



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA NORBERT GOMES DE ARAUJO

A INFLUÊNCIA DO CLIMA ESCOLAR NO TRABALHO DA EQUIPE DE GESTÃO

Rio de Janeiro

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A INFLUÊNCIA DO CLIMA ESCOLAR NO TRABALHO DA EQUIPE DE GESTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Prado de Oliveira

Rio de Janeiro

2024

ADRIANA NORBERT GOMES DE ARAUJO

A INFLUÊNCIA DO CLIMA ESCOLAR NO TRABALHO DA EQUIPE DE GESTÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Prado de Oliveira

Aprovada em: ___ / ___ / ____.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Prado de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof.^a Dr.^a Elisangela da Silva Bernado
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof. Dr. Adriano Moro
Fundação Carlos Chagas

Ao meu pai, Tercio Gomes de Araujo Filho (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me fortalecer nessa caminhada.

À minha filha Maria Beatriz, por seu amor, amizade e dedicação.

Ao meu sobrinho, Tomás, e ao meu irmão, André Norbert, minha referência, por sua amizade, amor e conhecimentos compartilhados.

À minha mãe, Norma Norbert, que sempre excedeu seus limites para que eu fosse além. Sem ela, nada teria sido possível. Amo vocês!

À minha orientadora, Ana Cristina Prado de Oliveira, pelo acolhimento afetivo, por sua humanidade, pela competência que me inspira, por sua primorosa orientação a esta pesquisa e ao meu desenvolvimento acadêmico.

À professora Cynthia Paes de Carvalho, por me oportunizar participar do Grupo de Pesquisa Gestão e Qualidade da Educação (GESQ). Pelo carinho, incentivo e por suas contribuições à minha trajetória acadêmica, sou grata por tê-la em minha formação.

À professora Elis, por suas valiosas sugestões desde a qualificação de pesquisa e por compor a banca examinadora.

Ao professor Adriano Moro, por aceitar o convite para compor a banca examinadora e pelas contribuições valiosas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, por proporcionarem momentos únicos de reflexão e aprendizagem durante o curso de mestrado.

Aos amigos da Linha de Pesquisa em Políticas Públicas do PPGED-UNIRIO, Agatha, Camila, Euclides e, em especial, Palas e Diego Salgado pela amizade, força e por compartilharem conhecimentos sobre Educação e Políticas Públicas.

Aos companheiros de pesquisa do POGEFE, por contribuírem para o meu desenvolvimento acadêmico e pelas riquíssimas colocações que serviram a esta pesquisa.

Agradeço à Alda Siqueira pela amizade de anos que ultrapassou os muros acadêmicos.

À Equipe de Gestão e aos Professores da Escola Demenciano Antônio de Moura, em especial Estela, Bruno Almentério, Maria Aparecida e Cristiane Pinheiro por contribuir para que esse objetivo fosse possível e pela amizade dentro e fora da instituição.

Felizmente havia também exceções.
(Franz Kafka)

RESUMO

ARAÚJO, Adriana Norbert Gomes de. **A influência do clima escolar no trabalho da equipe de gestão**. Rio de Janeiro, 2024. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Esta dissertação pretendeu analisar a influência do clima escolar no trabalho das equipes de gestão escolar de duas escolas da 2ª Coordenadoria Regional Municipal de Educação da rede municipal do Rio de Janeiro. Analisamos a percepção da equipe de gestão e de parte dos professores acerca das dimensões do clima escolar, a saber: relações interpessoais, ambiente próprio para a aprendizagem/clima acadêmico, coesão do corpo docente, satisfação no trabalho, regras, segurança e infraestrutura nas escolas. A relevância dessa pesquisa consiste no fato de que o trabalho do diretor enquanto gestor e liderança pode favorecer um melhor clima escolar e resultados satisfatórios de aprendizagem dos estudantes (OLIVEIRA, 2018). Destaca-se que o estudo qualitativo envolveu duas fases: análise do *survey* POGEFE/GESQ (com instrumentos que envolvem questões sobre a percepção sobre o clima escolar) e o estudo de casos em duas escolas, com observação e entrevistas semiestruturadas. Além da pesquisa de campo, realizamos uma revisão bibliográfica dos conceitos gestão escolar e clima escolar, que indicou que, apesar da importância da gestão escolar para melhorar os resultados acadêmicos, o campo de pesquisa sobre a relação entre gestão e clima escolar ainda é escasso. Ademais, realizamos uma análise documental que resulta em uma síntese das principais atribuições dos profissionais que atuam na escola na rede pesquisada. Os resultados destacam a relação entre o clima escolar e a gestão escolar, indicando a presença de uma estrutura cultural, social e política que constitui o clima escolar de ambas as escolas e influencia nas tarefas tanto dos diretores quanto de suas equipes.

Palavras-chave: Clima Escolar; Gestão Escolar; A Escola como organização educativa.

ABSTRACT

ARAUJO, Adriana Norbert Gomes de. The influence of school climate on the work of the management team. Rio de Janeiro, 2024. Masters Dissertation. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

This dissertation aimed to analyze the influence of school climate on the work of school management teams at two schools in the 2nd Regional Municipal Education Coordination of the municipal network of Rio de Janeiro. We analyzed the perception of the management team and some teachers regarding the dimensions of the school climate, namely: interpersonal relationships, learning environment/academic climate, teaching cohesion, job satisfaction, rules, safety and school infrastructure. The relevance of this research lies in the fact that the principal's work as a manager and leader can promote a better school climate and satisfactory student learning results (OLIVEIRA, 2018). In addition to field research, we carried out a bibliographical analysis of the concepts of school management and school climate, as well as a literature review that indicated that, despite the importance of school management in improving academic results, the field of research on the relationship between management and school climate is still scarce. Furthermore, we carried out a documentary analysis that resulted in a synthesis of the main responsibilities of professionals who work at the school in the researched educational network. It should be noted that the qualitative study involved two phases: analysis of the POGEFE/GESQ survey (with instruments that involve questions about perceptions of the school climate) and a case study in two schools, with observation and semi-structured interviews. The results highlight the relationship between climate and school management, indicating the presence of a cultural, social and political structure that constitutes the school climate of both schools and influences the tasks of both principals and their teams.

Keywords: School Climate; School Management; The School as an educational organization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: As dimensões do clima escolar	36
Figura 2: A estrutura e o contexto organizacional da SME/RJ	44
Figura 3: Gestão Escolar: um exercício em relações	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados sociodemográficos dos Diretores das escolas M e S	48
Quadro 2: Equipe Escolar e suas atribuições	50
Quadro 3: Divisão das tarefas desenvolvidas pela Equipe de Gestão - Percebidas pelo Diretor da Escola M	54
Quadro 4: Frequência das atividades pedagógicas na gestão da Escola M – Diretor	56
Quadro 5: Estratégias de resolução de problemas relacionados à aprendizagem dos alunos informadas pela equipe de gestão da Escola M	57
Quadro 6: Estratégias de resolução de problemas relacionados aos conflitos em sala de aula informadas pela equipe de gestão da Escola M	57
Quadro 7: Divisão de tarefas desenvolvidas pela Equipe de Gestão - Percebidas pelo Diretor da Escola S	61
Quadro 8: Frequência das atividades informadas pelo Diretor da Escola S	62
Quadro 9: Estratégias de resolução de problemas relacionados à aprendizagem dos alunos informadas pelo Diretor da Escola S	63
Quadro 10: Estratégias de resolução de problemas relacionadas aos conflitos em sala de aula informadas pela equipe de gestão da Escola S	64
Quadro 11: Dimensões do clima escolar	68
Quadro 12: Nível de satisfação com o trabalho informado pelo diretor da Escola M	72
Quadro 13: Nível de satisfação com o trabalho informado pelo Diretor da Escola S	79
Quadro 14: Dimensão do clima acadêmico e contexto de “boa reputação” = Estímulo a práticas eficazes	90
Quadro 15: Dimensão do clima acadêmico e território: estratégias diferenciadas e aproveitamento das oportunidades	93
Quadro 16: Dimensões de relações interpessoais e satisfação no trabalho: dedicação ao trabalho	104
Quadro 17: Dimensão da satisfação com o cargo e excesso de demandas: priorização de tarefas	110
Quadro 18: Estrutura da escola + Clima acadêmico/ambiente próprio para aprendizagem = Foco na rotina do diretor e aproveitamento das oportunidades no entorno	114
Quadro 19: Conflitos + Regras, sanções e segurança na escola = Foco na rotina do diretor	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização das escolas selecionadas	46
Tabela 2: Percepção dos Professores da Escola M sobre as atividades desempenhadas pelo diretor	58
Tabela 3: Avaliação do trabalho da equipe de gestão feita pelos professores da Escola M ..	59
Tabela 4: Frequência das atividades desenvolvidas pela gestão de acordo com os professores da Escola M	60
Tabela 5: Avaliação das atividades da gestão feita pelos professores participantes da Escola S	65
Tabela 6: Avaliação do trabalho da equipe de gestão feita pelos professores participantes da Escola S	66
Tabela 7: Frequência das atividades desenvolvidas gestão de acordo com os professores participantes da Escola S	67
Tabela 8: Avaliação do ambiente escolar feita pelos professores participantes da Escola M .	69
Tabela 9: Percepção dos professores da Escola M sobre o clima acadêmico	70
Tabela 10: Expectativa em relação aos alunos feita pelos professores da Escola M	71
Tabela 11: Percepção dos professores da Escola M sobre a estrutura da escola	73
Tabela 12: Percepção dos professores da Escola M sobre a Disciplina	74
Tabela 13: Percepção dos professores da Escola M quanto às situações que envolvem a disciplina e relação com os estudantes	74
Tabela 14: Percepção dos professores participantes da Escola M sobre coesão e colaboração docente	75
Tabela 15: Avaliação do ambiente escolar feita pelos professores participantes da Escola S	77
Tabela 16: Percepção dos professores da Escola M sobre o clima acadêmico	78
Tabela 17: Expectativa em relação aos alunos pelos professores da Escola S	78
Tabela 18: Percepção dos professores da Escola M sobre a estrutura da escola	80
Tabela 19: Percepção dos professores da Escola M sobre a Disciplina dos alunos	81
Tabela 20: Percepção dos professores da Escola S sobre o clima acadêmico	81
Tabela 21: Percepção dos Professores participantes da Escola S sobre coesão e colaboração docente	82

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: PRINCIPAIS ESTUDOS NO CAMPO EDUCACIONAL.....	20
2.1	A construção do conceito de Gestão Escolar.....	20
2.2	Análise da escola enquanto organização: a gestão escolar como um processo político.....	24
2.3	A gestão escolar como processo político.....	28
3	A IMPORTÂNCIA DO CLIMA ESCOLAR NA ANÁLISE DA ESCOLA.....	31
3.1	O conceito de clima escolar.....	31
3.2	Clima escolar e as dimensões tratadas nesta pesquisa.....	35
3.3	Revisão de literatura: a relação entre o clima escolar e a gestão escolar.....	39
4	O CAMPO DE PESQUISA E A GESTÃO ESCOLAR NA SME/RJ.....	43
4.1	A estrutura e o contexto organizacional da SME/RJ.....	43
4.2	A 2ª CRE e as Unidades Escolares da Pesquisa.....	45
4.3	A gestão escolar e o diretor na organização na SME/RJ.....	48
5	ESTRATÉGIAS DE GESTÃO E CLIMA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS PESQUISADOS.....	53
5.1	Percepções da Equipe de Gestão e Professores: Survey GESQ/POGEFE.....	53
5.1.1	Atividades exercidas pela direção/equipe de gestão.....	54
5.1.2	Clima Escolar nas Escola M e S.....	68
5.2	Contexto + clima escolar + estratégias de gestão: possíveis relações.....	83
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
	REFERÊNCIAS.....	127
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO DA EQUIPE DE GESTÃO.....	130
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR.....	139
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DIRETOR.....	147
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR.....	151

1 INTRODUÇÃO

Há algum tempo, estudos do campo da sociologia (principalmente) se debruçam em entender de que modo as escolas podem influenciar no rendimento dos alunos, a fim de diminuir a influência das questões referentes às características sociodemográficas. As pesquisas em eficácia escolar, por exemplo, apontam que, se o *background* familiar tem um peso muito importante na definição do desempenho acadêmico do aluno, alguns fatores intraescolares poderiam minimizar o efeito da origem social, promovendo a eficácia e a equidade na oferta educacional (BROOKE; SOARES, 2008; FRANCO *et al.*, 2007; OLIVEIRA, 2018; SAMMONS, 2008).

Sammons (2008) fornece uma descrição de onze fatores (entre outros) de eficácia escolar, os quais são dependentes entre si: liderança profissional; objetivos e visões compartilhados; um ambiente de aprendizagem; concentração no ensino e na aprendizagem; ensino e objetivos claros; altas expectativas; incentivo positivo; monitoramento do progresso; direitos e responsabilidades do aluno; parceria casa-escola; uma organização orientada à aprendizagem.

Alves *et al.* (2008), em levantamento de estudos nacionais, observam que existem fatores associados à eficácia escolar que estão fora do controle da maioria das escolas públicas e não são responsabilidades diretamente delas, e sim dos sistemas de ensino, como, por exemplo, a infraestrutura, os equipamentos e a disponibilidade de professores. No entanto, acrescentam que existem fatores relacionados “[...] à organização e gestão escolar, aos objetivos pedagógicos e ao clima acadêmico que dependem principalmente dos sujeitos escolares” (ALVES *et al.*, 2008, p. 49) e podem influenciar nos resultados escolares.

Quanto à gestão escolar, estudos como o de Oliveira (2018) destacam que o trabalho do diretor (enquanto gestor e liderança) pode influenciar no clima e da escola e, por sua vez, trazer resultados escolares relevantes.

Diante desses achados, nosso foco com relação a este tema consiste em pesquisar a influência do clima escolar (a partir da seleção de algumas dimensões deste conceito) na tomada de decisão da equipe da gestão escolar, em particular do diretor escolar (BRUNET, 1992; MORO, 2019; OLIVEIRA, 2018). Neste sentido, apresentaremos uma discussão sobre a escola enquanto organização educativa de acordo com as perspectivas de Nóvoa (1992), Licínio Lima (2001) e Souza (2007).

A principal pergunta à qual buscaremos responder ao longo deste trabalho é: **Quais as relações entre a percepção sobre o clima escolar e as estratégias adotadas pela equipe de gestão?**

O conceito de clima escolar (originado dos estudos sobre o clima organizacional) corresponde à percepção dos sujeitos sobre uma série de atributos no seu contexto de trabalho (BRUNET, 1992; MORO *et al.*, 2019; OLIVEIRA, 2018). Segundo Brunet (1992), trata-se de um conceito impreciso, baseando-se mais nos instrumentos para medir o clima do que nas suas características epistemológicas.

Além disso, o clima escolar, como um traço latente, consiste em uma consequência, e não um preditor. Por outro lado, o clima da escola é dialético, isto é, as percepções geram o clima, o qual, por sua vez, alimenta as percepções, de modo a reproduzi-las e/ou para gerar novas percepções (MORO; VINHA; MORAIS, 2019).

É nessa perspectiva que a presente pesquisa se insere: a de que toda escola possui um clima próprio percebido por quem faz parte dela (BRUNET, 1992; MORO, 2018; OLIVEIRA, 2018). Além disso, as percepções têm consequências importantes sobre o comportamento dos profissionais (BRUNET, 1992).

Sobre a relevância de pesquisar o diretor escolar e sua equipe, pode-se mencionar que esta consiste no fato de que a gestão escolar, especialmente o diretor escolar, possui um papel central “[...] na articulação de toda a rotina e funcionamento da escola, fazendo inclusive a mediação entre os órgãos centrais e os demais educadores - especialmente os professores” (OLIVEIRA, 2018, p. 21). Entre as tarefas da direção escolar (administrativas, pedagógicas, relacionais) “[...] coloca-se a necessidade de manter um clima adequado para o trabalho acadêmico” (OLIVEIRA, 2018, p. 14). Para tanto, convém, também, compreender a quais atividades e tarefas o diretor e sua equipe mais se dedicam e se estas tomam a maior parte do seu tempo na escola e influenciam em suas decisões, sobretudo se têm relação com o clima escolar percebido por eles e pelos docentes no contexto escolar.

Convém, ainda, salientar que os motivadores para a realização desta pesquisa resultam do processo da minha trajetória acadêmica e profissional. No âmbito da graduação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu*, dediquei-me ao tema gestão escolar e educacional. Além disso, tive a oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa Gestão e Qualidade da Educação (GESQ) na PUC-RIO, mesmo não sendo integrante do grupo. Um pouco antes dessa participação, conheci o trabalho da Professora Dr^a Ana Cristina Oliveira (através da sua tese de doutorado), que me propiciou refletir ainda mais sobre a gestão escolar e o trabalho do diretor

escolar enquanto gestor e liderança na escola e a relação com o clima escolar (OLIVEIRA, 2018).

Outrossim, atuo como docente da Educação Básica há 15 anos e tive a oportunidade de trabalhar diretamente com a gestão escolar na função de coordenação na Rede de Ensino Pública do município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro.

Portanto, essa trajetória, assim como os estudos sobre o conceito de clima escolar e o papel da equipe diretiva no processo acadêmico dos estudantes, propiciaram-me questionamentos, os quais foram sintetizados nas **hipóteses** a seguir e visamos discuti-las à luz do referido conceito, considerando algumas de suas dimensões.

Segundo Oliveira (2018), existem tarefas, posicionamentos e iniciativas do diretor escolar que influenciam diretamente no clima escolar e no trabalho dos professores. Olhando por uma outra perspectiva, como o clima escolar percebido pelo diretor e equipe, em dado contexto escolar, pode influenciar em suas decisões e posicionamentos?

- A equipe de gestão escolar, nos diferentes momentos de tomada de decisão e definição de estratégias, não só utiliza seus conhecimentos acadêmicos e experiência profissional. Nota-se que há uma estrutura (cultural, social e política) que influencia e norteia suas decisões.
- Há uma relação entre a expectativa (crença) sobre o rendimento dos estudantes percebidos pelos profissionais (equipe diretiva e professores) e tomada de decisões da gestão escolar, sobretudo a do diretor.
- A satisfação da equipe de gestão com o seu trabalho, uma das dimensões do clima escolar, motiva boas práticas na escola.
- A expectativa positiva do diretor em relação ao trabalho dos professores, assim como as relações estabelecidas na escola, o incentiva em suas decisões.
- A percepção de um clima de insegurança e violência dentro e fora da escola, bem como aspectos da infraestrutura e organização da escola, dimensões do clima escolar, igualmente, interferem em muitas decisões da equipe diretiva.

Diante do que fora exposto, pretendemos compreender quais as relações entre o clima escolar percebido pelos professores e equipe de gestão, observando algumas de suas dimensões – a serem exploradas mais à frente – e as decisões e estratégias adotadas pelo diretor e sua equipe de gestão na escola. É importante ressaltar que tanto a percepção do diretor e da sua equipe como a dos professores serão consideradas nesta pesquisa, pois faremos um contraponto

entre as percepções daqueles com as dos professores para entendermos se há uma convergência entre o clima escolar percebido por esses diferentes atores e a tomada de decisão da equipe gestora.

Como já ressaltado anteriormente, considera-se o conceito de clima escolar multidimensional.

Pereira (2021), em uma revisão de literatura sobre o tema, destaca que, entre outras dimensões, as frequentemente abordadas em estudos sobre o clima correspondem às dimensões relacional e acadêmica. Na dimensão relacional (ou relações interpessoais) destacam-se a relação positiva e a colaboração entre a equipe de gestão e os professores, vistas como um dos fatores mais relevantes e que impactam no bem-estar dos profissionais e dos alunos. Já na dimensão acadêmica, as características referem-se, por exemplo, à qualidade do ensino, que abrange altas expectativas em relação à aprendizagem dos estudantes; aprendizagem social, emocional e ética, assim como acompanhamento do desenvolvimento acadêmico, maneiras como a aprendizagem é promovida na escola. Podem ser incluídas, também, nessa dimensão, características como o desenvolvimento profissional e a liderança que, inclusive, podem ser analisadas a partir de outras dimensões.

Estas e outras dimensões do clima escolar consideradas nas pesquisas educacionais serão detalhadas no Capítulo 3 desta dissertação.

Com base no que fora exposto, pode-se inferir que, além dos regulamentos e normas impessoais sobre as atribuições do diretor, há outros fatores que influenciam o trabalho deste e sua equipe, bem como as suas decisões em relação ao trabalho. Desde a sua motivação no trabalho, passando pelas expectativas positivas e/ou negativas dos atores escolares sobre a escola, aspectos relacionados ao clima escolar podem estar relacionados às estratégias e escolhas das equipes de gestão na escola. Ademais, a relação com o grupo de trabalho (seja de colaboração ou não) pode trazer diferentes modos de atuação do diretor, considerando, obviamente, interesses que nem sempre convergem em relação às práticas desta equipe de gestão.

Além disso, as pesquisas têm apontado a liderança da escola (comum na figura do diretor) como um fator muito importante de influência na aprendizagem dos alunos e no envolvimento docente no trabalho, através da manutenção de um clima escolar positivo. Ao passo que poderíamos considerar, também, o contrário: um ambiente escolar mais favorável, com maior engajamento de professores, poderia incentivar maior engajamento ou práticas mais eficazes do diretor.

Para realizar esta pesquisa, que visou compreender a influência do clima escolar nas atividades e decisões da equipe de gestão, optamos pelos seguintes caminhos metodológicos: (i) revisão bibliográfica, apresentada no capítulo 3, que possibilitou averiguar como estão sendo realizadas as pesquisas que relacionam gestão escolar e clima escolar; (ii) análise documental, apresentada neste capítulo no Quadro 2, que demonstra uma síntese das principais atribuições dos profissionais que atuam na escola; (iii) estudo qualitativo em duas escolas da SME/RJ, conforme recorte do campo que será apresentado no capítulo 4. O estudo qualitativo envolveu duas fases: análise dos dados coletados no *survey* POGEFE/GESQ, referentes às duas escolas, e um estudo de caso nas mesmas unidades selecionadas como amostra.

Cabe destacar que esta pesquisa é vinculada ao Projeto de Pesquisa “Gestão Escolar e Implementação de Políticas Públicas Educacionais” e “Liderança do Diretor e os resultados escolares”, registrado no PPGedu da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e coordenado pela Prof.^a Ana Cristina de Oliveira. O projeto envolve a aplicação de um *survey* coordenado pelos grupos de pesquisa Políticas, Gestão e Financiamento da Educação (POGEFE) da UNIRIO e pelo Grupo de Pesquisa Gestão e Qualidade da Educação (GESQ) da PUC-RIO. O objetivo principal da pesquisa consiste em mensurar “[...] os aspectos escolares relacionados à gestão e ao clima escolar” (PAES DE CARVALHO; OLIVEIRA, 2018, p. 24). O campo em que o *survey* foi aplicado será apresentado no Capítulo 4 desta dissertação. É importante ratificar que utilizaremos os dados levantados pelos questionários aplicados às equipes de gestão escolar e aos professores em uma análise descritiva.

Além desses procedimentos para coleta de dados empíricos, realizamos observações e entrevistas com os referidos profissionais em uma amostra de duas escolas envolvidas na pesquisa, com intuito de observação do cotidiano escolar considerando “[...] na perspectiva do envolvimento mais direto do pesquisador no ambiente social que intenta investigar” (TURA, 2008, p. 183). As entrevistas possibilitaram um aprofundamento dos dados do *survey* acerca do clima escolar e das tarefas da equipe de gestão das escolas pesquisadas, constituída das funções de Diretor Geral, Diretor Adjunto e Coordenador Pedagógico.¹

Os roteiros de entrevista encontram-se nos apêndices desta dissertação. É fundamental destacar que conduzimos as entrevistas com os professores para validar e complementar a percepção deles sobre o clima, em consonância com as perspectivas da equipe de gestão.

¹ Embora o questionário (GESQ/POGEFE) inclua a função de Apoio à Direção, não houve respostas desse profissional nas escolas pesquisadas. Portanto, estamos baseando nossa análise apenas nas respostas do Diretor Geral, Diretor Adjunto e Coordenador Pedagógico.

Ainda, realizamos a observação de diferentes momentos da rotina nas escolas, especialmente as reuniões pedagógicas, os eventos, entre outros. Segundo Gil, a observação enquanto técnica de coleta de dados propicia “saber o que as pessoas de fato fazem, em vez do que elas dizem que fazem” (GIL, 2021, p. 114).

Desse modo, observamos, na rotina da equipe de gestão e nas tarefas que mais realizam num período os “produtos verbais e não verbais que definem ou direcionam as ações” (GIL, 2021, p. 117). Nos atentamos, também, para os relacionamentos entre os profissionais da equipe e destes com os estudantes, a infraestrutura do prédio, as salas de encontro entre a equipe de gestão e professores ou mesmo com os alunos. Observamos de forma passiva os fatos verbais e os não verbais do trabalho da gestão que tenham relação com as dimensões do clima escolar. É o caso, por exemplo, da infraestrutura da escola, uma das dimensões do conceito de clima escolar, que pode impactar no trabalho do diretor. Uma outra dimensão do clima relacionada às atividades da gestão escolar refere-se à aplicação ou não das sanções e das regras na escola pela equipe de gestão e demais profissionais.

Portanto, nessa etapa buscamos aprofundar ainda mais sobre a rotina da equipe de gestão, considerando as dimensões do clima, nos atentando para os rituais, regulamentos, procedimentos operacionais, normas, entre outras manifestações visuais e comportamentais presentes no cotidiano escolar que dialogam com as dimensões do clima escolar que estamos analisando.

Esta dissertação está organizada em capítulos, incluindo esta introdução. No segundo capítulo, à luz dos estudos de Souza (2006), lançamos mão de uma revisão exploratória sobre gestão escolar, destacando algumas das principais características da gestão escolar, assim como a definição deste conceito. Portanto, compreendemos, assim como o referido autor, a gestão escolar como um processo político, de disputa de poder. Entendemos que esta definição nos aproxima mais de uma abordagem do contexto educativo e das relações que são construídas entre os profissionais. Ainda neste capítulo, trazemos a contribuição de Pereira (1967) que, por meio do seu estudo empírico, descreve algumas relações de poder em um dado contexto histórico e escolar que nos ajudam a pensar a gestão escolar a partir da definição de Souza. Por fim, ainda sobre a gestão como um processo político, considerando que nem sempre as ações vão ao encontro das normativas estabelecidas pela esfera central, articulamos as análises da escola como uma organização, na perspectiva de Nóvoa (1992) e Lima (2001).

No terceiro capítulo, para compreender as relações entre clima escolar e o trabalho da equipe de gestão, abordaremos a origem do conceito de clima escolar, sua definição e as dimensões do clima escolar que escolhemos para serem analisadas nesta pesquisa, a partir dos

estudos sobre o tema (por exemplo: MORO, 2018; OLIVEIRA, 2018). Ainda, realizamos uma revisão de literatura com o intuito de conhecer as pesquisas que abrangem exclusivamente a relação entre o **clima escolar** e a **gestão escolar**, ou seja, selecionamos as pesquisas publicadas que abordam esses conceitos de forma relacionada.

No quarto capítulo apresentamos o campo onde foi realizada a pesquisa, partindo da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sendo ela a responsável por formular as políticas que são implementadas na escola. Ademais, a partir de uma análise documental, sintetizamos as principais atribuições dos cargos que fazem parte do quadro de funcionários da escola nesta rede. Por fim, apresentamos a metodologia que utilizamos para pesquisar a influência do clima escolar no trabalho da equipe de gestão.

No quarto capítulo apresentamos o campo onde foi realizada a pesquisa, partindo da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sendo ela a responsável por formular as políticas que são implementadas na escola. Ademais, a partir de uma análise documental, sintetizamos as principais atribuições dos cargos que fazem parte do quadro de funcionários da escola nesta rede.

No quinto capítulo, na seção 5.1, realizamos uma análise descritiva dos dados coletados do *survey* na Escola M e na Escola S, observando, dentre outras tarefas, como são distribuídas entre os membros da Equipe de Gestão. Se o diretor considera que realiza tarefas pedagógicas dentro de suas rotinas, quais demandam mais o seu tempo, comparando se eles conseguem realizar com frequência as tarefas que eles consideram mais importantes.

Nesta seção, realizamos uma análise descritiva do Clima Escolar nas escolas mencionadas, utilizando apenas a percepção dos professores, e triangulamos os dados coletados no *survey* com os da pesquisa de campo. Nesta fase, utilizando a abordagem de análise de dados de Bardin (2015) em seis categorias, procuramos expor os dados contextuais das duas escolas e correlacionar os resultados de cada dimensão do clima às estratégias adotadas pela Equipe de Gestão, com base na percepção da equipe gestora e de alguns professores de cada instituição.

No último capítulo, concluímos a dissertação com considerações finais sobre os achados encontrados, destacando as percepções do Clima Escolar e respondendo à nossa principal pergunta de pesquisa: como as percepções do Clima Escolar, tanto pelo diretor e sua equipe quanto pelos professores, influenciam o trabalho do diretor? Além disso, exploramos os principais desafios enfrentados por ambas as equipes.

2 GESTÃO ESCOLAR NO BRASIL: PRINCIPAIS ESTUDOS NO CAMPO EDUCACIONAL

Esta pesquisa busca compreender o trabalho da gestão escolar, sobretudo o do diretor, no que diz respeito à influência do clima escolar – considerado um fator de eficácia – nas decisões tomadas pela equipe gestora. Para tanto, neste capítulo, lançamos mão de uma revisão exploratória de estudos sobre a gestão escolar. Utilizamos o conceito de gestão escolar a partir da definição de Souza (2006), pois este conceito nos aproxima de uma abordagem do contexto educativo e das relações que são construídas entre os profissionais da escola – o que, de certa forma, nos aproxima do conceito de clima escolar e de suas dimensões. Para Souza (2012, p. 159):

Considerando a forte marca política da ação dos dirigentes escolares e as tramas e redes de poder que se estabelecem nas relações cotidianas nas escolas [...] a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explícita ou não, no qual as pessoas que agem na/ sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo. Assim, visam a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre as dos demais sujeitos, a ponto de, na medida do possível, levá-los a agirem como elas pretendem.

Aliado ao conceito de gestão escolar apresentado por Souza, abordaremos o estudo da escola enquanto organização educativa de acordo com as perspectivas de Nóvoa (1992) e de Licínio Lima (2001) com o objetivo de trazer elementos para análise das ações da equipe de gestão. Essa abordagem também se remete ao conceito de clima escolar, uma vez que muitas das dimensões que configuram este conceito estão presentes naqueles estudos, principalmente os relacionados aos elementos da cultura organizacional (NÓVOA, 1992) e do estudo da escola a partir do fenômeno denominado “[...] de modo de funcionamento díptico da escola como organização” (LIMA, 2001, p. 47). Entendemos que este aprofundamento teórico conceitual será fundamental para analisarmos o contexto pesquisado.

2.1 A construção do conceito de Gestão Escolar

O Estado, a partir da década de 1930, passa por um processo de modernização em sua administração através do modelo burocrático (ABRUCIO *et al.*, 2010) e, de forma equivalente, a instituição escolar, com o aumento da demanda pela educação, em razão das estratégias de desenvolvimento nacional. A educação, neste período, encontrava-se sob a influência, principalmente, da concepção funcionalista, expressa a partir das ideias de Durkheim

(SAVIANI, 2019). Nesta concepção há grande necessidade de profissionalização e cientificidade, e este era o reclame presente nos estudos e discursos de muitos intelectuais (SOUZA, 2007).

Souza (2007), em sua tese de doutorado (na qual faz um amplo levantamento histórico sobre o tema da administração escolar), destaca alguns aspectos importantes sobre o período que ele denomina como clássico². Nesse período, autores como Antônio Carneiro Leão (1939), Ribeiro (1952) e Lourenço Filho (1979) encontram-se sob influência das teorias da administração científica, principalmente das oriundas de Taylor e Fayol.

De modo geral, um dos principais pontos ressaltados por Souza acerca de tal influência refere-se, entre outros aspectos, a uma organização hierárquica da escola e à delimitação das funções de cada profissional. Tem-se a figura do diretor, sobretudo, como administrador e organizador, sendo ele, também, uma figura que lidera e zela pela colaboração e esforços dos profissionais da escola. Deriva-se também dessa influência a orientação para o uso eficiente dos recursos.

Além disso, ao diretor, como um representante do Estado e chefe de uma instituição pública, cabia orientar os profissionais para implementar a política de educação estabelecida.

Ribeiro destaca que em virtude do “[...] aumento da complexidade e especialização da escola” (RIBEIRO, 1952 *apud* SOUZA, 2006, p. 37) há dois objetivos da administração escolar: a unidade e a economia do processo de escolarização. O primeiro refere-se à proposta do trabalho coletivo, em concentrar esforços para manterem a unidade nas ações desenvolvidas no âmbito escolar sem deixar de lado a divisão do trabalho; em relação ao segundo, a administração teria a tarefa de garantir os melhores rendimentos a partir de mínimos custos e gastos (SOUZA, 2007).

Lourenço Filho (1976), em sua visão de administração da escola, aborda da seguinte forma a distribuição de atividades entre os agentes ou por grupos:

Um as pessoas poderão receber o encargo de definir os objetivos ou alvos gradativos em que as finalidades devam decompor-se por exigência de trabalho; outras, o de reunir e coordenar elementos, a fim de que os efeitos graduais sejam obtidos; ainda outras, o de executar determinadas operações, em certa sequência, coordenadas por alguém; e outras, ao cabo de tudo, o de conferir a produção, nos termos da concepção inicial [...] (LOURENÇO FILHO, 1976 *apud* SOUZA, 2007, p. 39).

Embora esses estudos sobre a administração escolar tenham como propostas a hierarquia e a divisão de tarefas, os referidos autores abordam alguns elementos que vão além desses

² É importante salientar que o autor demarcou as ideias sobre gestão escolar em períodos para demonstrar que, apesar das novas ideias neste campo, aspectos do período clássico permanecem presentes.

principais elementos da administração geral. Enfatiza-se, nesses estudos, a influência das relações interpessoais (LOURENÇO FILHO, 1979), de se manter a unidade e o trabalho coletivo (RIBEIRO, 1952 *apud* SOUZA, 2007).

Myrtes Alonso, cujo estudo data de 1976, igualmente defende que a concepção de administração escolar “[...] é uma especialização da ampla área da administração e o estudo desta especialidade perfaz o foco do seu trabalho” (SOUZA, 2007, p. 53). Ademais, o papel do diretor é executar e desenvolver funções administrativas em detrimento de exercer funções técnicas pedagógicas.

O trabalho que a autora denomina como técnico pedagógico deve ser responsabilidade do professor e do pedagogo. Este cumpre a tarefa de coordenar e gerir as questões pedagógicas, enquanto aquele executa a tarefa pedagógica.

As funções administrativas do diretor consistem em tomar decisões, planejar, organizar e supervisionar o trabalho pedagógico da escola. Além disso, inclui as funções de desenvolver atividades de liderança, manter um comportamento produtivo dos profissionais e controle de resultados, entre outras.

A proposta de um diretor com papel mais administrativo provém do entendimento de que, sendo o diretor um professor, “[...] pode ter dificuldades em observar o que se passa teoricamente em outros campos para além do pedagógico” (SOUZA, 2006, p. 55). Souza esclarece que, na visão da autora, o diretor é identificado como uma figura de poder na escola. Esse poder pode ser explicado tanto pela legislação quanto pelas expectativas que a organização escolar tem em relação ao diretor, o que resulta em pressões sobre este profissional. Por fim, embora se ressalte a divisão de tarefas, também se espera uma administração centrada na consecução de objetivos comuns aos profissionais da escola e na coletividade.

De certa maneira, na contramão do que defende Myrtes Alonso, o diretor escolar também possui função pedagógica. Estudos como o de Antônio Leão Carneiro (1939) e Anísio Teixeira, entre outros, expressam tal importância à medida em que o dirigente escolar deve estar a serviço do professor e de seus alunos. No entanto, isso não quer dizer que, para aquele autor, as funções administrativas não sejam mais prioritárias.

Ainda sobre a função do diretor, entre muitas contribuições de Anísio Teixeira para o campo educacional, interessa para este trabalho ressaltar que não há uma dicotomia entre administrar e as relações de poder, pois “[...] a pessoa que administra é aquela que dispõe desse poder e dos demais meios e recursos para alcançar os objetivos desejados” (TEIXEIRA, 1961, p. 85 *apud* SOUZA, 2007, p. 48).

Tão importante quanto o reconhecimento das relações de poder no contexto escolar é o que Souza nos revela sobre o caráter específico destas relações nessa instituição. As características específicas da escola eram reconhecidas por Anísio Teixeira e Querino Ribeiro, por exemplo. Ou seja, já naquele período havia entendimento de que a escola possui aspectos e atividades únicas que não deveriam ser desconsideradas nos estudos sobre a gestão escolar. Tal entendimento seria problematizado mais tarde nos estudos críticos sobre esse tema e pela Sociologia da Educação.

Pereira (1967), em seu livro intitulado *A escola numa área metropolitana*, aborda um estudo empírico e crítico sobre a instituição escolar (em Santo André – São Paulo) com considerações importantes sobre a administração escolar. O referido autor a define como uma empresa pública e como uma organização social, na qual alunos e “demais funcionários coordenam suas atividades a fim de produzir nos próprios alunos certos estados psico-sociais e físicos” (PEREIRA, 1967, p. 53). Considerando a legislação escolar que estrutura e organiza o funcionamento da escola na qual realiza sua pesquisa, Pereira destaca as características burocráticas:

[...] estrutura- a em termos de um sistema de cargos; fixa a atribuição desses cargos, em termos da divisão do trabalho; hierarquiza-os, distribuindo a autoridade no interior da organização; define sanções; determina condições para o recrutamento do pessoal da empresa; formula a maioria das posições sociais intra-empresas como carreiras profissionais [...]. Em toda legislação, explícita e implicitamente está o princípio da não posse pessoal, pelos membros da organização dos meios de trabalho ou produção (PEREIRA, 1967, p. 60).

