisas encontradas estão organizadas no quadro a seguir.

Quadro 4 – Relação de autorias, abrangência e objetivo central das pesquisas encontradas.

Autoria	Abrangência	Objetivo
Cândido (2017)	Regional	Compreender os jovens catarinenses de 14 a 15 anos de idade, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental a partir do mapeamento do seu perfil e da sua trajetória, analisando longitudinalmente o mesmo grupo de jovens por meio de suas respostas dadas ao Saeb de 2009 e 2013.
Caprara (2017)	Nacional	Examinar os efeitos da classe social no desempenho educacional de estudantes brasileiros respondentes do Saeb 2013.
Couto (2017)	Regional	Utilizar os dados da Prova Brasil de 2013 para investigar quais fatores escolares e características de estudantes do 9º ano da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais estão relacionados à reprovação no Ensino Fundamental.
Cunha (2019)	Regional	1) identificar possíveis associações entre as mudanças nas formas de provimento ao cargo de direção de escolas públicas municipais fluminenses (saindo de indicações para eleições ou modelos mistos) e o reconhecimento da liderança por parte das e dos docentes e; 2) observar se tais mudanças nas formas de provimento ao cargo impactaram também no desempenho de estudantes da 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental (verificado pela Prova Brasil no período de 2007 a 2015).
Fonseca (2018)	Regional	Identificar padrões relacionados à aprendizagem em Matemática e às características do ambiente escolar, incluindo docentes, diretoras, diretores e escolas em que estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental residentes no Estado do Rio de Janeiro estão inseridos a partir dos dados da Prova Brasil de 2013.

Lemos (2021)	Regional	Identificar e analisar práticas pedagógicas utilizadas por docentes das redes de ensino municipal e estadual de quatro municípios membros da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), com o intuito de identificar fatores que podem contribuir para os índices obtidos na Prova Brasil de 2017.
Pinto (2016)	Nacional	Verificar, por meio dos questionários contextuais respondidos por diretoras, diretores e docentes da Prova Brasil de 2013, em que medida a liderança da direção de escolas brasileiras tem contribuído para a melhoria do desempenho estudantil, refletido nos resultados das avaliações externas, no caso o Ideb, da escola.
Povedano (2019)	Nacional	Utilizar dados do Censo Escolar e dos questionários contextuais da Prova Brasil para propor boas práticas administrativas e pedagógicas que possam ser adotadas nos sistemas municipais brasileiros de Ensino Fundamental II.
Rasche (2019)	Nacional	Avaliar o efeito das práticas de gestão escolar adotadas por diretoras e diretores em relação ao desempenho de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras na Prova Brasil de 2017.
Scharfenberg (2016)	Regional	Analisar os fatores que, possivelmente, interferem na proficiência escolar em Matemática de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais de Mato Grosso a partir da análise dos dados da Prova Brasil de 2013.
Silva (2015)	Regional	Identificar as variáveis dos questionários contextuais significativamente relacionadas com o rendimento de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal do estado do Ceará no teste de Língua Portuguesa na quarta edição da Prova Brasil.

Silva (2020)	Local	Examinar os fatores intraescolares e os elementos do cotidiano institucional de uma escola de Educação Básica pública situada em um distrito de Mariana - MG que podem ser associados a um bom desenvolvimento escolar de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, aos seus resultados positivos nos exames oficiais.
Soligo (2019)	Regional	Construir o perfil da gestão, das gestoras e dos gestores das escolas estaduais de Ensino Fundamental II, dos municípios que compõem à Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP).
Welter (2016)	Regional	Analisar os questionários contextuais da Prova Brasil de 2011 respondidos por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do Rio Grande do Sul, para contribuir com a gestão escolar na tomada de decisão e de proposição de políticas para a Educação Básica a partir da identificação de quem são as e os estudantes invisibilizados na Prova Brasil.
Zanela (2020)	Local	Analisar as relações entre as variáveis contextuais intraescolares e extraescolares e o sucesso escolar de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - SC por meio da análise dos questionários contextuais respondidos por docentes na Prova Brasil no período de 2007 a 2017.

Fonte: Da autora (2022).

Observando o quadro anterior, nota-se que as pesquisas realizadas em nível nacional investigam temas que contém informações relativas aos questionários contextuais do Saeb e tomam elementos que tangenciam o clima escolar, mas elas não explicitam o tema em si como sendo o ponto central de suas pesquisas. Ou seja, em nível nacional, não há teses e dissertações que relacionam diretamente o tema clima escolar aos dados dos questionários contextuais do Saeb.

A partir de um olhar mais cuidadoso sobre as pesquisas, observando não só seu resumo, títulos e palavras-chave, mas também parte do corpo de seu texto, como introdução, parte do desenvolvimento e considerações finais, e partindo do pressuposto desta pesquisa, em que se

busca articular os questionários contextuais do Saeb e clima escolar, destaca-se a seguir a categorização e análise dos dados.

3.2 Categorização e análise

Espera-se que com o mapeamento dos dados, tenha sido possível conhecer parte as pesquisas acadêmicas que dissertam sobre os questionários contextuais e, portanto, alcançado parcialmente o objetivo central desta pesquisa. Nesta seção, procura-se fazer uma ligação entre esses trabalhos e o clima escolar para possivelmente responder à questão que norteia esta dissertação.

Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante dos resumos e considerações finais dos trabalhos selecionados. O que foi suficiente para “estabelecer contatos com os documentos a serem analisados e conhecer os textos e as mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas.” (FRANCO, 2005, p. 52).

Para além, retomando a elaboração das dimensões do clima escolar advinda do trabalho de Moro, Vinha e Moraes (2019), partindo das idas e vindas tanto na teoria quando no material encontrado e compreendendo que a “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.” (FRANCO, 2005, p. 59), estabeleceu-se quatro dimensões (ou categorias) de análise: 1- As relações com o ensino e com a aprendizagem; 2- As relações com o trabalho e a gestão escolar; 3- O sistema educacional e a gestão escolar; 4- A família e a escola. A descrição dessas dimensões está expressa no quadro a seguir.

Quadro 5 – Dimensões do clima escolar.

Dimensão	Conceito	Grupo	Trabalhos
As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, na motivação, na participação e no bem-estar estudantil. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente e gestão estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam o ensino, a aprendizagem, e o acompanhamento contínuo das e dos estudantes.	Estudante Docente Gestão	Cândido (2017); Caprara (2017); Couto (2017); Cunha (2019); Fonseca (2018); Lemos (2021); Pinto (2016); Povedano (2019);

			Rasche (2019); Scharfenberg (2016); Silva (2015); Silva (2020); Welter (2016); e Zanela (2020).
As relações com o trabalho e a gestão escolar	Trata-se dos sentimentos da gestão escolar e do corpo docente em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e quanto ao apoio que recebem das e dos demais profissionais.	Docente Gestão	Couto (2017); Cunha (2019); Pinto (2016); Povedano (2019); Rasche (2019); Silva (2015); Silva (2020); Soligo (2019); e Zanela (2020).
O sistema educacional e a gestão escolar	Abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção, avaliação dos resultados e políticas públicas. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Comunidade escolar	Caprara (2017); Couto (2017); Cunha (2019); Fonseca (2018); Povedano (2019); Scharfenberg (2016); Silva (2020); Welter (2016); e Zanela (2020);
A família e a escola	Refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família/comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola e das classes econômica e cultural. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns, considerando as necessidades da comunidade escolar.	Comunidade escolar	Cândido (2017); Caprara (2017); Couto (2017); Fonseca (2018); Silva (2015); Silva (2020); Pinto (2016)

			Povedano (2019); Scharfenberg (2016); Welter (2016); e Zanela (2020).
--	--	--	---

Fonte: Adaptado de Moro, Vinha e Morais (2019).

Serve expender que a coluna denominada “Dimensão” indica as categorias construídas. A segunda coluna: “Conceito”, tem o sentido de detalhar as ideias presentes em cada dimensão. A coluna “Grupo” designa os indivíduos centrais que são alcançados pela determinada dimensão. Por último, a coluna “Trabalhos” contém os trabalhos que estão inseridos na dimensão indicada.

3.2.1 As relações com o ensino e com a aprendizagem

Esta dimensão envolve as questões que tangenciam o ensino e a aprendizagem das e dos estudantes, dentre elas estão as influências tanto intra quanto extraescolares, tais como: efeitos das classes sociais; abandono e reprovação; defasagem idade/ano escolar; desinteresse e indisciplina estudantil; interesse e percepções estudantis. Também menciona as práticas pedagógicas de docentes e da gestão escolar para com as questões do desempenho discente.

Na pesquisa de Caprara (2017), ao estudar sobre os efeitos das classes sociais no desempenho escolar, o autor encontrou influência de outros aspectos, além dos advindos da vida extraclasse das e dos estudantes. Dentre elas estão o abandono e a reprovação escolar que quanto mais incidentes, menor é o desempenho estudantil. Para Scharfenberg (2016), essas questões, somadas a defasagem idade/ano escolar também foram identificadas como créditos na queda no desempenho escolar. Ademais, para Fonseca (2018) os bons resultados também estão ligados a frequência regular das e dos discentes na escola.

Em conformidade, a reprovação e o abandono escolar não só interferem no desempenho estudantil, como foi a variável de maior impacto encontrada nos resultados de Silva (2015). Além de também apresentar grande impacto, para Welter (2016), confirmou-se que o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática vai decaindo conforme a distorção idade/ano escolar aumenta.

Esse fato reforça as ideias de Vasconcellos (2014) e de Sousa e Oliveira (2010) levantadas anteriormente sobre as dificuldades que docentes e a escola em geral têm em superar

os problemas que envolvem a reprovação escolar e sobre a necessidade de se compreender as práticas avaliativas e pedagógicas no interior da escola.

Em adição, ao estudar especificamente sobre a reprovação escolar, Couto (2017) encontrou possíveis causas para a mesma, que se relacionam com a ineficiência no processo de ensino e aprendizagem, levando à baixa compreensão dos conteúdos estudados, somada ao desinteresse e indisciplina estudantil. Como consequências da reprovação, o autor apontou o preconceito por parte de colegas e a rotulação dada por docentes que exprime uma piora no desestímulo, desinteresse e abandono escolar.

Além das consequências da reprovação apontadas acima, os resultados de Welter (2016, p. 174) confirmam que:

A reprovação não garante a melhoria da avaliação, pois como ocorreu na distorção idade série: quanto maior o número de reprovações do estudante menor a média atingida no desempenho. Além disso, quando o estudante expressa o gosto pela área de conhecimento em que está sendo avaliado, suas médias de desempenho também são elevadas.

Uma das soluções dadas por Couto (2017) quanto às questões apresentadas foi a orientação da equipe pedagógica da escola a acompanhar de perto as atividades e o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido com estudantes que sofreram reprovação. Em concordância com esse fato, Cunha (2019) sugeriu em seus estudos que o trabalho da gestão escolar pode influenciar no desempenho discente. O mesmo ocorreu na pesquisa de Pinto (2016), Lemos (2021), Povedano (2019), Rasche (2019) e Zanela (2020).

A última autora mencionada ainda explicita que:

[...] com todas as situações reprodutoras de injustiças do processo de escolarização – notas baixas, reprovação, distorção idade-série/ano, o abandono da escola e a aprendizagem para alguns e algumas. A tarefa de uma escola não é apenas garantir o acesso. É necessário oferecer uma educação diferenciada, que considere e reconheça – e garanta – as peculiaridades de cada estudante, com qualidade e equidade. (ZANELA, 2020 p. 279).

As situações de reprovação e de abandono escolar podem estar relacionadas as percepções estudantis sobre o ambiente escolar. Além de outras possibilidades, ao sofrer reprovação ou afligir-se com a defasagem idade/ano, a ou o estudante pode decidir abandonar a escola, outrora se desmotiva e se enrijece. Essas possibilidades estão contidas na dimensão “imaginativo” estabelecida por Marjoribanks (1980, citado por CANDIAN; REZENDE, 2013), como narrado anteriormente.

Em adição, as tarefas da escola apontadas por Zanela (2020), ou mesmo as expectativas docentes postas por Fonseca (2018), se encaixam em outra dimensão também construída pelo

referido autor, a “instrucional”. Ou mesmo na dimensão “cultura” de Fernández (2007, citado por BLANCO, 2009).

Ainda articulando sobre as influências no desempenho estudantil, também presente na dimensão “instrucional” e “cultura”, as expectativas e práticas docentes são colocadas como atuantes nesse tema em algumas das pesquisas encontradas.

Para Lemos (2021) as práticas pedagógicas contribuem para os resultados do Ideb. Em seus apuramentos, os fatores: dever de casa posteriormente corrigidos em sala, atividades de cunho coletivo, utilização de procedimentos diversos para solução de problemas matemáticos, leitura de revistas e histórias em quadrinhos e contextualização de conteúdos trabalhados, auxiliam na melhoria do desempenho escolar em comparação às práticas relacionadas a fixação de conceitos, regras e procedimentos, por exemplo.

Com esta argumentação não estamos afirmando que a discrepância entre os índices se dá pelo fato do uso destas terminadas práticas em detrimento a outras, apontamos para o fato de que dentro de um contexto escolar amplo e extremamente complexo, essas práticas podem estar contribuindo para os resultados obtidos nas avaliações em larga escala. (LEMOS, 2021, p. 136).

Outro aspecto considerado pela autora é a utilização do tempo em sala de aula, ou seja, as práticas utilizadas em sala que parecem causar mais impacto positivo nos resultados educacionais que a quantidade de conteúdos desenvolvidos. Em adição, “Certamente, é necessário valorizar o protagonismo do(a) estudante” (ZANELA, 2020, p. 278).

Outra influência docente que afeta no desempenho escolar é a expectativa colocada sobre o crescimento do nível de escolaridade das e dos estudantes. Essa influência pode ser positiva se a expectativa colocada for alta ou negativa se a expectativa for baixa (FONSECA, 2018).

Ainda no trabalho da autora mencionada, cursos destinados a professoras e professores com o intuito de informar e sensibilizar sobre a importância da elevação na expectativa em relação a formação discente, não só foi sugerida, como foi a intervenção mais promissora de seus resultados.

Além de Zanela (2020) que afirma ser benéfico o comprometimento docente, o mesmo ocorre na pesquisa de Silva (2020, p. 133), na qual as e os profissionais participantes de sua pesquisa demonstraram sentir orgulho do sucesso estudantil, pois:

Esse sucesso refletia na reputação da escola, dos funcionários e da própria comunidade. Assim, foi possível identificar o engajamento dos sujeitos no fortalecimento e continuidade da boa reputação da escola, ao se

comprometerem a agir individual e coletivamente em prol de buscar melhorias no funcionamento da instituição e em seu processo educacional.

Em contrapartida, na pesquisa de Scharfenberg (2016) a categoria de “Professor” não influenciou significativamente na proficiência estudantil. Mas a autora também supõe que esse fato possa ser advindo da não observância da didática, planejamento e esforço docente em seus dados. O que pode confirmar a influência das práticas docentes sobre o desempenho estudantil, visto que a não influência observada pela pesquisadora citada não é suficiente para contrapor as ideias anteriores.

Em outra perspectiva, Cândido (2017) analisou a trajetória de estudantes e verificou quais aspectos de sua vida influenciam no seu desempenho. A análise demonstrou variações de interesses dessas e desses jovens no que tange ao que fazem no seu tempo livre e seu comportamento frente as demandas escolares.

Jovens do 9º ano do Ensino Fundamental apresentaram um gasto de tempo maior assistindo à TV, navegando na internet, jogando jogos eletrônicos, trabalhando fora de casa ou em afazeres domésticos, mas também demonstraram maior incidência na realização dos deveres de casa, em comparação à quando estavam no 5º ano.

Somado a esses fatos, a proficiência esperada das e dos estudantes mais velhos permaneceu a mesma, ou seja, não evoluiu como o esperado. Um dos possíveis motivos para isso seria a maior liberdade de jovens quanto ao uso do seu tempo livre, “dando preferência àquilo que lhe interessa e dedicando-se com mais afinco às atividades que lhe são prioritárias” (CÂNDIDO, 2017, p. 372).

Voltando na atuação da gestão escolar sobre o desempenho estudantil, apresenta-se a próxima categoria de análise, que traz outra perspectiva sobre o assunto.

3.2.2 As relações com o trabalho e a gestão escolar

Nesta dimensão, trata-se das impressões da gestão escolar e do corpo docente acerca dos trâmites escolares. Dentre elas, destacam-se principalmente: as formas de provimento ao cargo a liderança da direção escolar; e a formação e valorização profissional, assim como as boas condições e desafios no trabalho diário da direção, das e dos docentes. Aspectos esses, que se ligam à dimensão “normativo” advinda de Marjoribanks (1980, citado por CANDIAN; REZENDE, 2013) e à “motivação” dada por Fernández (2007, citado por BLANCO, 2009).

O primeiro ponto a se falar está nas formas de provimento ao cargo de direção de uma escola. Nesse aspecto, o objetivo de Cunha (2019) foi verificar a existência de impacto na

percepção da liderança de diretoras e diretores por parte de docentes e no desempenho estudantil advinda das formas de provimento ao cargo de direção escolar, sendo por indicação (normalmente política) ou por eleição.

Simultaneamente, para Silva (2015, p. 78), o provimento ao cargo de direção advinda de indicação política “transmite uma má influência sobre o desempenho cognitivo do seu alunado”. Nesse sentido, para Rasche (2019, p. 70) “O fato de considerarmos aspectos relacionados aos processos organizacionais da escola, que reconhecem as diferentes tomadas de decisões dos diretores, contribui para uma análise mais acurada a respeito do efeito da escola na aprendizagem discente.”.