Entre as atribuições do diretor (como se encontra em uma função-chave), compete-lhe ser representante da escola junto aos níveis superiores da educação. Além disso, deve cumprir os prazos com relação ao envio de documentos e prestações de contas importantes. Além disso, espera-se que esse profissional seja uma liderança em termos de autoridade racional-legal estipulando o cumprimento de normas, regulamento e legislações aos demais profissionais da escola; que ofereça orientações técnicas e administrativas, respeitando a autonomia docente. Segundo Pereira, o diretor possui mais a função de orientador do que de fiscalizador das atividades docentes. Aquela atividade de orientação está em convergência com alguns autores citados no trabalho de Souza que enfatizam certo caráter pedagógico da função.

Uma outra figura importante relatada pelo referido autor é a do auxiliar de diretor, encarregado de executar funções administrativas e auxiliar o diretor geral. Tratava-se, no contexto pesquisado por Pereira (1967), de um professor primário da própria instituição, cujo cargo lhe foi atribuído por indicação do diretor. Essa relevância nos remete ao fato de que já

naquela época reconhecia-se a importância de outros atores da equipe de gestão para o diretor escolar e para o funcionamento da escola.

O autor, ao descrever a função dos profissionais da escola, tece algumas considerações e críticas importantes que oferecem pistas da organização escolar e as questões que a permeiam. O fato de o auxiliar de diretor ser o indicado do diretor geral ilustra bem o que o autor destaca em seu estudo como a “[...] persistência de formas de organização não burocrática na escola primária” (PEREIRA, 1967, p. 71), pois, sendo indicado pelo diretor geral, possivelmente poderá existir um vínculo muito mais pessoal e de lealdade àquele que ultrapassa o campo profissional. Como veremos mais à frente, este modelo de composição da equipe de gestão escolar – com a indicação vinda do diretor geral para outros cargos que compõem a equipe – ainda se faz presente.

Essa consideração do autor consiste em uma de suas críticas acerca das relações estabelecidas no âmbito escolar que nem sempre vão ao encontro das orientações burocráticas presentes nas orientações de funcionamento da escola e que muitas vezes preservam “[...] forças tradicionais de tipo patrimonialista” (PEREIRA, 1967, p. 58). Diante disso, aponta a reinterpretção e até mesmo a transgressão das normas burocráticas pelos profissionais da escola.

2.2 Análise da escola enquanto organização: a gestão escolar como um processo político

Entende-se a gestão escolar, neste trabalho, como uma organização específica onde o poder se realiza através das relações escolares, sendo elas pedagógicas, administrativas propriamente ditas, institucionais etc. Segundo Souza (2007), o controle sobre o poder escolar garante, por exemplo, a definição de ideias e dos processos de gestão. Trata-se de um processo de diálogo e /ou disputa, buscas e conquistas.

Esse conceito de gestão escolar evidencia-se ainda mais imprescindível, pois relaciona-se à análise da escola como organização (LIMA, 2001; NÓVOA, 1992), o que nos ajuda a pensar como atuam e se estabelecem as relações profissionais na escola, trazendo questões sobre como as características e funções dos indivíduos que estão à frente da gestão escolar se articulam para tomar decisões importantes no cotidiano escolar.

As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento a perspectivas técnicas ou de eficácia *stricto sensu*. (NÓVOA, 1992, p. 16).

Partindo desta consideração de Nóvoa, damos destaque a essa especificidade cultural da escola como um espaço que coloca em relação diferentes atores em distintas relações. Verifica-se, desse modo, o que se espera dos profissionais quanto ao currículo, cumprimento das normas, assim como os valores, crenças e ideologias que servem de referência para as atitudes individuais e grupais.

Antes de aprofundarmos o conceito de gestão escolar neste trabalho, acreditamos ser importante situar e elucidar a abordagem da escola enquanto organização, pois foi uma das bases teóricas dos estudos de Souza (2007) e pretendemos, igualmente, desenvolver esta pesquisa por essa interpretação da escola.

Sobretudo a partir de 1990, no Brasil, a educação passa por mudanças na legislação, e uma das mais importantes consistiu em garantir à escola autonomia em suas atividades pedagógicas, administrativas e financeiras. No entanto, obstáculos amplamente em debate são: a insuficiência de recursos financeiros e materiais nas escolas, além da centralização curricular e didática por meio, sobretudo, da esfera federal (MARTINS, 2002, 2011).

Nesse contexto de política educacional, justifica-se ainda mais uma compreensão da organização escolar em uma mesoabordagem de estudos e através destes elucidar como a escola pode influir, também, na trajetória escolar dos estudantes (LIMA, 2001; NÓVOA, 1992).

Nóvoa (1992) destaca, através da Sociologia da Educação, a influência das variáveis escolares e dos processos internos aos estabelecimentos de ensino para a trajetória escolar dos alunos. Situa-se entre uma “[...] abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio institucionais focalizadas no sistema educativo” (NÓVOA, 1992, p. 15). Desse modo, as instituições escolares adquirem um foco importante nas pesquisas em educação, em que fatores externos impactam, mas, igualmente, interações entre grupos com interesses distintos e sua estrutura formal também influenciam.

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermediário de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do **macro-sistema**, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um **micro-universo** (grifo do autor) dependente do jogo dos atores em presença...É nesse sentido lato, e não num sentido estrutural estrito, que o trabalho de pensar as escolas é útil e estimulante (NÓVOA, 1992, p. 20).

Ainda de acordo com Nóvoa, os estudos sobre as características organizacionais da escola tendem a compreender três grandes áreas: a estrutura física, administrativa e social. A primeira área inclui desde os recursos, número de turmas até a organização dos espaços. A segunda compreende a gestão, relação com autoridades locais, participação das comunidades, tomada de decisão, controle e inspeção, entre outros aspectos. Já na terceira destacam-se as

relações entre os integrantes da escola, inclusive entre os alunos, a cultura organizacional, o clima social, etc.

Sobre o conceito de cultura organizacional importa salientar que, apesar de ser complementar ao conceito de clima escolar e de ambos tratarem sobre o funcionamento das organizações, se diferem em razão de alguns aspectos, a saber (MORO, 2018): as investigações acerca do clima referente às organizações datam de 1939 a 1970, enquanto o conceito de cultura emerge no final da década de 70 e tem, em seu viés de análise, o escopo mais teórico, com base na necessidade de explicar a diferença de desempenho entre organizações de diferentes países. Além disso, “[...] o clima diz respeito a situações subjetivas e imediatas, em vista das percepções dos atores da organização. A cultura, por suavidade, é mais profunda, resistente às mudanças, estando permeada pelos valores institucionais” (MORO, 2018, p. 61).

Nóvoa (1992), enfatizando a dimensão política e simbólica da análise da escola como organização, evidencia o protagonismo dos profissionais e não apenas uma perspectiva funcionalista da gestão.³ Destaca alguns elementos da cultura organizacional, sistematizando-os em duas áreas: uma *zona de visibilidade* (bases conceituais e pressupostos visíveis) e uma *zona de invisibilidade* (manifestações verbais e conceituais; manifestações visuais e simbólicas e manifestações comportamentais). A *zona de visibilidade* compreende, entre outros elementos, o currículo, arquitetura, uniformes, normas e regulamentos, etc. E a *zona de invisibilidade* compreende os valores, crenças e ideologias.

Ainda que consideremos a diferença entre os conceitos de cultura organizacional e clima escolar, exposta acima, é interessante reconhecer esta definição, pois se trata de uma lente importante para analisar o contexto escolar e, de certa forma, algumas discussões sobre cultura organizacional convergem com elementos do clima escolar.

Para aprofundarmos a compreensão sobre o conceito da escola enquanto organização, recorreremos a Lima (2001), que, partindo da Sociologia das Organizações, cria um quadro comparativo a partir de modelos que já existiam para o estudo da escola para a sua interpretação e compreensão. Uma das propostas escolhidas por ele para tal objetivo teve influência de Per-Erick Elström intitulada “quatro faces das organizações educacionais”, que contém quatro modelos: sendo distintos o modelo racional (objetivos claros e consensuais e tecnologia clara) e o modelo anárquico (objetivos em conflito e tecnologia ambígua); e os modelos mistos:

³ A perspectiva funcionalista foi esclarecida nesta pesquisa com base nos estudos que Souza (2007) realizou acerca das principais ideias do período denominado clássico. Fica claro que há neste período um maior destaque aos processos técnicos, administrativos e de controle da administração escolar.

opolítico (objetivos em conflito, mas tecnologia clara) e o de sistema social (objetivos consensuais, mas tecnologia ambígua).

Desses modelos, Lima privilegia o modelo racional/ burocrático e o modelo anárquico para análise da escola como organização. Analisar a escola pelo modelo burocrático é observar o que está sendo previsto, como as normas e regulamentos, e como está sendo executado. Portanto, ele considera:

O modelo burocrático quando aplicado ao estudo da escola, acentua a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planejamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter *predictivo* das ações organizacionais. É de resto, o modelo de análise predominante nos estudos sobre a escola, apesar das crescentes críticas que lhe vêm sendo dirigidas, e de algumas dificuldades na própria aplicação do modelo à escola (LIMA, 2001, p. 25).

Sobre este modelo, ele considera que a escola, mesmo regida por propostas e legislações de forma centralizada por esferas centrais, não funciona totalmente como uma organização burocrática. Desse modo, sem desconsiderar as características burocráticas da escola, apresenta o modelo da anarquia, a qual representa “[...] um outro tipo de organização (por contraste com a organização burocrática)” (LIMA, 2001, p. 46).

O modelo anárquico é apresentado como uma forma de analisar a escola em virtude do entendimento de que nem sempre se aplica o modelo burocrático de forma objetiva como previsto nos estudos sobre o tema da gestão escolar. Citando Michel Crozier, Erhard Friedberg, entre outros, observa-se que nem sempre as escolas se comportam conforme o modelo racionalista, ou seja, admite-se que “[...] as nossas ações se arriscam a resultar no oposto daquilo que, à partida procuravam alcançar” (LIMA, 2001, p. 25). Sobre isso, Lima conclui:

As decisões parecem, portanto, sujeitas à juízo de valor, em vez de emergirem como as únicas e as melhores decisões que, pela superioridade técnica e racional, se impõem ao próprio decisor (objectivo). À certeza sucede-se à incerteza e uma certa indeterminação, à objetividade a subjetividade, e à otimização a satisfação (LIMA, 2001, p. 27).

A escola, enquanto uma anarquia organizada, “[...] compreende três características ou três tipos de ambiguidades” (LIMA, 2001, p. 30): objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática; falta de clareza de suas tecnologias; finalmente, uma participação fluida. Importa esclarecer que uma teoria da anarquia organizada não envolve um julgamento negativo e muito menos descreve todas as ações realizadas na escola.

Este estudo colabora para essa pesquisa por propor, através desses dois modelos de análise que constituem o **modo de funcionamento díptico da escola como organização**, uma visão centrada na organização burocrática da escola (que incluem elementos como: a rigidez, delegação de autoridade, especialização e a departamentalização) e sua estrutura informal, demonstrada a partir da análise da escola como uma organização anárquica.

2.3 A gestão escolar como processo político

Dentro dessa perspectiva da escola enquanto organização, entendemos a gestão escolar como um processo político de disputa de poder, explicitamente ou não (SOUZA, 2007). Nesse sentido, a função e o papel do diretor não se restringem às dimensões administrativas. Conforme destaca o referido autor, envolve, principalmente, a dimensão política:

A função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico. O diretor é o coordenador do processo político que é a gestão da escola, é entendido como o executivo central da gestão escolar (SOUZA, 2007, p. 20).

Importa ressaltar que Souza atém-se, em específico, ao diretor escolar. Já nesta pesquisa observamos sobretudo o diretor, pois está no cargo de maior domínio, mas também os demais membros da equipe, uma vez que aquele está em constante relação com estes e entendemos que, para a análise do clima escolar, é importante contrapor a percepção de mais de um profissional.

No período clássico houve uma compreensão de que a gestão escolar é um conjunto de aspectos, muitos deles de natureza técnica, com campos de conhecimento delimitados: a administração e a pedagogia. No estudo de Lourenço Filho até se encontra uma menção a uma relação mais democrática, por exemplo. Entretanto, predominou nos estudos da época descrever orientações técnicas e burocráticas para o diretor e sua equipe tomarem decisões de maneira eficiente. Além disso, como se trata de uma perspectiva mais centralizada da gestão, cabia ao diretor defender a política de educação que estivesse em vigor e zelar pelo seu cumprimento junto aos demais profissionais.

Com relação ao período crítico⁴, Souza ressalta como a face política da administração (através dos estudos de Miguel Arroyo), os modelos de administração de empresas apresentados

⁴ Souza (2007) denominou de período crítico os estudos a partir da década de 1980, realizados por Victor Paro, Miguel Arroyo, entre outros.

como soluções para os problemas educacionais, retirando responsabilidades do Estado com o mau funcionamento dos sistemas de ensino. Segundo Arroyo, modelos de administração desconhecem o fazer pedagógico e as peculiaridades da escola – que não se assemelham a uma empresa em muitos de seus aspectos. Sobre o dirigente escolar, entre outras observações, propõe a superação da neutralidade quanto às questões sociais e estruturais que impactam os sistemas de ensino e as escolas.

Já Vitor Paro “[...] observa o uso político da função do diretor pelo sistema de ensino, quando a ele transfere a função de gerente, de controlador do trabalho escolar” (SOUZA, 2007, p. 169). Ou seja, sendo o diretor preposto do Estado e representante da comunidade está no centro das relações de poder, lidando diretamente com estas. Observação que está em alinhamento com as de Miguel Arroyo sobre o diretor, pois, de certa forma, ambos lhe propõem uma formação e atuação profissional mais crítica, especialmente com relação aos aspectos curriculares e de formação dos estudantes.

Em Pereira (1967), a abordagem política da gestão é realizada por meio do estudo do âmbito escolar, no qual ele descreve em que medida a escola está alinhada às propostas de organização e da administração burocrática. Nesse caso, o autor volta-se para analisar como a estrutura e os profissionais da escola alinham-se aos objetivos das legislações, sobretudo ao regimento escolar, apontando “[...] em que medida as normas que o compõem são de fato realizadas ou reinterpretadas ou ainda transgredidas” (PEREIRA, 1967, p. 61).

Neste caso, o autor descreve que as relações de poder na escola entre os profissionais muitas vezes “[...] evidenciam forças não burocráticas de teor tradicionalista” (PEREIRA, 1967, p. 66). No capítulo que versa sobre a estrutura e o funcionamento da escola, ele descreve determinadas condutas que vão de encontro às propostas do Regimento que organiza a escola nos moldes de uma administração burocrática, comprometendo, por exemplo, a impessoalidade exigida a quem ocupa um cargo público.

Sobre isso, destaca certa dominação não burocrática do diretor sobre o seu auxiliar como explicitado, cabendo a esta lealdade àquela figura, muitas vezes, incondicionalmente. Outra expressão de dominação não burocrática corresponde às correlações de força entre os professores que detêm autonomia pedagógica e a própria equipe de gestão que, muitas vezes, se vê impossibilitada de sugerir propostas para aqueles. Além de certas formas de controle, por parte da equipe escolar, do aluno que não condiz com as normas.

Em face do exposto, nos estudos sobre a gestão escolar do período clássico, há menos ênfase na dimensão política, focando mais na função e nas tarefas do dirigente. Este, por estar no topo da hierarquia e por ser representante dos interesses do Estado, assim como da

comunidade escolar, tem como objetivos, entre outros, controlar, organizar e avaliar, de forma técnica, o trabalho dos professores, assim como criar meios junto a estes para que estudantes aprendam conteúdos e conhecimentos culturais e sociais.

Já no período crítico, a dimensão política dos estudos consiste em analisar o foco nas propostas mais técnicas do período anterior. Criticam-se as orientações que ensejam modelos administrativos empresariais na escola que pouco consideram as peculiaridades escolares, assim como a centralização curricular e restrição e focalização de gastos públicos, ao mesmo tempo em que se estabelece cooperação com a iniciativa privada. Propõe-se uma formação do professor e administradores no sentido de criticar essas propostas e um movimento transformador através do currículo, da didática e das propostas de gestão democrática, por exemplo. Sobre esse modelo de gestão, segundo Bernado e Gino (2018) e Souza (2018), a despeito do progresso dos mecanismos legais, “ainda é um ideal a ser perseguido” (BERNADO; GINO, 2018, p. 206) – principalmente em virtude da centralização de decisões e recursos na esfera central e das relações estabelecidas no contexto escolar que acabam reproduzindo formas de dominação.

Com base no que fora exposto, observar a gestão da escola como um processo político implica compreender que os profissionais tomam suas decisões “[...] com base em motivações variadas que transcendem os limites das explicações mais racionais ou pelo menos das explicações mais evidentes” (SOUZA, 2007, p. 137). Desse modo, como salienta o autor, nem sempre as decisões tomadas são baseadas nos objetivos escolares. Em decorrência disso, a opção desta pesquisa consiste em ressaltar os condicionantes administrativos, materiais, mas também relacionais e políticos da gestão escolar.

3 A IMPORTÂNCIA DO CLIMA ESCOLAR NA ANÁLISE DA ESCOLA

Neste capítulo destacamos a relevância do clima escolar na análise da escola enquanto organização educativa, considerando as suas dimensões que, como veremos neste capítulo, expressam a personalidade institucional. Iniciamos, na primeira seção, apresentando algumas propostas de definição para o conceito, a partir de diferentes estudos. Na segunda seção destacamos as dimensões escolhidas para análise nesta pesquisa. Por fim, realizamos uma revisão de literatura com intuito de conhecer as pesquisas que abrangem exclusivamente a relação entre o **clima escolar** e a **gestão escolar**.

3.1 O conceito de clima escolar

O conceito clima escolar tem sua origem nos estudos sobre o clima organizacional, e a sua relevância foi, igualmente, reconhecida nos estudos em eficácia escolar⁵, como um dos processos e características-chave de escolas eficazes. Nestes estudos, o clima escolar é entendido como um *ethos* positivo (ambiente agradável) e um ambiente favorável à aprendizagem (SAMMONS, 2008, p. 358).

Um clima positivo contribui para as relações positivas entre professores, diretores, alunos e demais profissionais. Além disso, favorece resultados positivos no processo pedagógico, além de se tratar de um fator que implica sobre o trabalho dos profissionais da escola (BRITO; COSTA, 2010; COHEN *et al.*, 2015; MORO, 2018; OLIVEIRA, 2018; REZENDE; CADIAN, 2013, entre outros).

As pesquisas em eficácia escolar trazem como resultados que o *background* familiar tem um peso muito importante na definição do desempenho acadêmico do aluno. No entanto, alguns fatores intraescolares poderiam minimizar o efeito da origem social, promovendo a eficácia e a equidade na oferta educacional (ALVES *et al.*, 2008; BROOKE; SOARES, 2008; FRANCO *et al.*, 2007; OLIVEIRA, 2018; SAMMONS, 2008). Tais pesquisas trazem como resultados fatores escolares que podem minimizar o efeito da origem social. Um dos fatores mais citados é o clima escolar, que será tratado neste capítulo.

Alves e Franco (2008), em levantamento de estudos nacionais, observam que existem fatores associados à eficácia escolar que estão fora do controle da maioria das escolas públicas

⁵ As pesquisas em eficácia se inserem no campo da sociologia da educação e têm como principal objetivo entender de que modo as escolas podem influenciar no rendimento dos alunos a fim de diminuir a influência das questões referentes às características sociodemográficas (BROOKE; SOARES, 2008).

e não são responsabilidades diretamente delas, e sim dos sistemas de ensino. Por exemplo, citam-se a infraestrutura, os equipamentos e a disponibilidade de professores. Existem fatores relacionados “[...] à organização e gestão escolar, aos objetivos pedagógicos e ao clima acadêmico que dependem principalmente dos sujeitos escolares” (ALVES; FRANCO, 2008, p. 49).

Considerando o clima escolar como fator de eficácia comprovado em pesquisas e a partir da perspectiva da escola enquanto organização educativa (LIMA, 2001; NÓVOA, 1992), pretendemos compreender quais as relações entre o clima escolar percebido pelos professores e equipe de gestão, observando algumas de suas dimensões. Consideramos as características organizacionais específicas de cada escola, entendendo-a como produtora de suas próprias regras e decisões, sem condená-la, como sugere Lima (2002), à simples reprodução de determinismos.

O conceito de clima escolar tem sua origem nos estudos sobre o clima organizacional. No entanto, a importância do clima na escola foi reconhecida há mais de cem anos por Arthur Perry – diretor de uma escola em Nova Iorque –, que publicou o livro *The Management of a City School*, em 1908. “Arthur Perry direcionou o seu estudo para outros gestores escolares e foi um dos pioneiros a trazer para a reflexão a importância de uma ‘atmosfera escolar positiva’ capaz de envolver todos os que dela faziam parte” (PEREIRA, 2021, p. 11). Perry não empregou o termo “clima”, mas “[...] reconheceu a necessidade de proporcionar aos alunos um ambiente de qualidade favorável na escola para promover a solidariedade entre os seus membros, aumentar a produtividade geral e o bom funcionamento da organização escolar” (CHIRKINA; KHAVENSON, 2018 *apud* PEREIRA, 2021, p. 11).

Aguerre (2004) destaca quatro fases sobre os estudos do clima escolar. A primeira fase corresponde ao surgimento do conceito de clima organizacional nos anos trinta em meio a uma crise da concepção taylorista de organização industrial. Segundo o referido autor, a escola das Relações Humanas reúne a dimensão socioemocional da organização, aliando-se à noção de liderança, e se impõe à organização entendida como estrutura (divisão do trabalho, estrutura diferenciada de funções). Já os estudos da segunda fase referem-se à fase metodológica, cujo objetivo principal situava-se, especialmente, em como medir o clima. A terceira fase dos estudos teve início na década de 1980. Ademais, ressalta que há, nessa fase, uma crise epistemológica e teórica. Os estudos de cultura organizacional ganham destaque, aliados às críticas aos métodos de investigação somente quantitativos.

Na década de 1950, foram realizados os primeiros estudos empíricos sobre o clima escolar. Os estudos propostos por Halpin e Croft (1968) tiveram como base conceitual as teorias

clássicas da organização, responsáveis pela produção do pensamento organizacional dominante na época. Os estudos com relação ao clima escolar eram “[...] uma transposição para o meio educacional de pesquisas já realizadas no meio industrial e no meio militar em torno da problemática do clima organizacional” (CARVALHO, 1992, p. 27 *apud* MORO, 2018, p. 54). “Para tanto, os autores desenvolveram um instrumento de medida chamado *Organizational Climate Descriptive Questionnaire*” (MORO, 2018, p. 54).

Além desse, outros dois instrumentos foram utilizados para medir o clima: o *Profile of a School*, proposto por Jane Rensis Likert, e o *Business Organization Climate Index* (BOCI), criado em 1971 por Roy Payne e D. Pheysey. Enquanto os dois primeiros surgiram em contexto norte-americano, este último surgiu no contexto inglês (AGUERRE, 2004, p. 5). Conforme Aguerre (2004), esses instrumentos constituem a fase metodológica sobre os estudos de clima escolar. Referem-se a eventos que acontecem no âmbito da organização e os itens de cada assunto se aliam às percepções dos profissionais com relação às estruturas – hierarquias, tarefas e tecnologias e ritmos de trabalho – e às relações interpessoais – tratamento, controle, sanções, colaboração, salários (AGUERRE, 2004, p. 4).

Quanto à definição de clima escolar, chega-se à conclusão de que é imprecisa, “[...] baseando-se mais nos instrumentos de medida do clima do que nas suas características epistemológicas” (BRUNET, 1992, p. 125). O clima escolar é definido, sobretudo, como a medida perceptiva dos atributos organizacionais. Ou seja, “[...] o elemento principal é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho” (BRUNET, 1992, p. 126). Por essa perspectiva, evidencia-se, também, que cada escola possui um clima específico que resulta de variáveis: comportamentais (tanto individuais quanto coletivas); estruturais da escola (ou seja, das variáveis físicas) e processuais (das relações humanas). Além disso, ressalta-se que os indivíduos respondem ao ambiente de acordo com suas percepções sobre o clima escolar (BRUNET, 1992; MORO *et al.*, 2018).

Nos estudos brasileiros sobre o clima escolar – em decorrência da variedade conceitual de clima escolar –, Moro (2018), juntamente ao GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, define este conceito como:

O conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrentes das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas físicas, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia na

dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela, deste modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. (MORO, 2018, p. 47).

É importante ressaltar a dialogicidade deste conceito, conforme asseveram Moro (2018) e Brunet (1992). Por um lado, o clima é construído com base nas características de cada escola, pois, como já ressaltado, cada escola possui um clima específico (um *ethos*) construído, especialmente através das relações políticas dos membros. Por outro lado, o clima de uma escola pode influenciar na dinâmica educacional, “[...] e esta, por sua vez, vai revelar um clima positivo ou negativo” (MORO, 2018, p. 47), incidindo, possivelmente, nos processos escolares. Para Brunet, tal influência funciona “[...] como um campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais” (BRUNET, 1992, p. 126).

Com relação a esse clima específico de cada escola, Pereira (2021), em uma revisão sistemática sobre os efeitos do clima escolar na educação infantil, destaca que Halpin e Croft (1968) – pioneiros em desenvolver os estudos de clima com base empírica na década de 1960 – definem o conceito como a personalidade organizacional da escola; “figurativamente, a personalidade está para o indivíduo assim como o ‘clima’ está para a organização” (HALPIN; CROFT, 1968, p. 1 *apud* PEREIRA, 2021, p. 17).

Oliveira (2018, p. 37) utiliza este conceito para estudar “[...] a relação entre o trabalho do diretor (incluindo a gestão da escola e a liderança que exerce) e as possíveis alterações ou manutenção no clima escolar”. Sendo assim, a autora optou por estudar como o trabalho do diretor escolar influencia no clima e se este possui influência nos resultados dos alunos. Para sua pesquisa utilizou os estudos e definições de clima escolar de Brunet (1992), de Aguerre (2004), de Rodney Ogawa e Steven Bossert (1995), bem como de Cousin (1998), destacando “[...] o papel da liderança (que neste caso é o diretor escolar) nas possíveis mudanças ou manutenções no clima escolar” (OLIVEIRA, 2018, p. 37) e a compreensão deste como o resultado do compartilhamento de ações tanto colaborativas, como individuais.

Assim como o conceito, que possui múltiplas definições, as dimensões do clima, igualmente, variam de acordo com o objetivo de cada estudo. Pode referir-se ao ambiente de cada escola quanto à qualidade das relações estabelecidas, estrutura e segurança da escola, às condições de aprendizagem, às normas e regras, ou mesmo níveis de centralização de decisões. De todo modo, por ser um fator que “[...] determina a qualidade de vida da comunidade escolar, [...] o clima é, portanto, um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola” (VINHA *et al.*, 2016, pp. 101-102).

Diante do exposto, podemos destacar a multidimensionalidade do conceito e sua variação de acordo com o objetivo de pesquisa. Tão variável quanto o conceito são as dimensões que o constituem, e estas estão associadas entre si, como veremos com mais detalhes mais adiante. No entanto, é possível encontrar pesquisas que considerem uma ou outra dimensão, observando em que medida impactam na organização da escola ou mesmo na aprendizagem dos estudantes.

Além disso, nessas definições, há em comum a noção de que se trata de uma série de atributos referentes ao clima que são perceptíveis pelos membros de uma organização escolar específica, conforme demonstram os estudos a seguir, ou seja, cada escola possui um clima específico que será reconhecido pelos profissionais que nela atuam.

Pereira (2021) sintetiza algumas das principais dimensões utilizadas em pesquisas sobre clima escolar, organizando-as em um quadro comparativo⁶. Algumas delas são recorrentes, como relações interpessoais e clima acadêmico, ainda que diferentes autores adotem diferentes nomes e formas de mensurá-las.

3.2 Clima escolar e as dimensões tratadas nesta pesquisa

Oliveira e Pereira (2020) realizaram um levantamento inicial da bibliografia sobre o clima escolar, identificaram as dimensões utilizadas em estudos importantes que foram apresentadas no Seminário “Clima Escolar”. O Seminário foi um evento institucional, que envolveu o levantamento e a análise de pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema, destacando estudos sobre a conceituação e mensuração do clima escolar.

Entre os estudos selecionados pelas autoras estão Halpin e Croft (1968), Aguerre (2004) e Zullig *et al.* (2010), que “propuseram novas dimensões ou confirmaram dimensões já testadas através de estudos empíricos” (PEREIRA, 2020, p. 20). Além de Brunet (1992), Cohen *et al.* (2009), Thapa *et al.* (2013), Wang e Degol (2016), Moro, Vinha e Morais (2019), que “sintetizaram as principais dimensões encontradas a partir de um amplo levantamento de pesquisas publicadas sobre o tema” (PEREIRA, 2020, p. 20).

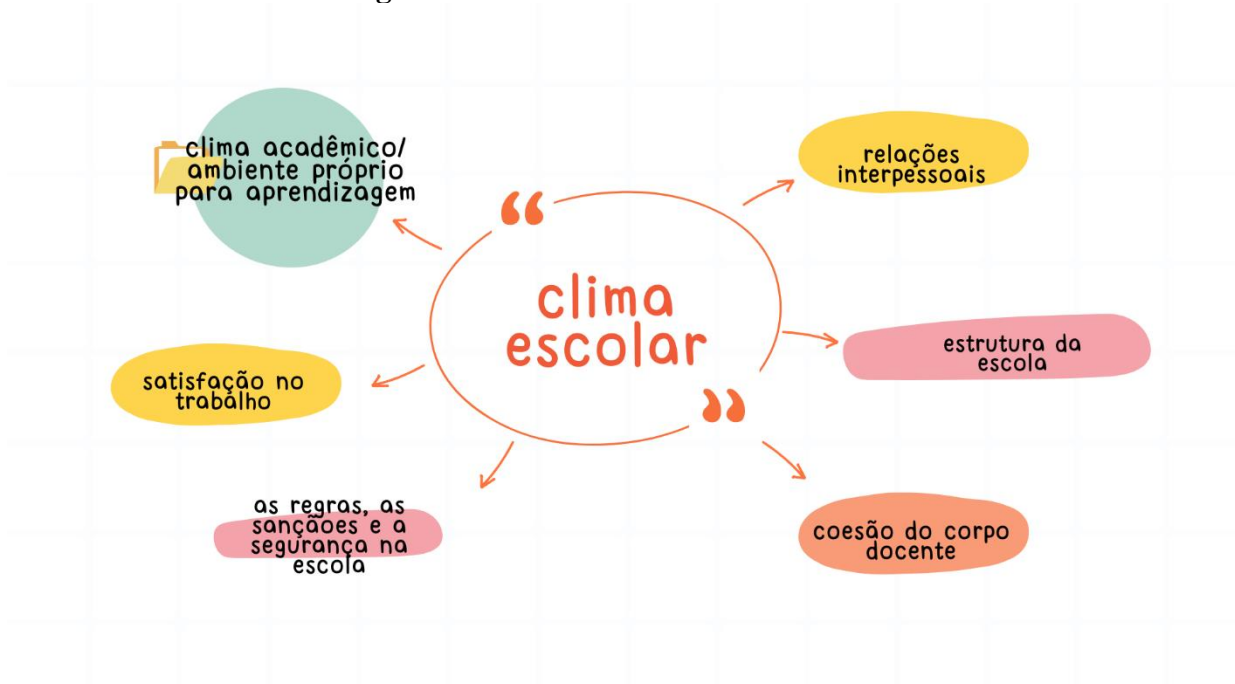
Nessa revisão, as autoras identificaram que as dimensões de maior frequência dizem respeito às *relações interpessoais/dimensão relacional* e *ensino e aprendizagem/clima acadêmico*, destacando que em muitos estudos essas dimensões são as que mais se associam ao desempenho dos estudantes. A dimensão *relações interpessoais* aparece em estudos mais

⁶ Para mais detalhes, consultar Pereira (2021, pp. 21-22).

antigos, nas dimensões definidas como Sistema Social (ANDERSON, 1982) e Cultura (AGUERRE, 2004). A partir de 2009, na dimensão *relações interpessoais* passam a ser consideradas, mais frequentemente, a família e a comunidade por meio de estudos como os de Wang e Degol (2016) e Moro, Vinha e Morais (2019).

Nesta pesquisa, optamos por trabalhar com as dimensões do Clima Escolar que serão apresentadas a seguir, pois os estudos sobre o clima escolar as consideram de forte influência nos resultados dos alunos e no trabalho dos professores, principalmente a dimensão do clima acadêmico e a dimensão das relações interpessoais. Portanto, é possível que estas influenciem, entre outras dimensões existentes, também no trabalho da gestão escolar. Assim, apresentamos a seguir as dimensões que optamos por analisar nesta pesquisa, bem como sua definição ou aspectos de mensuração.

Figura 1: As dimensões do clima escolar



Fonte: Produzido pela autora (2024).

No que concerne à dimensão das relações interpessoais, Oliveira (2018) ressalta a influência do engajamento e dos objetivos compartilhados entre os profissionais no processo de escolarização dos estudantes; da percepção com relação à convivência entre os profissionais; da satisfação quanto ao relacionamento e às ações de suporte no trabalho entre os profissionais.

Ainda sobre dimensão das relações interpessoais, Moro (2018) também propôs essa dimensão em sua matriz conceitual sobre clima escolar e empregou o nome “relações sociais e os conflitos”. Sobre as relações sociais, dizem respeito à percepção dos gestores, professores e

alunos quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola podendo ser, por exemplo, atitudes de intimidação e/ou maus tratos ou, na melhor das hipóteses, corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convívio. Segundo o autor, ainda envolve as percepções sobre: respeito e apoio às pessoas, sentimento de pertencimento, oportunidade de participação.

Oliveira e Pereira (2020), em um levantamento bibliográfico, destacam a dimensão relacional como uma das que aparecem na maior parte dos estudos. Nos estudos internacionais, Thapa *et al.* (2013) – em uma revisão integrativa sobre pesquisas em clima escolar – evidenciam que, quando os professores apoiam os alunos através de uma interação positiva, estes são mais propensos a comportamentos mais adequados. Também destaca que mediante uma relação mais saudável na educação infantil os estudantes nas etapas da educação básica posteriores podem ter menos problemas com relação ao comportamento. Um outro estudo mostrou que a relação positiva entre professores e administradores escolares têm consequências fundamentais no clima escolar, bem como nos resultados dos alunos.

Aguerre (2004), igualmente, aponta a dimensão relacional como fator de um clima positivo. No seu trabalho essa dimensão está relacionada ao grau de cooperação entre professores, bem como a possibilidade de apoio da gestão e a responsabilidade coletiva pelo aprendizado dos alunos. Inclui, nesta dimensão, além da relação entre os profissionais, também destes com os alunos e pais.

Uma outra dimensão do Clima Escolar é a de colaboração e coesão docente, considerada “determinante da qualidade das relações intraescolares e, conseqüentemente, do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas” (PAES DE CARVALHO *et al.*, 2020, p. 8). Portanto, a referida dimensão abrange o alinhamento dos professores com as propostas pedagógicas da escola (OLIVEIRA, 2018), assim como o sentimento de comprometimento e coesão da equipe escolar, o que tem efeito na qualidade do trabalho escolar (PAES DE CARVALHO *et al.*, 2020, p. 8).

Trabalharemos também com a dimensão satisfação no trabalho, que se destaca como sendo de grande relevância para o andamento das atividades escolares e do trabalho da equipe de direção e do professor (OLIVEIRA, 2018; entre outros). Trata, por exemplo, de como os profissionais enxergam a demanda de trabalho de suas funções, se há satisfação ou não com a rotina na escola, entre outros aspectos. Tal dimensão mostra-se importante pois, à medida em que os professores e a equipe de gestão se apresentam desmotivados, abatidos por causa de suas atividades, isso pode refletir negativamente no ambiente escolar (DEBARBIEUX *et al.*, 2012 *apud* MORO, 2018). De acordo com Moro *et al.* (2019), a dimensão ‘relações com o trabalho’,

tanto da parte da gestão escolar quanto dos professores, nos dará pistas importantes acerca do engajamento dos profissionais, já destacado anteriormente na dimensão relacional e a ser considerado a seguir na dimensão acadêmica. Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação ao 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, quanto ao apoio que recebem dos gestores, no caso dos professores.

Com relação à dimensão clima acadêmico, os estudos evidenciam que as expectativas que diretores e professores possuem da aprendizagem dos estudantes e de suas famílias influenciam a tomada de decisão do diretor e sua equipe bem como dos demais professores, ou seja, as pesquisas têm mostrado evidências de que há uma relação entre a expectativa sobre o rendimento dos estudantes e as ações da equipe na entrega da educação formal (MORO, 2018; OLIVEIRA, 2018; PEREIRA, 2021; VINHA, 2016, entre outros).

Oliveira (2018) abordou em sua tese a dimensão “ambiente próprio para a aprendizagem”, que está relacionada ao clima acadêmico. Sobre isso, ressalta a relevância de oferecer aos alunos “um ambiente agradável e estimulante” (OLIVEIRA, 2018, p. 95). Para investigação, ela escolheu como itens dessa dimensão, entre outros, aspectos como a disciplina, o comportamento dos alunos e a percepção sobre a qualidade do ensino. Nessa direção, Oliveira (2018) destaca também fatores como a ordem e a disciplina. Refere-se a um ambiente onde se tem um cuidado quanto às questões de barulho e organização da rotina. Um ambiente barulhento em excesso e sem cuidados está associado a uma percepção negativa do clima.

Moro (2018) aborda essa dimensão denominando-a de “as relações com o ensino e com a aprendizagem”. Nessa dimensão, ele destaca como conceito:

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, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira que nenhum aluno fique para trás (MORO, 2018, p. 130).

O autor, diferente de Oliveira, separa as questões relacionadas à disciplina em outra dimensão, nomeada por ele de “regras, as sanções e a segurança na escola”, que optamos por também manter separada neste trabalho. De acordo com a matriz de Moro (2018, p. 130), essa dimensão refere-se à “elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e

sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar”.