Apesar das ressalvas feitas, como por exemplo a complexidade de se isolar a liderança da gestão escolar como sendo causa negativa no desempenho escolar ou trabalho das e dos docentes, os resultados de Cunha (2019) sugeriram que escolas com diretoras e diretores eleitos apresentaram maior desempenho em relação as escolas com indicação à direção. Uma possível justificativa seria a liderança exercida sobre as professoras e professores, que por sua vez atuam de forma mais eficaz na aprendizagem estudantil. Essa boa relação entre direção e docentes também foi vista como benéfica na pesquisa de Silva (2020), Pinto (2016) e Soligo (2019), e também retoma as dimensões “grupalidade”, “inter-relacional” e “aberto”¹⁴ explicitadas na primeira seção desta dissertação.

Apesar dessas conclusões, Cunha (2019) ressalva que elas são teóricas e que estatisticamente não foi possível afirmar se as formas de provimento ao cargo de direção causam impacto direto na sua imagem de liderança ou no desempenho estudantil.

Ainda se tratando da liderança da direção escolar, Pinto (2016) intencionou ampliar seus conhecimentos sobre o assunto e conhecer as eventuais consequências sobre o desempenho estudantil. A autora conceituou dimensões de liderança bem-sucedida, dentre elas estão: definição de visão, valores compartilhados e direção; alinhamento de papéis e responsabilidades; reformulação e enriquecimento do currículo e construção de relacionamentos dentro da escola.

Em adição, Povedano (2019, p. 254) também verificou a importância da figura de direção no processo educacional,

Sua atuação, embora influa de forma indireta nos resultados dos estudantes, é essencial no fornecimento de condições adequadas aos professores e alunos

¹⁴Dimensões definidas, respectivamente, por Fernández (2007, citado por BLANCO, 2009); Marjoribanks (1980, citado por CANDIAN; REZENDE, 2013); e Likert (1960, citado por PACHECO, 2008).

pela garantia de uma a estrutura adequada ao funcionamento da escola, pela implantação de políticas de acompanhamento do desempenho dos estudantes e de acompanhamento à frequência e ao combate à evasão, e pela manutenção de um regime administrativo e disciplinar adequado.

Além disso, Pinto (2016, p. 159-160) também reuniu desafios que a diretora ou diretor enfrenta no ambiente de trabalho,

O diretor precisa ser capaz de criar um ambiente de confiança, gerenciar recursos humanos e administrativos (conhecimentos financeiros, estratégicos, de marketing etc.), desenvolver pessoas, principalmente seus professores, estimular o trabalho colaborativo, motivar e estimular seus liderados, desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem seus professores no desempenho de suas funções, se preocupar com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, propiciar condições para capacitação dos docentes, acompanhar o desenvolvimento de seus alunos e seus resultados, entre outras atividades.

Seguindo essa mesma lógica, Soligo (2019, p. 85) encontrou em seus resultados a opinião de gestoras e gestores escolares que afirmam que “ao assumirem a gestão passam a desenvolver atividades que nem sempre tiveram formação específica”. Para Cunha (2019) essa dificuldade em reconhecer quais são de fato as atribuições que devem ser exercidas pela direção escolar é uma discussão extensa.

Direcionando o olhar agora para a prática docente, parece ser um consenso nas as pesquisas encontradas que a boa formação docente (também a continuada) está ligada a uma prática pedagógica positiva e conseqüentemente aos bons resultados estudantis. Inclusive “a alta rotatividade dos professores nas escolas e a baixa formação desses docentes também contribuem para a ocorrência da reprovação” (COUTO, 2017, p. 125).

Na pesquisa de Zanela (2020), as e os profissionais consultados afirmaram que a formação profissional e boas condições de trabalho são aspectos da valorização do seu trabalho, e, portanto, benéficas. Similarmente, Pinto (2016, p. 160) afirma que a formação continuada das e dos docentes resulta em “efeitos positivos na melhoria das condições do ensino e da aprendizagem”.

Para além, Silva (2020) aponta em sua investigação que o engajamento docente nas condições do trabalho escolar, os fatores relacionados à organização pedagógica, o sentimento de pertencimento à escola e ao clima escolar favorável construído, são características de uma dinâmica favorável nas relações dentro da instituição, conseqüentemente de bons resultados educacionais. Além disso, como visto, esse pertencimento implica também em uma redução na violência e na indisciplina estudantil (CUNHA, 2014).

Em adição, para Couto (2017) a realização de formação docente e aprimoramento pedagógico é um fator a ser estimulado pela gestão e políticas educacionais. Para Zanela (2020, p. 275)

A formação profissional contínua tem ajudado os professores e professoras a adotarem uma “prática reflexiva”. Há evidências de que o aperfeiçoamento profissional ou capacitação tem uma relação direta com altas expectativas de sucesso do(a) estudante e que esta está associada com melhores desempenhos. Além disso, o desempenho associa-se a outros fatores relacionados ao “esforço-docente”, como o número de estudantes por sala, número de turnos de trabalho, escolas e etapas de atuação e as condições de ensino e de trabalho.

Outrossim, não basta o investimento em formação docente, é necessário também uma formação como espaço de escuta, diálogo, confiança e protagonismo (ZANELA, 2020).

Pensando nesses processos empregados para identificação das necessidades da escola, estabelece-se a próxima categoria de análise.

3.2.3 O sistema educacional e a gestão escolar

Nesta dimensão, apresentam-se as situações que envolvem o sistema educacional e a gestão escolar, abrangendo aspectos como: remuneração e investimentos em formação profissional; recursos estruturais e pedagógicos da escola, vínculo empregatício de profissionais; e programas e insumos escolares.

Pode-se estabelecer relações da gestão educacional e política tanto com o trabalho pedagógico de docentes quanto ao desempenho das e dos estudantes. Caprara (2017, p. 245), por exemplo, afirma que “o investimento em formação qualificada e salário digno tem influência positiva no desempenho escolar”, ou seja, situações que beneficiam tanto docentes quanto estudantes. Para além, a pesquisa de Povedano (2019) aponta a boa remuneração de diretoras e diretores como outro fator que inspira um desempenho adequado na gestão escolar, que, como visto, também atua no desempenho estudantil. Fatos esses que retomam mais uma vez as dimensões do clima escolar “motivação”, “grupalidade”, “inter-relacional”¹⁵ e outras, mencionadas anteriormente.

O autor mencionado conta também com a qualidade em recursos pedagógicos, estrutura da escola e formação docente para uma melhoria nas notas estudantis. Em adição, Couto (2017, p. 124) constata que “a trajetória regular dos alunos na educação básica constitui junto com o

¹⁵ Fernández (2007, citado por BLANCO, 2009) e Marjoribanks (1980, citado por CANDIAN; REZENDE, 2013).

desempenho e as condições das escolas, aspectos fundamentais na garantia do direito à educação”.

Por outro lado, a carência de professoras e professores para determinadas disciplinas é um fator que desfavorece o aprendizado. É necessária a contratação adequada (com mesma formação e carga horária semanal semelhante à dos demais) de docentes, para solucionar tal problema (FONSECA, 2018).

Além disso, existe um contexto escolar que retroalimenta a reprovação, sendo discussões acerca do tema necessárias para subsidiar a formulação de programas para combater essa prática. Sugere-se algumas intervenções para esse combate, dentre elas: a utilização de estratégias pedagógicas como a progressão parcial, por exemplo; manutenção do vínculo entre docentes e escola, assim como agilidade nas possíveis contratações necessárias; e formação docente com divulgação de diferentes pesquisas ou trabalhos informativos sobre os efeitos da reprovação (COUTO, 2017). Similarmente, Rasche (2019) coloca a forma pela qual os insumos escolares são geridos como sendo outro impacto na eficácia escolar.

Outrossim, é necessário observar que apesar de o dever da escola ser ensinar e oferecer condições compromissadas, reflexivas, dinâmicas e contextualizadas às e aos estudantes, a qualidade educacional não depende somente da escola, de docentes e demais profissionais da Educação, é imprescindível a atuação adequada do sistema educacional e de políticas governamentais sobre as instituições escolares (ZANELA, 2020).

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é a estrutura física da escola, como localidade, condições de acessibilidade e mediações externas (SILVA, 2020). Para Scharfenberg (2016) a localização das instituições (ser escola urbana ou rural) é um fator que influi na proficiência estudantil.

As variáveis extraescolares interferem de forma mais negativa no rendimento estudantil, quando comparada as variáveis intraescolares. Por outro lado, são as variáveis intraescolares que influem de forma mais positiva nesse rendimento. Assim, “a culpa do baixo rendimento presente em boa parte das escolas públicas brasileiras, constatado pelas avaliações e exames nacionais e internacionais, não pode ser atribuída a um só agente ou a um só aspecto” (SILVA, 2020, p. 79).

Pensando nas escolas que recebem os subsídios educacionais, Welter (2016) ao pesquisar sobre escolas e estudantes invisibilizados nos dados da Prova Brasil, conclui que essa invisibilidade acontece também extra avaliação, ou seja, na sociedade como um todo. Assim, condições de acessibilidade, estrutura, localidade, e outras características das instituições

escolares são pontos que necessitam de atenção social e governamental, para que todas as escolas recebam o devido assessoramento.

Para a autora, não há como identificar as fragilidades dessas escolas excluídas¹⁶, pois

grande parte dos estudantes de uma escola, que vivem abaixo da linha da pobreza ou que vivem numa região rural afastada dos centros urbanos, não podem participar da avaliação em larga escala que é aplicada pelo INEP. Esses estudantes não tiveram a oportunidade de registrar nos questionário de contexto: (a) o porquê da não participação no SAEB naquele ano; (b) qual o seu perfil pessoal; (c) qual a conjuntura socioeconômica de sua família; (d) quais as características de seu grupo familiar; e (e) qual o seu capital cultural. Ainda assim, estes estudantes compõem também o sistema educacional brasileiro. (WELTER, 2016, p. 171).

Apesar das variáveis encontradas nas pesquisas, que impactam no desempenho estudantil,

ainda existe um longo caminho a ser percorrido para o melhoramento da proficiência escolar dos alunos. A identificação das variáveis tem sido somente o primeiro passo de um longo percurso. Por isso, os gestores públicos, ao criarem e/ou recriarem as políticas públicas educacionais, precisam priorizar ações voltadas para minimizar os efeitos negativos da desigualdade social, da reprovação, da distorção idade/ano (defasagem) que interferem no Desempenho Escolar, entre outros. Assim, o reconhecimento desses fatores, extra e intraescolares, associados ao desempenho dos alunos, seria um passo importante à melhoria dos resultados escolares. (SCHARFENBERG, 2016, p. 125).

Da mesma forma, “a triangulação entre esses elementos (legislação, declaração dos profissionais e realidade na escola) podem nos trazer novas pistas especialmente se tratando as peculiaridades da gestão escolar no Brasil.” (CUNHA, 2019, p. 171).

Pensando na desigualdade social, mencionada acima, e também em outras questões sociais e extraescolares, encaminha-se a última categoria de análise.

3.2.4 A família e a escola

A última dimensão engloba a relação entre família e escola, ou melhor, como os aspectos da participação da família influem sobre a vida escolar das e dos estudantes. Esses aspectos permeiam principalmente o capital econômico e cultural tanto das famílias quanto dos próprios estudantes.

Nesse sentido, é inegável a importância de um bom relacionamento entre família, escola e comunidade para boas consequências ao processo educacional discente, até mesmo para a

¹⁶ Escolas excluídas no sentido da existência de normativas que impedem a participação de determinadas instituições escolares nas avaliações em larga escala.

eficácia escolar (SILVA, 2020). Assim, há algumas considerações que podem ser feitas por meio dos trabalhos encontrados. Também podem ser retomados os subsídios pertencentes ao conceito de escola eficaz, elaborados por Soares *et al.* (2002) no início desta dissertação.

Um dos pontos contidos no que é considerado um bom relacionamento citado é o incentivo à dedicação aos estudos, propiciado pela família, assim como participar ativamente das atividades escolares, como reuniões de responsáveis, por exemplo (ZANELA, 2020) (SILVIA, 2015) (POVEDANO, 2019) (PINTO, 2016). Para Scharfenberg (2016), esse incentivo está diretamente ligado ao bom desempenho escolar das e dos estudantes. Já na pesquisa de Cândido (2017) esse acompanhamento familiar não se mostrou relevante no que tange ao desempenho, talvez pela busca de autonomia por parte do grupo objeto de estudo na pesquisa da autora.

Esse incentivo e participação de familiares nas atividades escolares pode ser visto como um capital cultural. Esse termo seria a definição de itens acumulados na Educação, como hábito de leitura, diplomas, conhecimentos apreendidos, etc. Nos resultados de Caprara (2017, p. 244), por exemplo, “morar numa residência ampla, ter o hábito de leitura na rotina, todas são variáveis que se relacionam positivamente com as proficiências em português e matemática”. Igualmente para Welter (2016) o capital cultural atinge o desempenho escolar.

Algumas soluções para essa questão são apresentadas por Couto (2017, p. 126):

Sugere-se que: - Sejam realizadas campanhas junto às famílias para que acompanhem o desenvolvimento dos filhos na escola, bem como estimular e orientar os profissionais, especialistas escolares, gestores e docentes a estreitarem os laços com os familiares dos alunos, trazendo-os para a escola.

Essa construção de um bom relacionamento entre escola e comunidade/família também é sugerida por Pinto (2016).

A escolaridade da mãe e do pai é outro ponto que parece influenciar no desempenho das e dos estudantes (CÂNDIDO, 2017) (SCHARFENBERG, 2016) (ZANELA, 2020) (WELTER, 2016). Inclusive, Fonseca (2018) sugeriu cursos ofertados às mães e pais com o intuito de elevar seu nível de escolaridade como uma ação em prol de elevar a proficiência discente. Caprara (2017, p. 245), em suas conclusões, ainda afirma que é necessário que “o sistema educacional brasileiro possua uma qualidade digna do que se espera para o país, seriam indispensáveis melhorias na qualidade da escolarização, mas, principalmente, nas condições de vida das famílias dos nossos estudantes”.

A desigualdade racial também é posta como influente no desempenho educacional. (CAPRARA, 2017) (COUTO, 2017). Outra questão é a classe social que também interfere no

rendimento estudantil. Estudantes (ou mães e pais de estudantes) em situações mais vulneráveis apresentem rendimento mais baixo em relação a estudantes de classes sociais mais altas (SCHARFENBERG, 2016) (WELTER, 2016) (ZANELA, 2020) (COUTO, 2017). Outro ponto é o gasto do tempo quanto a execução de trabalhos domésticos ou fora de casa, que também interfere no desempenho escolar (CÂNDIDO, 2017) (CAPRARA, 2017).

Para além,

Mostrar as relações entre as classes sociais e a escola não significa dizer que os problemas da educação são causados pela pobreza ou pela ausência de algum recurso por parte dos estudantes e suas famílias, mas ressaltar que a escola é uma instituição que “atende melhor” à diferentes classes sociais, sendo afetada pelas desigualdades de classe e “servindo melhor” para as classes abastadas em recursos econômicos e culturais (CAPRARA, 2017, p. 248).

Por fim, dada a análise das dimensões elaboradas cabe apresentar algumas conclusões a que foi possível chegar com esta pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui realizada foi motivada pela possibilidade do enlace entre os questionários contextuais do Saeb e o clima escolar. Buscou-se compreender como o clima escolar é acometido nas pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) que dissertam sobre os questionários contextuais do Saeb.

De maneira específica, procurou-se:

- Analisar qualitativamente e compreender como as pesquisas acadêmicas encontradas utilizam as indagações presentes nos questionários contextuais do Saeb relativas ao clima escolar;
- Avaliar de que forma as questões sobre o clima escolar: violência, indisciplina e *bullying* são apresentadas nos questionários contextuais do Saeb da última década.
- Refletir acerca das ações que podem ser propostas nas escolas, nas redes e sistemas de ensino que contribuam com a melhoria das relações no interior das escolas e na construção de valores relativos ao respeito ao outro e a convivência em uma sociedade diversa.

Para tanto, foi realizado um estudo das questões sobre o clima escolar abordadas nos questionários contextuais do Saeb aplicados na última década, ou seja, nos anos de 2011, 2013, 2015, 2017 e 2019. Neste momento, o intuito foi de conhecer e refletir sobre as indagações dos questionários contextuais que tangenciam três aspectos centrais do clima escolar: a violência, a indisciplina e o *bullying*.

Apesar desse estudo, com as limitações desta pesquisa, não foi possível discernir qual seria (e se existe) a melhor versão do formato das perguntas dos questionários contextuais do Saeb que envolvem o clima escolar. Entretanto, conclui-se que o tema deve ser abordado de forma mais abrangente nos questionários contextuais, pois os aspectos sobre ele neles presentes surgem de forma superficial, não sendo suficientes para acolher a totalidade do tema e auxiliar de forma efetiva nas decisões a serem tomadas pelas autoridades da escola no que tange aos trâmites do clima escolar.

Além disso, as questões que citam a violência, a indisciplina e o *bullying* também não são consideráveis para que as mesmas autoridades compreendam quais condições são necessárias para combater a incidência de tais fatos. Essa compreensão e reflexão entre esses três conceitos é também discursada e reforçada por Sebastião, Alves e Campos (2003).

Em sequência, visando conhecer as pesquisas que unem o clima escolar aos questionários contextuais do Saeb, foi feita uma revisão bibliográfica das teses e dissertações presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Utilizou-se o descritor “questionários contextuais” para fazer as buscas em ambas as plataformas citadas. Também se fez um recorte temporal, selecionando pesquisas realizadas a partir de 2005, ano de origem da Prova Brasil.