Uma outra dimensão do clima refere-se à percepção sobre a estrutura da escola. Moro (2018, p. 18) a denomina como “a infraestrutura e a rede física da escola”. De modo geral, trata-se da qualidade do espaço físico e a existência e a utilização de recursos. Constitui, também, essa dimensão o quantitativo de funcionários, por se tratar de um elemento garantidor de estabilidade e organização. Cabe destacar que, ainda que tenham influência significativa para o trabalho escolar (ALVES; FRANCO, 2008), nem sempre a sua oferta depende de uma atuação direta das pessoas da escola, cabendo às instâncias superiores.

Retomaremos essas dimensões no Capítulo 4, considerando as estratégias metodológicas adotadas nesta pesquisa para observá-las.

3.3 Revisão de literatura: a relação entre o clima escolar e a gestão escolar

Com intuito de conhecer as pesquisas que abrangem exclusivamente a relação entre o **clima escolar** e a **gestão escolar**, realizamos uma revisão de literatura. Desse modo, focaremos se há pesquisas que abordam esse conceito de forma relacionada, alguns de seus resultados, como estão sendo realizadas e se há frequência/influência dessa produção.

Consultamos a base de dados *Scopus*, disponível no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca foi realizada através do acesso ao sítio eletrônico das próprias bases, contendo os seguintes descritores: “Clima Escolar” e “Gestão Escolar”. Os filtros ativos foram: periódicos revisados por pares; o recorte temporal entre os anos 2010 - 2021; e somente artigos com o idioma em português. Inicialmente realizamos a mesma busca na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), no entanto, somente dois artigos com aqueles descritores foram encontrados. Se utilizarmos apenas o descritor “clima escolar”, o resultado da busca será maior. No entanto, não contempla o problema dessa pesquisa: a influência do clima escolar nas atividades da equipe de gestão.

Sendo assim, utilizamos a base de dados *Scopus*, na qual encontramos um número um pouco maior. Dos nove artigos encontrados utilizando aqueles descritores, apenas três foram selecionados, pois os demais não propunham a relação entre o clima escolar e gestão escolar, como é o caso do artigo do artigo de Moreira (2013), cujo título é “**Currículo e gestão: propondo uma parceria**”. O autor defende uma abordagem democrática fundamentada no currículo e com um olhar para a cultura. Através do exemplo da educação finlandesa, argumenta que as decisões curriculares efetivas e democráticas nas escolas “[...] vêm a ser facilitadas não

pelo aumento de controle dos docentes e dos alunos, mas pela promoção de um clima de confiança e de apoio nas salas de aula” (MOREIRA, 2013, p. 550). Embora se considere a necessidade de clima de confiança e apoio (principalmente da gestão escolar) para viabilizar um currículo mais democrático, o foco da discussão do autor é embasado pelo referencial dos estudos de currículo.

Dos resultados da nossa busca ficaram, então, três artigos que foram selecionados com base nos seguintes critérios: artigos cujos temas são sobre gestão escolar e clima escolar que, de algum modo, focam na equipe gestora, mesmo que apenas na figura do diretor escolar.

O primeiro artigo, de Oliveira e Waldhelm (2015), cujo título é “**Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?**”, constitui um estudo de natureza quantitativa, cuja proposta é verificar se há uma possível relação entre o trabalho do diretor (enquanto gestor e liderança) e o clima escolar (a partir da percepção dos professores), com o desempenho dos alunos das escolas municipais e estaduais do estado do Rio de Janeiro. Há o entendimento, com base na literatura em eficácia escolar, de que a gestão escolar, juntamente ao ensino, está entre os fatores intraescolares que podem influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos.

As autoras realizaram um levantamento bibliográfico em 2015, envolvendo artigos nacionais e internacionais, e destacaram que há poucos estudos, sobretudo nacionais, “[...] que articulem a reflexão sobre a gestão, a liderança e o clima escolar, uma vez que estes tendem a ser analisados nas pesquisas separadamente” (OLIVEIRA; WALDHELM, 2015, p. 828).

As pesquisadoras apontaram como um dos resultados de pesquisa as escolas onde os professores apresentaram melhor percepção sobre o clima escolar (considerando a colaboração docente como dimensão). Os estudantes de 5º ano apresentaram os melhores resultados nos testes de matemática. Esse mesmo resultado ocorreu com relação à percepção dos mesmos atores sobre a liderança do diretor. É importante destacar que, para realizar a pesquisa e fazer o levantamento desses resultados, foram utilizados os questionários contextuais da prova Brasil e a construção dos índices de Liderança do Diretor e do Clima Escolar.

No texto intitulado “**Efeito das políticas de Provimento ao cargo de diretor na gestão escolar**”, Assis e Marconi (2021), em uma outra abordagem, relacionando clima escolar e gestão escolar, analisaram se as políticas de diferentes modalidades para seleção de diretores das escolas públicas estaduais de ensino básico interferem na percepção do corpo docente sobre a liderança do diretor e o clima escolar onde atuam. Ou seja, problematizam se há diferença entre a percepção média do corpo docente sobre a liderança do diretor e sobre o clima escolar nas escolas que adotam modalidades distintas para a escolha dos diretores. Considerando o

clima escolar e a liderança como fatores de qualidade escolar, segundo os referidos autores, existe um consenso de que a forma de provimento ao cargo de diretor tem influência sobre a qualidade da gestão, perspectiva que os mobilizou.

Constatou-se que, a despeito do que está previsto na legislação dos entes federados sobre os critérios de escolha por consulta pública e/ou concurso público no campo da implementação dessas políticas, ainda existe alta incidência do critério de indicação para o cargo. Fato este que é um retrocesso, em vista das relações clientelistas que marcam essa forma de acesso ao cargo.

Sobre a relação entre clima escolar e gestão escolar, ressaltam a importância de estudos mais aprofundados. Contudo, o resultado dessa pesquisa apontou que o “concurso público apenas” e o “processo seletivo e eleição” possuem efeito positivo sobre os indicadores de liderança e de clima escolar, contemplando aspectos fundamentais da gestão democrática” (ASSIS; MARCONI, 2021, p. 903).

Por último, o artigo **“Práticas e Percepções docentes e suas relações com o prestígio e o clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro”** narra uma pesquisa qualitativa no Rio de Janeiro realizada por Brito e Costa (2010). Os autores entrevistaram docentes que trabalham tanto em escolas de maior prestígio (são as que possuem melhor classificação na Prova Brasil de 2007), quanto nas de menor prestígio (possuem menor classificação). Nessas entrevistas, os professores destacam que percebem uma diferença significativa entre essas escolas, sendo o principal fator de diferença entre elas o perfil dos alunos, este caracterizado pelo nível socioeconômico da comunidade ou bairro. Outrossim, corroborando os estudos de eficácia escolar (ALVES; BROOKE, 2008) e outros estudos que abordam o clima escolar como os supramencionados, os autores também apontam que, além dos fatores externos, fatores internos fazem a diferença, por exemplo, a atuação e a forma de gestão.

Foi possível constatar ainda que os professores tendem a reconhecer que os aspectos que constituem o clima escolar exercem influências significativas na conduta dos alunos e dos professores nas respectivas escolas. Os professores indicam ter maior satisfação em trabalhar nas escolas onde há regras claras, maior comunicação entre a equipe e maior disciplina (BRITO; COSTA, 2010, p. 7).

Desse modo, os fatores que demarcam essas diferenças dentro da escola são o clima escolar e a gestão da instituição, sendo esta entendida como um fator-chave para o direcionamento do clima escolar. No entanto, é possível perceber um número baixo de pesquisas que consideram essa relação, e não encontramos um estudo sobre a influência do clima escolar no trabalho da equipe de gestão.

Nesse sentido, um primeiro aspecto que salta aos olhos é o aumento de recentes estudos na área do clima escolar que evidenciam a construção de metodologias que revelam resultados importantes sobre o efeito do clima escolar (considerando uma ou mais dimensões) na aprendizagem dos estudantes e no trabalho dos professores.

Sobre o levantamento de estudos que tratassem especificamente sobre a relação gestão e clima escolar, convém notar os resultados que evidenciam que um clima positivo e colaborativo pode trazer mais satisfação no trabalho para os professores (BRITO; COSTA, 2010; OLIVEIRA; WALDHELM, 2015). Isso evidencia a necessidade de se atentar ao clima no contexto escolar. Além disso, destaca-se nesses estudos o papel da gestão, sobretudo o do diretor como promotor desse clima. No entanto, há necessidade de se explorar mais esse aspecto (OLIVEIRA, 2018). Outra pesquisa selecionada, mas com objetivo diferente das demais, revelou que as formas de provimento ao cargo de diretores escolares também favorecem resultados no clima, averiguados nos resultados dos estudantes (ASSIS; MARCONE, 2021).

Os desafios com relação a esse tema correspondem ao fato de terem poucos artigos com foco na relação clima e gestão escolar e no papel desta para a manutenção de um clima positivo como destacado acima. Dos nove artigos selecionados na base de dados (já considerado pouco), apenas três discutiam, de fato, esse tema. Ademais, não encontramos artigos que, por exemplo, debatem a influência do clima escolar no trabalho da equipe diretiva. No entanto, encontramos dados consideráveis sobre essa influência no dia a dia dos professores e diferentes abordagens sobre o conceito, que foram consideradas na proposição desta pesquisa, cujos contexto e resultados são apresentados nos capítulos que se seguem.

4 O CAMPO DE PESQUISA E A GESTÃO ESCOLAR NA SME/RJ

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, apresentamos a estrutura e o contexto organizacional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), campo desta pesquisa. Essa apresentação é importante, pois a equipe de gestão deve seguir as normativas da esfera central, bem como estar em constante diálogo com diferentes setores da SME/RJ. Para planejar suas ações de forma autônoma, precisa tomar como base as diretrizes curriculares e os regimentos, documentos que estruturam, definem e regulam as ações da instituição de ensino, planejados e disponibilizados pela esfera central. Ademais, a rede será apresentada em números (escolas, matrículas, etc.) e, com isso, demonstraremos que se trata de um sistema de ensino complexo com diversas realidades institucionais.

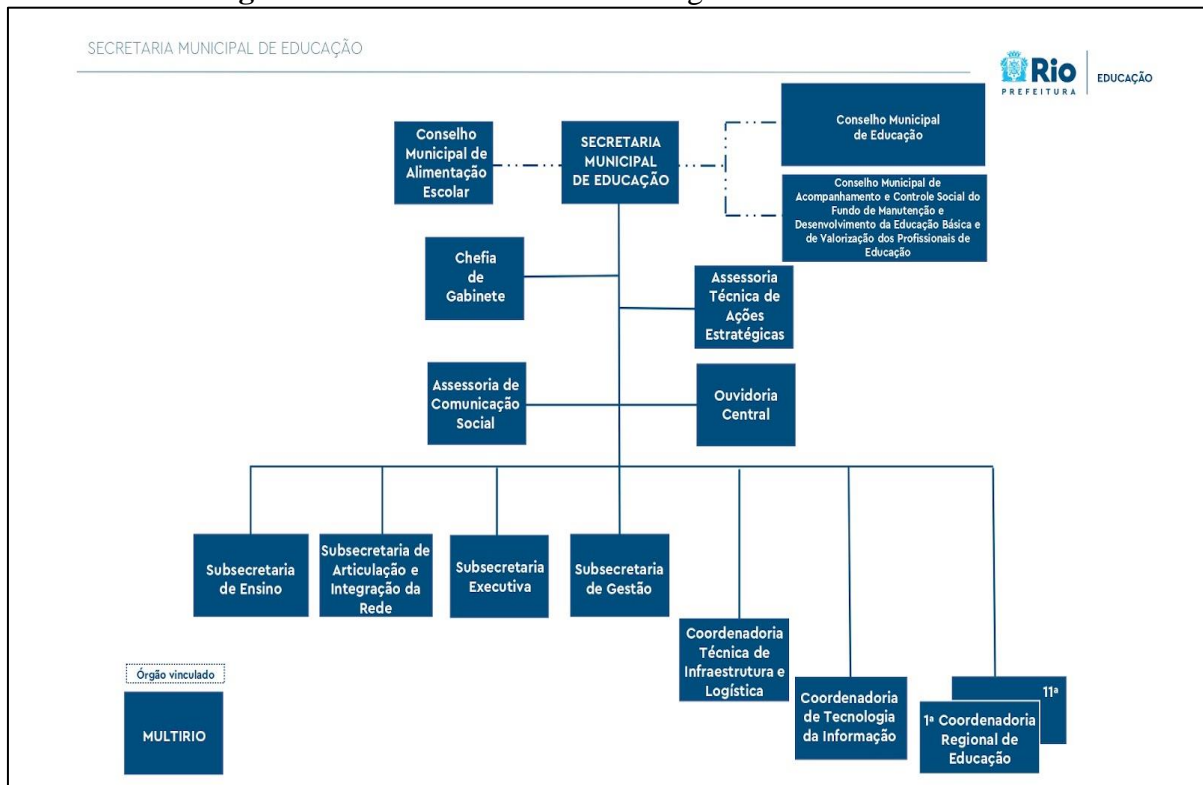
Na seção seguinte, apresentamos a 2ª CRE e as duas escolas selecionadas para o estudo de campo a partir de dados gerais sobre as duas unidades.

Na terceira seção abordamos a proposta organizacional das escolas na rede municipal do Rio de Janeiro e um quadro dos funcionários da rede e respectivas atribuições, resultado da análise documental realizada, que nos ajudou a compreender a organização escolar e as funções dos profissionais no processo de pesquisa de campo e análise de dados. As atribuições nos oferecem pistas e caminhos para, inclusive, pensar as dimensões do clima escolar. Muitas destas estão atreladas às atribuições que podem ou não constituir as ações da equipe de gestão escolar.

4.1 A estrutura e o contexto organizacional da SME/RJ

Para que se possa compreender a gestão escolar no Rio de Janeiro, iniciamos esta seção com uma contextualização da rede pública de educação do município e o quantitativo desse sistema. Tal apresentação tem como intuito fornecer informações sobre alguns fatores que influenciam a gestão escolar: o contexto político e organizacional no qual as escolas estão inseridas e, como supramencionado, apesar de a escola possuir autonomia de recursos, administrativos e pedagógicos, essa instituição deve seguir orientações e estar em consonância com a política central; prestar contas de aprendizagem e de verbas; e, além disso, nem todos os recursos financeiros são repassados para a escola diretamente para ela administrá-los.

Figura 2: A estrutura e o contexto organizacional da SME/RJ



Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/secretaria>. Acesso em: 2 jan. 2024.

Segundo informações disponibilizadas no *site* da Secretaria Municipal de Educação (SME), nessa rede atendem-se crianças e jovens da Educação Infantil (6 meses a 5 anos); do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

A rede pública municipal de ensino do Rio de Janeiro atende a 634.007 alunos matriculados em 536 Unidades de Educação Infantil (5 meses a 6 anos) e 1007 Escolas de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), sendo que quatro são exclusivas de Educação Especial, e três apenas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para atender a esses alunos, a Secretaria reúne nos seus quadros funcionais 38857 professores e 12859 funcionários de apoio administrativo, que incluem agentes de Educação Infantil e à Educação Especial, agente educador, secretário escolar e outras categorias funcionais. A gestão da rede pública de ensino da cidade se dá em três níveis: o nível central da Secretaria (SME), o nível intermediário, composto por 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), e as escolas.

4.2 A 2ª CRE e as Unidades Escolares da Pesquisa

As CREs são órgãos intermediários que articulam as orientações da secretaria com as escolas. Além disso, acompanham o dia a dia de cada uma das unidades escolares, desde o processo da matrícula, infraestrutura, logística, recursos humanos, alimentação e gestão pedagógica.

A pesquisa em tela foi realizada nas escolas da 2ª Coordenadoria Regional de Educação - (2ªCRE), uma vez que está vinculada às pesquisas “Gestão Escolar e a Implementação de Políticas Públicas Educacionais, a liderança do diretor e os resultados escolares: um estudo sobre as escolas eficazes nos anos finais do ensino fundamental”, coordenada pela Profa. Ana Cristina Prado de Oliveira, no âmbito do POGEFE.

Fazem parte desta CRE as unidades escolares situadas nos seguintes bairros e comunidades: Grajaú, Jardim Botânico, Tijuca - Comunidade Chacrinha, Leme, Flamengo, Lagoa, Laranjeiras, Humaitá, Alto da Boa Vista, Urca, Grajaú - Morro Nova Divinéia, Vila Isabel, Rocinha, Tijuca, Leblon, Praça da Bandeira, Copacabana, São Conrado, Gávea, Andaraí, Maracanã, Cosme Velho, Gávea (Rocinha), Alto da Boa Vista, Botafogo, Catete, Copacabana - Morro dos Cabritos, Vidigal, Glória, Ipanema. A 2ª CRE compreende 153 unidades escolares atendendo os níveis de escolaridade da Educação Infantil até o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa à qual estamos vinculados optou por trabalhar com as 44 escolas desta CRE que atendem aos anos finais e são testadas no 9º ano pela Prova Brasil. Estas unidades participaram de um *survey*, conforme já mencionado. Após a qualificação, decidimos, com o apoio da banca, que a escolha das escolas onde realizaríamos a pesquisa de campo observaria os seguintes critérios:

- Pouco tempo da equipe de gestão (sendo assim, encontram-se em fase de adaptação aos contextos e desafios da escola, assim como a um clima escolar já constituído).

- Apresentarem Indicador de Nível Sócioeconômico (INSE)⁷, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸ e taxa de matrícula parecidos.
- Contexto territorial (localização e entorno da escola) parecidos.

Passamos em seguida à descrição das escolas estudadas. Chamaremos de **Escola M** e de **Escola S** as escolas municipais que estão localizadas no mesmo bairro na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Situam-se próximas a duas universidades federais em um bairro turístico e residencial.

Tabela 1: Caracterização das escolas selecionadas

Indicadores	Escola M	Escola S
Nº total de matrículas	593	449
Nº de matrículas na EI	-	-
Nº de matrículas E.F Anos Iniciais	253	222
Nº de matrículas E.F Anos Finais	340	227
Matrícula na EJA	-	-
Matrícula na Educação especial	16	42
Média de estudantes por turma	25,4	24,9
Taxa de reprovação Anos Iniciais*	0,0%	0%
Taxa de reprovação Anos Finais*	0,3%	0%
Taxa de Abandono nos Anos Finais*	0,0%	0%
Taxa de distorção idade – série Anos Iniciais	4,8%	3,2%
Taxa de distorção idade – série Anos Finais	11,8%	16,3%
INSE	5	5
Complexidade da Gestão ⁹	Nível 3	Nível 3
IDEB Anos Iniciais	6,9	7,1
IDEB Anos Finais	(Só tem 2017)	6,1
Turmas	22	18

⁷ O Inse (Indicador de Nível Sócio Econômico) é a média do nível socioeconômico dos estudantes, distribuído em sete níveis (7 é o mais alto). O cálculo parte das informações dos próprios estudantes no questionário contextual. Por meio desse indicador, é possível observar como o contexto social dos estudantes influencia diretamente o desempenho escolar. Para mais informações, consultar a nota técnica disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico> Acesso em: 16 abr. 2024.

⁸ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é determinado pela avaliação do aprendizado dos alunos em português e matemática. Ambas as Escolas M e S demonstram progresso nas notas do SAEB. A Escola S precisa aprimorar seu desempenho em matemática nos anos finais. Por outro lado, embora a Escola M tenha registrado uma queda nas notas de Língua Portuguesa em 2019, observou-se uma melhoria nesse aspecto em 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 3 jan. 2023.

⁹ Trata-se de um Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. As variáveis selecionadas para compor o Indicador de Complexidade da Gestão são: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas. Para mais informações, consultar a Nota Técnica disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/complexidade-de-gestao-da-escola> <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 3 jan. 2023.

Nº de professores	37	30
Nº de professores que respondeu ao <i>survey</i>	14	19
Nº de respondentes da Equipe de Gestão ao <i>survey</i>	3	1

Fonte: Dados do Censo Escolar e do SAEB disponibilizados nas plataformas Q Edu e o aplicativo Clique Escola¹⁰.

*Dados de 2019, considerando o período anterior à pandemia. Os demais dados referem-se a 2021 e 2022.

Observa-se na **Escola M** o total de 593 matrículas nas etapas do Ensino Fundamental e com um pouco mais de matrículas nas séries iniciais. Quanto às modalidades educacionais, há 16 matrículas em Educação Especial e nenhuma em Educação de Jovens e Adultos. A escola possui 22 turmas e média de estudantes por turma de 25,4. Quanto ao IDEB, a escola está em evolução. Nos anos iniciais, o índice foi de 6,9 para uma meta de 7,6. Nos anos finais, só temos a informação do índice de 2017, que foi de 6,7. As taxas de rendimento (reprovação e abandono) foram de quase 0% em ambas as etapas, e a distorção idade série, maior nos anos finais, de 11,8%. Há um quantitativo de 37 professores e complexidade da Gestão nível 3, pois trata-se de uma escola que possui um pouco mais de 500 matrículas, opera em dois turnos, apresentando os Anos Finais do Ensino Fundamental como etapa mais elevada.

No caso da **Escola S**, o número total de matrículas são 449, sendo que com mais alunos matriculados na etapa final do ensino fundamental. Não tem oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e possui 42 alunos matriculados na Educação Especial, quase o triplo da outra escola. A escola possui 22 turmas e média de estudantes por turma de 25,4, e um total de 30 professores. Quanto ao IDEB, a escola está em evolução. Nos anos iniciais, o índice foi de 7,1, e de 6,1 nos anos finais, demonstrando estar avançando com relação às metas de 7,4 e 6,1, respectivamente. Além disso, assim como a escola acima, a etapa inicial do E.F. mostrou um melhor desempenho nas avaliações. Igualmente possui semelhanças quanto ao nível socioeconômico (nível 5) e a complexidade da Gestão com nível 3. As taxas de rendimento (reprovação e abandono) ficaram em 0%, e a distorção idade série foi de 11,8%, também maior nos anos finais.

O quadro a seguir apresenta algumas informações a respeito dos diretores das duas escolas, que podem nos ajudar a compreender os dados que serão analisados no capítulo seguinte. Convém destacar que os dois diretores assumiram a direção após a saída de diretores que ficaram vários anos à frente dessas escolas.

¹⁰ O aplicativo Clique Escola foi desenvolvido pelo MEC com o objetivo de facilitar o acesso da comunidade escolar e da sociedade às principais informações educacionais e financeiras da escola, bem como às notícias sobre educação, de forma a facilitar a compreensão e promover a transparência dos dados das escolas.

Quadro 1: Dados sociodemográficos dos Diretores das escolas M e S

	Escola S	Escola M
	Diretor	Diretor
Sexo/gênero:	Feminino	Masculino
Raça autodeclarada:	Branco	Branco
Idade:	56 anos	32 anos
Maior nível de escolaridade concluído:	Especialização	Doutorado
Qual tipo de curso/formação concluído no ensino superior:	Educação - Pedagogia	Educação - Pedagogia
Já trabalhou como professor na educação básica?	Por 20 anos	Por 9 anos
Há quantos anos trabalha como diretor de escola/coordenador:	6 a 10 anos	5 anos ou menos
Quanto tempo de trabalho dedicado à escola durante a semana:	Mais que 40 horas	Mais que 40 horas

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 A gestão escolar e o diretor na organização na SME/RJ

De acordo com o Plano Municipal de Educação do Rio de Janeiro - PME-RJ, busca-se pela Gestão Democrática nas suas unidades através da “[...] participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência” (PME, 2018, p. 25). Além disso, aparece como meta para GD a criação de uma lei municipal que assegure consulta pública para escolha de diretores, algo já implementado na rede há muitos anos. E como estratégias incluídas nessa meta estão a ampliação de conselhos comunitários e grêmios estudantis; elaboração do Projeto Político Pedagógico; “[...] estímulo à participação e à consulta de profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares” (PME, 2018, p. 43). Ainda, pretende-se a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.

O organograma abaixo, elaborado a partir da análise do PME/RJ, representa a estrutura da organização escolar que evidencia as “[...] inter-relações entre os vários setores e funções de uma organização ou serviço” (LIBÂNEO, 2018, p. 107). Levando em conta a proposta de gestão no PME do Rio de Janeiro, podemos entender que, embora existam os cargos e atribuições distintas e algum grau de hierarquia, ao menos na proposta o poder não está

totalmente centralizado no diretor e existe uma articulação entre a gestão escolar e os demais profissionais, assim como com os responsáveis pelos estudantes.

Figura 3: Gestão Escolar: um exercício em relações



Fonte: Produzido pela autora (2024).

As unidades escolares desta rede de ensino podem abranger em seu quadro funcional os seguintes profissionais¹¹ em cargos efetivos que devem atuar em colaboração, visando a promoção do princípio da gestão democrática.

O Professor de Educação Infantil - PEI; O Professor do Ensino Fundamental – PEF, que constituem o Quadro de Pessoal do Magistério. Além desses cargos, os de Professor I e II; o de Ensino Especializado e de Especialista de Educação.

O quadro de apoio técnico à Educação é composto pelos cargos efetivos de secretário escolar e pelo agente de apoio à Educação Especial. Há o cargo de agente de Educação Infantil, anteriormente denominado de agente auxiliar de creche.

¹¹ Projeto de Lei nº 1.086/2018, que cria no quadro de Permanente de Pessoal do Poder Executivo a categoria funcional de Professor Adjunto de Educação Infantil e dá outras providências, como as divisões dos cargos citados. Segundo a lei nº 2.619/1998, as unidades escolares são integradas por duas áreas de atuação que dividem os cargos: a área pedagógica, composta pelas categorias funcionais Professor e Especialista de Educação; a área administrativa, composta por Agente de Administração; Agente Auxiliar de Administração; Agente Escolar; Agente de Apoio Escolar; Merendeira; inspetor de Alunos e Agente Educador. O Diretor IV, o Diretor Adjunto e o Coordenador Pedagógico não constam nessas áreas.

O quadro de apoio à Educação é constituído pelo agente educador II e inspetor de alunos e a merendeira.

O cargo de diretor IV tem natureza de cargo em comissão, o diretor adjunto e o coordenador pedagógico são funções gratificadas. Esses cargos são ocupados exclusivamente por professores.

O quadro a seguir apresenta cada uma das funções que podemos encontrar em uma unidade escolar e suas principais atribuições.

Quadro 2: Equipe Escolar e suas atribuições

Equipe Escolar	
Diretor geral (Diretor IV)	A Direção é responsável pela coordenação do processo de planejamento, supervisão e avaliação das ações pedagógica, comunitária e administrativa, de acordo com as normas emanadas do Nível Central, garantindo a qualidade da educação oferecida para todos os alunos. A Direção deverá cumprir e fazer cumprir a Legislação vigente, a Lei Orgânica do Município e o Estatuto do Funcionalismo Público Municipal do Rio de Janeiro, as determinações emanadas do Nível Central e das Coordenadorias Regionais de Educação, bem como o regulamento e o regimento básico da Rede Municipal de Ensino. ¹²
Diretor adjunto	Substituir o diretor em seus impedimentos, responsabilizando-se pela coordenação administrativa, numa ação integrada com todos os setores e profissionais da Unidade Escolar; planejar, coordenar e gerenciar todos os serviços de apoio administrativo; colaborar na destinação e no controle da movimentação dos recursos financeiros da escola, em consonância com as decisões da comunidade escolar.
Coordenador pedagógico	A coordenação pedagógica é composta por professores. Cabe aos profissionais desta equipe a coordenação do processo de planejamento, supervisão e reformulação da ação pedagógica, em conjunto com a direção e demais professores da Unidade Escolar, de acordo com as normas e orientações emanadas da SME, para assegurar unidade e consistência no processo de ensino-aprendizagem ¹³ .
Secretário escolar	Planejar, coordenar e executar, em consonância com as normas e prazos estabelecidos e com as orientações da direção escolar, as atividades da secretaria da escola, responsabilizando-se pelo seu funcionamento ¹⁴ .

¹² SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). **Resolução SME nº 1.074, de 14 de abril de 2010.** Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2010. Disponível em: http://p-web01.mp.rj.gov.br/Informativos/4_cao/2010/abril/Resolucao_SME_1074.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

¹³ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). **Resolução SME nº 1.074, de 14 de abril de 2010.** Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2010. Disponível em: http://p-web01.mp.rj.gov.br/Informativos/4_cao/2010/abril/Resolucao_SME_1074.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

¹⁴ RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.335, de 8 de dezembro de 2011.** Cria no quadro permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Secretário Escolar e dá outras providências. Rio de Janeiro: Poder Executivo, Disponível em: <https://bit.ly/319K2XQ>. Acesso em: 13 mar. 2023.

Apoio à direção	Não há uma normativa sobre as atribuições desse profissional ¹⁵ .
Agente educador II	Prestar apoio às atividades educacionais mediante orientação, inspeção e observação da conduta do aluno e atender à segurança de crianças e jovens nas dependências e proximidades das unidades escolares da rede oficial do Município.
Merendeiras(os)	Atividades de execução, relativas a trabalhos de preparação de merendas e outros alimentos para unidades escolares.
Professor I	Atividades de planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação do pessoal discente, relativas ao ensino fundamental (1º ao 9º ano).
Professor II	Atividades de planejamento, orientação, acompanhamento e avaliação do pessoal discente. Compõem esse cargo as seguintes especialidades: Língua Portuguesa; Francês Inglês; Espanhol; Matemática; Biologia; Ciências; Geografia; História; Artes Cênicas; Educação Musical; Educação Física; Educação Artística.
Agente de apoio à educação especial	Prestar apoio nas atividades executadas pelo Professor Regente e/ou Direção, contribuindo para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento e ao bem-estar social, físico e emocional dos alunos com deficiência, incluídos nas turmas regulares ou matriculados em Classes ou Escolas Especiais da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.
Professor de ensino fundamental	Entre outras atribuições, responsabilizar-se pelo bom andamento do trabalho dos seus alunos; participar do planejamento curricular da Unidade Escolar; planejar suas atividades como regente de turma, visando a um bom desenvolvimento funcional; acompanhar e avaliar o desempenho do aluno, propondo medidas para melhor rendimento e ajustamento do mesmo, em consonância com a Coordenação Pedagógica.
Professor de educação infantil	Planejar, executar e avaliar, junto com os demais profissionais docentes e equipe de direção, as atividades da unidade de Educação Infantil e propiciar condições para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças.
Professor Adjunto de Educação Infantil	Executar atividades sociopedagógicas concernentes à Educação Infantil, contribuindo com o Professor Titular, e/ou com a equipe gestora quanto ao planejamento das ações pedagógicas e com a avaliação do desenvolvimento global de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. ¹⁶

¹⁵ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). **Resolução SME nº 1.255 de 22 de agosto de 2013**. Fixa critérios para atendimento ao disposto no Decreto nº 20.790 de 23 de novembro de 2001 e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro: ano XXVII, n. 109, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3Ln5Nhp>. Acesso em: 13 mar. 2023.

¹⁶ RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei nº 1.086/2018**. Cria no quadro permanente de pessoal do Poder Executivo do município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor Adjunto de Educação Infantil e dá outras providências. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 2018. Disponível em: <https://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/73e8459dbe55a22a832566ec00172e92/23c4c68b6069cf908325834d005cc28f?OpenDocument>. Acesso em: 10 dez. 2023.

Agente de educação infantil	Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências.
-----------------------------	--

Fonte: Produzido pela autora a partir de documentos oficiais da SME/RJ¹⁷.

Analisar a estrutura da SME, os cargos e funções dos servidores, nos ajudou a compreender melhor a estrutura organizacional da escola, assim como a conexão entre os profissionais, dada a atribuição de cada um – inclusive as tarefas da direção escolar. Ademais, o que é pertinente na associação da escola com as esferas externas, considerando que as instituições de ensino devem prestar contas financeiras, administrativas e pedagógicas para a SME e para a CRE. Portanto, esses conhecimentos nos auxiliaram na análise sobre como o clima escolar influencia nas atividades da gestão escolar. E muitas dessas atividades estão prescritas em leis, regulamentos, entre outros documentos oficiais.

No próximo capítulo analisaremos como os sujeitos desta pesquisa percebem essas tarefas em sua rotina e, ainda, como essas e outras atividades na gestão da escola estariam (ou não) relacionadas ao clima escolar.

¹⁷ RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.623, de 1 de outubro de 2013**. Dispõe sobre o plano de Cargos e Carreira e Remuneração dos funcionários da secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro: [s. l.], 2013. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/ConLegis/ato.asp,?45130>. Acesso em: 13 mar. 2023.

5 ESTRATÉGIAS DE GESTÃO E CLIMA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Neste capítulo, analisamos a percepção de diretores, coordenadores pedagógicos e professores em relação a diversas dimensões do clima escolar (Relações Interpessoais, Clima Acadêmico, Estrutura da Escola, Satisfação no Trabalho e Regras, Sanções e Segurança na Escola), bem como às atividades desempenhadas pela equipe de gestão escolar. Na seção 5.1 foi abordada uma análise descritiva dos dados quantitativos obtidos por meio do *survey* elaborado pelos grupos de pesquisa GESQ/POGEFE, conforme já mencionado anteriormente.

Posteriormente, na seção 5.2, mediante uma análise exploratória dos dados obtidos durante o estudo de caso conduzido nas Escolas M e S, inspirada na Abordagem de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2015), aprofundamos a compreensão da percepção da equipe de gestão e dos professores em relação ao clima escolar. Exploramos como as dimensões do clima escolar discutidas no capítulo 3 podem impactar o desempenho da Equipe de Gestão.

5.1 Percepções da equipe de gestão e professores: *Survey* GESQ/POGEFE

Na análise descritiva dos dados do *survey* procuramos relacionar os itens dos questionários e as funções exercidas pelo diretor e sua equipe de gestão e as dimensões do clima escolar. Em outras palavras, a análise pretendeu avaliar se há associações significativas entre as funções da equipe de gestão (percebidas pela equipe de Gestão e pelos professores) e as diferentes dimensões do clima escolar (igualmente percebidas pelos referidos profissionais).

Sendo assim, a seguir apresentamos a análise descritiva dos itens selecionados, em duas seções: a primeira apresenta a percepção dos respondentes sobre as tarefas desempenhadas pela equipe de gestão; a segunda apresenta a percepção dos respondentes sobre as dimensões do clima escolar. Nos dois casos, os dados foram separados por escola. Cabe destacar que, em uma das unidades (Escola S), apenas a diretora respondeu ao questionário da equipe de gestão. Assim, optamos por manter os dados de apenas este respondente (diretor) também na outra unidade (Escola M). Porém, os demais integrantes da equipe de gestão serão considerados na análise dos dados coletados no estudo de casos.

5.1.1 Atividades exercidas pela direção/equipe de gestão

Nesta primeira seção, analisamos as respostas aos itens selecionados dos questionários¹⁸ para analisarmos as tarefas do diretor e sua equipe, percebidas pelos diretores e pelos professores, em cada uma das escolas pesquisadas.

No bloco de itens selecionados para esta análise, a partir da percepção dos diretores, buscamos compreender:

- como as tarefas da equipe de gestão são divididas entre os profissionais;
- se o diretor considera que realiza algumas tarefas pedagógicas dentro da sua rotina;
- como os diretores e equipe resolvem problemas como indisciplina e dificuldade de aprendizagem dos estudantes;
- como o diretor e equipe tomam decisão sobre problema de falta de professores;
- se e como os professores são avaliados pela equipe diretiva;
- quais as atividades que demandam mais tempo da equipe de gestão e quais consideram mais relevantes.

A partir dos dados coletados com os professores respondentes¹⁹, mensuramos a percepção da equipe docente sobre as tarefas realizadas pelos diretores e sua equipe nas suas escolas.

ATIVIDADES EXERCIDAS PELA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLA MUNICIPAL M

Iniciamos nossa análise pela percepção do diretor a respeito da divisão de tarefas entre sua equipe.

Quadro 3: Divisão das tarefas desenvolvidas pela Equipe de Gestão - Percebidas pelo Diretor da Escola M

Tarefa	Dir.	Dir. Adj.	Coord. Ped.	Apoio à Dir.	Nenhum
1. Transparência de gastos realizadas pela escola	X				
2. Assistir às aulas dos professores					X
3. Acompanhamento dos resultados dos alunos em avaliações externas			X		
4. Participação nos conselhos de classe	X	X	X		

¹⁸ Para consultar os itens, veja os Anexos A e B.

¹⁹ Para consultar os itens, ver o Anexo A e B.

5. Reuniões de pais	X	X	X		
6. Reuniões com o grêmio escolar	X	X	X		
7. Reuniões do CEC	X	X	X		
8. Pedidos e supervisão de merenda escolar		X	X		
9. Acompanhamento dos instrumentos de avaliações dos professores			X		
10. Acompanhamento dos resultados dos alunos nas avaliações escolares ao longo do ano			X		
11. Preenchimento do censo escolar				X	
12. Acompanhamento dos planejamentos pedagógicos dos professores			X		
13. Acompanhamento da frequência e da assiduidade dos professores	X	X			
14. Controle do ponto dos servidores				X	
15. Supervisão da limpeza e da higiene na escola	X	X	X		
16. Entrega dos boletins aos responsáveis	X	X	X		
17. Acompanhamento das taxas de evasão da escola	X	X	X		
18. Aplicação do regimento disciplinar	X	X	X		
19. Supervisão de equipamentos e recursos didático-pedagógicos	X	X	X		

Fonte: Produzido pela autora com dados do *survey* GESQ/POGEFE.

O diretor assegura a transparência nos gastos e esclarece que nenhum membro da equipe de gestão observa as aulas dos professores. Ele, a diretora adjunta e a coordenadora pedagógica participam de diversos conselhos, incluindo Conselho de Classe, reuniões de pais, encontros com o Conselho Escola Comunidade (CEC) e reuniões com o Grêmio Escolar.

Cabe à diretora adjunta e à coordenadora pedagógica o pedido da merenda escolar, por exemplo. Além disso, destaca que a coordenadora pedagógica monitora os resultados dos alunos em avaliações externas, assim como acompanha os planejamentos pedagógicos dos docentes. Algumas tarefas administrativas são realizadas pelo diretor e o diretor adjunto. Por exemplo, acompanhar a frequência e a assiduidade dos docentes.