Dentro do recorte feito, obteve-se um resultado de 41 pesquisas nas duas plataformas, havendo 26 exclusões, devido a repetição (presença de uma mesma pesquisa em ambas as plataformas de busca) ou a fuga do objetivo da presente pesquisa. Dentre as seleções, encontram-se sete teses de doutorado e oito dissertações de mestrado, defendidas entre os anos de 2015 e 2021, totalizando 15 trabalhos analisados.

Os trabalhos encontrados foram organizados em quadros para melhor visualização e posteriormente foram realizadas leituras flutuantes, como Franco (2005) sugere em seus estudos.

Logo após, realizou-se um mapeamento dos dados encontrados. O que possibilitou o conhecimento parcial das pesquisas acadêmicas que dissertam sobre os questionários contextuais e iniciar a resposta da questão que norteou esta pesquisa: *“De que forma as pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) relacionam o clima escolar com os questionários contextuais do Saeb?”*

Para continuar em busca da resposta à questão anteposta e baseando-se nas dimensões do clima concebidas por Moro, Vinha e Morais (2019), elaborou-se quatro dimensões (ou categorias) de análise: 1- As relações com o ensino e com a aprendizagem; 2- As relações com o trabalho e a gestão escolar; 3- O sistema educacional e a gestão escolar; 4- A família e a escola.

Na primeira dimensão, estabeleceu-se as questões que tangenciam o ensino e a aprendizagem das e dos estudantes, dentre elas: efeitos das classes sociais; abandono e reprovação; defasagem idade/ano escolar; desinteresse e indisciplina estudantil; interesse e percepções estudantis. Também mencionou as práticas pedagógicas de docentes e da gestão escolar para com as questões do desempenho discente. Aspectos esses, que se relacionaram com o conceito de escola eficaz, apresentado na primeira seção desta pesquisa.

Na segunda dimensão, tratou-se das impressões da gestão escolar e do corpo docente acerca dos trâmites escolares. Destacou-se principalmente: as formas de provimento ao cargo a

liderança da direção escolar; e a formação e valorização profissional, assim como as boas condições e desafios no trabalho diário de docentes e profissionais da direção da escola. Cabe colocar que essas percepções se ligaram às dimensões “normativo” e “motivação” estabelecidas no aporte teórico posto na primeira seção deste trabalho.

Na penúltima dimensão, foram pleiteadas as situações que envolvem o sistema educacional e a gestão escolar, abrangendo aspectos como: remuneração e investimentos em formação profissional; recursos estruturais e pedagógicos da escola, vínculo empregatício de profissionais; e programas e insumos escolares.

Por fim, a última dimensão referiu-se a como os aspectos da participação da família influem sobre a vida escolar das e dos estudantes, cenários estes que permeiam principalmente o capital econômico e cultural tanto das famílias quanto das e dos próprios estudantes.

Por meio da análise dos conteúdos encontrados, constatou-se o pouco número de pesquisas (teses e dissertações) que entrelaçam o clima escolar aos questionários contextuais do Saeb. Ademais, em nível nacional não há essa correlação direta entre os temas em nenhum trabalho encontrado. Por conseguinte, necessita-se de um maior número de pesquisas sobre o tema, contudo não se exclui a possibilidade de o recorte feito não ter dado conta do tema.

Para além, trabalhos pósteros podem ampliar a pesquisa sobre o tema clima escolar para outros tipos de avaliações externas e verificar se há um aumento no número de estudos feitos sobre tal temática. Sugere-se também a utilização de outras dimensões do clima, dada sua vastidão de possibilidades disponíveis na academia e quem sabe uma revisão de trabalhos em formato de artigo.

No que tange os resultados das pesquisas encontradas, observou-se um norteamento positivo a partir das indagações presentes nos questionários contextuais do Saeb. Entretanto, uma leitura simplificada e/ou isolada das respostas deles não são suficientes para compreender as questões sobre o clima escolar e tão pouco para identificar problemas e áreas de melhoria nas escolas.

Por fim, espera-se que a pesquisa aqui realizada possa trazer indagações às e aos profissionais da Educação, às autoridades competentes e à sociedade como um todo sobre os trâmites que circundam o clima escolar. Fica a expectativa de terem sido respondidas determinadas interrogações e levantado novos questionamentos que possam continuar contribuindo para uma reflexão e possivelmente uma melhoria na Educação e na convivência em uma sociedade diversa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e *bullying* como desafio educacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 594-613, jul./set. 2016.

AQUINO, Julio Groppa. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 456-484, 2011.

BLANCO, Emilio. Eficacia escolar y c 'lima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares. **Estudios sociológicos**, Distrito Federal, v. 27, n 80, p. 671-694, mayo./agosto. 2009.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernadete Angelina. (Ed.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 43-60.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de.; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRITO, Márcia de Sousa Terra.; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 500-510, set./dez. 2010.

CANDIAN, Juliana Frizzoni.; REZENDE, Wagner Silveira. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2013.

CÂNDIDO, Helena Hinke Dobrochinski. "**Tão jovens**": uma análise do perfil e trajetória dos jovens catarinenses em perspectiva longitudinal. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CAPRARA, Bernardo Mattes. **Classes sociais e desempenho educacional no Brasil**. 2017. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

COUTO, André Augusto dos Anjos. **Reprovação: efeitos do contexto escolar na trajetória dos alunos do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

CUNHA, Marcela Brandão. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1077-1092, out./dez. 2014.

CUNHA, Sergio Gonçalves da. **Formas de provimento ao cargo de diretor, desempenho e liderança em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Por que avaliar as aprendizagens é tão importante? *In*: FERNANDES, Claudia de Oliveria. **Avaliação das Aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

FONSECA, Stella Ogginoni da. **Uma metodologia de mineração de dados orientada pelo domínio para a descoberta de conhecimento sobre o processo de aprendizagem no ensino básico**. 2018. Tese (Doutorado em Modelagem Computacional) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Nova Friburgo, 2018.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação Educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados da Aneb e da Anresc 2011**. Brasília: Inep, s/d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 28 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados da Aneb e da Anresc 2013**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 28 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados da Aneb e da Anresc 2015**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 28 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados da Aneb e da Anresc 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 28 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Microdados do Saeb 2019**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 28 fev. 2021.

LEMONS, Daniele Franchini de. **Análise Comparativa de Práticas Pedagógicas em Relação ao Rendimento Escolar a Partir dos Questionários Contextuais da Prova Brasil: O Ideb em Quatro Municípios da Região Oeste do Paraná**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MEDEIROS, V. G. de. **Clima escolar: um estudo sociológico de uma instituição pública de excelência**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MINUSI, Sandro Gindri. *et al.* Considerações sobre Estado da Arte, Levantamento Bibliográfico e Pesquisa Bibliográfica: relações e limites. **Revista Gestão Universitária**. mar. 2018. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/consideracoes-sobre-estado-da-arte-levantamento-bibliografico-e-pesquisa-bibliografica-relacoes-e-limites> Acesso em: 12 abr. 2023.

MORO, Adriano. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MORO, Adriano.; VINHA, Telma Pileggi.; MORAIS, Alessandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 17, p. 312-335, abr./jun. 2019.

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

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado. de.; CARVALHO, Cynthia Paes de.; CARRASQUEIRA, Karina. Colaboração docente e resultados educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e70499, 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado. de.; WALDHELM, Andrea Paula Souza. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016.

PACHECO, Marcella da Silva Estevez. **Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e baixo prestígio no Rio de Janeiro: a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Márcia Maria de Carvalho. **Análise dos fatores associados ao desempenho em matemática dos estudantes do 5º ano da rede estadual de educação do estado de Goiás no Saego de 2013**. 2016. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PINTO, Vera Regina Ramos. **Uma avaliação da liderança do diretor de escola a partir de microdados da Prova Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro, 2016.

POVEDANO, Rafael. **Práticas administrativas e pedagógicas para a melhoria de leitura e escrita: um estudo em escolas municipais de ensino fundamental II**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

RASCHE, Fábio Antonio. **Práticas de Gestão Escolar e o Desempenho dos Estudantes de Escolas Públicas: Uma Análise Para o Caso Brasileiro**. 2019. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. *In*: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ., orgs. **Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010. p. 65-93.

SCHARFENBERG, Cláudia Marques Rocha Lima. **Proficiência em matemática dos alunos do 9º ano da rede estadual de Mato Grosso: uma análise a partir dos dados da Prova Brasil de 2013**. 2016. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SEBASTIÃO, João.; ALVES, Mariana Gaio.; CAMPOS, Joana. Violência na escola: das políticas aos quotidianos. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 41, p. 37-62, 2003.

SILVA, Antônia Bruna da. **Variáveis Significativamente Relacionadas com o Desempenho dos Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental Público do Estado do Ceará no Teste de Língua Portuguesa da Prova Brasil/2011**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, Claudiele Carla Marques da.; MENIN, Maria Suzana de Stefano. AS RELAÇÕES ENTRE CLIMA ESCOLAR POSITIVO E DESEMPENHO ACADÊMICO. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, n. Especial, v. 12 2015, Presidente Prudente, p. 1171-1179, 2015. Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2015, Presidente Prudente.

SILVA, Paloma Angel da. **VESTINDO A CAMISA DA ESCOLA: Um estudo sobre o bom desempenho de uma instituição pública de educação básica**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

SOARES, José Francisco. *et al.* **Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, maio. 2002.

SOLIGO, Marinez Gasparini. **Perfil da gestão e dos gestores nas escolas estaduais da região da AMOP: uma análise dos questionários contextuais da Prova Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

SOUSA, Sandra. Zákia.; OLIVEIRA, Romualdo. Portela. de. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**. v.40, n.141, p. 793-822, set./dez. 2010.

VASCONCELLOS, C. A avaliação classificatória e excludente e a inversão fetichizada da função social da escola. *In*: FERNANDES, C. O. (Org.). **Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

WELTER, Cristiane Backes. **Os Invisíveis da Prova Brasil: uma Análise da Avaliação em Larga Escala Considerando a Posição (ou a visibilidade) dos Alunos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

ZANELA, Claudia Cristina. **Uma reflexão a partir do Questionário do Professor Prova Brasil SAEB: práticas pedagógicas e aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

APÊNDICE A – Produto Educacional

INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Educação se constitui em um curso de pós-graduação *strictu-sensu* que tem como propósito principal a formação da pesquisadora e do pesquisador em Educação, mas também contribuir para o aperfeiçoamento profissional da mestranda e do mestrando e proporcionar, a partir dos dados da sua pesquisa, possibilidades de refletir sobre as questões educacionais que afetam às escolas e fornecer elementos para que as e os profissionais da Educação Básica possam enfrentar os desafios que se colocam à sua prática e melhorar a qualidade da Educação.

Num Programa de Mestrado Profissional em Educação em que a área de concentração é a formação de professoras e professores, pensar em pesquisas e em seus desdobramentos que resultem em um produto educacional do tipo atividades de formação, cursos, oficinas, elaboração de materiais didáticos, desenvolvimento de metodologias ou estratégias de ensino, parece-nos atender ao que se espera do mestrado profissional em Educação.

A Pós-Graduação *strictu-sensu* é um processo formativo que apresenta, de modo geral, duas grandes atividades que as e os estudantes devem cumprir. As disciplinas, que devem dar subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, atividade realizada em grupo ou turma, e a pesquisa propriamente dita, que geralmente ocorre de forma mais individualizada, solitária, contando apenas com a orientação de uma ou um docente.

O Laboratório de Práticas se constitui em uma das atividades obrigatórias do programa e por vincular-se à pesquisa deveria se desenvolver de forma individualizada. Na continuação apresentaremos o produto educacional de acordo com os itens solicitados no roteiro de estudos orientados da disciplina Laboratório de Práticas.

- a) **Título:** Refletindo sobre o clima escolar a partir dos questionários contextuais do Saeb.
- b) **Orientador:** Paulo Henrique Arcas
- c) **Tipo de produto produzido:** curso de formação continuada
- d) **Objetivos:**
 - Problematizar a concepção de clima escolar e compreender como ela se relaciona com a eficácia da escola em promover uma Educação de qualidade.

- Compreender os objetivos dos questionários contextuais que constituem elementos de coleta de informações no momento de aplicação do Saeb.
- Analisar as questões contidas nos questionários contextuais e refletir acerca delas em relação ao contexto da escola.

e) **Descrição do produto**

O produto educacional se caracteriza como um curso de formação continuada para gestores e gestoras escolares (diretoras, diretores, supervisoras e supervisores) e que atuam em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O curso se constituirá em uma proposta de curso de extensão e poderá assumir dois formatos distintos: curso online ou curso presencial. Caso haja a possibilidade de realização do curso no formato presencial, a intenção é fazer um curso híbrido, com atividades desenvolvidas no campus virtual e atividades presenciais.

Processo de inscrição – para se inscrever no curso, as candidatas e candidatos deverão responder previamente um questionário cujo propósito será o de coletar informações sobre as temáticas envolvidas na formação, ou seja, clima escolar, avaliação externa, com foco nos questionários contextuais do Saeb.

Número de vagas: o máximo de participantes no curso seria de 60 participantes e o mínimo de 30 participantes.

Carga horária: 90 horas. Caso o curso seja desenvolvido com atividades presenciais, a carga horária será distribuída da seguinte forma: 50 horas de atividades online; 24 horas de atividades presenciais e 16 horas de atividades livres (leituras, elaboração de atividades, etc.).

Duração: 6 meses. Caso o curso contemple atividades presenciais, haverá um encontro mensal de 4 horas, totalizando as 24 horas.

Ementa: Definição de clima escolar, elementos constitutivos do clima escolar, conceito de qualidade da Educação, avaliação externa, Saeb e os questionários contextuais, compreensão da relação entre clima e eficácia escolar.

Unidade Conteúdo

1	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do curso – levantamento de conhecimentos prévios, apresentação das e dos participantes, do planejamento do curso, orientação sobre o uso do campus virtual. • Concepção de clima escolar e seus elementos constitutivos. • Qualidade da Educação e a ideia de escola eficaz. • O Saeb: trajetória, propósitos e aspectos constitutivos.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Para que servem os questionários contextuais? • Conhecendo os questionários contextuais do Saeb aplicados nos anos: 2011, 2013, 2015, 2017, 2019. • O Saeb hoje e os questionários contextuais aplicados nas últimas edições da avaliação nacional.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade prática: refletindo sobre o clima escolar da minha escola a partir dos questionários contextuais do Saeb. • Elaborando um diagnóstico sobre o clima escolar.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Como melhorar o clima da escola onde atuo? Elaborando uma proposta de intervenção. • O projeto político pedagógico e sua relação com o clima escolar.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade centrada na escola: discutindo o clima escolar com os profissionais da escola. • Submetendo a proposta de intervenção para melhoria do clima escolar aos profissionais da escola e a comunidade: democratizando o processo e revendo a proposta.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliando o percurso formativo: entrega do trabalho final e devolutiva individualizada para cada participante, lembrando que quando houver uma equipe escolar participando da formação, o trabalho final poderá ser elaborado em grupo. • Fechamento do curso: resgate do processo de trabalho, autoavaliação e avaliação do curso. • Observação: a cada unidade os participantes irão realizar uma avaliação das atividades previstas.

Modalidades de atividades ou estratégias:

- Campus virtual – estruturação de 6 percursos formativos, com a duração de 1 mês cada.
- Encontros presenciais - havendo atividade presencial, serão realizados 6 encontros de 4 horas. O primeiro encontro será para apresentar a proposta do curso e iniciar as atividades, além de dar as primeiras orientações para o uso do campus virtual. Os demais encontros terão o propósito de abordar questões conceituais da formação, assim como o desenvolvimento de atividades práticas, principalmente em grupo, e também a socialização de atividades solicitadas no ambiente virtual e que deverão ser aplicadas em sala de aula pelas e pelos participantes.
- Atividades livres: serão propostas via campus virtual e as e os participantes deverão realizá-las como preparatórias para as atividades presenciais e ou síncronas.
- Estratégia ou metodologia de ensino: as atividades online constarão de indicação de leituras orientadas por fichas; participação em fóruns; indicação de vídeos; atividades síncronas para a discussão dos conteúdos abordados no curso. Outros recursos serão planejados de forma mais detalhada de acordo com o conteúdo a ser desenvolvido e as opções de ferramentas disponíveis no campus virtual.

Avaliação - a avaliação das e dos participantes no curso se realizará considerando:

- Cumprimento das atividades propostas no campus virtual;
- Presença e participação nas atividades presenciais;
- Entrega dos produtos solicitados que serão avaliados no sentido de observar se atenderam aos objetivos propostos. Como trabalharemos com a concepção de avaliação formativa, devolutivas serão dadas com comentários sobre as produções e com a possibilidade de reelaboração nos casos necessários.

Bibliografia básica e complementar:

Serão construídas com base no referencial teórico da pesquisa, assim como será feito uso das pesquisas acadêmicas, teses e dissertações analisadas.

ANEXO A – Questões advindas dos Questionários Contextuais do Saeb.**Questionários Saeb (Aneb e Prova Brasil) 2011****Questionário do Diretor**

AS PERGUNTAS DE 55 A 64 APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA QUAL DELES OCORREU OU NÃO NESTE ANO. CASO TENHA OCORRIDO, ASSINALE SE FOI OU NÃO UM PROBLEMA GRAVE, DIFICULTANDO O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA. (Marque apenas UMA opção de cada linha).

OCORREU NA ESCOLA

64. Problemas disciplinares causados por alunos?

- A) Não
- B) Sim, mas não foi um problema grave.
- C) Sim, e foi um problema grave.

NESTE ANO, ACONTECERAM OS SEGUINTE FATOS NESTA ESCOLA:**(Questões 133 a 153) AGENTE CAUSADOR: EXTERNO (ESTRANHO A ESCOLA)**

133. atentado à vida de professores ou funcionários dentro da escola.

- A) Sim
- B) Não

134. atentado à vida de alunos dentro da escola.