Outras tarefas são executadas pelos três membros, de acordo com o Diretor, como a supervisão da higiene e limpeza da escola. Já o controle do ponto dos servidores é realizado pelo apoio à direção. Não há esse funcionário na escola, e pode ser que o diretor tenha confundido o apoio à direção com o secretário escolar.

De acordo com as respostas do diretor, na divisão de tarefas entre a equipe, cabe à coordenadora pedagógica as tarefas mais pedagógicas, como acompanhar os resultados das avaliações externas e internas dos docentes, assim como acompanhar os instrumentos de avaliação destes. As respostas do diretor sugerem que, em alguns momentos, se além a essa

atribuição, como se vê mais claramente no quadro a seguir. Já as tarefas administrativas e de supervisão são divididas entre os diretores.

Quadro 4: Frequência das atividades pedagógicas na gestão da Escola M - Diretor

Atividades	Diretor			
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente
1. Assisto às aulas		X		
2. Acompanhamento o planejamento pedagógico dos professores		X		
3. Acompanhamento a aplicação de avaliações internas e externas	X			
4. Dou sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas avaliações			X	
5. Dou sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas			X	
6. Converso com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas				X
7. Informo os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho na escola			X	
8. Dou aulas quando algum professor falta			X	
9. Participo da escolha do material didático adotado pelos professores na escola		X		
10. Discuto com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações			X	

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE.

O diálogo com os professores sobre problemas que surgem em sua turma é a atividade mais frequente na rotina de trabalho do diretor, de acordo com sua percepção. Isso parece indicar que solucionar conflitos é uma constante em sua rotina, como ele mesmo aponta na sua entrevista, como veremos mais à frente. Ainda, embora o diretor mencione que realiza tarefas pedagógicas, observa-se que não são feitas com frequência e que não há um acompanhamento das ações pedagógicas, pois ele menciona não acompanhar os planejamentos dos docentes, assim como ocorre eventualmente o acompanhamento dos resultados dos estudantes.

Em um outro bloco de itens, questionamos ao diretor quais são as estratégias adotadas quando os professores lhes relatam problemas em suas turmas, sejam de aprendizagem ou conflitos. Os resultados são apresentados nos quadros que se seguem.

Quadro 5: Estratégias de resolução de problemas relacionados à aprendizagem dos alunos informadas pela equipe de gestão da Escola M

Estratégias	Diretor
1. Sugiro alguma estratégia de trabalho a ser realizado	
2. Dou autonomia para o professor resolver a situação	X
3. Encaminho à Coordenação/Supervisão Pedagógica	
4. Proponho uma reunião com a equipe de gestão	
5. Proponho o agendamento de uma reunião com a família	X
6. Levo o tema para a reunião coletiva de professores	X
7. Proponho uma reunião com os demais professores da área	X

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE.

Quadro 6: Estratégias de resolução de problemas relacionados aos conflitos em sala de aula informadas pela equipe de gestão da Escola M

Estratégias	Diretor
1. Sugiro alguma estratégia de trabalho a ser realizado	X
2. Dou autonomia para o professor resolver a situação	
3. Encaminho à Coordenação/Supervisão Pedagógica	X
4. Proponho uma reunião com a equipe de gestão	X
5. Proponho o agendamento de uma reunião com a família	
6. Levo o tema para a reunião coletiva de professores	
7. Proponho uma reunião com os demais professores da área	

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE.

Em casos que envolvem problemas de aprendizagem, o diretor responde que costuma dar autonomia para os professores resolverem, além de propor reuniões e/ou levar o tema para uma reunião coletiva. Essas reuniões podem ou não envolver professores da mesma área. O diretor assinala que, além desses encaminhamentos, chama a família para conversar.

Sobre os casos de conflito em sala de aula, o diretor sugere ao professor algum trabalho específico, encaminha o caso à coordenadora pedagógica, assim como propõe realizar reuniões com a Equipe de Gestão. A ausência de resposta do diretor sobre o envolvimento da família nos casos relacionados ao conflito chamou atenção, pois os dados coletados no estudo de caso evidenciam o contrário dessa resposta.

Ainda a respeito das responsabilidades do diretor, na eventual ausência de algum professor, cabe ao diretor tomar as providências para que os alunos permaneçam na escola, podendo ou não ficar em sala de aula realizando atividades pedagógicas. Com relação aos critérios de distribuição de professores por turma, ele aponta que leva em consideração os critérios de experiência e disponibilidade.

Dentre as tarefas que consomem mais tempo, ele menciona a condução de reuniões com as famílias dos estudantes e a dedicação considerável a imprevistos e contingências.

No que se refere às tarefas mais importantes para a melhoria da aprendizagem, o diretor considera que seria acompanhar e monitorar o trabalho dos professores, além de administrar a compra de materiais, manutenção de equipamentos e/ou reforma do prédio escolar.

Entretanto, ao responder sobre as atividades pedagógicas que ele desempenha, destaca que não se envolve no acompanhamento dos resultados dos alunos em avaliações externas nem no planejamento dos professores, cabendo essas tarefas mais à coordenadora pedagógica. Apesar de reconhecer a importância de monitorar os docentes, a maior parte de seu tempo de trabalho é direcionada para lidar com contingências e atender às demandas das famílias. A tarefa pedagógica realizada de forma regular inclui conversas com os professores sobre questões nas turmas.

Sendo assim, é possível deduzir que a dedicação predominante ao enfrentamento de contingências e ao atendimento às famílias, somada às responsabilidades inerentes à função, pode reduzir o tempo disponível do diretor para atividades pedagógicas e voltadas para a aprendizagem dos estudantes.

A seguir, analisaremos os dados referentes à percepção do corpo docente da Escola M sobre as atividades desenvolvidas pela equipe de gestão escolar. Com relação ao questionário do professor, relacionamos os itens que mediam a percepção dos docentes sobre o trabalho da equipe de gestão em aspectos específicos: as ações pedagógicas; a alocação de professores nas turmas; os procedimentos adotados na falta de algum professor; suas atividades com a comunidade escolar; suas atividades na administração da escola; as ações que incentivam mais participação docente.

Tabela 2: Percepção dos professores da Escola M sobre as atividades desempenhadas pelo diretor

Atividades				
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente
1. Assiste às aulas	10	4	0	0
2. Acompanha o planejamento pedagógico dos professores	1	1	6	6
3. Acompanha a aplicação de avaliações internas e externas	1	1	3	9
4. Dá sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas avaliações	1	2	6	5
5. Dá sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas	1	4	6	3
6. Conversa com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas	1	0	3	10

7. Informa os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho na escola	0	4	6	4
8. Dá aulas quando algum professor falta	0	2	6	6
9. Participa da escolha do material didático adotado pelos professores na escola	1	3	8	2
10. Discute com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações	0	1	4	9

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

Sobre a percepção dos professores em relação à frequência com que o diretor as realiza, é notável a divergência de respostas em comparação com as do próprio diretor no Quadro 4. Por exemplo, embora o diretor indique que raramente acompanha o planejamento pedagógico e a aplicação de avaliações externas, a maioria dos professores afirma que ele realiza essas tarefas. No entanto, há convergência entre o diretor e a maioria dos professores ao responderem que o diretor conversa com frequência sobre problemas nas turmas. Destaca-se que apenas um professor divergiu dos demais, respondendo que o diretor não realiza a maioria das tarefas acima.

Tabela 3: Avaliação do trabalho da equipe de gestão feita pelos professores da Escola M

Aspectos	Resposta			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Compartilha com a comunidade escolar o propósito e o objetivo da instituição	0	1	6	7
2. Discute as mudanças no funcionamento da escola	1	0	6	7
3. Trabalha com a comunidade escolar definindo metas concretas a serem alcançadas	0	1	7	6
4. Acredita que os professores realizam um ótimo trabalho com os alunos	0	0	9	5
5. Fomenta o trabalho colaborativo entre os professores	1	0	7	6
6. Promove um ambiente de confiança entre os integrantes da comunidade escolar	0	1	6	7
7. Promove um ambiente de escuta e/ou cuidado entre os integrantes da comunidade escolar	1	0	4	9
8. Apoia o trabalho pedagógico de todos os professores	1	0	6	7

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

Em outro bloco de itens, analisamos a avaliação dos professores sobre algumas características do trabalho do diretor de sua escola. A maioria concorda ou concorda totalmente que o diretor realiza as tarefas mencionadas, indicando uma avaliação positiva em relação à

gestão da equipe e à condução da instituição. Além disso, apenas um docente diverge dos demais, sugerindo uma discordância pouco expressiva em termos quantitativos. Destaca-se que as tarefas citadas acima sugerem que o diretor propicie e fomente o trabalho coletivo com os docentes. Pode-se ratificar essa resposta dos docentes por meio da resposta do diretor (no Quadro 4), na qual ele, por exemplo, discute com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações ou conversa sobre problemas com as turmas. No entanto, conforme já ressaltado, parece não existir uma frequência quanto a essas tarefas que envolvem os docentes e diretor escolar.

Tabela 4: Frequência das atividades desenvolvidas pela gestão de acordo com os professores da Escola M

Atividades	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente
1. Mantém a escola organizada para o trabalho pedagógico	0	0	3	9
2. Estimula o trabalho coletivo dos professores	0	1	2	9
3. Procura garantir que os horários de reuniões entre os docentes aconteçam e sejam efetivos	0	1	2	9
4. Assegura a participação dos professores nas decisões que afetam a qualidade do ensino	0	1	0	11
5. Assegura a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico	1	0	3	8
6. Discute com os professores os resultados das avaliações externas (SAEB, Prova Rio, etc.)	0	0	2	10
7. Propõe estratégias para que os professores trabalhem considerando as características específicas de seus alunos	0	0	2	10
8. Envolve-se na adaptação de novos professores ao estabelecimento	0	2	4	6

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

De acordo com a percepção dos professores, o diretor realiza frequentemente atividades como manter a escola organizada para o trabalho pedagógico, estimular o trabalho coletivo dos professores, garantir a efetividade das reuniões entre docentes e discutir os resultados das avaliações externas. A participação dos professores em decisões importantes e a elaboração do Projeto Político-Pedagógico também são asseguradas pela gestão. Entretanto, há uma pequena variação nas respostas quanto à participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e na adaptação de novos professores ao estabelecimento, com alguns professores indicando ocorrências menos frequentes dessas atividades.

Com base nessas respostas, podemos destacar que os docentes avaliam, de modo geral, positivamente o trabalho do diretor. Avaliam-no como um profissional que procura estar em

diálogo e que, ao mesmo tempo, procura resolver os conflitos que envolvem os estudantes. Destacam-se algumas divergências nas respostas, por exemplo, quando o diretor menciona não acompanhar as avaliações dos estudantes e realizar algumas tarefas pedagógicas com frequência, enquanto os docentes afirmaram o contrário. Provavelmente, isso se deve ao fato de que essas tarefas, muitas vezes, são executadas pelo coordenador pedagógico, conforme foi possível perceber na pesquisa de campo e nas respostas anteriores. Desse modo, a indefinição sobre a atribuição de cada membro da Equipe de Gestão pode ser uma explicação para as divergências nas respostas.

ATIVIDADES EXERCIDAS PELA EQUIPE DE GESTÃO DA ESCOLA MUNICIPAL S

Iniciamos nossa análise da mesma forma que fizemos na Escola M: pela percepção do diretor a respeito da divisão de tarefas entre sua equipe.

Quadro 7: Divisão de tarefas desenvolvidas pela Equipe de Gestão - Percebidas pelo Diretor da Escola S

Tarefa	Dir.	Dir. Adj.	Coord. Ped.	Apoio à Dir.	Nenhum
1. Transparência de gastos realizados pela escola	X	X	X		
2. Assistir às aulas dos professores					X
3. Acompanhamento dos resultados dos alunos em avaliações externas	X	X	X		
4. Participação nos conselhos de classe	X	X	X		
5. Reuniões de pais	X	X	X		
6. Reuniões com o grêmio escolar	X				
7. Reuniões do Conselho Escola Comunidade	X				
8. Pedidos e supervisão de merenda escolar	X	X			
9. Acompanhamento dos instrumentos de avaliações dos professores	X	X	X		
10. Acompanhamento dos resultados dos alunos nas avaliações escolares ao longo do ano	X	X	X		
11. Preenchimento do censo escolar				X	
12. Acompanhamento dos planejamentos pedagógicos dos professores	X	X	X		
13. Acompanhamento da frequência e da assiduidade dos professores	X	X	X		
14. Controle do ponto dos servidores	X	X			
15. Supervisão da limpeza e da higiene na escola	X	X			

16. Entrega dos boletins aos responsáveis	X	X	X		
17. Acompanhamento das taxas de evasão da escola	X				
18. Aplicação do regimento disciplinar	X	X	X		
19. Supervisão de equipamentos e recursos didático-pedagógicos	X	X	X		

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE.

A diretora afirma que, tanto ela, quanto o diretor adjunto e o coordenador pedagógico são responsáveis, em conjunto, pela maioria das tarefas mencionadas anteriormente. Entre as responsabilidades compartilhadas pelos três membros, estão a transparência nos gastos, o acompanhamento dos resultados dos alunos em avaliações internas e externas, a participação em conselhos de classe, reuniões com os pais, monitoramento dos instrumentos de avaliação dos professores, resultados dos alunos ao longo do ano, planejamentos pedagógicos, além da frequência e assiduidade dos professores. Eles também são encarregados de entregar boletins aos responsáveis, aplicar o regimento disciplinar e supervisionar os equipamentos e recursos didático-pedagógicos. Vale ressaltar que, de acordo com o diretor, nenhum dos membros da equipe assiste às aulas dos professores.

O diretor menciona que apenas ele realiza as seguintes tarefas: reúne-se com o grêmio escolar e com o Conselho Escola Comunidade (CEC), como também acompanha as taxas de evasão escolar.

De acordo com o diretor, os pedidos e a supervisão da merenda escolar, o controle de ponto dos servidores e a supervisão da limpeza e da higiene da escola são tarefas feitas por ele mesmo e pelo diretor adjunto. Apenas o preenchimento do censo escolar é feito pelo apoio à direção. Como nessa escola também não há esse profissional, possivelmente o diretor se referiu ao pessoal do setor administrativo ou ao apoio à direção.

Quadro 8: Frequência das atividades pedagógicas informadas pelo Diretor da Escola S

Atividades	Resposta			
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente
1. Assisto às aulas		X		
2. Acompanhamento o planejamento pedagógico dos professores				X
3. Acompanhamento a aplicação de avaliações internas e externas				X

4. Dou sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas avaliações				X
5. Dou sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas				X
6. Converso com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas				X
7. Informo os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho na escola				X
8. Dou aulas quando algum professor falta		X		
9. Participo da escolha do material didático adotado pelos professores na escola				X
10. Discuto com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações				X

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE.

Analisando a percepção da diretora sobre algumas atividades de sua rotina, nota-se que tarefas pedagógicas, como assistir às aulas e dar aula quando algum professor falta, raramente são feitas pela diretora da Escola S. Já as tarefas mais frequentes são: acompanhar o planejamento pedagógico dos professores e a aplicação de avaliações internas e externas, dar sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas avaliações e suas aulas, conversar com os professores sobre os problemas que surgem nas turmas, informar os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho na escola, participar da escolha do material didático adotado pelos professores na escola e discutir com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações. Nota-se que a diretora geral da Escola S realiza a maioria das tarefas pedagógicas mencionadas na questão proposta.

Quadro 9: Estratégias de resolução de problemas relacionados à aprendizagem dos alunos informadas pelo Diretor da Escola S

Estratégias	Resposta
1. Sugiro alguma estratégia de trabalho a ser realizado	X
2. Dou autonomia para o professor resolver a situação	X
3. Encaminho à Coordenação/Supervisão Pedagógica	X
4. Proponho uma reunião com a equipe de gestão	X
5. Proponho o agendamento de uma reunião com a família	X
6. Levo o tema para a reunião coletiva de professores	X
7. Proponho uma reunião com os demais professores da área	X

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE.

De acordo com a diretora, quando há um problema de aprendizagem, ele, geralmente, age das seguintes formas: sugere alguma estratégia de trabalho a ser realizado, dá autonomia para o professor resolver a situação, encaminha à Coordenação/Supervisão pedagógica, propõe

uma reunião com a equipe de gestão ou um agendamento de reunião com a família, leva o tema para a reunião coletiva de professores e/ou propõe uma reunião com os demais professores da mesma área.

Quadro 10: Estratégias de resolução de problemas relacionadas aos conflitos em sala de aula informadas pela equipe de gestão da Escola S

Estratégias	Diretor	Diretor Adjunto	Coordenador Pedagógico
1. Sugiro alguma estratégia de trabalho a ser realizado			
2. Dou autonomia para o professor resolver a situação	X		
3. Encaminho à Coordenação/Supervisão Pedagógica			
4. Proponho uma reunião com a equipe de gestão			
5. Proponho o agendamento de uma reunião com a família	X		
6. Levo o tema para a reunião coletiva de professores			
7. Proponho uma reunião com os demais professores da área			

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE.

Quanto aos casos de indisciplina, a diretora afirma que concede autonomia ao professor e sugere uma reunião com a família. As demais opções não foram assinaladas, provavelmente porque é comum que a diretora receba o aluno a pedido dos professores e siga as diretrizes estabelecidas no regimento escolar. Mais detalhes sobre este documento serão abordados na seção 5.2.

Uma situação recorrente nas escolas públicas é quando o professor falta sem avisar. Nesse caso, o encaminhamento mais comumente adotado na Escola S, segundo o diretor, são os alunos permanecerem na sala/escola realizando atividades pedagógicas. Quanto ao critério utilizado para distribuir os professores nas diferentes turmas, o mais comum é se basear no perfil do professor para o ano escolar.

De acordo com a diretora, as atividades que mais consomem seu tempo incluem realizar reuniões, atendimentos e outras interações com famílias e/ou responsáveis pelos estudantes, bem como acompanhar o desenvolvimento e aprendizado dos alunos por meio do monitoramento dos resultados escolares. Essas tarefas são destacadas como demandantes de esforço e tempo.

Por outro lado, as tarefas que ela considera mais importantes para melhorar a escola e para aprimorar aprendizagem do estudante incluem o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizado dos estudantes da escola, através do monitoramento dos resultados escolares, além da coordenação de reuniões com professores para planejamento e avaliações pedagógicas.

Portanto, destaca-se que o acompanhamento dos estudantes é uma das tarefas que a diretora considera importante e à qual ela consegue dedicar mais tempo. Sendo que o

acompanhamento com os professores parece não ser realizado, pelo menos não com frequência, em reuniões que envolvam planejamento e avaliações.

A seguir, analisaremos os dados referentes à percepção do corpo docente da Escola S sobre as atividades desenvolvidas pela equipe de gestão escolar. Com relação ao questionário do professor, relacionamos os itens que mediam a percepção dos docentes sobre o trabalho da equipe de gestão em aspectos específicos: as ações pedagógicas; a alocação de professores nas turmas; os procedimentos adotados na falta de algum professor; suas atividades com a comunidade escolar; suas atividades na administração da escola; as ações que incentivam mais participação docente.

Tabela 5: Avaliação das atividades da gestão feita pelos professores participantes da Escola S

Atividades				
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente
1. Assiste às aulas	8	8	2	1
2. Acompanha o planejamento pedagógico dos professores	0	0	10	9
3. Acompanha a aplicação de avaliações internas e externas	1	1	2	15
4. Dá sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas avaliações	2	2	5	10
5. Dá sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas	1	5	6	7
6. Conversa com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas	0	0	6	13
7. Informa os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho na escola	0	2	4	13
8. Dá aulas quando algum professor falta	0	2	14	3
9. Participa da escolha do material didático adotado pelos professores na escola	3	4	8	4
10. Discute com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações	0	2	3	14

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

De acordo com a diretora, ela realiza a maioria das tarefas acima. No quadro acima, observa-se que a maioria dos docentes corroboram a sua resposta, por exemplo, de dezenove docentes, quinze concordam que ela acompanha a aplicação de avaliações internas e externas. Também fica clara uma pequena variação na percepção dos docentes sobre a frequência das atividades. Dentre outras tarefas que se observa variação entre “frequentemente” e “algumas vezes”, estão as que a Diretora dá aula na ausência de algum professor e conversa com os docentes a respeito de problemas nas turmas. Além disso, dois professores divergiram

toralmente da resposta do diretor e dos colegas, por exemplo, com relação à sugestão da diretora nas avaliações dos docentes e na escolha do material didático.

Tabela 6: Avaliação do trabalho da equipe de gestão feita pelos professores participantes da Escola S

Aspectos	Resposta			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Compartilha com a comunidade escolar o propósito e o objetivo da instituição	0	1	9	9
2. Discute as mudanças no funcionamento da escola	0	3	7	9
3. Trabalha com a comunidade escolar definindo metas concretas a serem alcançadas	0	2	12	5
4. Acredita que os professores realizam um ótimo trabalho com os alunos	0	0	9	10
5. Fomenta o trabalho colaborativo entre os professores	1	1	8	9
6. Promove um ambiente de confiança entre os integrantes da comunidade escolar	0	1	8	10
7. Promove um ambiente de escuta e/ou cuidado entre os integrantes da comunidade escolar	0	1	8	10
8. Apoia o trabalho pedagógico de todos os professores	0	0	9	10

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

A maioria dos professores concorda ou concorda totalmente que a diretora realiza essas tarefas, indicando uma avaliação positiva em relação à gestão da equipe e à condução da instituição. Além disso, apenas em duas tarefas houve discordância, porém pouco expressiva, em termos de quantitativos de docentes. Por exemplo, três professores discordaram que a diretora discute mudanças no funcionamento da escola e dois professores, igualmente, divergiram com relação a ela definir metas em comunidade.

Destaca-se que as respostas anteriores indicam que a diretora promove momentos de colaboração com os professores. Essa afirmação pode ser confirmada por algumas das respostas da diretora, que sugerem sua participação ativa em um trabalho conjunto. Por exemplo, no quadro 8, ela relata que acompanha o planejamento dos docentes, oferece sugestões para melhorar as aulas e avaliações, e discute questões relacionadas às turmas, entre outras atividades.

Tabela 7: Frequência das atividades desenvolvidas gestão de acordo com os professores participantes da Escola S

Atividades				
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente
1. Mantém a escola organizada para o trabalho pedagógico	0	0	3	13
2. Estimula o trabalho coletivo dos professores	0	2	3	11
3. Procura garantir que os horários de reuniões entre os docentes aconteçam e sejam efetivos	1	1	2	12
4. Assegura a participação dos professores nas decisões que afetam a qualidade do ensino	0	1	4	11
5. Assegura a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico	2	1	5	8
6. Discute com os professores os resultados das avaliações externas (SAEB, Prova Rio, etc)	0	0	2	14
7. Propõe estratégias para que os professores trabalhem considerando as características específicas de seus alunos	0	1	3	12
8. Envolve-se na adaptação de novos professores ao estabelecimento	0	2	5	9

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

De acordo com a percepção dos professores, a diretora realiza, frequentemente, a maioria das atividades, como manter a escola organizada para o trabalho pedagógico, estimular o trabalho coletivo dos professores, entre outras tarefas. Houve variação nas respostas em relação a algumas tarefas, como a participação dos professores em decisões importantes, o estímulo ao trabalho coletivo e no que diz respeito à tarefa de se envolver na adaptação de novos professores. Nesse caso, cinco professores indicaram que o diretor a realiza algumas vezes, enquanto dois responderam que ocasionalmente ocorre o envolvimento do diretor nessa atividade. Por fim, nota-se uma leve variação nas respostas sobre a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, visto que oito professores afirmam que a diretora frequentemente promove esse momento, enquanto cinco indicam que isso ocorre algumas vezes, e três têm opiniões divergentes de forma significativa. Finalmente, a indefinição sobre a atribuição de cada membro da Equipe de Gestão pode ser uma explicação para algumas divergências entre professores e diretor nas respostas.

Nesta seção, destacam-se as principais tarefas da equipe de Gestão nas Escolas M e S, observando como são divididas entre os membros, a dedicação de cada um e como os professores percebem esse trabalho. Na Escola M, as responsabilidades administrativas são do diretor, enquanto as pedagógicas são da coordenadora pedagógica. Sobre esse aspecto, apesar de as respostas do diretor sugerirem que ele pouco participa dos momentos de planejamento e avaliação das tarefas pedagógicas, os professores percebem o diretor como alguém que realiza

esse acompanhamento com regularidade e mantém um diálogo aberto sobre questões pedagógicas na escola. Sendo assim, somente as respostas do diretor indicam uma possível divergência com as atribuições do diretor escola, descritas no capítulo 4, que indicam que o referido profissional deve se envolver com as tarefas pedagógicas, inclusive por meio de supervisão e acompanhamento.

Na Escola S, não há essa discrepância. Conforme a diretora, a maioria das tarefas é realizada em conjunto pelos membros, evidenciando uma corresponsabilidade em todas elas, o que pode ocasionar confusão sobre quem desempenha cada função. Sobre as tarefas pedagógicas, destaca-se que, diferentemente da resposta da diretora, que responde realizá-las com frequência, conforme se percebe no Quadro 8, alguns professores não observam da mesma forma. Destaca-se que, de maneira geral, os docentes fizeram uma avaliação positiva do trabalho da Equipe de Gestão da escola S, assim como da Escola M. A seguir analisaremos a percepção das Equipes de Gestão e alguns professores a respeito mais especificamente do Clima Escolar nas referidas escolas.

5.1.2 Clima Escolar nas Escola M e S

Nesta seção analisaremos descritivamente a percepção dos respondentes sobre o clima escolar, tendo como referência as dimensões do conceito escolhidas para esta pesquisa (conforme apresentado no Capítulo 3) e os itens propostos no *survey* POGEFE-GESQ. Da mesma forma que na seção anterior, analisaremos cada uma das dimensões a partir da percepção dos respondentes em cada escola, separadamente. Considerando a multidimensionalidade do conceito e suas dimensões, apresentamos, em cada caso, as variáveis das dimensões com base na literatura consultada:

Quadro 11: Dimensões do clima escolar

Dimensão	Variáveis – de acordo com a Literatura
Relações interpessoais	Engajamento; objetivos compartilhados; percepção sobre convivência; satisfação com as relações; suporte aos/entre os profissionais (OLIVEIRA, 2018). Relações sociais e conflitos; respeito; oportunidade de participação; pertencimento; qualidade do tratamento entre as pessoas (positiva x negativa) (MORO, 2018). Interação positiva (THAPA <i>et al.</i> , 2013). Cooperação; apoio e responsabilidade coletiva (AGUERRE, 2004).

Clima acadêmico Ambiente Próprio para aprendizagem (OLIVEIRA, 2018) ou Relações com o ensino e aprendizagem (MORO, 2018)	Expectativa em relação ao aluno; escola como lugar de aprender; valorização da aprendizagem; acompanhamento; monitoramento da aprendizagem (MORO, 2018). Ambiente agradável e estimulante; percepção sobre a qualidade do ensino; rotina; silêncio x barulho (OLIVEIRA, 2018).
Satisfação no trabalho	Volume e demanda de trabalho; satisfação com a rotina (OLIVEIRA, 2018). Motivação; tempo para estudo e formação; valorização na função; apoio recebido (MORO, 2018).
Estrutura Escolar	Qualidade e organização do espaço físico e da infraestrutura da escola; os recursos disponíveis, etc. (MORO, 2018).
Regras, Sanções e Segurança na Escola	Elaboração e aplicação de regras; legitimidade e equidade; tipos de punição ordem, tranquilidade, coerência e segurança (MORO, 2018). Disciplina e comportamento dos alunos (OLIVEIRA, 2018).
Coesão e Colaboração docente	Envolvimento em atividades conjuntas; troca de materiais didáticos com seus colegas; participação em reuniões com colegas que trabalham com o mesmo ano (PAES DE CARVALHO <i>et al.</i> , 2020). Alinhamento dos professores com o trabalho desenvolvido na escola (OLIVEIRA, 2018).

Fonte: Produzido pela autora a partir dos questionários da equipe e dos professores.

PERCEPÇÃO DO CLIMA ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL M

a. Relações Interpessoais

Nesta dimensão do clima escolar, analisamos a percepção dos professores sobre as relações interpessoais.

Tabela 8: Avaliação do ambiente escolar feita pelos professores participantes da Escola M

Atividades	Sem respostas			
	Ruim	Boa	Muito boa	
1. A convivência entre as pessoas	1	5	6	2
3. A relação dos professores com os alunos	0	6	6	2
4. A relação entre professores de forma geral	1	4	7	2
5. A relação entre os professores e a coordenação pedagógica	1	3	8	2
6. A relação entre os professores e a direção	1	3	8	2
7. A relação entre alunos e funcionários	0	8	4	2
8. A relação entre professores e funcionários	0	5	7	2
9. A relação entre a direção e os funcionários	0	6	6	2

10. A relação entre a direção e os alunos	1	4	7	2
11. A relação entre a direção e os pais dos alunos	0	5	7	2

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

Na análise das relações interpessoais na Escola M, observamos uma avaliação predominantemente positiva, com destaque para a convivência considerada “muito boa” por seis professores e “boa” por outros cinco. Da mesma forma, observa-se essa percepção positiva sobre a relação dos professores com a Equipe de Gestão. No entanto, é importante notar que um professor considera ruim a convivência e a relação entre professores e equipe, e dois não forneceram resposta.

b. Clima Acadêmico

Na avaliação do ambiente de aprendizagem na Escola M, a maioria (onze professores) considera o ambiente escolar organizado e disciplinado, embora apenas um professor concorde totalmente. Por outro lado, dois professores discordam dessa afirmação. O mesmo ocorre quanto às atividades de reforço e recuperação que, embora a maioria concorde que existam essas atividades, um grupo de três professores divergem dessa afirmação.

Tabela 9: Percepção dos professores da Escola M sobre o clima acadêmico

Aspectos	Resposta			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. O ambiente de aprendizagem é organizado e disciplinado	0	2	11	1
2. Esta escola desenvolve atividades de reforço e recuperação da aprendizagem	0	3	10	1
5. Esta escola oferece apoio suficiente aos professores quando há estudantes com necessidades especiais em suas turmas	1	4	6	3

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

No que diz respeito ao suporte aos professores diante de estudantes com necessidades especiais, a percepção dos professores é um pouco mais dividida. Seis concordam, três concordam totalmente, enquanto cinco discordam e discordam totalmente da existência desse

suporte por parte da Equipe de Gestão. Diante disso, podemos perceber que, para a maioria dos professores, o ambiente de trabalho da Escola M é satisfatório em relação aos aspectos acima.

Neste mesmo tema, observamos, ainda, a expectativa docente em relação aos alunos.

Tabela 10: Expectativa em relação aos alunos feita pelos professores da Escola M

Aspectos	Todos ou quase todos	Um pouco mais da metade	Um pouco menos da metade	Poucos	Sem respostas
2. Concluir o Ensino Fundamental I	11	1	0	0	2
3. Concluir o Ensino Fundamental II	12	0	0	0	2
4. Concluir o Ensino Médio	11	1	0	0	1
5. Ingressar no Ensino Superior	3	6	2	1	2

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

Os professores da Escola M mantêm expectativas otimistas em relação ao desempenho acadêmico de seus alunos na Educação Básica. A maioria acredita que a maior parte dos estudantes concluirá o Ensino Fundamental I (11 professores) e o Ensino Fundamental II (12 professores). No entanto, há uma redução nas expectativas em relação ao ingresso dos alunos no Ensino Superior. Dois professores não forneceram respostas em cada cenário.

c. Satisfação no trabalho – Diretores e Professores

Esta dimensão avaliou a percepção de diretores e professores sobre seu nível de satisfação no trabalho.

Quadro 12: Nível de satisfação com o trabalho informado pelo diretor da Escola M

Aspectos	Diretor			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Sinto-me satisfeito(a) com as relações estabelecidas no meu local de trabalho			X	
2. As demandas de trabalho na direção escolar/coordenação pedagógica são razoáveis	X			
3. Sinto-me estressado(a) com o volume de demandas que o trabalho da direção escolar/coordenação pedagógica me exige				X
4. Eu não tenho o mesmo entusiasmo que eu tinha quando comecei a trabalhar na direção escolar/coordenação pedagógica		X		
5. Sinto-me satisfeito(a) com o grau de interferência que tenho sobre os projetos que são encaminhados para a escola			X	
6. Sinto-me satisfeito(a) com o apoio que tenho dos professores desta escola			X	
7. Sinto-me apoiado(a) em relação aos recursos financeiros necessários para manter o pleno funcionamento da escola		X		

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE.

No que diz respeito à satisfação no trabalho, o diretor expressa contentamento com as relações na escola e mantém o mesmo entusiasmo com a função que tinha no início. Entretanto, sente-se insatisfeito devido ao elevado volume de demandas de trabalho e com os recursos financeiros para manter a escola funcionando. Na pesquisa de campo, o diretor destacou que, em razão da limitação dos recursos, acaba investindo nos problemas mais urgentes.

Em relação aos professores, avaliamos seu nível de satisfação no trabalho a partir da sua intenção em continuar (ou não) trabalhando na escola e dos motivos que apresentaram para a decisão. As respostas revelam que a maioria dos professores (10) pretende continuar lecionando na escola nos próximos anos. As razões variam, incluindo o comprometimento da equipe com a educação integral do aluno, o bom clima entre os funcionários, a parceria entre a direção e os professores, a preferência pela comunidade escolar, o ambiente salutar e positivo, a avaliação positiva da escola, entre outros aspectos positivos.

No entanto, uma professora mencionou a aposentadoria como motivo para não continuar, enquanto outra destacou a tomada de decisões autoritária e sem horizontalidade, sem democracia, como razão para pretender não continuar na escola no futuro.

d. Estrutura Escolar

Conforme mencionado anteriormente, escolhemos analisar uma das dimensões do clima escolar, que é a Estrutura Escolar, considerando-a crucial para o bem-estar e um fator importante para o bom desempenho, conforme destacado por Moro (2018, p. 130).

Tabela 11: Percepção dos professores da Escola M sobre a estrutura da escola

Aspectos	Resposta			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
3. Esta escola mantém condições adequadas de infraestrutura e equipamentos para que os professores façam um bom trabalho	1	2	8	3
4. Esta escola oferece recursos de aprendizagem suficientes para alunos e docentes (ex.: apostila, livros, materiais de papelaria, cópias, jogos)	1	0	8	5

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

Os resultados apontam para uma visão geral positiva dos professores sobre as condições de infraestrutura e recursos de aprendizagem na escola. Enquanto a maioria acredita que a infraestrutura atende às necessidades para um bom trabalho, há uma pequena parcela que discorda dessa percepção. Da mesma forma, a maioria dos professores avalia positivamente a disponibilidade de materiais de aprendizagem, embora uma minoria manifeste discordância. Em resumo, a maioria dos professores considera que a estrutura da escola, nesses aspectos, é boa. Contudo, alguns aspectos observados sobre o tema na fase qualitativa apontam para uma insuficiência ou inadequação de alguns espaços, como veremos mais à frente.

e. Regras, Sanções e Segurança na Escola

Uma das dimensões do clima escolar de interesse desta pesquisa foi a que agrega as Regras, sanções e segurança na escola e se refere a um tema recorrente na rotina dos diretores escolares: questões disciplinares e conflitos na escola.

Tabela 12: Percepção dos professores da Escola M sobre a Disciplina

Atividades	Ruim	Boa	Muito boa	Sem respostas
2. A disciplina/comportamento dos alunos (está na 12.2)	3	9	0	2

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

Tabela 13: Percepção dos professores da Escola M quanto às situações que envolvem a disciplina e o comportamento

Atividades	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente
1. Os alunos não escutam o que eu falo	1	4	7	2
2. Há desordem na sala de aula		2	10	2
3. Preciso esperar um longo tempo para os alunos ficarem em silêncio		2	9	

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

Em relação à disciplina dos alunos, para a maioria dos professores, ela é considerada “Boa”, não ideal (Muito Boa), e dois professores não forneceram respostas. Na Escola M, segundo a maioria dos professores, os discentes algumas vezes não ouvem quando o professor fala. Quanto à desordem e confusão na sala de aula, a percepção é de que isso acontece algumas vezes para a maioria dos professores, com uma minoria relatando que raramente acontece. No que diz respeito à espera de silêncio dos estudantes na sala de aula, a maioria dos professores menciona que isso ocorre algumas vezes, enquanto uma minoria indica que raramente ocorre. Essas respostas indicam que não há uma frequência extrema de casos de mau comportamento em sala, e sim uma tendência predominante de ocorrências momentâneas de desafios disciplinares. Cabe destacar que a maior parte dos professores reporta que as três situações acontecem “algumas vezes” (não raramente), o que pode influenciar as atividades pedagógicas. Analisando essa dimensão do clima escolar pela percepção dos professores, podemos compreender a frequência reportada pelo diretor para auxiliar os professores a resolver conflitos em sala de aula.

f. Colaboração e Coesão Docente

Analizamos o trabalho coletivo e a parceria entre os profissionais da escola na dimensão Colaboração e Coesão Docente, entendendo esta como fundamental para a vinculação do professor na escola e para os resultados escolares (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Tabela 14: Percepção dos professores participantes da Escola M sobre coesão e colaboração docente

Aspectos	Resposta			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Há espírito de equipe entre os professores	1	0	4	9
2. Os professores faltam pouco	0	2	9	3
3. Os professores conversam frequentemente entre si sobre como melhorar o ensino	0	1	7	6
4. Os professores são comprometidos e se esforçam para dar o melhor de si	0	0	7	7
5. Os professores têm liberdade para tomar decisões a respeito do seu trabalho em sala de aula	0	2	4	8
6. Os professores acreditam que todos os alunos são capazes de aprender e avançar em seus conhecimentos	0	1	9	4
7. Os professores, como um todo, sentem-se responsáveis em contribuir com a melhoria desta escola	0	0	7	7
8. Os professores contam com o apoio técnico-pedagógico de seus pares quando precisam	0	1	7	6
9. Os professores planejam e avaliam seu trabalho de forma colaborativa frequentemente	0	4	8	2
10. Os professores desta escola se esforçam para envolver os pais nos processos de aprendizagem dos alunos	0	1	8	5

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

Destaca-se que a maioria dos professores concorda ou concorda totalmente em relação ao espírito de equipe, ao comprometimento dos colegas, à crença na capacidade de aprendizagem dos alunos e à responsabilidade coletiva pela melhoria da escola. No entanto, aspectos como a frequência da colaboração no planejamento e avaliação do trabalho docente apresentam um pouco mais de variação nas respostas. De maneira geral, há uma variação sobre a colaboração docente, porém apenas uma resposta diverge totalmente.