- A) Sim
- B) Não

135. Furto a professores ou funcionários dentro da escola.

- A) Sim
- B) Não

136. Furto a alunos dentro da escola.

- A) Sim

B) Não

137. Roubo (com uso de violência) a professores ou funcionários dentro da escola.

A) Sim

B) Não

138. Roubo (com uso de violência) a alunos dentro da escola.

A) Sim

B) Não

139. Furto de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.

A) Sim

B) Não

140. Roubo (com uso de violência) de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.

A) Sim

B) Não

141. Quebra intencional de equipamento.

A) Sim

B) Não

142. Pichação de muros ou paredes das dependências externa da escola.

A) Sim

B) Não

143. Depredação das dependências externas da escola.

A) Sim

B) Não

146. Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola.

A) Sim

B) Não

147. Depredação das dependências internas da escola.

A) Sim

B) Não

148. Depredação de banheiros.

A) Sim

B) Não

149. Consumo de bebidas alcoólicas nas dependências da escola.

A) Sim

B) Não

150. Consumo de drogas nas dependências da escola.

A) Sim

B) Não

151. Consumo de drogas nas proximidades da escola.

A) Sim

B) Não

152. Tráfico de drogas nas dependências da escola.

A) Sim

B) Não

153. Tráfico de drogas nas proximidades da escola.

A) Sim

B) Não

(Questões 154 a 174) AGENTE CAUSADOR: INTERNO (DA PRÓPRIA ESCOLA)

154. Atentado à vida de professores ou funcionários dentro da escola.

A) Sim

B) Não

155. Atentado à vida de alunos dentro da escola.

A) Sim

B) Não

156. Furto a professores ou funcionários dentro da escola.

A) Sim

B) Não

157. Furto a alunos dentro da escola.

A) Sim

B) Não

158. Roubo (com uso de violência) a professores ou funcionários dentro da escola.

A) Sim

B) Não

159. Roubo (com uso de violência) a alunos dentro da escola.

A) Sim

B) Não

160. Furto de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.

A) Sim

B) Não

161. Roubo (com uso de violência) de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.

A) Sim

B) Não

162. Quebra intencional de equipamento.

A) Sim

B) Não

163. Pichação de muros ou paredes das dependências externa da escola.

A) Sim

B) Não

164. Depredação das dependências externas da escola.

A) Sim

B) Não

167. Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola.

A) Sim

B) Não

168. Depredação das dependências internas da escola.

A) Sim

B) Não

169. Depredação de banheiros.

A) Sim

B) Não

170. Consumo de bebidas alcoólicas nas dependências da escola.

A) Sim

B) Não

171. Consumo de drogas nas dependências da escola.

A) Sim

B) Não

172. Consumo de drogas nas proximidades da escola.

A) Sim

B) Não

173. Tráfico de drogas nas dependências da escola.

A) Sim

B) Não

174. Tráfico de drogas nas proximidades da escola.

A) Sim

B) Não

NESTE ANO, OS SEGUINTE EVENTOS FIZERAM OU NÃO PARTE DO COTIDIANO DESTA ESCOLA:

175. Membros da comunidade escolar portando arma de fogo.

A) Sim

B) Não

176. Membros da comunidade escolar portando arma branca (faca, canivete, estilete, etc.).

A) Sim

B) Não

177. Ação de gangues nas dependências externas da escola.

A) Sim

B) Não

178. Ação de gangues nas dependências internas da escola.

A) Sim

B) Não

NESTE ANO, HOUVE

QUEM FOI O AGRESSOR?

(Questões 179 a 184) ALUNO

179. Agressão verbal a professores.

A) Sim

B) Não

180. Agressão física a professores.

A) Sim

B) Não

181. Agressão verbal a alunos.

A) Sim

B) Não

182. Agressão física a alunos.

A) Sim

B) Não

183. Agressão verbal a funcionários.

A) Sim

B) Não

184. Agressão física a funcionários.

A) Sim

B) Não

(Questões 185 a 190) PROFESSOR

185. Agressão verbal a professores.

A) Sim

B) Não

186. Agressão física a professores.

A) Sim

B) Não

187. Agressão verbal a alunos.

A) Sim

B) Não

188. Agressão física a alunos.

A) Sim

B) Não

189. Agressão verbal a funcionários.

A) Sim

B) Não

190. Agressão física a funcionários.

A) Sim

B) Não

(Questões 191 a 196) FUNCIONÁRIO

191. Agressão verbal a professores.

A) Sim

B) Não

192. Agressão física a professores.

A) Sim

B) Não

193. Agressão verbal a alunos.

A) Sim

B) Não

194. Agressão física a alunos.

A) Sim

B) Não

195. Agressão verbal a funcionários.

A) Sim

B) Não

196. Agressão física a funcionários.

A) Sim

B) Não

NESTA ESCOLA HÁ PROJETOS NAS SEGUINTE TEMÁTICAS:

197. Combate à violência.

A) Sim

B) Não

201. Bullying.

A) Sim

B) Não

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013, 2015 e 2017

Questionário do Diretor

Comando das Questões 50 a 55: INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ DESENVOLVEU AS SEGUINTE ATIVIDADES NESTE ANO E NESTA ESCOLA:

52. Desenvolveu projetos temáticos (ex: *bullying*, meio ambiente, desigualdades sociais, etc.).

A) Nunca.

B) Algumas vezes.

C) Frequentemente.

D) Sempre ou quase sempre.

VISÃO SOBRE OS PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADE DE GESTÃO –
Gostariamos de saber a sua opinião sobre os principais problemas desta escola e as
dificuldades que você encontra na gestão escolar.

Comando das Questões 67 a 76: O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA FOI
DIFICULTADO POR ALGUM DOS SEGUINTE PROBLEMAS?

76. Indisciplina por parte dos alunos.

- A) Não.
- B) Sim, pouco.
- C) Sim, moderadamente.
- D) Sim, muito.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA – Gostariamos de saber sobre a ocorrência dos fatos que
afetam a segurança nesta escola.

Comando das Questões 90 a 99: SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE
ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, NESTA ESCOLA:

90. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola.

- A) Sim
- B) Não

91. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.

- A) Sim
- B) Não

92. Você foi vítima de atentado à vida.

- A) Sim
- B) Não

93. Você foi ameaçado por algum aluno.

- A) Sim

B) Não

94. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).

A) Sim

B) Não

95. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).

A) Sim

B) Não

96. Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica.

A) Sim

B) Não

97. Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.

A) Sim

B) Não

98. Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes, etc.).

A) Sim

B) Não

99. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo.

A) Sim

B) Não

Comando das Questões 100 a 108: NESTA ESCOLA, HÁ PROJETOS NAS SEGUINTE TEMÁTICAS:

100. Violência.

A) Sim

B) Não

104. Bullying.

A) Sim

B) Não

Questionário eletrônico Saeb 2019

Questionário do Diretor

Para responder às próximas questões, considere que a semana normal de trabalho deste ano é aquela sem feriado, paralisações ou qualquer tipo de licença. Considere também tarefas realizadas nos fins de semana ou noites.

Responda as seguintes questões, levando em conta a semana normal de trabalho.

Preencha os espaços com o número de horas na semana.

Em uma semana normal de trabalho, quantas horas você costuma gastar, aproximadamente, com as seguintes atividades para esta escola:

Gerenciamento de conflitos.

Quanto você sente estar preparado (a) para realizar as seguintes atividades:

Administrar conflitos.

Nada preparado

Pouco preparado

Preparado

Muito preparado

Sobre os fatos listados abaixo, diga a frequência com que ocorreram neste ano, nesta escola:

Profissionais foram vítimas de atentado à vida.

Nunca

Poucas vezes

Várias vezes

Profissionais foram ameaçados (as) por algum aluno.

Nunca

Poucas vezes

Várias vezes

Houve ocorrência de roubo com uso de violência.

Nunca

Poucas vezes

Várias vezes

Houve tráfico de drogas na escola.

Nunca

Poucas vezes

Várias vezes

Alunos (as) frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica.

Nunca

Poucas vezes

Várias vezes

Alunos (as) frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.

Nunca

Poucas vezes

Várias vezes

Alunos (as) frequentaram a escola portando arma (revólver, faca, canivete, etc.).

Nunca

Poucas vezes

Várias vezes

Episódios de violência ocasionaram cancelamento das aulas.

Nunca

Poucas vezes

Várias vezes

Nesta escola, há projetos com as seguintes temáticas:

Marque todas as que se aplicarem.

Violência.

Bullying.

Questionários Saeb (Aneb e Prova Brasil) 2011

Questionário do Professor

Comando das Questões 46 a 59: ASSINALE SUA POSIÇÃO EM RELAÇÃO ÀS AFIRMAÇÕES ABAIXO, QUE SE REFEREM AOS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) AVALIADA(S).

59. São decorrente da indisciplina dos alunos em sala de aula.

A) Concordo.

B) Discordo.

Comando das Questões 60 a 74: OS ITENS DE 60 A 74 APRESENTAM ALGUMAS AFIRMAÇÕES. INDIQUE SEU GRAU DE CONCORDÂNCIA/DISCORDÂNCIA COM CADA UMA DELAS. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

74. O diretor, os professores e os demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem

A) Concordo totalmente.

B) Concordo.

C) Neutro.

D) Discordo.

E) Discordo totalmente.

Comando das Questões 75 a 82: AS PERGUNTAS DE 75 A 82 APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS, RESPONDA SE CADA UM DELES OCORREU OU NÃO NESTE ANO. CASO TENHA OCORRIDO, ASSINALE SE FOI OU NÃO UM PROBLEMA GRAVE, DIFICULTANDO O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

OCORREU NA ESCOLA

82. Problemas disciplinares causados pelos alunos.

- A) Não
- B) Sim, mas não foi um problema grave
- C) Sim, e foi um problema grave

Comando das Questões 83 a 100: SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO NESTA ESCOLA.

QUEM FOI O AGRESSOR?

(Questões 83 a 88) ALUNO

83. Agressão verbal a professores.

- A) Sim
- B) Não

84. Agressão física a professores.

- A) Sim
- B) Não

85. Agressão verbal a alunos.

- A) Sim
- B) Não

86. Agressão física a alunos.

- A) Sim

B) Não

87. Agressão verbal a funcionários.

A) Sim

B) Não

88. Agressão física a funcionários.

A) Sim

B) Não

(Questões 89 a 94) PROFESSOR

89. Agressão verbal a professores.

A) Sim

B) Não

90. Agressão física a professores.

A) Sim

B) Não

91. Agressão verbal a alunos.

A) Sim

B) Não

92. Agressão física a alunos.

A) Sim

B) Não

93. Agressão verbal a funcionários.

A) Sim

B) Não

94. Agressão física a funcionários.

A) Sim

B) Não

(Questões 95 a 100) FUNCIONÁRIO

95. Agressão verbal a professores.

A) Sim

B) Não

96. Agressão física a professores.

A) Sim

B) Não

97. Agressão verbal a alunos.

A) Sim

B) Não

98. Agressão física a alunos.

A) Sim

B) Não

99. Agressão verbal a funcionários.

A) Sim

B) Não

100. Agressão física a funcionários.

A) Sim

B) Não

Comando das Questões 101 a 110: SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, NESTA ESCOLA:

101. Você foi vítima de atentado à vida?

A) Sim

B) Não

102. Você foi ameaçado por algum aluno?

A) Sim

B) Não

103. Você foi agredido verbalmente por algum aluno?

A) Sim

B) Não

104. Você foi agredido fisicamente por algum aluno?

A) Sim

B) Não

105. Você foi vítima de furto?

A) Sim

B) Não

106. Você foi vítima de roubo (com uso de violência)?

A) Sim

B) Não

107. Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica?

A) Sim

B) Não

108. Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas?

A) Sim

B) Não

109. Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes, etc.)?

A) Sim

B) Não

110. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo?

A) Sim

B) Não

132. COMO VOCÊ UTILIZA A BIBLIOTECA OU SALA DE LEITURA DA ESCOLA EM APOIO ÀS SUAS AULAS NESTA TURMA?

A) Apenas para encaminhar os alunos que atrapalham as aulas.

B) Apenas para momentos de leitura coletiva.

C) Para leituras coletivas e individuais.

D) Apenas para momentos de leitura coletiva.

E) Para leituras coletivas e individuais.

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2013, 2015 e 2017

Questionário do Professor

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM – Gostaríamos de conhecer sua percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas em que você leciona NESTA ESCOLA.

Comando das Questões 70 a 82: NA SUA PERCEPÇÃO, OS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DAS SÉRIE(S) OU ANO(S) AVALIADO(S) OCORREM, NESTA ESCOLA, DEVIDO À/AO(S):

81. Indisciplina dos alunos em sala de aula.

A) Sim.

B) Não.

VIOLÊNCIA NA ESCOLA – Gostaríamos de lhe perguntar sobre ocorrências de violência nesta escola.

Comando das Questões 83 a 92: SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO NESTE ANO, NESTA ESCOLA:

83. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola.

A) Sim

B) Não

84. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.

A) Sim

B) Não

85. Você foi vítima de atentado à vida.

A) Sim

B) Não

86. Você foi ameaçado por algum aluno.

A) Sim

B) Não

87. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).

A) Sim

B) Não

88. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).

A) Sim

B) Não

89. Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica.

A) Sim

B) Não

90. Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.

A) Sim

B) Não

91. Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes, etc.).

A) Sim

B) Não

92. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo.

A) Sim

B) Não

USO DO TEMPO – Nesta seção, gostaríamos de lhe perguntar sobre a forma como utiliza o tempo em sala de aula.

Comando das Questões 102 a 104: PARA ESTA TURMA, QUAL O PERCENTUAL DO TEMPO DE AULA QUE VOCÊ USUALMENTE GASTOU REALIZANDO CADA UMA DAS SEGUINTE ATIVIDADES:

103. Mantendo a ordem/disciplina na sala de aula.

A) Menos de 10%.

B) De 10% a menos 20%.

C) De 20% a menos de 40%.

D) De 40% a menos de 60%.

E) De 60% a menos de 80%.

F) 80% ou mais.

Saeb 2019

Questionário do(a) Professor(a)

FOMACÃO PROFISSIONAL

Comando das questões 42 a 52: EM QUE MEDIDA VOCÊ SE SENTE PREPARADO (A) PARA AS SEGUINTE ATIVIDADES:

52. Lidar com conflitos do cotidiano escolar.

- A) Nada preparado (a).
- B) Pouco preparado (a).
- C) Razoavelmente preparado (a).
- D) Muito preparado (a).

Comando das questões 62 a 68: INDIQUE O NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES FORMATIVAS E CURSOS REALIZADO NESTE ANO:

68. Auxiliar na mediação de conflitos em sala de aula.

- A) Não contribuiu.
- B) Contribuiu pouco.
- C) Contribuiu razoavelmente.
- D) Contribuiu muito.

Comando das questões 81 a 88: INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA COM OS SEGUINTE TEMAS:

88. O (A) diretor (a) e os (as) professores (as) sempre asseguram que as questões relacionadas à qualidade da convivência e gestão de conflitos sejam uma responsabilidade coletiva.

- A) Discordo fortemente.
- B) Discordo.
- C) Concordo.
- D) Concordo fortemente.

Comando das questões 89 a 93: NESTA ESCOLA E NESTE ANO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE OCORREU:

89. Colaboração das famílias para superar problemas que interferem na aprendizagem dos(as) alunos(as) (ausências, indisciplinas, acompanhamento das tarefas escolares etc.).

- A) Nunca.
- B) Poucas vezes.
- C) Muitas vezes.
- D) Sempre.

CLIMA ESCOLAR

Comando das questões 94 a 99: INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA EM RELÇÃO AOS SEGUINTE TEMAS ENVOLVENDO SEUS (SUAS) ALUNOS (AS) NESTA ESCOLA:

94. Respeitam os acordos estabelecidos em sala.

- A) Discordo fortemente.
- B) Discordo.
- C) Concordo.
- D) Concordo fortemente.

97. São respeitosos (as) comigo.

- A) Discordo fortemente.
- B) Discordo.
- C) Concordo.
- D) Concordo fortemente.

98. São respeitosos (as) com os (as) colegas da turma.

- A) Discordo fortemente.
- B) Discordo.
- C) Concordo.
- D) Concordo fortemente.

Comando das questões 100 a 109: SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE OCORRERAM NESTA ESCOLA E NESTE ANO:

100. Os (As) alunos (as) frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica.

- A) Nunca.
- B) Poucas vezes.
- C) Várias vezes.

101. Os (As) alunos (as) frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.

- A) Nunca.
- B) Poucas vezes.
- C) Várias vezes.

102. Os (As) alunos (as) frequentaram a escola portando arma (revólver, faca, canivete, etc.).

- A) Nunca.
- B) Poucas vezes.
- C) Várias vezes.

103. Fui ameaçado (a) por algum (a) aluno (a).

- A) Nunca.
- B) Poucas vezes.
- C) Várias vezes.

104. Fui ameaçado (a) por familiares de alunos (as).

- A) Nunca.
- B) Poucas vezes.
- C) Várias vezes.

105. Fui agredido (a) fisicamente por algum (a) aluno (a).

- A) Nunca.
- B) Poucas vezes.
- C) Várias vezes.

106. Fui agredido (a) fisicamente por familiares dos (as) alunos (as).

- A) Nunca.
- B) Poucas vezes.
- C) Várias vezes.

107. Fui vítima de roubo com uso de violência.

- A) Nunca.
- B) Poucas vezes.
- C) Várias vezes.

108. Fui vítima de atentado à vida.

- A) Nunca.
- B) Poucas vezes.
- C) Várias vezes.

109. Outro (a) profissional foi vítima de atentado à vida.

- A) Nunca.
- B) Poucas vezes.
- C) Várias vezes.