Com base no que fora exposto, o clima da Escola M é percebido pelos profissionais, de maneira geral, positivamente com relação às dimensões analisadas. Na análise das relações interpessoais na Escola M, observamos uma avaliação predominantemente satisfatória, assim como em relação ao clima acadêmico, pois existe uma expectativa alta na aprendizagem da maioria dos seus estudantes. Os casos de indisciplina, para a maioria dos professores, não são frequentes, ainda que dificuldades no comportamento em sala (possivelmente prejudicando o aproveitamento do tempo de aula) aconteçam algumas vezes, na percepção da maior parte dos professores.

Como já ressaltado, um ambiente de aprendizagem no qual os estudantes demonstrem bom comportamento é um fator de satisfação para os docentes. Tal satisfação é confirmada pelo fato de que todos os professores pretendem permanecer na escola, ainda que considerem que as questões relacionadas ao bom comportamento em sala de aula ainda não sejam as ideais. Assim como o diretor, que se sente satisfeito, a despeito de considerar as demandas de trabalho excessivas.

Quanto à coesão dos professores, é possível encontrar respostas que sugerem variações na frequência, por exemplo, quando se trata do planejamento coletivo e colaborativo entre os professores ou da frequência que o diretor propicia de momentos para trabalhos coletivos ou para realização do Planejamento Político Pedagógico. As respostas sobre a estrutura da escola chamam a atenção, pois são notavelmente distintas das respostas coletadas na pesquisa de campo quando tanto o diretor quanto os professores percebem a escola como um espaço com consideráveis limitações na estrutura e nos recursos disponíveis, como será discutido mais à frente.

PERCEPÇÃO SOBRE O CLIMA ESCOLAR NA ESCOLA MUNICIPAL S

a. Relações Interpessoais

Nesta dimensão do clima escolar, analisamos a percepção dos professores sobre as relações interpessoais.

Tabela 15: Avaliação do ambiente escolar feita pelos professores participantes da Escola S

Atividades				
	Ruim	Boa	Muito boa	Sem respostas
1. A convivência entre as pessoas	1	6	9	3
3. A relação dos professores com os alunos	0	9	7	3
4. A relação entre professores de forma geral	0	9	7	3
5. A relação entre os professores e a coordenação pedagógica	1	7	8	3
6. A relação entre os professores e a direção	0	7	9	3
7. A relação entre alunos e funcionários	0	8	8	3
8. A relação entre professores e funcionários	0	8	8	3
9. A relação entre a direção e os funcionários	0	8	8	3
10. A relação entre a direção e os alunos	0	8	8	3
11. A relação entre a direção e os pais dos alunos	0	11	5	3

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

Para a maioria dos respondentes, a convivência entre as pessoas está entre boa e muito boa. Isso sugere uma percepção positiva da convivência entre os profissionais. A tendência entre essas duas respostas é seguida com relação aos diversos grupos, por exemplo, em relação ao diretor e aos alunos. De dezenove professores, três não responderam e quatro professores consideram ruim o comportamento dos alunos.

b. Clima Acadêmico

Em relação ao ambiente de aprendizagem, dezesseis dos dezenove professores concordam que é organizado e disciplinado, possui atividades de recuperação e apoio aos professores que têm entre seus estudantes crianças e adolescentes com necessidades especiais. Somente quatro professores discordam que recebem esse apoio. Os dados estão apresentados na tabela abaixo.

Tabela 16: Percepção dos professores da Escola M sobre o clima acadêmico

Aspectos	Resposta			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. O ambiente de aprendizagem é organizado e disciplinado	0	0	16	3
2. Esta escola desenvolve atividades de reforço e recuperação da aprendizagem	0	0	8	11
5. Esta escola oferece apoio suficiente aos professores quando há estudantes com necessidades especiais em suas turmas	1	4	11	3

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

Ainda nesta dimensão, analisamos a expectativa dos professores em relação ao futuro dos alunos da escola. Entendemos este aspecto como um dos fatores que constituem o clima acadêmico, uma vez que em espaços em que os educadores acreditam na capacidade de seus alunos progredirem nos estudos, possivelmente a valorização de aspectos relacionados ao desenvolvimento acadêmico destes alunos são mais valorizados.

Tabela 17: Expectativa em relação aos alunos pelos professores da Escola S

Aspectos	Todos ou quase todos	Um pouco mais da metade	Um pouco menos da metade	Sem respostas	
				Poucos	Sem respostas
2. Concluir o Ensino Fundamental I	16	0	0	0	3
3. Concluir o Ensino Fundamental II	16	0	0	0	3
4. Concluir o Ensino Médio	14	2	0	0	3
5. Ingressar no Ensino Superior	4	11	1	0	3

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

Os professores da Escola M possuem expectativas otimistas em relação ao desempenho acadêmico de seus alunos. Os docentes acreditam que a maioria dos estudantes concluirá o Ensino Fundamental I e o Ensino Fundamental II. No entanto, observa-se uma redução nas

expectativas para a conclusão do Ensino Médio. Destaca-se que a maior parte dos professores acredita que apenas um pouco mais da metade dos alunos da escola ingressará no Ensino Superior, ou seja, têm baixa expectativa neste aspecto. Três professores não forneceram respostas em cada cenário.

c. Satisfação no trabalho – Diretores e Professores

Esta dimensão avaliou a percepção de diretores e professores sobre seu nível de satisfação no trabalho.

Quadro 13: Nível de satisfação com o trabalho informado pelo Diretor da Escola S

Aspectos	Diretor			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Sinto-me satisfeito(a) com as relações estabelecidas no meu local de trabalho			X	
2. As demandas de trabalho na direção escolar/coordenação pedagógica são razoáveis	X			
3. Sinto-me estressado(a) com o volume de demandas que o trabalho da direção escolar/coordenação pedagógica me exige				X
4. Eu não tenho o mesmo entusiasmo que eu tinha quando comecei a trabalhar na direção escolar/coordenação pedagógica		X		
5. Sinto-me satisfeito(a) com o grau de interferência que tenho sobre os projetos que são encaminhados para a escola			X	
6. Sinto-me satisfeito(a) com o apoio que tenho dos professores desta escola			X	
7. Sinto-me apoiado(a) em relação aos recursos financeiros necessários para manter o pleno funcionamento da escola		X		

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE.

O diretor escolar se mostra satisfeito com o seu trabalho. Isso fica evidente ao destacar que possui o mesmo entusiasmo em comparação com o início de sua carreira nessa área. Assim como respondeu estar satisfeito com as relações no ambiente de trabalho e com os projetos que são encaminhados à escola. Por sua vez, o diretor concorda totalmente que enfrenta estresse

devido ao volume de demandas na direção escolar/coordenação pedagógica e não se sente apoiado em relação aos recursos para a escola.

Em relação aos professores, avaliamos seu nível de satisfação com o trabalho a partir de sua intenção em continuar (ou não) trabalhando na escola e dos motivos que justificam essa decisão. Dentre os principais motivos, destacam-se o bom ambiente de trabalho, tendo relações bastante amigáveis, bom relacionamento entre os professores e com a equipe de gestão. Além disso, três responderam que o motivo reside no perfil dos alunos em comparação com outras escolas, assim como dois professores responderam que o fato de estarem em final de carreira é a principal justificativa, enquanto um professor respondeu que não ficará na escola devido ao difícil acesso.

d. Estrutura Escolar

A estrutura escolar da Escola S é apresentada a seguir e, conforme destacado, é uma dimensão que se relaciona ao bem-estar da comunidade escolar, especialmente no Brasil, onde há sérios problemas e desigualdades quanto a esse aspecto.

Tabela 18: Percepção dos professores da Escola S sobre a estrutura da escola

Aspectos	Resposta			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
3. Esta escola mantém condições adequadas de infraestrutura e equipamentos para que os professores façam um bom trabalho	0	3	13	3
4. Esta escola oferece recursos de aprendizagem suficientes para alunos e docentes (ex.: apostila, livros, materiais de papelaria, cópias, jogos)	0	1	13	5

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

Igualmente à escola M, a maioria dos docentes da Escola S concordam que a escola possui condições adequadas de infraestrutura e recursos de aprendizagem suficientes. Essas respostas divergem dos dados coletados na pesquisa de campo, como será discutido mais à frente.

e. Regras, Sanções e Segurança na Escola

Uma das dimensões do clima escolar de interesse desta pesquisa foi a que agrega as regras, sanções e segurança na escola e se refere a um tema recorrente na rotina dos diretores escolares: questões disciplinares e conflitos na escola.

Tabela 19: Percepção dos professores da Escola S sobre a Disciplina dos alunos

Atividades	Respostas			
	Ruim	Boa	Muito boa	Sem respostas
2. A disciplina/comportamento dos alunos (está na 12.2)	4	10	2	3

Fonte: Produzido pela autora com dados do Survey GESQ/POGEFE (2024).

A maioria percebe a disciplina dos estudantes como boa, uma minoria a considera muito boa, enquanto os demais não responderam ou mencionaram ser ruim.

Tabela 20: Percepção dos professores da Escola S sobre o clima acadêmico

Atividades	Frequência			
	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente
1. Os alunos não escutam o que eu falo	0	3	13	0
2. Há desordem na sala de aula	0	4	10	2
3. Preciso esperar um longo tempo para os alunos ficarem em silêncio	0	6	7	3

Fonte: Produzido pela autora com dados do Survey GESQ/POGEFE (2024).

Em relação à disciplina dos alunos, para a maioria dos professores, algumas vezes os discentes não ouvem quando o professor fala e algumas vezes há desordem em sala de aula. Por outro lado, alguns professores observam raramente esses comportamentos nos estudantes. Apenas dois professores divergem quanto à desordem na sala de aula. Destaca-se uma divergência mais significativa em relação à frequência da espera pelo silêncio pelos docentes. À despeito dessa última divergência, as respostas sugerem que os casos de indisciplina ocorrem na rotina escolar, porém não há uma frequência significativa. É importante destacar que a diretora é uma dos responsáveis pelos cuidados e pelo comportamento dos estudantes. Com isso, a frequência de ocorrências de indisciplina afeta bastante o andamento das suas outras

responsabilidades, uma vez que ela é frequentemente acionada para resolver problemas dessa natureza, como será explorado mais à frente.

f. Colaboração e Coesão Docente

Analisamos o trabalho coletivo e parceria entre os profissionais da escola na dimensão Colaboração e Coesão Docente, entendendo esta como fundamental para a vinculação do professor na escola e para os resultados escolares (OLIVEIRA *et al.*, 2020).

Tabela 21: Percepção dos Professores participantes da Escola S sobre coesão e colaboração docente

Aspectos	Discordo		Concordo	
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Há espírito de equipe entre os professores	1	1	7	10
2. Os professores faltam pouco	0	2	13	4
3. Os professores conversam frequentemente entre si sobre como melhorar o ensino	0	4	9	6
4. Os professores são comprometidos e se esforçam para dar o melhor de si	0	0	8	11
5. Os professores têm liberdade para tomar decisões a respeito do seu trabalho em sala de aula	0	0	7	12
6. Os professores acreditam que todos os alunos são capazes de aprender e avançar em seus conhecimentos	0	1	11	7
7. Os professores, como um todo, sentem-se responsáveis em contribuir com a melhoria desta escola	0	2	11	6
8. Os professores contam com o apoio técnico-pedagógico de seus pares quando precisam	0	2	8	9
9. Os professores planejam e avaliam seu trabalho de forma colaborativa frequentemente	1	4	9	5
10. Os professores desta escola se esforçam para envolver os pais nos processos de aprendizagem dos alunos	0	2	10	7

Fonte: Produzido pela autora com dados do *Survey* GESQ/POGEFE (2024).

Para a maioria dos respondentes, há colaboração entre os professores, pois a maioria concorda ou concorda totalmente que existe na escola espírito de equipe. Além disso, de forma colaborativa, planejam e avaliam seus respectivos trabalhos. Existe uma preocupação coletiva

em contribuir para a melhoria da escola e se sentem apoiados pela equipe técnico-pedagógica (a gestão escolar) quando precisam. Dois professores discordam dos demais, sendo a maior variação em relação ao planejamento e avaliação de forma colaborativa e às conversas entre os docentes sobre como melhorar o ensino.

Com base no que foi exposto, as respostas indicam uma percepção positiva do clima da escola. Nota-se que tanto o diretor quanto os professores sentem-se satisfeitos em trabalhar nessa escola. A diretora, embora considere a demanda de trabalho excessiva, sente-se satisfeita e pretende permanecer no cargo, assim como os docentes que não desejam sair dessa escola. Existem algumas variações nas respostas, por exemplo, com relação à frequência do trabalho coletivo e ao comportamento dos alunos. Porém, percebe-se que não há uma frequência significativa de casos de indisciplina. Por fim, destaca-se que as relações interpessoais são percebidas como positivas pelos diversos grupos. Além disso, destacam-se as respostas dos docentes que percebem a escola como tendo uma boa infraestrutura.

Finalizamos assim a análise dos dados coletados nas duas escolas através dos questionários aplicados no *survey* da Pesquisa coordenada pelos grupos POGEFE/GESQ. Procuramos analisar, em cada escola, como os sujeitos participantes percebem as atividades desempenhadas pelo diretor e sua equipe (Seção 5.1.1) e as dimensões do clima das escolas escolhidas para este estudo (Seção 5.1.2). De forma geral, notamos nas duas escolas que os docentes percebem um clima predominantemente positivo em relação às dimensões do clima na escola com algumas variações nas respostas, por exemplo, quanto à colaboração entre os docentes em suas tarefas pedagógicas. Percebe-se também uma percepção positiva dos alunos, porém com algumas variações nas respostas quanto ao comportamento deles.

Na seção que se segue aprofundamos esta análise a partir do estudo de caso que empreendemos em cada uma das escolas.

5.2 Contexto + clima escolar + estratégias de gestão: possíveis relações

A partir dos dados coletados nas entrevistas realizadas e nos registros de observação do campo, buscamos analisar quais estratégias realizadas pelo diretor e sua equipe poderiam sofrer influências do clima da escola. Por meio de uma análise exploratória inspirada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2015), identificamos a percepção dos sujeitos a respeito do contexto em que está inserida a escola, das dimensões do clima escolar e das atividades realizadas pela equipe de gestão. Nesse sentido, nas seis categorias de análise a seguir buscamos apresentar os

dados contextuais das duas escolas e os resultados que ligam cada dimensão do clima às respectivas estratégias da equipe de gestão.

Assim, procuramos apresentar, inicialmente, o contexto da Escola M e o da Escola S a partir da percepção da equipe de gestão e dos professores. Nesse contexto, expusemos algumas das características dessas escolas, como o perfil socioeconômico dos estudantes e o seu reconhecimento social, os quais impactam nas condições das instituições. Após isso, analisaremos como o clima acadêmico se manifesta no trabalho da equipe de gestão.

A Escola M é reconhecida socialmente como uma instituição de boa reputação e prestígio, segundo a percepção dos entrevistados nesta pesquisa. Isso foi conquistado ao longo do tempo e permanece até hoje, fortalecido pelos bons resultados em avaliações externas, embora, para muitos membros da comunidade escolar, a realidade possa não corresponder às expectativas, sobretudo em razão das desigualdades de aprendizagem em ambas as instituições.

Na Escola S, localizada em uma área de turismo e dentro de uma área militar, existe uma percepção positiva desse contexto no qual está inserida. Contudo, com exceção da localização, os fatores que chamam a atenção não são tão distintos em relação à Escola M: trata-se de uma instituição que possui bons resultados nas avaliações externas e prestígio social em razão do bom ensino – inclusive para alunos com deficiência. Se, por um lado, o seu acesso é limitado em razão da localização, por outro, estar nessa área favorece o acesso dos alunos a um espaço que possui excelente estrutura para práticas esportivas e um local fora da escola que pode ser usado em segurança.

Considerando a influência desse contexto de boa reputação e prestígio, levantamos a hipótese de que a variável “expectativa dos profissionais da escola na aprendizagem dos estudantes” – que constitui a dimensão do clima acadêmico (MORO, 2018; OLIVEIRA, 2018) aliada à expectativa da família quanto ao seu investimento na educação dos filhos –, de algum modo, explica e motiva ações por parte da equipe de gestão e dos docentes.

A. Boa reputação da escola + clima acadêmico/expectativa em relação aos alunos = estímulo a práticas eficazes

Nas pesquisas sobre o clima escolar em relação ao desempenho dos estudantes, indica-se que, mesmo que o nível socioeconômico e o apoio familiar tenham uma influência significativa nos resultados acadêmicos dos discentes, há também fatores internos da escola que afetam sua aprendizagem e podem acentuar desigualdades educacionais, inclusive dentro da

mesma escola. (ALVES; FRANCO, 2008; BERNADO, 2016; BRUNET, 1992; MORO, 2018; OLIVEIRA, 2018; PAES DE CARVALHO *et al.*, 2018).

Por exemplo, constatou-se que os melhores resultados tendem a ser encontrados em escolas que possuem altas expectativas de aprendizado para seus estudantes (ALVES; FRANCO, 2008; BROOKE; SOARES, 2008; OLIVEIRA, 2018; MORO, 2018). Essa alta expectativa com relação à aprendizagem dos alunos por parte da equipe escolar é uma das variáveis que constitui a dimensão do clima acadêmico e possui relação com o contexto da Escola M e da Escola S.

Os resultados apresentados na seção 5.1 do *survey* indicam que os professores mantêm expectativas elevadas em relação aos estudantes, tanto na Escola M quanto na Escola S, para a finalização da Educação básica. Contudo, essa alta expectativa não se mantém quando se trata do ingresso dos mesmos alunos no Ensino Superior. Além disso, a maioria dos docentes percebe o ambiente escolar como organizado e disciplinado. Na próxima seção, exploraremos esses dados em detalhes, demonstrando os resultados da pesquisa de campo.

Na Escola M, segundo a equipe de gestão e os professores, os estudantes possuem uma condição socioeconômica “heterogênea”. Nela, estão matriculados moradores de comunidades da zona sul em situações de desvantagem econômica e social. Há, também, estudantes com origem familiar de classe média que, embora possuam alguma dificuldade financeira, estão em vantagem social e econômica em relação àqueles. Nesse ambiente social diversificado, uma parte das famílias costuma investir na educação dos seus filhos (cursos extras, vivências culturais, etc.).

Muitas das famílias procuram a referida escola em razão de seu reconhecimento social e histórico de prestígio. Trata-se de uma escola conhecida por oferecer uma educação diferenciada, que é, inclusive, elogiada pelos estudantes. As características que contribuem para tal reputação, nas palavras dos entrevistados, incluem a qualificação e o engajamento dos professores (a maioria com pós-graduação e de escolas particulares) e, ainda, as notas nas avaliações externas, que demonstram e reforçam tal notoriedade.

Nos trechos retirados das entrevistas, os resultados da escola são atribuídos ao potencial e ao compromisso dos professores de preparar os alunos, inclusive, para concorrerem a bolsas de estudo em escolas particulares e federais.

Em diversos momentos das entrevistas, a equipe de gestão e os professores destacam que a escola “cobra mais” do que é referência no currículo e nas avaliações externas: “Eles exigem na maior parte do tempo, tanto na semana de provas, que é sempre cheia, além da prova que a prefeitura manda, eles fazem questão de usar, de valorizar isso, para compor a média do

aluno [...]” (Diretor da Escola M). Ou seja, nessa escola, os professores exigem mais do que o mínimo. Podemos inferir, pela fala do diretor, que ele apoia – e talvez estimule – tal prática.

Percebemos, também, que o diretor da Escola M considera que os bons resultados da escola se devem a uma parte dos estudantes que consegue se destacar e avançar nos estudos. Embora não seja o foco desta pesquisa, é importante destacar a desigualdade de aprendizagem na referida escola. Em alguns trechos, como no destacado a seguir, o diretor ressalta que uma parcela considerável dos estudantes possui rendimento baixo.

Se a gente vai pensar no todo, é claro que tem sempre aqueles alunos destacados, e a gente tem um percentual elevado de alunos que se destacam, falo de elevado frente a outras unidades, tá? E outras realidades socioculturais. Mas aí nem sempre a gente consegue puxar esse a mais para a turma toda, entende? (Diretor da Escola M).

Eu acho que a maioria chega no ensino médio porque a escola tem um diferencial, né? [...] Então a gente vê uma diferença muito grande entre os alunos, que são bons e que conseguiram acompanhar, e os alunos que têm uma defasagem. (Professora da Escola M).

De acordo com a percepção da equipe de gestão e dos professores, uma das explicações para o desempenho dos alunos, além da vontade deles, consiste na valorização por algumas famílias da escolarização como um meio de ascensão social, conforme destacamos anteriormente. Um indício dessa valorização corresponde ao fato de que muitas das famílias investem em cursinhos para o ingresso dos seus filhos em escolas federais e particulares, localizadas na região da zona sul, de acordo com o relato dos professores e da equipe de gestão, ao passo que outras famílias, muitas de nível socioeconômico mais baixo, não vislumbram esse tipo de investimento.

Então, é pai separado, mãe separada e/ou a questão também de origem, que os estudos muitas vezes indicam como muitas vezes determinante para o pai que estudou apenas o fundamental, o filho reproduzir, ou que tem apenas ensino médio, filho reproduzir, que tem uma condição socioeconômica menor ou um salário menor e que não consegue dar uma condição melhor para o filho, e o filho acaba se limitando a ir para uma escola estadual, entende? E, às vezes, muito aluno desse, da classe média, em uma situação em que talvez tenha um capital cultural talvez melhor ou maior, acaba buscando ir para um colégio com uma condição de *status*, uma condição melhor. Um Pedro II, um CAP da UERJ, um CAP da UFRJ, ou muitas vezes esse de uma condição socioeconômica melhor coloca o filho aqui, vai gastar com a mensalidade, e coloca o filho no curso preparatório para fazer o Vestibulinho lá no Pedro II. (Professor da Escola M).

Portanto, nessa escola é possível observar que os diretores e professores, em suas falas, de forma explícita e implícita, possuem uma expectativa alta sobre o rendimento de uma parcela importante dos estudantes quando dizem que muitos dos discentes conseguem ir para uma escola melhor ou completar o ensino fundamental e ir para o ensino médio. A causa interna

seria o “diferencial dos professores, que cobram além do mínimo” e “se esforçam”, inclusive, para manter a reputação da escola. Além disso, há a questão do diferencial dos estudantes e de suas famílias (as causas externas), que se destacam frente a outras escolas da mesma CRE, e de forma implícita, quando falam do investimento da família, por exemplo.

Nos estudos sobre o clima acadêmico, a dimensão deste está relacionada à autoconfiança dos estudantes na execução das tarefas escolares, associada às expectativas elevadas dos professores, bem como da equipe de gestão (BRUNET, 1992; MORO, 2018; OLIVEIRA, 2018). Moro (2018, p. 93) destaca que o ambiente de trabalho, “seja na condução da docência, seja na dinâmica administrativa e pedagógica pela equipe gestora”, revela as características da atuação que são percebidas no espaço escolar pelos alunos e pelos demais profissionais. “Essa percepção, das quais emerge o clima, exerce significativa influência [...] no ambiente de trabalho educacional” (MORO, 2018, p. 93).

Com isso, podemos inferir que as ações, ou mesmo a dedicação do professor, podem motivar os alunos a quererem aprender, bem como estimular o professor em suas aulas, em razão de suas expectativas altas sobre o rendimento daqueles. O trabalho da equipe de gestão também sofre essa influência de forma positiva. Isso a incentiva, por exemplo, a buscar parcerias para reforço escolar e organizar passeios com os professores, e apoiar que os professores busquem levar conteúdos e estratégias que reforcem no aluno melhores resultados de aprendizagem.

Ou seja, essa reputação de “boa escola, apesar de pública” (Professor da Escola M), considerada por boa parte da comunidade escolar e pela sociedade, não só reforça a procura pelos pais, que querem uma escola de qualidade, como também reforça o empenho por parte dos profissionais em querer manter tal reputação. Daí podemos observar o esforço da equipe, com cada grupo se dedicando dentro de suas funções e estratégias possíveis.

Em outras palavras, o professor cuja qualificação é reconhecida pela comunidade escolar se esforça para levar a todos os alunos os conteúdos necessários, e a equipe organiza a escola para que as aulas ocorram. Diante disso, a atual gestão se esforça para manter ações que já estavam em processo nas gestões anteriores. Por exemplo: as mais comuns incluem incentivar que os melhores alunos participem de olimpíadas e de provas para colégios de prestígio, além de passeios fora da escola, como veremos na próxima categoria, e exigir além do mínimo que é cobrado nas avaliações externas.

Na Escola S, em relação ao nível socioeconômico, a escola atende tanto estudantes de famílias com baixa renda quanto de classe média. Ademais, parte deles possui uma bagagem cultural ampla, oportunizada pelas famílias e pelo local de moradia. Segundo a diretora, “são

bastante comunicativos e possuem poder de conhecimento”. A fala da coordenadora corrobora a da diretora:

Olha, vou comparar com meus alunos de outros lugares. Isso é algo que acontece naturalmente, não é? Vejo que há uma diferença notável aqui, refletindo nos resultados das avaliações. Há uma rica bagagem cultural presente nesta escola, com alunos que viajam durante as férias, frequentam museus e cinemas, e suas famílias são muito envolvidas. Temos filhos de militares e professores universitários, e isso impacta significativamente no processo de aprendizagem. (Coordenadora da Escola S).

No que diz respeito à dimensão do clima acadêmico, por um lado há uma expectativa positiva sobre a aprendizagem da maioria dos estudantes. Parte deles é percebida com o nível de aprendizagem bem mais alto em relação a outros estudantes de outras escolas; por outro lado, existe uma avaliação de que há um quantitativo de estudantes com defasagem escolar potencializada devido à pandemia.

Assim como na Escola M, há a expectativa de que parte dos alunos avançará para o ensino médio em escolas federais de prestígio e privadas, a partir de bolsas de estudos, e um grupo irá para as escolas de nível médio estaduais (inferimos que estes seriam, sobretudo, os que não se destacam na escola). As explicações para a disparidade nos resultados escolares incluem o apoio da família e o nível de interesse dos alunos em estudar:

O processo de escolha do ensino médio é guiado pela cultura da escola, com alguns alunos mais interessados do que outros, mas a maioria continua a se esforçar no ensino médio, mantendo o padrão de qualidade que conhecemos aqui. (Coordenadora da Escola S).

Claro que, como em qualquer lugar, nada vai ser cem por cento perfeito, não vai ter utopia, mas perto de outros locais onde eu trabalhei, eu não posso falar das minhas diretoras, todas elas sempre foram muito legais, mas perto dos outros lugares a clientela nem sempre teve a cognição que tem aqui, com a estrutura que a gente tem aqui pra utilizar pra eles, né? Então isso me deixa muito satisfeito. (Professor da Escola S).

Sendo assim, é comum, nas falas dos entrevistados da Escola S, que as razões por trás do padrão de qualidade incluam: o espaço (fora da escola), que oportuniza vivências pedagógicas diferenciadas; uma cultura escolar que valoriza incentivar os alunos a ingressarem em boas escolas; o comprometimento de algumas famílias; e, sobretudo, o comprometimento dos professores.

A equipe e os docentes reconhecem que, devido ao histórico positivo da escola, existe uma “pressão” tanto interna quanto externa (proveniente do nível central) para manter os padrões elevados. Para preservar essa reputação, os professores, incentivados pela equipe de

gestão, ensinam conteúdos que ultrapassam os requisitos mínimos estabelecidos pela grade curricular central. Isso ocorre tanto para manter a qualidade do trabalho da escola quanto devido às expectativas de que a maioria dos estudantes alcance resultados satisfatórios.

As características já existentes no contexto e no clima da escola influenciam a nova gestão, que mantém atividades preexistentes, como a organização de passeios e outras atividades solicitadas pelos professores, que já faziam parte das práticas dos profissionais da escola. Além disso, a nova gestão incentiva a participação dos estudantes em olimpíadas de matemática e em provas para escolas de prestígio, seguindo a prática da Escola M. As ações destinadas aos alunos com maiores dificuldades incluem aulas de reforço de uma hora diária, entre os turnos da manhã e da tarde, com uma professora voluntária de matemática, bem como reforço escolar com estudantes universitários contratados pela SME/RJ.

Nessa primeira categoria de análise, o intuito foi mostrar que existem nessas escolas fatores importantes que explicam a relação entre a reputação de boa escola, a alta expectativa em relação aos alunos e algumas estratégias adotadas pela equipe de gestão.

Nesse sentido, concordamos com os estudos sobre o clima escolar que têm mostrado evidências de que há uma relação entre a expectativa sobre o rendimento dos estudantes e as ações da equipe na entrega da educação formal (MORO, 2018; OLIVEIRA, 2018; PEREIRA, 2021; VINHA, 2016, entre outros). No caso desta pesquisa, mostramos que as expectativas altas acerca do desempenho dos alunos influenciam não só no trabalho dos professores, como também no trabalho da equipe de gestão no sentido de, sobretudo, manter atividades que têm efeitos positivos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Os dados do *survey* foram corroborados pelos resultados da pesquisa de campo, pois reforçam a expectativa elevada dos professores em relação aos estudantes. A maioria acredita que os alunos seguirão, em boa parte, para o ensino médio. Além disso, há uma percepção comum de que os alunos de ambas as escolas apresentam comportamentos melhores em comparação com estudantes de outras instituições. Por exemplo, alguns professores da Escola M e da Escola S apontaram que o comportamento dos alunos é um dos fatores que os mantêm na escola.

Diante disso, podemos associar que tal reputação (contexto) e as expectativas dos professores e da equipe de gestão (que nem sempre são explícitas) em relação ao “interesse” dos estudantes nos conhecimentos oferecidos pela escola – gerando, por consequência, bons resultados – influenciam e motivam a equipe de gestão a propor ou manter estratégias que incentivem o professor a investir em boas práticas. A seguir, apresentamos um quadro resumo desta categoria de análise.

Quadro 14: Dimensão do clima acadêmico e contexto de “boa reputação” = Estímulo a práticas eficazes

Escola	Contexto	Dimensão: clima acadêmico/altas expectativas de professores e equipe de gestão	Estratégias da gestão escolar
Escola M	<p>Escola com “boa reputação” de oferecer educação de qualidade.</p> <p>Escola com bom nível socioeconômico, embora exista desigualdade de aprendizagem entre os alunos.</p> <p>Cobrança de algumas famílias.</p>	<p>“Os pais são muito exigentes.”</p> <p>- Maior parte dos respondentes têm altas expectativas em relação aos alunos concluírem a Educação Básica.</p> <p>- A expectativa de ingresso no Ensino Superior, apesar de não ser alta, é maior do que a média nacional.</p> <p>- A maior parte dos professores considera o clima adequado para o trabalho em sala de aula, apesar de algumas vezes ocorrerem situações de indisciplina.</p>	<p>Colaborar com os professores na realização de atividades diferenciadas.</p> <p>Avaliações internas na escola.</p> <p>Monitoramento dos alunos com dificuldade por meio de reuniões pontuais com professores.</p> <p>Incentivo aos alunos a participarem de processos seletivos para escolas federais.</p> <p>Participação nas Olimpíadas da Matemática.</p> <p>Diálogo permanente com os alunos com mais dificuldades nas disciplinas e com problemas no comportamento.</p> <p>Exigir mais do que o mínimo dos conteúdos solicitados pela prefeitura.</p>
Escola S	<p>Escola com “boa reputação” de oferecer educação de qualidade.</p> <p>Famílias com bom nível socioeconômico, embora exista desigualdade de aprendizagem entre os alunos.</p> <p>Alto nível de cobrança de algumas famílias.</p>	<p>“Os pais são muito exigentes.”</p> <p>- Maior parte dos respondentes têm altas expectativas em relação aos alunos concluírem a Educação Básica.</p> <p>- A expectativa de ingresso no Ensino Superior apesar de não ser alta é maior do que a média nacional.</p> <p>- A maior parte dos professores considera o clima adequado para o trabalho em</p>	<p>Incentivo aos alunos a participarem de processos seletivos para escolas federais.</p> <p>Participação nas Olimpíadas da Matemática.</p> <p>Reforço escolar para os alunos com mais dificuldades.</p> <p>Reforço de matemática com professora voluntária.</p>

		sala de aula, apesar de algumas vezes ocorrerem situações de indisciplina.	Exigir mais do que o mínimo dos conteúdos solicitados pela prefeitura.
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

B. Características do território + clima acadêmico/atividades diferenciadas = estratégias da gestão em aproveitamento das oportunidades

Nesta categoria de análise, evidenciaremos a relação entre as características do território onde a escola está localizada e a oportunidade de aproveitamento desse espaço para atividades escolares por parte da equipe de gestão e professores. O fator território, embora se refira ao entorno da escola, relaciona-se ao clima acadêmico, uma vez que um dos fatores que o conceituam é a prática de estratégias diferenciadas que podem motivar o bem-estar dos estudantes (MORO, 2018). Portanto, evidencia-se a relevância do território na vida escolar dos estudantes e nas estratégias de ensino e aprendizagem fora do ambiente convencional da sala de aula.

No livro intitulado *A cidade contra a escola*, diferentes pesquisas abordam criticamente a relação entre os sistemas educacionais e o território. Ribeiro e Kaztman (2008) destacam que, nas cidades em que há concentração territorial dos seguimentos mais vulneráveis, percebe-se que as pessoas estão mais isoladas de direitos básicos cívicos, políticos, sociais e culturais. Portanto, quanto maior a distância entre as classes e grupos sociais, “a vida social se empobrece e deixa de propiciar interações e trocas sociais próprias ao fenômeno urbano” (RIBEIRO; KATMAN, 2008, p. 2008).

No caso das Escolas M e S, ambas estão situadas no município do Rio de Janeiro, cidade brasileira reconhecida pela desigualdade social e econômica bastante acentuada. Localizadas em um mesmo bairro nobre da zona sul do Rio, atendem alunos de classes sociais relativamente distintas. Muitos destes moram em comunidades que possuem comércio de drogas e pobreza e, outros, pela região da própria zona sul. Há casos de estudantes que moram, por exemplo, na Baixada, e estudam nas referidas escolas porque os pais trabalham naquela região. Ainda sobre o aspecto territorial, serão analisadas as condições proporcionadas pela escola devido à sua localização em uma área que oferece muito mais acesso a espaços culturais e naturais.

Um ponto enfatizado nas entrevistas das Escolas M e S é a localização em uma região turística da zona sul do Rio de Janeiro que proporciona maior acesso a bens culturais e naturais, além de ambas estarem situadas em uma área com poucos casos de violência. A equipe de

direção escolar da Escola M, no seu relato, contrasta essa região com outras (a zona norte e a zona oeste) em que eles moram e/ou já trabalharam, destacando que, na zona norte, além da violência, os alunos têm pouco acesso aos bens culturais e naturais, diferentemente dos alunos da Escola M.

Em outras palavras, o fato de os alunos residirem em comunidades conflagradas, porém localizadas em bairros na zona sul, possibilita mais acesso aos bens culturais e naturais. Além disso, os estudantes da Escola M trazem mais experiências fornecidas pelo espaço no qual a escola está inserida. Estar nessa área mais nobre do Rio de Janeiro facilita participar de atividades de lazer e estudo em paisagens naturais, museus e aulas de canoagem, por exemplo. Tal prática, que já existia e foi mantida e reforçada pela atual gestão, incluiu organizar o horário escolar para que as duas aulas semanais de educação física fossem geminadas de forma a garantir o tempo hábil para a troca de roupas, deslocamento e prática da canoagem pelos alunos na Praia Vermelha. Os fragmentos das entrevistas a seguir exemplificam os esforços da gestão e dos professores em proporcionar atividades fora do espaço escolar: “A gente tem o privilégio de estar aqui na zona sul, não posso negar o mérito. Podemos usar o espaço que temos ao redor e buscamos aproveitá-lo.” (Diretor da Escola M); “[...] a gente tem que buscar parceria com a UNIRIO, aí, graças a Deus, tem a canoagem!” (Coordenadora da Escola M).

A Escola S está localizada, igualmente, em um bairro nobre e turístico na zona sul, conforme já ressaltado, porém com menos visibilidade por ficar dentro de uma área militar com bastante segurança. Para entrar, é preciso se identificar na portaria. Com isso, os profissionais da Escola S dizem se sentir bastante seguros. As crianças e os professores podem transitar e usar os espaços, sempre com uma organização. Caso ocorra algum problema envolvendo alunos, a direção da escola é procurada.

Diante disso, a atual equipe de direção, que assumiu em agosto de 2023, manteve as atividades extraescolares para os alunos já acordadas com os responsáveis pela área militar. Por exemplo: como a escola não possui uma quadra esportiva, os professores levam os estudantes para fazerem as atividades práticas na quadra do Exército. Professores de outras disciplinas, como os de geografia e história, igualmente aproveitam os espaços no interior e fora da área militar. A escola – e algumas vezes os responsáveis – organiza passeios à praia e a pontos turísticos. Passeios a museus, por exemplo, são organizados com maior facilidade pela CRE, considerando a localização da escola.

Portanto, por um lado, a equipe de gestão reconhece que o território acaba compensando a estrutura limitada da escola, oportunizando atividades diferenciadas. Já no espaço escolar, em virtude dos problemas estruturais, as aulas ficam restritas às salas de aula, onde, na maioria das

vezes, são feitas as atividades. É importante destacar que as aulas fora da escola não ocorrem com frequência, apenas a de educação física. Por outro lado, a falta de estrutura da escola faz com que a direção realize reparos frequentes no prédio da instituição, como, por exemplo, nas salas de aula, banheiros, na sala de leitura ou mesmo no pátio.

Desse modo, através desses trechos, percebemos que os diretores e professores proporcionam atividades extraescolares/diferenciadas em razão da localidade de suas escolas. Percebe-se, pelas falas dos entrevistados, que essa proposição de atividades diferenciadas (parte integrante do clima acadêmico) já fazia parte da rotina dessas escolas. Coube aos diretores manter, reforçar ou ampliar tais estratégias. Além disso, o local onde a escola está inserida acaba “compensando” os seus problemas estruturais.

Quadro 15: Dimensão do clima acadêmico e território: estratégias diferenciadas e aproveitamento das oportunidades

Escola	Contexto	Dimensão do clima escolar Clima acadêmico/atividades diversificadas	Estratégias da gestão escolar
Escola M	Zona sul do Rio de Janeiro. Pontos turísticos. Acesso a bens culturais e ambientes naturais. Próxima a universidades federais.	“A gente tem o privilégio de morar na zona sul, não posso negar o mérito. Podemos usar o espaço que temos ao redor e buscamos aproveitá-lo.”	Parceria com universidade. Esporte na praia. Visita a museus e exposições.
Escola S	Zona sul do Rio de Janeiro. Pontos turísticos. Acesso a bens culturais e ambientes naturais. Próxima a universidades federais. Dentro de uma área militar.	“Aqui na zona sul podemos fazer muitos passeios com os alunos.” “Mesmo estando na área militar, a gente tem liberdade para ir à quadra, à praia, mas com ordem, se não o coronel registra.”	Parceria com universidade. Esporte na praia. Visita a museus e exposições. Uso das quadras do Exército. Vista para pontos turísticos. Praça com jardins e bancos. Parque.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

C. Relações interpessoais positivas + satisfação no trabalho = Dedicção ao trabalho

Nessa categoria, relacionamos duas dimensões do clima escolar: relações interpessoais e satisfação com o trabalho. Os estudos sobre o clima escolar demonstram que relações interpessoais positivas e colaborativas com a equipe de gestão explicam, por exemplo, o professor sentir-se satisfeito, querer permanecer na escola, ou mesmo evitar faltas (ALVES; FRANCO, 2008; BRITO, COSTA, 2010; MORO, 2018; OLIVEIRA, 2018; OLIVEIRA *et al.*, 2020). Neste estudo, salientamos trechos das entrevistas que evidenciam como as relações interpessoais, permeadas por dinâmicas de poder (LIMA, 2001; OLIVEIRA, 2018; SOUZA, 2006), impactam a rotina da equipe de gestão, influenciando a satisfação desses profissionais com as respectivas funções.

Destaca-se que as conclusões oriundas da pesquisa de campo coincidem com os resultados do levantamento que indicam uma avaliação positiva por parte dos professores e da equipe de gestão quanto às relações interpessoais no local de trabalho. Além disso, em ambas as escolas os docentes afirmam que há espírito de equipe e que se sentem apoiados pela direção. Contudo, procedemos a uma análise mais detalhada dessas interações.

Primeiramente, abordamos a relação da equipe com os docentes, destacando que a equipe de gestão, nas duas escolas, menciona gostar do trabalho na escola e perceber como algo positivo no seu trabalho as relações com um grupo de professores colaborativos e parceiros. É importante destacar e reiterar que a intenção é evidenciar a relação no nível interpessoal, sendo ela positiva e colaborativa ou não, relacionando-a com a satisfação da equipe de gestão, e como isso afeta as tarefas dos seus cargos.

Posteriormente, abordaremos que ambas as equipes de gestão relatam ser desafiadora a interação com certos grupos da comunidade escolar, especialmente com os estudantes e suas famílias. Essa dificuldade acontece, principalmente, em virtude do tempo da rotina gasto para resolver os conflitos frequentes entre os alunos e as demandas das famílias que, em alguns momentos, excedem a possibilidade de resolução pela equipe escolar, a qual, por sua vez, está subordinada à CRE e à SME/RJ. Ao interagirem com os colegas de trabalho, incluindo professores, equipe de apoio e setor administrativo, os profissionais da equipe de gestão da Escola M observam que, devido ao período curto em que ocupam os cargos de gestão, enfrentam desafios quando tentam implementar, na rotina da escola, seus pontos de vista sobre o modo e a organização do trabalho, conforme podemos observar no relato da coordenadora da Escola M:

Gosto muito de trabalhar aqui [...]. A coordenação é um cargo, assim, que tem aqueles dois lados, né? Porque tem professores que realmente são muito parceiros e que tudo, vamos lá, tem que ser feito, vamos fazer. [...] Não, mas vamos lá, vamos fazer, eu sei que precisa. E outros professores que têm muitas resistências sobre isso. E aí eles, acho que encaram a cobrança para o lado pessoal, né? Mas, no geral, me sinto reconhecida pelos professores e pelos alunos nesse trabalho. (Coordenadora da Escola M).

Assim, de acordo com a percepção da equipe, por um lado, as relações interpessoais mostram-se positivas quando os docentes colaboram. Por outro lado, a percepção da falta de colaboração é vista de maneira desfavorável, por exemplo, quando a direção precisa cobrar o trabalho burocrático que o professor deixou de fazer. Essa cobrança, segundo a coordenadora da Escola M, é entendida, em alguns casos, como algo pessoal, o que acaba gerando um clima negativo, inclusive levando para a equipe de gestão demandas administrativas excedentes de trabalho.

No caso da percepção dos professores, para boa parte dos entrevistados, as relações interpessoais são consideradas amistosas, principalmente pela confiança e autonomia que a direção da escola confere a eles. Além disso, o fato de ter como uma de suas principais ações resolver as questões com alunos mostra ser uma direção que dialoga, acolhe e “chega junto”. Porém, existe uma percepção de que a equipe de gestão mantém uma relação mais amigável, colaborativa e pessoal com um grupo específico, e, com outros, de menos proximidade e, por isso, é vista como mais pessoal, o que acaba gerando uma sensação de exclusão de algum professor, conforme exemplificado no trecho a seguir.

A direção às vezes pergunta, fala, tal, mas muitas vezes é direcionada para grupos internos, relações de poder internas, de manutenção de poder, de amizades, de referências. A direção era do P2, as crianças do primeiro segmento. Aí tem mais vínculo com os professores do primeiro segmento e tem, claro, às vezes, muitas vezes, necessidade de aporte, de material, de uma caneta, de uma cartolina, um material, porque é muito mais necessário para o processo de trabalho de ensino-aprendizagem. Mas muitas vezes isso não se vê, muitas vezes, no segundo segmento. (Professor da Escola M).

A expressão “se cada um fizer sua parte, não fica ruim para ninguém” é frequentemente mencionada pelos profissionais da equipe. Tal expressão revela o modo de organização dessa escola, assim como as relações interpessoais entre a equipe de gestão e os docentes. Por um lado, o diretor e a coordenadora assinalam que a escola conta com um quantitativo de professores que trabalha há bastante tempo ali e realiza “o trabalho que deve ser feito!” (Coordenadora da Escola M).

Por outro lado, em certos momentos, ocorre de um professor protelar algumas de suas tarefas, o que pode comprometer o trabalho da equipe de gestão, que é responsável por gerenciar

e supervisionar as atividades educacionais e administrativas e por reportar-se aos órgãos da Secretaria de Educação, garantindo o funcionamento da escola de acordo com as normas e planos de educação. Por exemplo, se um professor deixa de cumprir alguma tarefa do plano de gestão da escola ou de lançar as faltas dos alunos no sistema *on-line* da Secretaria de Educação²⁰, a direção terá que criar meios para que essas tarefas sejam cumpridas. O trecho a seguir retrata essa situação.

Eu não ter um planejamento de um professor me atrapalha pra caramba porque eu recebo uma visita da fiscal da agente da gestão de resultados. E aí ela quer saber o porquê que essa turma não atingiu o resultado. [...] Se é uma burocracia, é uma burocracia que tem que ser feita. A gente fez falta no papel (diário de classe) a vida inteira. O que que custa você marcar a bolinha da falta ali? Custa nada. O que custa você escrever uma frase? 'Hoje eu falei sobre ser [sic] vivos', sabe? Eu acho que não é esse 'ah, me toma muito tempo', não toma tempo, professor, desculpa, você só não quer fazer, sabe? E eu sou muito direta. (Coordenadora da Escola M).

Observa-se que nem sempre há um consenso sobre o que é proposto pela direção, sobretudo quando são exigências burocráticas da SME. Os docentes alegam que precisam dar aula e que tais tarefas só os deixam ainda mais assoberbados, pois, além de lecionar, precisam pegar materiais e, muitas vezes, mediar conflitos em sala de aula. Com uma margem de autonomia frente à direção, alguns docentes, em razão das várias tarefas em sala de aula, abstêm-se de realizar ou adiam algumas tarefas burocráticas em virtude de se sentirem sobrecarregados e não terem sentido apoio pedagógico para eles.

A gente não tem muito tempo para pensar na nossa formação, propor uma atividade mais diferente, aqui é uma exceção. E são muitas demandas que a gente tem que dar conta. Para além da sala de aula. Então, na escola, eu me sinto motivada com os meus alunos. Mas quando você vai olhar as questões mais burocráticas que fogem da nossa alçada, dá uma baqueada. Dá uma desmotivada. (Professora da Escola M).

Pelo contrário, eles (a Secretaria de Educação) cobram muito, dão, é, tem que preencher o negócio do 3.0, tem que agora lançar a falta, a presença no aplicativo, no celular, e depois preencher no papel na lista de presença e lançar no sistema. Montes de notas no sistema, lançar frequência. (Professor da Escola M).

No entanto, a conduta do docente em abster-se de alguma tarefa é percebida pela equipe de gestão em outras ocasiões. Um exemplo é a festa junina, uma comemoração que está incluída no cronograma de atividades desta escola.

E uma professora fez uma brincadeira de uma festa para essa sala com uma folha de A4. Espera aí, ó, uma bobeira que eu estou falando. É uma grande bobeira, mas

²⁰ Sistema *on-line* 3.0. Disponível em: <https://portalsme.rioeduca.rio.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2023.

algumas pessoas parecem que ficam muito presas em repetir algumas outras coisas ou não se esforçam [...]. (Diretor da Escola M).

O trecho apresentado demonstra que a decisão de se abster de alguma tarefa não está relacionada exclusivamente às exigências da SME, mas também a outras atividades realizadas no âmbito escolar. Não se trata de levantar uma discussão a respeito da motivação que levou a docente a enfeitar a sala com um papel A4, mas ressaltar que as relações interpessoais vistas como mais positivas pela equipe de gestão passam por um consenso nas tarefas diárias e na colaboração entre os grupos que compõem a equipe e, ao contrário disso, parece evidenciar insatisfação por parte dos profissionais da gestão.

Os professores reconhecem que a direção escolar possui muita demanda administrativa e que há falta de profissionais nos setores administrativo e pedagógico, o que limita seu poder de atuação. Muitas das decisões e ações que a gestão executa estão relacionadas ao cumprimento de tarefas enviadas pela SME. Dentre outros trabalhos burocráticos, incluem as prestações de contas, envio de documentos, termos de compromisso com a família, o plano de gestão etc. Tudo isso acaba tomando mais o tempo da equipe de gestão.

Assim, nada que eu não tenha conversado que eu não tenha tido um lugar de escuta, acho que é uma coisa minha, um sonho meu, que é ter um laboratório aqui, mas eu sei que a gente não tem mãos para... Para conseguir esse espaço, organizar, eu já comentei com eles, mas assim, é... Eles também não conseguem fazer [...]. Precisaria de mais professores até para substituir possíveis licenças, aposentadorias. (Professora da Escola M).

Tanto a equipe de gestão quanto os professores concordam que os fatores externos explicam a exaustão no trabalho. A sensação de desvalorização por parte do nível central é unânime. Há trechos que revelam a insatisfação com o salário, com a carga horária de trabalho, com a falta de autonomia, estrutura e recursos da escola. No entanto (pode ser que em razão desses problemas), parece que fatores internos não são tão problematizados no contexto escolar, exceto o comportamento dos alunos, mas, nesse caso, as explicações se baseiam na origem social, econômica e cultural dos alunos, deixando de lado o que acontece no contexto escolar. Por exemplo, a qualidade das relações estabelecidas na escola e sua relação com a satisfação no ambiente de trabalho. As pesquisas sobre o clima escolar revelam que os professores tendem a ficar em escolas cujo diretor colabora e os escuta, ou se sentem mais acolhidos em uma escola em detrimento de outras da mesma rede.

Desse modo, podemos entender que, por um lado, a direção percebe que as relações que ela estabelece com muitos outros agentes escolares são positivas. Isso é bem claro em seus relatos, assim como para parte dos professores, conforme ressaltado anteriormente. Ademais,

o fato de os docentes pedirem para que a equipe atual assuma a gestão da escola indica a aceitação deles, conforme afirma o diretor da Escola M. A aceitação dessa nova gestão pelos professores e pelos demais é um motivo importante, segundo o diretor, para querer permanecer no cargo.

Contudo, é importante observar que a colaboração não envolve sempre consenso nas atividades de trabalho. Por exemplo, sobre as demandas da SME, tal realidade, além de comprometer o trabalho da gestão, que precisa prestar contas das ações pedagógicas ao nível central, gera um certo conflito com alguns professores. Além disso, mesmo quando cada grupo de profissionais possui tarefas predefinidas e acordadas, como nos eventos e festas que são parte da cultura da escola, os profissionais nem sempre se mostram integrados em metas comuns.

Nota-se, também, por meio das falas do diretor e da coordenadora, que a colaboração ocorre em uma organização de trabalho que, culturalmente, privilegia a divisão de tarefas por função²¹. Nesse tipo de organização, para exemplificar, os docentes têm como atividades principais planejar seu trabalho e lecionar. Já ao diretor cabem as atribuições, sobretudo administrativas e organizacionais, que criam um ambiente propício às aulas, como veremos adiante. O diretor, nessa relação, possui poder em virtude do cargo, mas não detém o poder decisório sobre todas as questões, por exemplo, as pedagógicas. Essas decisões cabem aos professores.

Percebe-se que a estrutura social dessa organização, na qual cada grupo de funcionários desempenha funções específicas, não parece estar alinhada com um modelo de organização em que todos possuem abordagens pedagógicas, educacionais e administrativas comuns. Existem muitas discordâncias e reinterpretações (LIMA, 2016), especialmente em relação à proposta de gestão da SME²², que a direção da escola deve seguir junto com os demais profissionais, conforme observamos.

Desse modo, à medida em que os professores cumprem suas principais funções, que são suas tarefas pedagógicas e burocráticas, estão colaborando com a administração escolar que, por sua vez, deve fornecer informações administrativas e pedagógicas sobre as atividades do âmbito escolar aos órgãos da SME e à CRE. Portanto, situações em que um professor, por

²¹ Os modelos fordista e taylorista foram inicialmente desenvolvidos para otimizar a produção industrial, mas foram adaptados e aplicados em diferentes setores, especialmente na organização e no funcionamento das escolas, incluindo na gestão escolar. Suas características principais incluem eficiência e produtividade, centralização das decisões, divisão do trabalho e hierarquia rígida.

²² A proposta de gestão da escola implementada pela Secretaria de Educação visa utilizar tanto na abordagem pedagógica quanto na abordagem administrativa planejamentos curriculares e administrativos estratégicos aliados a mecanismos de maior participação de membros da comunidade escolar, porém, muito das respostas dos profissionais da escola e essa proposta podem ser melhor abordados em outra pesquisa. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/exibeconteudo/?id=13528018>. Acesso em: 5 jan. 2023.

exemplo, deixe de registrar as notas no sistema da prefeitura ou não cumpra alguma exigência do plano de gestão ou currículo, resultarão em cobrança à equipe de gestão, que tem uma ligação direta com os órgãos centrais.

Conforme destaca Lima (2001, p. 57), “sem ignorar a força impositiva dos modelos decretados e respectivas regras formais”, existem outras influências sobre a comunidade escolar como um todo. Várias razões contribuem para as discordâncias ou abstenção na execução de tarefas. Os estudos sobre o clima escolar nos colocam atentos à forma de organização da escola, considerando a qualidade das relações interpessoais, que envolvem, na percepção da equipe, a colaboração²³, no sentido de que os profissionais devem cumprir com as tarefas burocráticas e pedagógicas do nível central e realizar suas funções sem que ocorra sobrecarga de trabalho.

Nesse sentido, a equipe de gestão, que possui como uma de suas funções principais cumprir e fazer cumprir leis, normas e regulamentos, ao ter que lidar com a resistência de algum outro profissional, pode enfrentar pressão de órgãos superiores ou mesmo sofrer alguma sobrecarga de trabalho, por ter que realizar alguma atribuição que o docente ou outro profissional deixou de fazer. Desse modo, conforme destaca Lima (2001), não são os modelos de gestão, ou seja, “organizacionais”,²⁴ que influenciam práticas de gestão:

[...] as práticas de gestão são influenciadas por múltiplos fatores, objetivos e interesses, circunstâncias e etc., que por sua vez, não deixam de influenciar o entendimento e até a produção de modelos decretados. E assim, diversas realidades não se transformam automaticamente por simples mudanças nos modelos decretados, como também a manutenção destes não assegurará necessariamente a cristalização de tais realidades. (LIMA, 2001, p. 112).

Com base no exposto, podemos inferir que, dentro de uma estrutura institucional, relações interpessoais positivas e colaborativas indicam satisfação da equipe de gestão, uma vez que o clima escolar é “constituído de um sistema de relações entre pessoas a partir de uma prática de comunicação verbal e não verbal” (LUCK, 2022, p. 82).

Ainda no que tange às relações interpessoais na Escola M, a expressão “apagar incêndio” é bastante usada, e seu significado consiste em mediar conflitos frequentes entre alunos; entre professor e alunos, por causa do comportamento inadequado destes em sala de aula; e com a família. A mediação dos conflitos é uma das funções que exige da equipe de gestão bastante tempo e foi relatada como um problema desafiador. Diariamente, ocorre mais de um caso de estudantes que brigam e se xingam.

²³ Sobre colaboração em clima escolar, ver Oliveira *et al.* (2020).

²⁴ Os modelos organizacionais advêm de leis, normativas, decretos, regulações específicas, políticas, diretrizes legais etc.

Na Escola M, os alunos são encaminhados pelo professor até a sala da equipe, cuja tarefa é conversar, “chamar atenção”, aplicar o regimento, entre outras ações. Durante e no fim do recreio, as mesmas situações acontecem e, em muitos casos, os estudantes são levados pelo agente educador para a sala da direção que, por sua vez, decidirá sobre a sua gravidade. Caso seja necessário, o responsável pode ser chamado a comparecer.

Já o tipo de relação com os pais parece causar um sentimento de descontentamento por parte da equipe de gestão e desapontamento com algumas situações que tomam boa parte do tempo. De acordo com o diretor da Escola M, alguns responsáveis chegam à sala da direção de forma alterada, não marcam hora e querem ser atendidos naquele exato momento. Outros fazem suas reclamações diretamente na CRE ou na delegacia, sem ter comunicado o fato à gestão da escola. Como esses casos, quase sempre, são caracterizados como urgentes pela família e, muitas vezes, pela comunidade escolar, na hierarquia das tarefas diárias do diretor possui prioridade “[...] o atendimento de famílias; isso toma um tempo absurdo, absurdo. Se tivesse alguma pessoa, uma psicóloga ou uma outra coordenação pedagógica, já ajudaria muito para atender as famílias, porque isso consome de um tempo absurdo” (Diretor da Escola M).

Na Escola S, também observamos que há uma conexão importante entre as relações interpessoais (equipe e funcionários) e a satisfação da equipe de gestão com o seu trabalho. Em fragmentos das entrevistas, a equipe destaca que estar no papel de diretor ou coordenador impõe decisões e ações que podem gerar diferentes reações nos profissionais. As colocações no próximo fragmento nos permitiram pensar nessa relação, respondendo uma de nossas hipóteses de que as relações interpessoais, conforme demonstram os estudos sobre o clima escolar, são um preditor importante.

A diretora da Escola S expressa que “o que a gente fala tem um grande impacto”; em outras palavras, que a forma de comunicar, as palavras escolhidas e as decisões têm uma influência significativa nas situações e nas relações:

É o que eu falei, a gente tá numa mudança. Então, tudo que a gente fala tem um peso muito grande e, quando a gente entra num cargo desse, eu já sabia, eu já acompanho há muito tempo pessoas da direção, né? Quando você entra num cargo, você pode ser amado e começar a ser odiado um pouco por conta de você ter que dar certos limites, falar certas coisas que as pessoas não querem ouvir, mas, se todo mundo fizesse a sua parte, a gente não precisaria fazer tantas. (Diretora da Escola S).

Portanto, esse fragmento exemplifica que as relações interpessoais entre diretores, docentes e funcionários podem se tornar tensas quando o diretor precisa agir com cobranças. É comum ter discordância sobre as tarefas burocráticas da SME, segundo a qual os professores devem preencher as faltas no sistema *on-line* ou trabalhar alguma habilidade curricular em

detrimento de outra. Ademais, a equipe relata que, ao cobrar a execução de alguma tarefa corretamente, esses funcionários, de alguma forma, protelam ou modificam a relação com a direção. Dessa forma, ocorre prejuízo na ambiência escolar.

Uma outra questão no trecho apresentado relaciona-se às relações interpessoais e à divisão do trabalho. Ainda se preserva, na escola, a organização por funções²⁵. Nesse caso, como já destacamos sobre a Escola M, as tarefas são alocadas de acordo com as responsabilidades de diferentes grupos. Cada grupo especializado em sua tarefa fica responsável por “um setor” e deve executá-la com eficiência.

Mesmo no contexto desse tipo de organização, culturalmente em prática nas escolas, frequentemente o diretor se encontra na posição de chamar a atenção de um profissional, que pode ou não concordar com o que está sendo proposto, e isso pode gerar conflito nas interações.

Outro aspecto desafiador que impacta esse modelo organizacional é a escassez habitual de profissionais, resultando na desproteção de certos setores. Dado que a equipe de gestão detém a responsabilidade sobre o funcionamento da escola, espera-se que preencha as lacunas deixadas por profissionais ausentes. Isso pode envolver realizar função de docente em sala de aula, de limpeza e de portaria, por exemplo. Uma estratégia comum para tentar dar conta de algumas demandas que ocorrem por falta de profissionais é solicitar que outros funcionários as executem como uma forma de colaboração com a organização da escola.

Dessa forma, se, por um lado, a colaboração esperada é que cada profissional “faça a sua parte”, conforme suas atribuições, por outro lado, observamos que isso também envolve a execução de tarefas por determinado profissional (até mesmo pelos professores) que não possui tal responsabilidade. Os trechos a seguir exemplificam essa observação:

Eles (professores do ensino fundamental I) são muito colaborativos [...], no entanto, fiquem no portão para dar a saída com eles (os estudantes), porque a menina que é a inspetora, não é desse cargo especificamente e se sente sobrecarregada. Ela começa a entrar na direção, pedir para que a gente fique presente também [...]. E aí volta para a primeira questão, é, de você não conseguir nunca desenhar o que é a sua atribuição. (Diretora da Escola S).

No geral [a relação] é tranquila, mas tem uma questão de novo, acho que a escola, ela vai tendo uma cultura mais consolidada, então aquele jeitinho, né? Tipo a [...], que vai ficar até tal hora circulando [...]. Um profissional [área administrativa] tem o horário dele montado, né? Mas às vezes ele precisa fazer alguma coisa. Ele refaz, mas ele sabe que, quando ele está na escola, ele dá conta do que ele tem que fazer. Então não é uma pessoa que você vai ficar ali problematizando. Eu não vou chamar atenção dele porque nem cabe para mim. Mas, por exemplo, a diretora, né, que acabou de chegar... Ela é

²⁵ Conforme relatado sobre a Escola M.

meio tácita, meio ferro e fogo ali, então já senti que a galera já não está muito legal. (Coordenadora da Escola S).

Esses trechos das entrevistas evidenciam os desafios que envolvem a dimensão relacional e sua influência no trabalho e na satisfação da equipe de gestão. Portanto, dois desafios impactam bastante essa equipe de gestão: comunicar determinados problemas e demandas a essa equipe de professores e ao setor administrativo, que estava na escola e inserido em uma cultura organizacional específica, onde a diretora anterior possuía uma forma de dirigir, organizar e liderar a escola. Segundo a diretora atual, a anterior “era uma mãezona e tinha uma personalidade forte”.

Além disso, administrar a falta de profissionais elaborando estratégias para amenizar esse problema acaba sendo sempre um desafio. No caso da Escola S, alocar os agentes educadores e os profissionais readaptados é ainda mais desafiador, uma vez que, segundo a diretora, aqueles executam, na maioria das vezes, apenas as atribuições do seu cargo e há somente uma merendeira readaptada, que costuma acompanhar a frequência dos estudantes, ou receber documentos e atestados das famílias, arquivando-os quando necessário.

Sobre esse aspecto, é importante mencionar que a equipe de gestão da Escola M possui mais professores readaptados e agentes educadores; com isso, o diretor geral possui mais facilidade em contar com eles na organização da escola. Por exemplo, há professores readaptados que ficam na portaria; outros vigiam o pátio e os corredores. Na Escola S, geralmente, são as diretoras que realizam essas tarefas com mais frequência.

A relação entre as dimensões de relações interpessoais e satisfação no trabalho no campo pesquisado reforça os conceitos da literatura sobre o clima escolar. Isso evidencia que um ambiente onde a comunicação é positiva e a colaboração entre as pessoas é favorecida promove um ambiente de trabalho saudável, contribuindo para o contentamento e a produtividade no trabalho. Oliveira (2018), por exemplo, destaca que as escolas em que os professores tiveram melhor percepção do ambiente escolar foram onde os professores se sentiram mais satisfeitos²⁶. Em outras palavras, os professores mostram-se mais satisfeitos nas escolas em que a sua percepção da relação com os estudantes é de menos animosidade ou mais positiva.

Na Escola M, embora os professores tenham indicado que a direção mantém uma boa relação com os pais, foi possível observar situações de conflito envolvendo membros da equipe de gestão e responsáveis. Esses conflitos, quando ocorrem com frequência, consomem

²⁶ No referido estudo, as variáveis incluídas na dimensão da percepção do ambiente escolar e na satisfação no trabalho foram: disciplina/comportamento dos alunos; relação dos alunos com os professores; relação dos professores com os alunos; relação dos alunos com os funcionários.

considerável tempo de trabalho, impactando a percepção do diretor em relação à sua satisfação no trabalho.

Além disso, os professores e o diretor reconhecem que há colaboração entre os professores e a equipe de gestão. No entanto, ela parece se concentrar mais em gestos de suporte aos professores. Isso inclui atividades como tirar cópias de tarefas e avaliações, lidar com casos de indisciplina em sala de aula, garantir a limpeza da escola, disponibilizar recursos pedagógicos e lidar com as questões familiares dos alunos.

De forma resumida, colaborar, nesse contexto, não envolve estabelecer metas coletivas ou acompanhar frequentemente o planejamento pedagógico. Conforme já mencionado, tanto na Escola M quanto na Escola S observa-se uma dinâmica de trabalho em que o diretor se concentra em funções administrativas e organizacionais, enquanto os professores assumem as responsabilidades pedagógicas.

Quanto às atribuições da coordenadora, além de realizar as tarefas pedagógicas da escola e as enviadas pela SME e acompanhar os projetos enviados desta, desempenha também algumas tarefas administrativas, principalmente a coordenadora da Escola S. Ressalta-se que o trabalho pedagógico na escola, em determinadas situações, parece estar restrito aos projetos fornecidos pela SME. Isso indica que as iniciativas e práticas pedagógicas podem estar mais alinhadas ou influenciadas pelos direcionamentos e políticas educacionais da SME do que por estratégias autônomas da escola, iniciativas com as quais os professores demonstram não concordar e, diante disso, alguns protelam em cumpri-las.

Finalmente, observamos as dificuldades em manter as relações interpessoais positivas, principalmente quando há divergência sobre alguma questão da própria rotina de trabalho, conforme ressalta a diretora da Escola S sobre ter que “dar limites e passar a ser odiada por isso”. Em outras palavras, a diretora da Escola S reconhece a necessidade de impor limites e regras na escola, o que pode resultar em desagrado ou antipatia por parte de alguns profissionais. Isso indica uma compreensão de que tomar medidas disciplinares ou impor normas pode não ser popular entre os membros da equipe educacional, mas ela considera essa abordagem necessária.

Os achados desta pesquisa colaboram com a discussão do campo ao aprofundar algumas características das relações interpessoais no ambiente escolar, envolvendo colaboração e insuficiência de recursos humanos.

Quadro 16: Dimensões de relações interpessoais e satisfação no trabalho: dedicação ao trabalho

Escola	Contexto	Dimensão do clima escolar Relações interpessoais e satisfação no trabalho	Estratégias da gestão escolar
Escola M	<p>Existe uma estrutura de relações já em curso em ambas as escolas.</p> <p>Professores antigos.</p> <p>Divisão do trabalho por função e suas respectivas tarefas.</p> <p>Cobrança excessiva de algumas famílias.</p> <p>Ausência de profissionais.</p>	<p>Relações colaborativas e positivas com a maioria dos profissionais.</p> <p>Desafio: incorporar à rotina métodos de organização e tarefas do plano de gestão da SME.</p> <p>“Se cada um fizer sua parte, não fica ruim para ninguém.”</p> <p>Relações entre os estudantes e com a família (“apagar incêndio”).</p>	<p>Mediar os conflitos dos alunos.</p> <p>Atender as famílias.</p> <p>Cumprir as demandas do nível central prontamente.</p> <p>Ultrapassar seu horário de trabalho para cumprir as tarefas mais urgentes.</p> <p>Distribuir as tarefas de organização e de cuidados com a escola entre os professores readaptados.</p> <p>Dialogar de forma afetuosa com os estudantes.</p> <p>Ajudar na formatação das avaliações internas.</p> <p>Afixar um comunicado na porta da direção sobre uma reunião.</p>
Escola S	<p>Divisão do trabalho por função e suas respectivas tarefas.</p> <p>Existe uma estrutura de relações já em curso em ambas as escolas.</p> <p>Professores antigos.</p> <p>Cobrança excessiva de algumas famílias.</p> <p>Necessário “dar certos limites”.</p> <p>Ausência de profissionais para apoiar a organização e o funcionamento da escola.</p>	<p>Satisfação em estar no cargo.</p> <p>Relações colaborativas e positivas com a maioria dos profissionais.</p> <p>Desafio: implementar na rotina seu ponto de vista e modo de organização, compartilhando tarefas com os agentes educadores II e alguns professores.</p> <p>“Tudo que a gente fala tem um peso muito grande.”</p> <p>Relações entre os estudantes e com a família (“apagar incêndio”).</p>	<p>Disponibilizar recursos pedagógicos e fazer cópias sem agendamento prévio.</p> <p>mediar os conflitos dos alunos com frequência;</p> <p>Atender as famílias com urgência.</p> <p>Atender responsáveis pelo WhatsApp.</p> <p>Vigiar o pátio nos recreios.</p> <p>Realizar a limpeza de áreas em caso de ausência de algum profissional.</p> <p>Dar certos limites aos profissionais.</p>

			Organizar o uso dos brinquedos para evitar conflitos entre os estudantes.
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

D. Excesso de demandas x Satisfação no trabalho = Priorização de tarefas

Nessa categoria explicitamos que, embora os profissionais da equipe de gestão estejam satisfeitos no cargo, como apresentado na categoria anterior, os desafios frente às relações interpessoais, tratadas na categoria anterior, e ao trabalho administrativo causam um sentimento de cansaço. A equipe entende que esses percalços fazem parte da rotina. Entretanto, quando em excesso e juntamente a outras demandas, “fica complicado dar conta de tudo” (Diretor da Escola M). Nesse caso, podemos inferir, com base nas entrevistas, que existe uma insatisfação com o excesso de demandas diárias e a urgência com que muitas ocorrem.

Os dados obtidos no levantamento por meio do *survey* confirmam os resultados da pesquisa de campo, indicando que os membros da equipe de gestão estão satisfeitos com suas funções. No entanto, os diversos desafios envolvendo relações interpessoais, tarefas e responsabilidades administrativas, combinados com urgências frequentes, resultam em uma sensação de fadiga e exaustão. Aprofundaremos esses dados a seguir.

De acordo com a percepção da equipe de gestão da Escola M, a sobrecarga de tarefas provenientes dos órgãos da SME/RJ, muitas vezes repassadas com prazos curtos para execução, estão entre as tarefas mais comuns e urgentes. Frente a esses problemas, juntamente a outras demandas da rotina administrativa, a equipe optou por resolver essa situação dando prioridade às tarefas mais contingenciais por meio do estabelecimento de uma hierarquia.

São duas e vinte e cinco da tarde e ainda vou voltar para fazer umas coisas pra não deixar pra depois do recesso. Eu já vou ter que trabalhar no recesso, isso é óbvio, tem que fazer prestação de contas que eu não consigo fazer aqui, que é uma maluquice [...]. Maluquice no sentido que é muita coisa para fazer e a demanda o tempo inteiro, então obviamente não consigo, tudo que eu planejei pra um dia, se eu fizer uma daquela, tá de bom tamanho, porque outras trinta aparecem no meio. (Diretor da Escola M).

O desafio na rotina da equipe de gestão não reside nas tarefas em si, mas na urgência delas. A equipe assinala que as mais contingenciais são as tarefas provenientes da SME/RJ, que, em algumas situações, são enviadas como retrabalho. Em seguida, os problemas da escola, que estão além da capacidade de resolução pela equipe de gestão, como a falta de professores e certas demandas das famílias. Há, ainda, demandas relacionadas a “apagar incêndio”, que

envolvem as relações interpessoais entre os estudantes, da equipe com a família e entre os profissionais, conforme já abordado, e essas são as tarefas que mais envolvem dedicação e disponibilidade da equipe. “Gosto da função. Tenho muitas frustrações, mas gosto e entendo que os professores e os funcionários, no geral, não vou colocar só professores, entendem e respeitam, sobretudo, a sobrecarga que a gente sofre” (Diretor da Escola M).

No que diz respeito às responsabilidades provenientes do nível central, algumas têm datas predefinidas, enquanto outras são mais contingenciais. Em relação a estas últimas, a equipe se sente mais pressionada para realizá-las com maior urgência, pois é responsabilidade do diretor escolar prestar conta dos recursos utilizados na escola, da merenda escolar, das notas e frequência dos alunos, entre outras atribuições.

Numa escola de quinhentos e trinta, quinhentos e cinquenta alunos, a demanda é absurda. Porque são quinhentas e poucas famílias e com todas elas há suas questões relevantes. Tem os professores, tem a coordenadoria, tem SME, tem o MEC. É surreal! Entende? Então falta pessoa para poder distribuir [...]. (Diretor da Escola M).

[...] tem que fazer prestação de contas que eu não consigo fazer aqui, que é uma maluquice. O que eu não posso deixar de fazer normalmente são as tarefas relacionadas com demandas da CRE e da GED²⁷, porque eu tenho prazo, por exemplo, na semana de provas eu não posso de maneira nenhuma deixar de entregar o cartão-resposta dos alunos porque aí a escola inteira fica sem nota. Entende? Eu não posso de maneira nenhuma deixar de colocar o plano de ação no prazo certo. Porque aí a gente tem uma fiscal que vai ser cobrada e vai cobrar da gente. (Coordenadora da Escola M).

Há ainda pedidos habituais que fazem parte da rotina da equipe, como atender às questões laborais dos funcionários da limpeza e da cozinha e atender os responsáveis que ligam em razão de alguma necessidade; e pedidos nem tão habituais, mas que ocorrem com frequência, como o atendimento aos fornecedores e às equipes para reparos e consertos da estrutura da escola.

Uma outra demanda habitual refere-se à necessidade imediata que ocorre na organização da escola e com a gerência de materiais que são de controle, unicamente, da equipe de gestão, como as fotocópias. O problema advém do fato de que muitas dessas necessidades pedagógicas não são comunicadas com antecedência. Pode acontecer de um aluno trazer uma atividade para xérox e pedir um material quando a direção está realizando uma outra tarefa, ou o envio de um aluno para a sala da direção.

²⁷ A Gerência de Educação (GED) exerce um papel importante na articulação das ações pedagógicas em cada unidade escolar da coordenadoria regional que representa. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/estrutura-2/>. Acesso em: 27 jan. 2024.

Mediar conflitos entre alunos e, ocasionalmente, entre esses alunos e os professores, é uma das tarefas diárias mais comuns. A mediação acaba sendo a tarefa mais recorrente, não apenas com os estudantes, mas também com suas famílias. Segundo a equipe e alguns professores, na mediação de um conflito que envolve algumas famílias, o processo de resolução de problemas acaba sendo mais desgastante e “toma bastante o tempo”:

A mediação de conflito de alunos e receber responsável tomam um tempo do nosso dia a dia. Quando a gente vai olhar, no final do mês, a quantidade de responsáveis que a gente recebeu, é enlouquecedor. Teve uma manhã esses dias que a gente falou assim: “a gente não fez nada”, “por que a gente não fez nada?”, e a gente foi olhar e tínhamos [sic] recebido quatro responsáveis em uma manhã. Tipo, em uma manhã, a gente tem cinco tempos de aula [...]. (Coordenadora da Escola M).

A insuficiência de pessoal é outro problema amplamente relacionado à satisfação no trabalho pela equipe. Existe uma “carência de pessoal” nos setores administrativo e docentes. Um ambiente escolar com um quantitativo adequado de professores tende a promover um clima mais positivo, pois eles desempenham um papel central em todo o processo educacional (MORO, 2018; OLIVEIRA, 2018). Essa falta de pessoal sobrecarrega e afeta o trabalho da equipe de gestão, pois ela precisa conciliar suas responsabilidades com a falta de professores, principalmente.

Adicionalmente, essas ocorrências de faltas frequentes são apontadas como uma das principais fontes de insatisfação pela equipe de gestão, que se vê obrigada a desempenhar o papel de docente, adiando outras responsabilidades. Em decorrência dessa sobrecarga, o diretor acumula atividades administrativas e experimenta uma sensação de exaustão, percebendo a dificuldade de, ao mesmo tempo, ter que ficar em sala de aula e fazer suas tarefas diárias.

Para amenizar esse problema, muitas vezes, o diretor e a coordenadora se revezam. Eles dividem essa tarefa de acordo com a experiência de ambos na etapa de ensino. No caso do diretor da Escola M, por exemplo, que possui formação em pedagogia, fica no primeiro segmento. Além dessa estratégia, no caso do segundo segmento do ensino fundamental, a equipe costuma deixar um trabalho em sala, mas não fica, obrigatoriamente, com os alunos durante o tempo de aula, podendo, inclusive, liberá-los para ficar na quadra sob a supervisão do agente educador.

Na Escola S, as diretoras relatam que se sentem satisfeitas com o cargo, porém se queixam da alta quantidade de demandas de trabalho que, muitas vezes, excede as atribuições das suas funções de diretoras e da coordenadora. A chegada da diretora adjunta foi recente. Antes, a diretora geral estava, desde que assumiu a função, trabalhando somente com a

coordenadora pedagógica e, com isso, acumulara algumas funções. No apoio à direção, incluem-se os agentes educacionais, o técnico administrativo e uma professora readaptada.

No entanto, esse quantitativo não é suficiente e, pela falta de profissionais, as diretoras e a coordenadora acabam tendo que assumir muitas funções variadas, não apenas a de docência, conforme o exemplo a seguir:

[...] eu nunca vi a direção tendo que ficar num recreio pra olhar as crianças. Eu nunca vi a direção ter que ficar na porta o tempo todo pra entrada e saída porque os funcionários administrativos não ficam. “Ai, não somos porteiros, não somos controladores de acesso”. Sim, teve uma época que teve cargo [de porteiro], que tinha, realmente, ninguém é. Aí eu falo: “Ninguém é. Não temos ninguém aqui como porteiro na escola, mas a escola precisa ser aberta, precisa ser fechada, precisa ser circular”. (Diretora da Escola S).

Além da falta de profissionais, na Escola S, semelhantemente à Escola M, nota-se a realidade em que a equipe de gestão precisa priorizar tarefas devido à frequência de situações que são entendidas como urgentes pela equipe escolar. As situações que geralmente requerem atenção imediata envolvem as demandas da SME/RJ e da CRE, além dos conflitos e necessidades das famílias e dos estudantes.

Conforme observamos, as ações e atribuições pelas quais o diretor é responsável devem estar de acordo com as normas originadas do órgão central. Portanto, a equipe de gestão, em colaboração com a SME/RJ e as CREs, deve garantir a implementação de políticas públicas, a gestão dos recursos públicos e a garantia do cumprimento do regimento escolar e outras normas, além de zelar pelo bem-estar dos estudantes e funcionários. No entanto, existe uma percepção de que há muita burocracia que os sobrecarrega, conforme destaca a diretora:

Tem muita burocracia, uma burocracia que trava é o entrave, a burocracia é boa, ela não é uma coisa ruim, mas quando é usada de uma forma errada, ela passa a ser um entrave, ela mais dificulta do que ajuda, então eu vejo que tem muitas coisas na burocracia do sistema do município, né, que poderiam ser mais bem organizadas, melhoradas. É óbvio que eles estão melhorando, já está tendo um movimento para isso, com processo Rio, é, para agilizar, para você fazer. (Diretora da Escola S).

Foi comum ouvir nas entrevistas sobre a necessidade de melhorar a comunicação entre as escolas e a CRE. O retrabalho de corrigir tarefas é uma queixa recorrente, pois os diretores precisam dedicar tempo e esforços adicionais para aprimorar ou corrigir o trabalho já realizado. A carga de trabalho se intensifica quando “o trabalho é pedido para amanhã com *time* muito curto”, segundo a diretora adjunta.

[...] por exemplo: vem uma orientação e a orientação, aí eu faço o trabalho e aí vem uma outra orientação em seguida, dizendo que aquela orientação primeira tinha sido

equivocada e aí você tem que refazer o trabalho todo. É muito esse tipo de situação, na minha concepção, é inaceitável, entendeu? Porque você já perde um tempo para fazer o negócio, depois você perde o tempo para refazer o negócio porque veio errado uma orientação. Então são esses tipos de coisa que eu acho que não pode acontecer, o retrabalho. (Diretora da Escola S).

Da mesma forma, a tarefa que costuma ser priorizada pela equipe de gestão é o atendimento às famílias e a mediação de conflitos entre os alunos. A origem dos conflitos entre os alunos varia: pode ser por causa de *bullying* ou por uma simples divergência. A direção da Escola S “apaga incêndio”, também, por meio da mediação dos conflitos, que pode ser feita por meio de conversas ou mesmo por uma advertência verbal ou por escrito. Nos casos mais graves, assim como na Escola M, pode ocorrer troca de turma ou de escola. Porém, conforme a diretora da Escola S esclarece, é um processo moroso, e “enquanto isso o aluno apronta”.

Ademais, atender às necessidades dos responsáveis, para a Escola S, igualmente é um dos desafios que mais “exige e cansa” a direção, assim como para os docentes. Segundo a equipe, o problema não está na demanda dos responsáveis, mas na forma de comunicação deles e nas exigências que estão além das possibilidades de uma escola pública, dependente de recursos financeiros e administrativos do poder público: “Os pais daqui, eu não sei o porquê, eles acham que têm um direito muito grande sobre a escola [...] querem impor a decisão deles sobre a escola [...]. Estou desde o ano passado tentando mudar isso” (Diretora da Escola S).

“Eles acham que aqui é uma escola privada e que temos com eles uma relação mais parecida com a de uma empresa”, ressalta a coordenadora da Escola S. Os responsáveis exigem a presença dos professores quando estão de licença por algum motivo, fazendo explicações e questionamentos a todo momento sobre o roteiro de estudos e questões de avaliações, ou mesmo sobre problemas da estrutura do prédio.

“Eles são muito ativos e presentes, mas, às vezes, devido à dinâmica de uma escola pública com suas limitações, não conseguimos atender a todas as expectativas, o que gera tensões” (Coordenadora pedagógica da Escola S). As estratégias quanto a essas demandas são mais difíceis de implementar na escola. Isso é visto como um desafio muito grande e cansativo.

Conforme a diretora geral da Escola S ressalta, desde o ano anterior ela tenta reduzir a frequência dessas situações. Algumas das estratégias incluem solicitar aos responsáveis que agendem um horário com a direção e os professores e realizar reuniões com os responsáveis frequentemente. No entanto, com os grupos de WhatsApp, algumas das famílias preferem se comunicar por esse meio, situação que gera complicações ainda maiores para a equipe em razão da forma como os problemas são compartilhados entre as famílias.

Por sua vez, a diretora adjunta destaca que é preciso dar suporte às famílias, pois muitas não sabem como agir com seus filhos. Portanto, atualmente, a escola possui essa função social. A diretora adjunta destaca que, atualmente, foi implantada na escola uma ficha de ocorrências disciplinares e pedagógicas, que devem ser preenchidas pelos professores para que a equipe contate a família. Essa postura tem sido considerada favorável frente ao problema de indisciplina dos alunos, que leva muitos pais a comparecerem à escola, solicitando esclarecimentos de forma hostil.

Um aspecto notável que surgiu em uma única declaração da diretora adjunta diz respeito à compreensão da relação com as famílias e ao disciplinamento dos alunos como componentes pedagógicos das tarefas da direção. Ou seja, para ela, estar presente junto às crianças e conduzir reuniões com os pais são consideradas ações pedagógicas do cargo. Segundo essa diretora, a escuta é uma atitude essencial enquanto estratégia para lidar com esses casos.

Quadro 17: Dimensão da satisfação com o cargo e excesso de demandas: priorização de tarefas

Escola	Contexto	Dimensão do clima escolar Satisfação no trabalho	Estratégias da gestão escolar
Escola M	O desafio na rotina da equipe de gestão não reside nas tarefas em si, mas no excesso de demandas urgentes e contingenciais, retrabalho e demandas relacionais. Cobrança excessiva de algumas famílias e da SME.	“Gosto da função. Tenho muitas frustrações, mas gosto.”	Hierarquização de tarefas para atender tarefas urgentes. Em tarefas administrativas, levar para casa e passar do horário de trabalho. Aviso na porta da direção em caso de reuniões com a família. Pedir aos professores que antecipem os materiais a serem utilizados. Possibilidade de maior colaboração dos agentes e professores readaptados. Acompanhar os ambientes da escola fazendo “rondas” em alguns momentos.
Escola S	Excesso de demandas contingenciais, retrabalho, relacionais e administrativas.	“Me sinto satisfeita e motivada, mas muito cansada.” “Espero uma pessoa chegar pra me ajudar.” (Diretora adjunta).	Hierarquização de tarefas para atender aquelas mais urgentes.

	Cobrança excessiva de algumas famílias e da SME.		<p>Priorizar as tarefas da SME e, depois, o atendimento à família.</p> <p>Levar as tarefas administrativas para casa e/ou passar do horário de trabalho.</p> <p>Estabelecer horários para atender os pais.</p> <p>Atender o interfone e vigiar o recreio.</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

E. Estrutura da escola + Clima acadêmico/ambiente próprio para aprendizagem = Foco na rotina do diretor e aproveitamento das oportunidades no entorno

A Escola M funciona em um prédio antigo, tombado e adaptado para funcionar como um espaço escolar. Por esse motivo, precisa de reparos constantemente. Entre outros problemas, faltam salas para atividades pedagógicas e quadra adequada para os alunos. Há apenas um banheiro para os estudantes e um para a equipe escolar. Devido a essa estrutura, os profissionais buscam atividades fora da escola, conforme abordamos na categoria B.

A análise mais aprofundada dos dados trouxe esclarecimentos sobre os problemas estruturais em ambas as escolas, pois os resultados do *survey* apontaram que os professores estão satisfeitos com a infraestrutura da escola e os recursos pedagógicos. No entanto, apenas os diretores expressaram a opinião de que os recursos são insuficientes, conforme destaca, a seguir, o diretor da Escola M:

Temos um professor de teatro, certo? Onde está o palco? Entendeu? A gente tem o privilégio de estar aqui na zona sul, não posso negar o mérito, podemos usar o espaço que temos ao redor e buscamos aproveitá-lo. Mas acredito que a escola deveria ter um pouco mais de estrutura para isso. Por exemplo, temos a sala de leitura que eu citei. Temos a sala, mas não temos um profissional dedicado exclusivamente a ela, não digo nem preparado, mas provavelmente voltado para esse trabalho. (Diretor da Escola M).

Para manter a qualidade do ambiente escolar, o diretor se atenta, diariamente, à manutenção e à limpeza do espaço, o que requer supervisionar os profissionais que fazem o serviço. O diretor, encarregado de garantir a conservação e a limpeza da escola com frequência, deve estar atento a pequenos reparos provenientes do tempo de construção do prédio ou em razão de algum estudante quebrar ou rabiscar, embora não existam tantos casos como este na Escola M.

Uma outra estratégia corresponde ao uso dos recursos financeiros, que devem ser gastos de acordo com as demandas mais urgentes, como, por exemplo: folhas brancas para fotocópias e projetor, materiais de festas, canetas de quadro etc. Esses materiais costumam ficar sob a gerência da direção e, no caso do projetor, parece que são apenas dois para todos os professores, sendo que nem todos eles sabem usar.

Embora seja uma escola com bastante atenção por parte da Secretaria de Educação, faltam recursos pedagógicos e, principalmente, espaço para construção de novos ambientes. Os professores e a equipe relatam sentir falta de uma sala de multirrecursos para aulas de geografia, ciências e outras; um palco para a aula de teatro, já que possui um professor específico para o tema; e uma quadra adequada. A quadra que existe é cimentada, desnivelada e com o chão quebrado em algumas partes. Além disso, há um problema com uma árvore condenada localizada dentro da escola, e o diretor necessita da intervenção de outro órgão da secretaria para removê-la. Esse processo, segundo a equipe, é bem moroso.

Com a falta de espaço e de salas, a equipe da Escola M fica limitada com relação à administração pedagógica, que, nesse caso, está relacionada à estrutura escola. Ou seja, a possibilidade, por exemplo, de construir um laboratório de ciências – que traria ganhos pedagógicos – fica além da alçada da direção. Essa falta gera um desconforto na equipe, que não consegue administrar esse problema. Nas entrevistas, a estrutura da escola foi uma das queixas mais recorrentes dos docentes. Conforme destaca um dos professores a seguir, “eles poderiam fazer o que eu sempre quis fazer”.

É, eu queria ter um horário aqui para trabalhar com os alunos que quisesse trabalhar na OBMEP²⁸, entendeu? Isso é uma coisa, mas o [Diretor] não tem condições de fazer porque não temos estrutura física na escola para me dar uma sala no meu contraturno vazia, que eu possa pegar os alunos da manhã à tarde, não é? Os alunos da tarde, durante a manhã, numa sala para fazer um trabalho. Isso aí é uma coisa que ele poderia me ajudar, mas ele não consegue, porque não tem espaço físico. (Professor da Escola M).

A questão de ter um número adequado de professores foi amplamente discutida durante as entrevistas com a equipe de gestão. Um ambiente com um quantitativo adequado de professores tende a promover um clima mais positivo, pois eles desempenham um papel central em todo o processo educacional (MORO, 2018; OLIVEIRA, 2018).

²⁸ Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas: promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) e realizadas pelo Instituto Nacional de Matemática (IMPA), cujo objetivo é estimular o estudo da matemática entre alunos e professores da Educação Básica.

Adicionalmente, as ocorrências de faltas frequentes são apontadas como uma das principais fontes de insatisfação pela equipe de gestão, que se vê obrigada a desempenhar o papel de docente, adiando outras responsabilidades, como discutido em categoria de análise já apresentada.

Na Escola S, a estrutura do prédio é pouco adequada para tantos alunos, conforme já tratamos na categoria de análise B. A quadra é pequena para os alunos na hora do recreio. As salas de leitura e a de informática estão pouco adequadas para o uso. No entanto, existem recursos pedagógicos, principalmente para os primeiros anos do ensino fundamental, que ficam nas salas de aula ou com a equipe de gestão. Ademais, como o prédio é antigo, está constantemente em manutenção, conforme revela a diretora:

Assim, ó, rapaz da cozinha fala: 'você pegou aquela casa velha que tá toda começando a pipocar os problemas, né?'. Exatamente isso, que aí dá um problema no bebedouro, aí você conserta, aí o balcão começa a dar choque, aí você já tem de ligar pra coisa. Aí o bebedouro quebra, chove e já começa a molhar. Então você já vai vendo aquela casa que realmente precisa de uma manutenção constante, entendeu? Então essa parte estrutural é a pior aqui nesse momento. (Diretora da Escola S).

A nova equipe está organizando a sala de leitura e de informática com os recursos financeiros da escola, sejam eles federais ou municipais. Os computadores que não estão funcionando precisam de reparos ou trocas, no entanto, a direção não tem verba suficiente. Há rede de internet e, inclusive, os alunos a usam pelo celular. Todavia, não observamos nenhuma tarefa sendo realizada no laboratório de informática e nenhuma atividade foi relatada.

Para resolver o problema da quadra, a atual diretora adjunta leva alguns estudantes para a quadra do Exército. Os alunos brincam no pátio com petecas e um brinquedo para jogar tênis também é usado na hora do recreio. Além disso, a escola possui aula de artes e música, mas, igualmente, não tem um espaço específico para essas disciplinas. Talvez pelo fato de a escola funcionar em dois turnos, os estudantes não percebiam tanto a falta de atividades diferenciadas que requeiram espaços.

Conforme fora exposto, para amenizar os problemas da estrutura desse espaço a equipe autoriza atividades fora dele. Um outro ponto é que, por ser uma gestão nova, muitos espaços na escola estão sendo organizados; estão sendo retirados materiais e eletrodomésticos antigos da sala de informática e dos corredores, por exemplo. Esse trabalho acaba sendo postergado pela falta de pessoas para organizar a escola, entretanto, com a chegada da nova diretora adjunta, a diretora geral acredita que poderá melhorar a escola.

Para solucionar os empecilhos provenientes da falta de recursos, ou seja, que só podem ser resolvidos pela esfera central, a equipe vai fazendo o que consegue:

Por mais que a gente quisesse que viesse mais verba, a gente não tem nenhuma gerência sobre isso. Nenhuma, então é aproveitar o que vem da melhor forma possível, fazendo as coisas, vamos dizer assim, vendo o que que é mais necessário, então a gente faz uma análise hierárquica das necessidades e vai cumprindo essa análise, não é uma coisa que a gente tem a liberdade pra dizer ‘ai, nossa, tá até sobrando, vamos aqui inventar um negócio’. Não tem como, tá longe disso, entendeu? (Diretora da Escola S).

Algumas ações por parte da nova diretora adjunta saltam aos olhos. Primeiramente, ela reconhece que serviços de limpeza e cozinha precisam melhorar. No caso da cozinha, ela considera “boa. Há um engajamento” da equipe da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB), que faz a comida. No caso da limpeza, “eles não chegam junto” e, diante disso, a equipe solicitou a troca dos funcionários para a terceirizada que presta serviço, mas trata-se de um processo moroso.

Quadro 18: Estrutura da escola + Clima acadêmico/ambiente próprio para aprendizagem = Foco na rotina do diretor e aproveitamento das oportunidades no entorno

Escola	Contexto	Dimensão do clima escolar Clima acadêmico/ ambiente próprio para aprendizagem	Estratégias da gestão escolar
Escola M	Escola cujo prédio não tem espaço suficiente para atividades pedagógicas e precisa de reparos constantes. - Ausência de espaços específicos (como para aula de teatro). Limitação de resolução de problemas (recursos oriundos do nível central). Falta de recursos humanos.	- Professores e equipe engajados em manter a qualidade do trabalho e resolver os problemas estruturais. - Foco na manutenção das aulas e na ampliação de possibilidades.	Reparos constantes na escola. Manter e zelar pela organização da escola e das salas. Incentivar atividades fora da escola, na universidade próxima. Gastar de acordo com as necessidades mais urgentes.
Escola S	Reparos constantes na escola. Limitação na resolução dos problemas da estrutura física da escola. Falta de pessoal.	- Pais, professores e equipe desejam melhorar a estrutura da escola. - Reconhecimento de que uma melhor estrutura melhoraria (ainda mais) os resultados.	Reparos constantes na escola. Priorização de verbas para recursos pedagógicos. Manter e zelar pela organização da escola e das salas.

			<p>Incentivar atividades fora da escola.</p> <p>Levar os alunos para a quadra do Exército.</p> <p>Parceria com a universidade para organizar a sala de leitura.</p> <p>Vigiar o pátio.</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

F. Conflitos + Regras, sanções e segurança na escola = Mediação como tarefa permanente da gestão escolar

Esta última categoria da nossa análise envolve a dimensão do clima escolar que se refere às regras, sanções e à segurança na escola. Ela é assim definida por Moro: “[...] as percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola” (MORO, 2018, p. 130).

Com base nos resultados do levantamento, os professores apresentam predominantemente avaliações positivas sobre o comportamento dos alunos nas Escolas M e S, variando entre bom e muito bom, com poucas discordâncias. Um professor da Escola M menciona que o perfil dos alunos é a principal razão para permanecer na escola, enquanto outro destaca que eles são tranquilos. No entanto, ao explorar aspectos específicos como comportamento, disciplina e desordem na sala de aula, os dados indicam que, embora haja alguns casos em alguns momentos, essas ocorrências não são frequentes para a maioria dos professores.

Durante as entrevistas, a equipe de gestão ressaltou a necessidade frequente de mediar conflitos entre os alunos, uma observação que foi confirmada pelos docentes em ambos os casos. Diante dessa realidade, torna-se crucial a intervenção e mediação constantes por parte dos diretores e demais profissionais da escola, como será explorado posteriormente.

Vinha *et al.* (2016, p. 96) discutem que “[...] os problemas de convivência, muitas vezes traduzidos como indisciplina ou violência, aparecem como uma das maiores dificuldades enfrentadas pela escola”. Tal constatação vai ao encontro desta pesquisa porque, entre seus principais achados, identificamos o problema dos conflitos, sobretudo entre os alunos, como uma das variáveis da referida dimensão que impacta bastante no processo de ensino e aprendizagem (CANDIAN; REZENDE, 2013; VINHA *et al.*, 2016), assim como no trabalho da equipe de gestão, que é o nosso foco de estudo.

As principais causas dos conflitos entre os alunos relatadas pela equipe de gestão e pelos professores da Escola M incluem diferenças de opinião entre eles, competição, divergências culturais, mal-entendidos e *bullying*. As divergências entre os estudantes podem ocorrer dentro ou fora do ambiente escolar. Com as redes sociais, as provocações têm origem por meio delas e persistem no ambiente escolar. Frequentemente, ainda de acordo com os profissionais, os responsáveis dirigem-se à escola demandando a adoção de medidas imediatas. O fragmento a seguir exemplifica o problema que ocorre nessa escola:

Eles trazem pra escola conflitos de internet, fofocas e coisas do tipo. E essa cultura da discórdia que a mídia tem muito se reflete muito aqui dentro entre os adolescentes. Então é assim demais. E isso reflete completamente aqui dentro. Coisa das redes sociais dominam aqui. Então, a gente tem muito essa coisa da agressão verbal. [Agressão] Física é muito raro, chegar às vias de fato. (Coordenadora da Escola M).

Observamos nesse trecho o entendimento de que os conflitos sociais se refletem no espaço escolar, muitos dos quais nem possuem origem nesse espaço, mas, ainda assim, a equipe de gestão e os professores devem resolver e mediá-los. Nesse sentido, os profissionais discordam sobre o papel social da escola: Segundo os profissionais da escola, caberia à instituição o papel de transmitir conhecimentos sistematizados. Quanto à família e ao Estado cabem resolver as questões sociais e pessoais dos estudantes.

Há uma sensação de que muitos dos problemas dos estudantes “vêm de fora” e recaem em excesso de demandas na escola e que, por isso, os professores e a equipe de gestão “não conseguem fazer seu principal trabalho, que é ‘ensinar os conteúdos’” (Professor da Escola M).

Por causa dos conflitos diários ao longo do dia, a equipe de gestão está sempre entrando em sala de aula para resolvê-los. Ou o professor e os agentes educadores encaminham os estudantes para a sala da equipe para que esta possa repreendê-los ou orientá-los seriamente, ou, dependendo do caso, mantêm o estudante fora da sala de aula por um tempo. Se não for um aluno que já apresenta problemas, dependendo da gravidade, ele pode levar somente uma advertência verbal ou por escrito para ser assinada pelos responsáveis. Porém, se envolver xingamentos pesados ou agressão física, os responsáveis são chamados a comparecer.

Essa abordagem para lidar com os conflitos e a indisciplina, ou seja, para “apagar os incêndios” diários e frequentes, integra a cultura das Escolas M e S, como veremos mais adiante. Nesse sentido, a abordagem em casos de indisciplina envolve uma combinação de advertência, conversas formais com a família e conversas informais nos momentos dos conflitos, com algumas medidas disciplinares em casos graves. Como as causas são tratadas

deve ser mais investigado, mas foi possível ter algumas informações a partir da observação no campo e das entrevistas.

Em situações mais sérias, é prática comum que a equipe implemente as normas do regimento escolar. O caso mais comum ocorre quando algum estudante tem o costume de desrespeitar alunos e/ou profissionais constantemente e causar brigas na escola. Diante disso, o diretor tem a opção de mudá-lo de turno e, em casos muito extremos, encaminhá-lo para outra escola. Isso só acontecerá caso o aluno não apresente melhoras após ser, algumas vezes, advertido, e a família informada durante esse processo.

O regimento²⁹ costuma ser bastante usado para corrigir os alunos em relação ao comportamento, principalmente quanto ao uso do uniforme e horário. Em alguns casos, na Escola M, observamos o aluno copiando porque infringiu alguma das normas, geralmente, a regra comportamental. Fora isso, não foi relatada pela equipe e pelos professores nenhuma outra situação. É relevante ressaltar que esse documento orientador é fornecido pela Secretaria de Educação.

Nas entrevistas realizadas, perguntamos aos membros da equipe e aos professores se há um regimento na escola e se todos o conhecem. O objetivo consistiu em saber quais as regras que a comunidade escolar tem mais dificuldade em cumprir. Muitos dos professores da Escola M disseram ter pouco acesso a esse documento e o relacionaram ao cumprimento da carga horária, ao uniforme e ao comportamento dos estudantes.

Isso nos leva a deduzir que o regimento é um instrumento para a aplicação de algumas de suas regras que são infringidas com maior frequência. No entanto, não foi possível saber se existem momentos de reflexão e/ou discussão de estratégias pedagógicas de diálogo permanente por toda a comunidade escolar para aprimorar as relações na instituição.

Atualmente, na Escola M, têm sido debatidos problemas como *bullying*, racismo, entre outros. O diretor reconhece a gravidade dessas questões, como no relato a seguir:

Nas agressões verbais, ocorrem diariamente porque eles se comportam cumprimentando-se com xingamentos, começa por aí, mas alguns usam xingamentos racistas, aí o problema se agrava. Chamo de indisciplina, mas quando a indisciplina é uma afronta aos direitos humanos, não sei se é apenas indisciplina, entende? Então, diariamente, temos esse tipo de situação em que ouvimos ‘vou virar, mas o fulano falou que eu sou bobo’. Não é disso que estou falando. Estou falando de xingamentos mesmo, né? Xingamentos pesados. Como uma professora mencionou aqui, teve um xingamento xenofóbico com um garoto. (Diretor da Escola M).

²⁹ Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Entre outras determinações, constitui os Direitos e Deveres da Comunidade Escolar no âmbito da Escola. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/3487204/DLFE-264117.pdf/1.0>. Acesso em: 3 jan. 2023.

Os debates sobre racismo, *bullying* e gênero, entre outros, começaram a ser mais focados em vários contextos sociais, sendo a escola um deles. A conscientização começou a crescer na sociedade, ressaltando a importância do diálogo aberto. Nesse cenário, a implementação de programas e projetos educacionais específicos para lidar com tais questões se tornou relevante. Possivelmente, os profissionais da escola também desenvolvem esses temas. No entanto, essa informação não está disponível.

Diante disso, seria importante entender como a equipe escolar lida com esses assuntos no dia a dia em suas atividades pedagógicas. É comum os casos de preconceito e outros ocorrerem na sala de aula, pois os alunos permanecem a maior parte do tempo nela. Possivelmente, é o professor que aborda essas questões com mais frequência. Entretanto, a direção acaba assumindo a responsabilidade com os casos mais difíceis e frequentes. As abordagens empregadas incluem advertências verbais e por escrito, além de envolverem a família.

Pode-se deduzir que, dada a posição hierárquica de autoridade, a direção desempenha a função de ouvir as partes envolvidas nas situações de conflito e implementar aquelas ações mencionadas anteriormente. A habilidade de mediar e resolver conflitos, não apenas entre os estudantes, mas também entre estes e professores e entre os profissionais, é considerada uma das competências mais relevantes do diretor; em outras palavras, espera-se que ele tenha “pulso firme”. Da mesma forma, espera-se tal habilidade dos professores em sala de aula.

Na Escola S, podemos perceber que a abordagem com relação aos conflitos entre os alunos é semelhante à outra escola. Apesar de ocorrerem poucos conflitos com agressões físicas, as brigas envolvendo xingamentos fazem parte da rotina escolar. O tratamento entre os alunos em alguns momentos envolve falas e apelidos inadequados. A maioria dos casos mais graves não é resolvida apenas pelo professor regente.

Existe uma cultura, igualmente na Escola S, de que o diretor possui o papel de mediar os conflitos, zelar pela ordem e disciplina, bem como, de certa forma, decidir sobre as advertências e punições que serão dadas. Tal atitude é vista, conforme já ressaltado, como um papel importante do diretor pelos demais profissionais.

Ao questionarmos se há um planejamento ou projeto para lidar com esses casos, a coordenadora responde que, quando os conflitos ocorrem, eles são resolvidos:

Não tenho um planejamento específico para lidar com essas questões, pois elas surgem de forma imprevisível. Precisamos apagar incêndios à medida que surgem. Pode acontecer a qualquer momento, e não temos controle sobre quando ocorrerão. (Coordenadora da Escola S).

Para a equipe de gestão e boa parte dos professores entrevistados, a indisciplina é um dos maiores desafios da escola. Portanto, na maioria das vezes, é preciso interromper as aulas, as tarefas pedagógicas e administrativas para tratar dos casos. No período de observação na Escola S, foi possível verificar que, ao longo do dia, os alunos se dirigem à sala da direção fazendo suas reclamações e não são interrompidos pela mesma.

A equipe de gestão está de acordo na percepção sobre a demora de uma ação mais rígida para tratar dos casos mais graves e, diante da falta de impunidade, esses alunos pouco melhoram o comportamento. Há uma percepção por parte dos entrevistados de que, se o aluno não é punido, “ele entende que pode fazer o que quiser”. Isso gera um clima de animosidade na sala de aula e em outros espaços.

Eu acho que, é, dar uma sanção para um aluno que causa muito problema disciplinar, você tem que passar por muitas etapas e ter essas etapas todas muito, é, muito documentada[s], porque eu acho que isto tinha que ser muito mais rápido. Eu acho que, dependendo do que o aluno fez, não tinha que ter que passar por todas essas etapas, porque tem coisa que é grave e o aluno tem a sensação de que nada vai acontecer com ele. Como a maioria tem, né? (Diretora adjunta da Escola S).

As ações para resolver esses casos de indisciplina na Escola S são similares às adotadas na Escola M, mesmo a diretora geral se identificando como mais tradicional. Conforme já relatado, o principal procedimento é advertência verbal e por escrito, de acordo com o regimento, que é para toda a rede. Além disso, há muitos cartazes sobre *bullying* espalhados pela escola e a implementação das fichas de ocorrências disciplinares e pedagógicas. A diretora geral relata que, pelo fato de a escola estar inserida dentro de uma área militar, “tem que ter muito mais rigor”. Por exemplo, ela e as agentes educadoras costumam buscar estudantes no entorno da área militar, caso algum deles esteja circulando pela área antes, durante ou depois do horário escolar.

Há uma preocupação com o entorno por ser uma área militar, então a direção logo comunica à família e registra em uma ata, mas, segundo a diretora, muitas vezes, a família não apoia:

Então a gente tem que ter totalmente um rigor maior com as crianças se aconteceu um problema, já comunicar a família, mas é o que eu falo, nem sempre a gente é ouvido, mas a gente comunica, faz ata, responde tudo direitinho. Por exemplo, nosso maior problema aqui é o lado de fora da escola, porque as crianças pulam dentro da água ali naquele entorno do flutuante. Quando eu cheguei aqui na escola, primeira semana, seis primeiras semanas, eu cheguei, eu vi aquelas crianças uniformizadas pulando no flutuante e o cara da embarcação reclamando. Aí eu tirei uma foto, mandei pra Solange, [dizendo] ‘o que que é isso? Não tem condições dessas crianças ficarem assim’. E Solange pediu a solicitação aos pais. ‘Quem é essa pessoa que acha que pode tirar foto do nosso filho, eles tão do lado de fora da escola! Vocês não têm nada a ver

com isso, a gente autoriza e pronto.’ Então eles são assim, entendeu? (Diretora da Escola S).

Portanto, com base no que fora apresentado, podemos sintetizar destacando que há uma cultura punitiva nas resoluções dos conflitos. A percepção da equipe como um todo é que existem casos que “fogem do poder” da direção e dos professores, e que a solução para isso seria o afastamento dos estudantes. Fora o que foi relatado, não há nenhuma outra intervenção voltada, por exemplo, para a elaboração de um projeto que envolva discussões e elaboração de regras (MORO, 2018).

Além disso, é possível perceber divergências nas percepções sobre o comportamento dos alunos nos dois momentos da pesquisa. Enquanto os dados do *survey* indicam que os docentes geralmente consideram os estudantes bem-comportados e relatam uma boa relação com eles, uma análise mais aprofundada dessa dimensão durante a pesquisa de campo revela que tanto a equipe de gestão quanto os professores identificam casos mais frequentes, sugerindo um comportamento aquém do que foi inicialmente revelado no *survey*.

Quadro 19: Conflitos + Regras, sanções e segurança na escola = Foco na rotina do diretor

Escola	Contexto	Dimensão do Clima Escolar Conflitos, regras, sanções e segurança na escola	Estratégias da gestão escolar
Escola M	Conflitos diários que se iniciam em redes sociais e/ou dentro e fora da escola. As agressões verbais ocorrem diariamente.	Cultura de mediação de conflito contingencial e punitiva. Ex.: <i>Nas agressões verbais, ocorrem diariamente porque eles se comportam cumprimentando-se com xingamentos, começa por aí.</i>	Aplicar o regimento segundo a gravidade. Manter o estudante fora da sala de aula. Em algumas ocasiões, conversas em tom afetuoso com os estudantes. Mais de um profissional readaptado para dar a entrada e a saída dos alunos. Mais intervenção nos conflitos por profissionais readaptados e professores nos tempos fora de sala de aula.
Escola S	Conflitos que se iniciam em redes sociais ou fora da escola. Área militar no entorno.	Cultura de mediação de conflito contingencial e punitiva. Ex.: <i>Não tenho um planejamento específico para lidar com essas questões, pois elas surgem de forma imprevisível. Precisamos</i>	Aplicar o regimento segundo a gravidade. Advertência ao aluno.

		<i>apagar incêndios à medida que surgem.</i>	<p>Manter o estudante fora da sala de aula, na direção ou na secretaria.</p> <p>Diretoras e coordenadoras mediam a saída com a agente da tarde.</p> <p>Diretora e agente buscam estudantes andando pela área militar.</p> <p>Chamar atenção de estudante por estar na área militar antes, durante e depois do horário escolar, e chamar o responsável se houver algum fato grave.</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao longo da seção 5.2, procuramos apresentar os contextos escolares da Escola M e da Escola S, assim como mostrar como o clima escolar, a partir de algumas dimensões, impacta as atividades diárias das equipes de gestão que assumiram essas funções recentemente.

Na categoria A, evidenciamos que ambas as escolas gozam de boa reputação na 2ª CRE da rede de ensino do Rio de Janeiro, localizando-se em bairros que oferecem atividades diversificadas de lazer e culturais, além de possuírem notas elevadas em avaliações externas.

No que diz respeito ao clima escolar, demonstrou-se que a expectativa elevada da comunidade escolar em relação aos resultados dos estudantes estimula a implementação de novas práticas educacionais e organizacionais, ou a manutenção das que já estavam em andamento antes das novas gestões.

Quanto à categoria B, revelamos que o clima acadêmico está relacionado, no caso dessas escolas, às características dos espaços onde estão localizadas, propiciando que os professores e a equipe de gestão aproveitem as oportunidades do entorno para realizarem atividades diversificadas com os estudantes.

Na categoria C, buscamos mostrar que relações interpessoais positivas e colaborativas asseguram maior satisfação da equipe de gestão com o trabalho, enquanto o contrário pode exigir mais tarefas voltadas à mediação de conflitos, demandando mais tempo de dedicação ao trabalho.

No que concerne à categoria D, evidenciamos que há uma satisfação com o cargo, ou seja, com as funções da equipe de gestão. No entanto, devido ao excesso de demandas

provenientes de conflitos entre os estudantes, das famílias e da SME, a equipe de gestão acaba priorizando tarefas, especialmente as mais urgentes ao longo do dia.

Na categoria E, destacamos que os problemas estruturais das escolas influenciam no ambiente de aprendizagem, impossibilitando atividades pedagógicas, e, diante disso, a equipe de gestão e os professores buscam minimizar esse problema solicitando intervenções externas e realizando atividades fora da escola.

Finalmente, na categoria F, enfatizamos que, na dimensão Regras, sanções e segurança na escola, diante dos conflitos permanentes entre os estudantes (não destacados com tanta ênfase nos questionários), as equipes de gestão têm como tarefa permanente mediá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho partiu dos estudos de Oliveira (2018), que evidenciou o papel relevante do diretor escolar, enquanto gestor e liderança, na manutenção de um clima escolar positivo. Por uma outra perspectiva, buscou compreender a relação entre o clima escolar percebido pela equipe de gestão e pelos professores de duas escolas (A Escola M e a Escola S) e as estratégias adotadas pela equipe de gestão.

Este trabalho, portanto, aborda a escola em uma mesoabordagem (LIMA, 2001; NÓVOA, 1992), na qual são priorizados os estudos sobre a gestão escolar, seu clima escolar, observando seu funcionamento, organização, estrutura, processos relacionais e seu *ethos*. À luz dos estudos de Souza (2007), evidenciou-se que a gestão escolar, na perspectiva clássica, foi influenciada pelos princípios da Administração Científica e pelo modelo burocrático, a partir de 1930, no Brasil, com a Reforma do Estado, estabelecendo um modelo de funcionamento cujas características perduram até os dias atuais. Entre as principais características desse período incluem-se a divisão de tarefas entre os setores, a organização hierárquica, delimitação das funções, preservando uma colaboração mais pontual entre os profissionais.

Contudo, segundo a perspectiva crítica proposta pelo autor mencionado, é evidente que houve transformações nos modelos e concepções acerca da gestão escolar. Isso envolve uma mudança em direção a uma visão mais democrática nas tomadas de decisão, além do reconhecimento político do papel do diretor, que deve problematizar a escola em um contexto político e econômico no qual ela está inserida.

Diante disso, Souza destaca que, a despeito do extenso conhecimento ampliado acerca de como deve ser a gestão escolar, parece que no âmbito da prática ainda se espera um susposto *por vir* democrático (SOUZA, 2017, p. 14). Diante desse impasse, definiu-se a gestão escolar em um papel de natureza política, mesmo em meio a desafios teóricos e práticos. Mesmo quando a organização escolar carece de objetivos e processos claros, as ações da equipe ainda são marcadas por elementos de disputa de poder. Isso indica que, embora não seja imediatamente perceptível, há sempre considerações políticas subjacentes às decisões desses sujeitos (PEREIRA, 1967). Fora com base nessa definição de gestão escolar que analisamos o clima escolar na Escola M e na Escola S.

Os dados coletados na pesquisa apontam que há uma relação entre o clima escolar e o trabalho da equipe de gestão. Conforme esperávamos, a equipe de gestão, nos diferentes momentos de sua rotina, não só utiliza seus conhecimentos acadêmicos e sua experiência

profissional. Notadamente, existe uma estrutura (cultural, social e política) que a norteia em momentos de decisões. Desse modo, o clima escolar entendido como a percepção dos agentes escolares sobre contextos específicos (BRUNET, 1992; MORO, 2018; OLIVEIRA, 2018) pode influenciar as tarefas da equipe de gestão.

Diante dessa perspectiva, observamos, nas referidas escolas, que há uma percepção positiva a respeito das dimensões do clima escolar. Isso colabora, por exemplo, para que os membros da equipe optem por permanecer nela.

As críticas macrossociais dos professores e dos diretores acerca de algumas famílias dos estudantes e do sistema de ensino parecem obscurecer uma maior problematização sobre a rotina escolar e o papel de cada profissional. Como na fala da grande maioria dos docentes que se queixam da “família desestruturada” e do diretor que diz “não se sentir valorizado” pelo poder público em razão das condições de trabalho e da remuneração diante de uma carga de trabalho excessiva.

Com relação ao clima acadêmico, observamos que ambas as escolas estão em um contexto onde os membros da escola e famílias as consideram de “boa reputação”. Se, por um lado, as famílias procuram essas escolas em razão desse histórico de bons resultados e ensino, por outro lado, os professores observam que muito dos alunos “são diferenciados” quanto ao nível socioeconômico e cultural e que a família, principalmente nas séries iniciais, incentiva mais seus filhos a se dedicarem aos estudos.

Dentro desse contexto, os resultados, tanto do *survey* quanto da pesquisa de campo, revelam que há uma expectativa alta em relação ao progresso escolar da maior parte dos alunos. Ou seja, direção e professores de ambas as escolas concordam que a maioria dos estudantes completará as etapas do Ensino Fundamental e Médio, mas é importante destacar que a expectativa para o ingresso no Ensino Superior é bem inferior. Esse fator do clima acadêmico reflete no trabalho da equipe de gestão à medida que os membros propõem atividades estratégicas para o desenvolvimento dos estudantes ou mesmo reforçam as que já ocorrem. No caso da Escola M, por exemplo, existe um incentivo às avaliações internas, cobrando “além do mínimo estipulado no currículo da Rede”. No caso da Escola S, há incentivo aos alunos a participarem de processos seletivos para escolas federais e particulares.

Estratégias diferenciadas propostas pela gestão também são verificadas a partir das características do território. Em ambas as escolas, os membros da equipe e diretores ressaltam “o privilégio de ter uma escola na zona sul” (Diretor da Escola M). Diante desse contexto, na Escola M a equipe de gestão faz parceria com a universidade próxima e mantém o esporte de remo para os estudantes na praia. Já a Escola S mitiga suas limitações de infraestrutura,

utilizando a área militar onde está inserida. Portanto, conforme destaca Moro (2018), a escola com qualidade possui estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que os dados também nos revelam que certas tarefas pedagógicas próprias da função do diretor, conforme vimos nos documentos oficiais, são bastante comuns de a equipe desempenhar. Uma das funções que cabem ao diretor diz respeito ao “processo de planejamento, supervisão e avaliações pedagógicas”. No entanto, podemos ver que essa atribuição fica mais ao encargo do coordenador pedagógico, que destacou não conseguir, em alguns momentos, fazer esse trabalho, por falta de colaboração dos docentes e da alta demanda de projetos. E, quanto ao diretor, a esse cabe resolver os casos urgentes que aparecem ao longo do dia e realizar as atribuições administrativas, além de mediar conflitos entre estudantes e, muitas vezes, atender as demandas das famílias, tarefas que também aparecem como diárias e constantes.

Esse excesso de demandas, sobretudo os conflitos e as determinações da SME, muitas vezes em forma de retrabalho, influenciam significativamente nas tarefas da equipe de gestão. Os dados revelam que, a despeito da identificação dos membros da equipe de gestão com a função, principalmente, os diretores se sentem cansados e insatisfeitos com as demandas de trabalho. É preciso levar trabalho para casa em muitos momentos, o que faz que eles tenham uma jornada de trabalho superior a 40 horas. Diante desse problema, algumas das estratégias da diretora da Escola S, por exemplo, são tentar colocar ordem nos horários de atendimento da família, dar certos limites aos professores, solicitando que avisem previamente, sempre que possível, se precisarem faltar ou de alguma xérox ou material.

Uma outra estratégia que ambas as escolas realizam para minimizar a influência da demanda de trabalho é hierarquizar suas tarefas. Ou seja, primeiramente, apagam-se os incêndios dos estudantes, com as famílias, e, aliado a isso, priorizam-se os trabalhos mais administrativos, como as prestações de conta e as determinações da SME. De fato, em ambas as escolas os diretores dizem-se satisfeitos em seu trabalho e, em virtude disso, além de incentivarem boas práticas, se dedicam à função elaborando mecanismos para tentar dar conta de todo o trabalho.

As relações interpessoais são consideradas, juntamente ao clima acadêmico, uma das dimensões mais analisadas nos estudos sobre o clima escolar. No caso dessa pesquisa, a relevância dessa dimensão assentou-se no fato de que ela está relacionada à satisfação do trabalho. Ou seja, conforme apontam Oliveira e Paes de Carvalho (2020), relações mais positivas e colaborativas tendem a motivar os profissionais da educação. De outro modo, relações interpessoais com muitos conflitos tendem a gerar menos satisfação, tendo a equipe de

gestão que dedicar mais tempo para resolvê-los. Ao contrário dos dados que coletamos no *survey* a respeito da percepção das relações entre os grupos, observa-se que os diretores dedicam muito tempo do seu dia para resolver demandas da família, que nem sempre é possível atender.

Ademais, a coordenadora da Escola M destaca que nem sempre alguns docentes colaboram, cumprindo com suas tarefas burocráticas, o que acaba gerando mais sobrecarga de trabalho para a equipe de gestão, especialmente para a coordenadora, que é responsável por acompanhar, no caso dessas escolas, o trabalho pedagógico. O diretor confirma a fala da coordenadora sobre a falta de colaboração em alguns momentos. Nesse sentido, a colaboração significa, para essa equipe, “cada um fazer a sua parte”, o que não implica um trabalho articulado, planejado e avaliado em coletivo. Os professores, por sua vez, corroboram essas relações interpessoais positivas, porém, em alguns momentos, percebem que o diretor escolar privilegia aqueles professores “mais amigos”.

A diretora da Escola S aponta os desafios do diretor que está iniciando no cargo de gestão em uma escola em razão do perfil da diretora com a qual os profissionais já estavam acostumados. “Ela era uma mãezona”, afirma a diretora. “Tudo que a gente fala tem um peso muito grande”. Portanto, pode-se inferir, a partir dessas falas da diretora S, que as relações interpessoais possuem um peso para o diretor escolar, principalmente para os que estão começando no cargo. E no caso da Escola S há um cenário com mais desvantagem, pois há menos profissionais na escola para que o trabalho seja distribuído.

Essa situação de falta de pessoal acaba fazendo com que o diretor assuma trabalhos de limpeza, de sala de aula e portaria. Além disso, implementar a sua visão de trabalho e as determinações da SME, sem desconsiderar o papel impositivo das normas, conforme destaca Lima (2001), acaba sendo mais difícil, uma vez que existe, conforme bem observa a coordenadora da Escola S, “uma cultura consolidada” de organização e trabalho que nem sempre segue uma lógica de trabalho com objetividade, articulação entre os profissionais e impessoalidade, por exemplo. Portanto, há de se considerar as relações de poder que se estabelecem em cada âmbito escolar. Com base nisso, concluímos que os objetivos propostos nesta pesquisa foram atingidos, porém é necessário aprofundar, no nível do Doutorado, como essas dimensões do clima escolar se manifestam no ambiente escolar a partir da percepção de diferentes agentes da comunidade escolar (alunos, diretores, professores e outros), uma vez que cada grupo pode perceber e interpretar o clima escolar de maneiras distintas, e entender essas diversas perspectivas é fundamental para uma análise mais completa.

REFERÊNCIAS

- AGUERRE, T. F. Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. **REICE** – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, Madrid, v. 2, n. 2, p. 43-68, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120205.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.
- ASSIS, B. S.; MARCONI, N. Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 55, n. 4, p. 881-922, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220190470>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- BERNADO, E. da S.; GINO, J. C de S. Gestão democrática e utopia social: a gestão da escola pública na perspectiva de uma outra democracia. **Movimento** – Revista de Educação, Niterói, ano 5, n. 8, p. 179-209, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32651>. Acesso em: 19 fev. 2023.
- BERNADO, E. S. **Desigualdade educacional: gestão escolar, organização de turmas e desempenho em Leitura e Matemática**. Curitiba: Appris, 2016.
- BRITO, M. S. T.; COSTA, M. 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**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-510, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BL6jQRnYxgJCQFdMyztgbSL/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- BROOKE, N.; SOARES, J. F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (org). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 121-138.
- ESTRUTURA. **Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/estrutura-2/>. Acesso em: 27 jan. 2024.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021.
- GUNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UnB, 2003. (Série Planejamento de Pesquisa para Ciências Sociais).
- LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.
- LUCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2022.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

MORO, A.; VINHA, T.; MORAIS, A. de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medidas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, 2019.

OLIVEIRA, A. C. P. **Gestão, liderança e clima escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, A. C. P. WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 824-844, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TMF3N6pRVcXnjd3Zm9wQBZB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.

PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P. A pesquisa sobre gestão escolar – contributos teóricos e caminhos metodológicos. *In*: PAES DE CARVALHO, C. *et al.* (org.). **Gestão escolar e qualidade da educação**: caminhos e horizontes de pesquisa. Curitiba: CRV, 2018. p. 11-38.

PAES DE CARVALHO, C.; OLIVEIRA, A. C. P. Colaboração Docente e Resultados Educacionais no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/C5yr8MvLZjknkQq6GZ55MS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PEREIRA, A. F. P. **Efeitos do clima escolar na educação infantil**: uma revisão sistemática. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

RIBEIRO, L. C. D. Q.; KAZTMAN, R. **A cidade contra a escola?** Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.335, de 8 de dezembro de 2011**. Cria no quadro permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Secretário Escolar e dá outras providências. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3l9K2XQ>. Acesso em: 13 mar. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.623, de 1 de outubro de 2013**. Dispõe sobre o plano de Cargos e Carreira e Remuneração dos funcionários da secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Rio de Janeiro: [s. l.]: 2013. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/ConLegis/ato.asp?45130>. Acesso em: 13 mar. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Projeto de Lei nº 1.086/2018**. Cria no quadro permanente de pessoal do Poder Executivo do município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor Adjunto de Educação Infantil e dá outras providências. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 2018. Disponível em: <https://aplicnt.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1720.nsf/73e8459dbe55a22a832566ec00172e92/23c4c68b6069cf908325834d005cc28f?OpenDocument>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). Atribuições dos cargos da Secretaria Municipal de Educação. **Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=>

cache:YGZ9IoR4bpQJ:www.rio.rj.gov.br/web/sme/atribuicoes-dos-cargos&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 3 jan. 2023.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). **Lei nº 2.619, de 16 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre a estrutura, pedagógica e administrativa da rede pública municipal de educação. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 1998. Disponível em: <https://cm-rio-de-janeiro.jusbrasil.com.br/legislacao/269274/lei-2619-98>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). **Resolução SME nº 1.074, de 14 de abril de 2010**. Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SME-RJ, 2010. Disponível em: http://p-web01.mp.rj.gov.br/Informativos/4_cao/2010/abril/Resolucao_SME_1074.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). Resolução SME nº 1.255 de 22 de agosto de 2013. Fixa critérios para atendimento ao disposto no Decreto nº 20.790 de 23 de novembro de 2001 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**: ano XXVII, n. 109, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3Ln5Nhp>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SOUZA, A. R. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

THAPA, A. *et al.* A Review of School Climate Research. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. *In*: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas do cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 183-206.

VINHA, T. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3747>. Acesso em: 2 jan. 2023.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DA EQUIPE DE GESTÃO



QUESTIONÁRIO POGFE/GESQ – EQUIPE DE GESTÃO (DIRETOR / DIRETOR ADJUNTO / COORDENADOR PEDAGÓGICO / APOIO À DIREÇÃO)

1. Eu concordo em participar da pesquisa:

() Sim

2. Você é:
<input type="checkbox"/> Diretor(a) <input type="checkbox"/> Diretor(a) Adjunto(a) <input type="checkbox"/> Coordenador(a) Pedagógico(a) <input type="checkbox"/> Apoio à Direção

3. Assinale a forma como as seguintes tarefas são distribuídas entre os membros da equipe gestora: (é possível assinalar mais de uma opção em cada tarefa)	Nenhum dos membros	Diretor(a)	Diretor(a) Adjunto(a)	Coordenador(a) Pedagógico(a)	Apoio à Direção
1 Transparência dos gastos realizados pela escola	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
2 Assistir às aulas dos professores	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
3 Acompanhamento dos resultados dos alunos em avaliações externas	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
4 Participação nos conselhos de classe	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
5 Reuniões de pais	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
6 Reuniões com o grêmio escolar	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
7 Reuniões do CEC	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
8 Pedidos e supervisão de merenda escolar	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
9 Acompanhamento dos instrumentos de avaliações dos professores	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
10 Acompanhamento dos resultados dos alunos nas avaliações escolares ao longo do ano	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
11 Preenchimento do censo escolar	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
12 Acompanhamento dos planejamentos pedagógicos dos professores	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
13 Acompanhamento da frequência e da assiduidade dos professores	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
14 Controle do ponto dos servidores					
15 Supervisão da limpeza e da higiene na escola	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()

16 Entrega dos boletins aos responsáveis	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
17 Acompanhamento das taxas de evasão da escola	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
18 Aplicação do regimento disciplinar	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
19 Supervisão de equipamentos e recursos didático-pedagógicos	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()

4. Indique com qual frequência você realiza as atividades descritas no seu trabalho cotidiano como membro da equipe de gestão:	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente
1 Assisto a aulas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
2 Acompanho o planejamento pedagógico dos professores.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
3 Acompanho a aplicação de avaliações internas e externas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4 Dou sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas avaliações.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5 Dou sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6 Converso com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7 Informo os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho na escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
8 Dou aulas quando algum professor falta.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
9 Participo da escolha do material didático adotado pelos professores na escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
10 Discuto com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

5. O que você faz normalmente quando um professor lhe informa... (para cada caso, escolher uma opção que represente o principal encaminhamento)			
		um problema de aprendizagem de seus alunos?	um problema de indisciplina/conflito grave em sala de aula?
1	Sugiro alguma estratégia de trabalho a ser realizado.		
2	Dou autonomia para o professor resolver a situação.		
3	Proponho o agendamento de uma reunião com a família.		

4	Encaminho à Coordenação/Supervisão Pedagógica.		
5	Proponho uma reunião com a equipe de gestão.		
6	Levo o tema para a reunião coletiva de professores.		
7	Proponho uma reunião com os demais professores da mesma área.		

6. Quando um professor falta sem avisar, qual é o encaminhamento mais comumente adotado?

1	Alguém da equipe de gestão da escola o substitui.
2	Um outro professor o substitui.
3	Os alunos permanecem em sala/na escola realizando atividades pedagógicas.
4	Os alunos são dispensados da escola.
5	Os alunos são distribuídos em outras turmas.
6	Os alunos permanecem na escola, no pátio.

9. Sobre o seu trabalho na equipe de gestão desta escola, marque qual é o seu nível de concordância com cada uma das afirmativas abaixo:	Discordo totalmente \longleftrightarrow Concordo totalmente			
	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
1 Sinto-me satisfeito(a) com as relações estabelecidas no meu local de trabalho.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
2 As demandas de trabalho na direção escolar/coordenação pedagógica são razoáveis.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
3 Sinto-me estressado(a) com o volume de demandas que o trabalho da direção escolar/coordenação pedagógica me exige.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4 Eu não tenho o mesmo entusiasmo que eu tinha quando comecei a trabalhar na direção escolar/coordenação pedagógica.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5 Sinto-me satisfeito(a) com o grau de interferência que tenho sobre os projetos que são encaminhados para a escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6 Sinto-me satisfeito(a) com o apoio que tenho dos professores desta escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7 Sinto-me apoiado(a) em relação aos recursos financeiros necessários para manter o pleno funcionamento da escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

Considerando o seu trabalho na direção escolar, escolha, entre os aspectos abaixo:

10. aqueles nos quais você gasta mais tempo em uma semana típica: (Até 2 alternativas)

1.	Controlar as faltas, os atrasos e as licenças dos professores.
2.	Controlar as faltas, os atrasos e as licenças dos funcionários.
3.	Realizar tarefas administrativas e gerir recursos financeiros da escola.
4.	Participar de reuniões e encontros promovidos pela SEDUC e órgãos regionais.

	5. Supervisionar o trabalho dos funcionários da escola.
	6. Reunir-se individualmente com professores.
	7. Controlar e encaminhar situações relacionadas à disciplina dos alunos.
	8. Reunir-se e orientar o trabalho da equipe de gestão escolar (coordenador pedagógico, vice-diretor etc.)
	9. Fazer reuniões, atendimentos e outras atividades com famílias e/ou responsáveis pelos estudantes.
	10. Acompanhar o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes da escola, através do monitoramento dos resultados escolares.
	11. Acompanhar e monitorar o trabalho dos professores em sala de aula.
	12. Reunir-se com agentes/parceiros externos à escola (conselho tutelar, associação comunitária etc.).
	13. Coordenar reuniões com professores para planejamento e avaliação pedagógica.
	14. Administrar compra de materiais, manutenção de equipamentos e/ou reformas do prédio escolar.
	15. Preencher base de dados, elaborar registros, respondendo a demandas dos órgãos central e regional.
	16. Enfrentar imprevistos e contingências.
11. aqueles que considera mais importantes para a melhoria da escola e aprendizagem de estudante: (Até 2 alternativas)	
	1. Controlar as faltas, os atrasos e as licenças dos professores.
	2. Controlar as faltas, os atrasos e as licenças dos funcionários.
	3. Realizar tarefas administrativas e gerir recursos financeiros da escola.
	4. Participar de reuniões e encontros promovidos pela SEDUC e órgãos regionais.
	5. Supervisionar o trabalho dos funcionários da escola.
	6. Reunir-se individualmente com professores.
	7. Controlar e encaminhar situações relacionadas à disciplina dos alunos.
	8. Reunir-se e orientar o trabalho da equipe de gestão escolar (coordenador pedagógico, vice-diretor etc.)
	9. Fazer reuniões, atendimentos e outras atividades com famílias e/ou responsáveis pelos estudantes.
	10. Acompanhar o desenvolvimento e aprendizado dos estudantes da escola, através do monitoramento dos resultados escolares.
	11. Acompanhar e monitorar o trabalho dos professores em sala de aula.
	12. Reunir-se com agentes/parceiros externos à escola (conselho tutelar, associação comunitária etc.).
	13. Coordenar reuniões com professores para planejamento e avaliação pedagógica.
	14. Administrar compra de materiais, manutenção de equipamentos e/ou reformas do prédio escolar.
	15. Preencher base de dados, elaborar registros, respondendo a demandas dos órgãos central e regional.
	16. Enfrentar imprevistos e contingências.

12. Como você avalia sua relação com:	Muito ruim	Ruim	Regular	Boa	Muito boa
1 Os professores	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
2 Os colegas da equipe de direção	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
3 Os funcionários da escola	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
4 Os alunos	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
5 As famílias ou responsáveis dos alunos	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
6 O conselho escolar	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
7 As escolas vizinhas	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()

12. Como você avalia sua relação com:	Muito ruim	Ruim	Regular	Boa	Muito boa
8 A CRE	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
9 A SME	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()

13. Como você avalia os seguintes aspectos de sua escola:	Muito ruim	Ruim	Regular	Boa	Muito boa
1 A disciplina/comportamento dos alunos	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
2 As relações entre alunos e professores	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
3 As relações entre alunos e funcionários	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
4 As relações entre alunos e a equipe de gestão	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
5 As relações entre professores	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
6 As relações entre professores e funcionários	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
7 As relações entre professores e a equipe de gestão	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()

14. Em que medida você se sente capaz de:	Não me sinto capaz	Me sinto pouco capaz	Me sinto razoavelmente capaz	Me sinto plenamente capaz
1 Motivar os professores.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
2 Promover o alinhamento de todos os professores em torno de uma visão compartilhada da escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
3 Promover mudanças no modo como são realizadas as interações entre professores e entre professores e alunos.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
4 Promover mudanças na infraestrutura da escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
5 Promover mudanças no modo como cada professor realiza sua atividade dentro da sala de aula (didática e prática de ensino).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
6 Criar um ambiente de valorização ou de motivação para a aprendizagem na sua escola.	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
7 Liderar iniciativas que promovam a melhoria do desempenho dos alunos da escola nas avaliações externas e em outros exames (concursos, por exemplo).	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

15. Do seu ponto de vista, quantos alunos desta escola você acredita que irão:	Todos ou quase todos	Um pouco mais da metade	Um pouco menos da metade	Muito poucos
Saber falar inglês	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
Concluir o Ensino Fundamental I	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
Concluir o Ensino Fundamental II	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
Concluir o Ensino Médio	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()
Ingressar no Ensino Superior	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()

23. Você se considera uma pessoa do sexo/gênero:

1		Masculino
2		Feminino
3		De gênero fluido / não binário
4		Prefiro não responder esta questão a partir dessas categorias

24. Você se autodeclara:

1		Branco(a)
2		Preto(a)
3		Pardo(a)
4		Amarelo(a)
5		Indígena
6		Não quero declarar

25. Qual é a sua idade?

--

26. Qual é seu mais alto nível de escolaridade concluído?

1		Ensino Médio
2		Curso Normal Superior
3		Ensino Superior - Licenciatura (incluindo Pedagogia)

4	Ensino Superior - Bacharelado ou Tecnólogo
5	Especialização (<i>lato-sensu</i> – mais de 360 horas)
6	Mestrado profissional
7	Mestrado acadêmico
8	Doutorado

27. Em qual tipo de instituição você obteve o diploma de ensino superior?

1	Instituição Pública
2	Instituição Privada
3	Não concluí o ensino superior.

28. Qual tipo de curso/formação você concluiu no ensino superior?

1	Educação – Pedagogia
2	Outra formação
3	Não concluí o ensino superior.
4	Licenciatura em _____

29. Com base na sua trajetória profissional na área educacional, o quanto cada uma das seguintes situações contribuiu para VOCÊ DESENVOLVER UM TRABALHO MELHOR COMO DIRETOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO?	Nada contribuiu	Pouco contribuiu	Contribuiu	Contribuiu muito	Não concluí este curso
1. Sua formação inicial – graduação	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
2. Sua participação e conclusão em curso de especialização na área de Gestão Escolar	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
3. Sua participação e conclusão em outro curso de especialização	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
4. Ter concluído o Mestrado	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
5. Ter concluído o Doutorado	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
6. Sua participação em capacitações realizadas pela SME	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
7. Sua experiência como professor	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
8. Sua experiência em outras funções de gestão	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()

9. Sua participação em espaços de troca com educadores, coordenadores ou diretores de outras escolas	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
10. Sua participação em grupo ou associações de trabalhos comunitários e/ou voluntários	1. ()	2. ()	3. ()	4. ()	5. ()
Se teve participação e conclusão em outro curso de especialização – Qual foi? _____					

30. Você já trabalhou como professor(a) na educação básica?		
1		Não
2		Se sim, quantos anos? _____

31. Há quantos anos você trabalha como diretor(a) de escola/coordenador(a) pedagógico(a)?		
1		5 anos ou menos
2		6 a 10 anos
3		11 a 15 anos
4		16 a 20 anos
5		Mais que 20 anos

32. Caso seja o(a) diretor(a) da escola, responda à questão. Caso não seja, prossiga para a próxima questão

Como você foi escolhido para o seu posto atual de diretor(a) desta escola?		
1		Através de um concurso público apenas
2		Através de consulta à comunidade apenas
3		Através de indicação técnica ou política apenas (por parte da Secretaria de Educação ou outro órgão)
4		Através de um processo seletivo simplificado (por exemplo, apresentação de projeto de gestão, entrevista, banco de gestores)
5		Através de um processo seletivo simplificado com consulta à comunidade
6		Através de um processo seletivo simplificado, com indicação técnica ou política
7		Outro (Outra forma.) Qual? _____

33. Quanto tempo de trabalho você dedica à escola durante a semana?		
1		Até 20 horas
2		Até 30 horas
3		Até 40 horas
4		Mais que 40 horas

34. Você pretende continuar na direção/coordenação pedagógica desta escola nos próximos anos?		
1		Não
2		Sim.

35. Você pode nos explicar sua decisão sobre a pergunta 34?

36. Do seu ponto de vista, qual é o maior desafio do trabalho da direção escolar/coordenação pedagógica?

37. Agradecemos a sua participação. Caso queira registrar algum comentário sobre este questionário ou acrescentar alguma informação que julgue importante, utilize o espaço abaixo:

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR



QUESTIONÁRIO POGEFE/GESQ – PROFESSOR

*1. Eu concordo em participar da pesquisa

- Sim

*2. Para qual(quais) segmento(s) da escola você leciona? (É possível assinalar mais de um dos segmentos)

- 1. Educação infantil.
- 2. Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).
- 3. Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

*3. Você considera a qualidade do ensino na sua escola:

- 1. Muito boa.
- 2. Boa.
- 3. Regular.
- 4. Ruim.
- 5. Muito ruim.

*4. Informe seu grau de concordância com as afirmações sobre as características desta escola:	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. O ambiente de aprendizagem é organizado e disciplinado.	1.()	2.()	3.()	4.()
2. Esta escola desenvolve atividades de reforço e recuperação da aprendizagem.	1.()	2.()	3.()	4.()
3. Esta escola mantém condições adequadas de infraestrutura e equipamentos para que os professores façam um bom trabalho.	1.()	2.()	3.()	4.()
4. Esta escola oferece recursos de aprendizagem suficientes para alunos e docentes (ex.: apostila, livros, materiais de papelaria, cópias, jogos).	1.()	2.()	3.()	4.()
5. Esta escola oferece apoio suficiente aos professores quando há estudantes com necessidades especiais em suas turmas.	1.()	2.()	3.()	4.()

*5. Indique seu grau de concordância com cada afirmação sobre as formas de se trabalhar nesta escola:	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Há espírito de equipe entre os professores.	1.()	2.()	3.()	4.()
2. Os professores faltam pouco.	1.()	2.()	3.()	4.()
3. Os professores conversam frequentemente entre si sobre como melhorar o ensino.	1.()	2.()	3.()	4.()
4. Os professores são comprometidos e se esforçam para dar o melhor de si.	1.()	2.()	3.()	4.()
5. Os professores têm liberdade para tomar decisões a respeito do seu trabalho em sala de aula.	1.()	2.()	3.()	4.()
6. Os professores acreditam que todos os alunos são capazes de aprender e avançar em seus conhecimentos.	1.()	2.()	3.()	4.()
7. Os professores, como um todo, se sentem responsáveis em contribuir com a melhoria desta escola.	1.()	2.()	3.()	4.()
8. Os professores contam com o apoio técnico-pedagógico de seus pares quando precisam.	1.()	2.()	3.()	4.()
9. Os professores planejam e avaliam seu trabalho de forma colaborativa frequentemente.	1.()	2.()	3.()	4.()
10. Os professores desta escola se esforçam para envolver os pais nos processos de aprendizagem dos alunos.	1.()	2.()	3.()	4.()

*6. Existe uma política da escola para a alocação de professores nas turmas?

- 1. Não.
- 2. Não sei.
- 3. Sim. Especifique como funciona: _____

*7. Quando um professor falta sem avisar, qual é o encaminhamento mais comumente adotado?

- 1. Alguém da equipe de gestão da escola o substitui.
- 2. Um outro professor o substitui.
- 3. Os alunos permanecem em sala/na escola realizando atividades pedagógicas.
- 4. Os alunos são dispensados da escola.
- 5. Os alunos são distribuídos em outras turmas.
- 6. Os alunos permanecem na escola, no pátio.

*8. Indique com qual frequência a equipe de gestão da escola realiza as seguintes atividades:	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequentemente
1. Assiste a aulas.	1.()	2.()	3.()	4.()

2. Acompanha o planejamento pedagógico dos professores	1.()	2.()	3.()	4.()
3. Acompanha a aplicação de avaliações internas e externas.	1.()	2.()	3.()	4.()
4. Dá sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas avaliações.	1.()	2.()	3.()	4.()
5. Dá sugestões aos professores sobre como eles podem melhorar suas aulas.	1.()	2.()	3.()	4.()
6. Conversa com os professores sobre os problemas que surgem em suas turmas.	1.()	2.()	3.()	4.()
7. Informa os professores sobre possíveis formas de ampliarem sua formação para o trabalho na escola.	1.()	2.()	3.()	4.()
8. Dá aulas quando algum professor falta.	1.()	2.()	3.()	4.()
9. Participa da escolha do material didático adotado pelos professores na escola.	1.()	2.()	3.()	4.()
10. Discute com os professores sobre o desempenho de seus alunos nas avaliações.	1.()	2.()	3.()	4.()

*9. Quem você procura quando tem que resolver um assunto relacionado ao ensino, envolvendo seus alunos? (Escolher apenas uma opção)

- 1. Professores em quem confio e que trabalham em outras escolas.
- 2. Professores em quem confio e que trabalham nesta escola.
- 3. Professores desta escola que atuam em áreas de conhecimento próximas da minha.
- 4. O diretor desta escola.
- 5. O diretor adjunto desta escola.
- 6. O coordenador pedagógico desta escola.
- 7. O apoio à direção desta escola.
- 8. O pessoal da equipe técnica da CRE e/ou SME.
- 9. Eu não me sinto confortável em buscar ajuda. Tento resolver sozinho.

*10. Indique seu grau de concordância com cada uma das afirmações sobre o trabalho da equipe de gestão da escola:	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. compartilha com a comunidade escolar o propósito e o objetivo da instituição.	1.()	2.()	3.()	4.()
2. discute as mudanças no funcionamento da escola.	1.()	2.()	3.()	4.()
3. trabalha com a comunidade escolar definindo metas concretas a serem alcançadas.	1.()	2.()	3.()	4.()
4. acredita que os professores realizam um ótimo trabalho com os alunos.	1.()	2.()	3.()	4.()
5. fomenta o trabalho colaborativo entre os professores.	1.()	2.()	3.()	4.()

6. promove um ambiente de confiança entre os integrantes da comunidade escolar.	1.()	2.()	3.()	4.()
7. promove um ambiente de escuta e/ou cuidado entre os integrantes da comunidade escolar.	1.()	2.()	3.()	4.()
8. apoia o trabalho pedagógico de todos os professores.	1.()	2.()	3.()	4.()

*11. Indique a frequência com que a equipe de gestão da sua escola:	Nunca	Raramente	Ocasional mente	Frequente mente
1. mantém a escola organizada para o trabalho pedagógico.	1.()	2.()	3.()	4.()
2. estimula o trabalho coletivo dos professores.	1.()	2.()	3.()	4.()
3. procura garantir que os horários de reuniões entre os docentes aconteçam e sejam efetivos.	1.()	2.()	3.()	4.()
4. assegura a participação dos professores nas decisões que afetam a qualidade do ensino.	1.()	2.()	3.()	4.()
5. assegura a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico.	1.()	2.()	3.()	4.()
6. discute com os professores os resultados das avaliações externas (SAEB, Prova Rio, etc.).	1.()	2.()	3.()	4.()
7. propõe estratégias para que os professores trabalhem considerando as características específicas de seus alunos.	1.()	2.()	3.()	4.()
8. envolve-se na adaptação de novos professores ao estabelecimento.	1.()	2.()	3.()	4.()

*12. Como você avalia os seguintes aspectos da sua escola:	Muito ruim	Ruim	Boa	Muito boa
1. A convivência entre as pessoas	1.()	2.()	3.()	4.()
2. A disciplina/o comportamento dos alunos	1.()	2.()	3.()	4.()
3. A relação dos professores com os alunos	1.()	2.()	3.()	4.()
4. A relação entre professores de forma geral	1.()	2.()	3.()	4.()
5. A relação entre os professores e a coordenação pedagógica	1.()	2.()	3.()	4.()
6. A relação entre os professores e a direção	1.()	2.()	3.()	4.()

7. A relação entre alunos e funcionários	1.()	2.()	3.()	4.()
8. A relação entre professores e funcionários	1.()	2.()	3.()	4.()
9. A relação entre a direção e os funcionários	1.()	2.()	3.()	4.()
10. A relação entre a direção e os alunos	1.()	2.()	3.()	4.()
11. A relação entre a direção e os pais dos alunos	1.()	2.()	3.()	4.()

*13. Assinale, em cada opção, o/s membro/s da equipe de gestão que apresenta/m as características listadas abaixo:	Diretor(a)	Diretor(a) Adjunto (a)	Coordenador(a) Pedagógico(a)	Apoio à Direção	Nenhum dos membros da equipe de gestão
1. realiza um bom trabalho nesta escola.	1.()	2.()	3.()	4.()	5.()
2. tem uma postura encorajadora e solidária com os professores.	1.()	2.()	3.()	4.()	5.()
3. valoriza e reforça o trabalho desenvolvido pelos professores.	1.()	2.()	3.()	4.()	5.()
4. interage respeitosamente com os alunos.	1.()	2.()	3.()	4.()	5.()
5. se mostra sempre disponível para atender quem o(a) procurar.	1.()	2.()	3.()	4.()	5.()
6. mostra abertura e interesse em escutar os professores.	1.()	2.()	3.()	4.()	5.()
7. consegue articular as diferentes ideias e opiniões do grupo de professores.	1.()	2.()	3.()	4.()	5.()

*14. Você pretende continuar lecionando nesta escola nos próximos anos?

- 1. Sim
- 2. Não

Registre os motivos que o/a levaram a esta decisão Questão 14:

*15. Do seu ponto de vista, quantos alunos desta escola você acredita que irão:	Todos ou quase todos	Um pouco mais da metade	Um pouco menos da metade	Muito poucos
Saber falar inglês	1.()	2.()	3.()	4.()
Concluir o Ensino Fundamental I	1.()	2.()	3.()	4.()
Concluir o Ensino Fundamental II	1.()	2.()	3.()	4.()
Concluir o Ensino Médio	1.()	2.()	3.()	4.()
Ingressar no Ensino Superior	1.()	2.()	3.()	4.()

*16. Indique a frequência com que as situações abaixo acontecem na sua escola, considerando a maioria das suas aulas:	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Frequente mente
Os alunos não escutam o que eu falo.	1.()	2.()	3.()	4.()
Há desordem e confusão na sala de aula.	1.()	2.()	3.()	4.()
Preciso esperar um longo tempo para os alunos ficarem em silêncio.	1.()	2.()	3.()	4.()
Proponho deveres de casa.	1.()	2.()	3.()	4.()
Corrijo os deveres de casa.	1.()	2.()	3.()	4.()
Ofereço ajuda extra para todos os alunos com dificuldade de aprender.	1.()	2.()	3.()	4.()

*17. Indique o seu grau de concordância com as afirmações sobre a BNCC e o novo Currículo Carioca:	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
A BNCC e o novo Currículo Carioca alteram profundamente o trabalho que vínhamos fazendo com a minha disciplina na escola.	1.()	2.()	3.()	4.()
A BNCC e o novo Currículo Carioca trazem uma oportunidade de melhoria do ensino da minha disciplina na escola.	1.()	2.()	3.()	4.()
Enquanto professor, tenho autonomia sobre os novos referenciais curriculares da rede articulados à BNCC.	1.()	2.()	3.()	4.()
Fui convidado a participar do processo de discussão e (re)elaboração do novo Currículo Carioca, articulado à BNCC.	1.()	2.()	3.()	4.()

A BNCC e o novo Currículo Carioca apoiam o trabalho com temas como igualdade de gênero e educação para as relações étnico-raciais nas aulas da minha disciplina.	1.()	2.()	3.()	4.()
--	-------	-------	-------	-------

*26. Você se autodeclara:

- 1. Branco
- 2. Preto
- 3. Pardo
- 4. Amarelo
- 5. Indígena
- 6. Não quero declarar

*27. Qual é a sua idade?

*28. Qual é o seu mais alto nível de escolaridade concluído?

- 1. Ensino Médio
- 2. Curso Normal Superior
- 3. Ensino Superior - Licenciatura (incluindo Pedagogia)
- 4. Ensino Superior - Bacharelado ou Tecnólogo
- 5. Especialização (lato-sensu - mais de 360 horas)
- 6. Mestrado profissional
- 7. Mestrado acadêmico
- 8. Doutorado

*29. Em qual tipo de instituição você obteve o diploma de ensino superior?

- 1. Instituição Pública
- 2. Instituição Privada
- 3. Não concluí o ensino superior

*30. Qual o tipo de curso/formação você concluiu no ensino superior?

- 1. Educação - Pedagogia
- 2. Outra formação
- 3. Não concluí o ensino superior
- 4. Licenciatura em....

*31. Você trabalha em outras redes de ensino? (É possível marcar mais de uma opção)

- 1. Rede Privada
- 2. Rede Estadual
- 3. Não trabalho em outra rede de ensino
- 4. Outra Rede Municipal - Qual? _____

*32. Quais disciplinas você leciona atualmente nesta escola?

- 1. Todas as disciplinas (professor polivalente dos anos iniciais do ensino fundamental/Educação Infantil)
- 2. Língua Portuguesa (anos finais do ensino fundamental)
- 3. Matemática (anos finais do ensino fundamental)
- 4. Outras. (Especifique)

*33. Há quantos anos você trabalha como professor?

- 1. 5 anos ou menos

- 2. 6 a 10 anos
- 3. 11 a 15 anos
- 4. 16 a 20 anos
- 5. Mais que 20 anos

*34. Há quantos anos você trabalha como professor desta escola?

- 1. 5 anos ou menos
- 2. 6 a 10 anos
- 3. 11 a 15 anos
- 4. 16 a 20 anos
- 5. Mais que 20 anos

*35. Qual é seu regime de trabalho nesta escola?

- 1. Professor concursado/efetivo
 - 2. Contrato temporário
 - 3. Outro (especifique)
-

36. Qual a sua carga horária semanal de trabalho nesta escola?

- 1. Até 20 h
- 2. Até 30h
- 3. Até 40h
- 4. Mais de 40h

*37. Você complementa sua carga horária em outra escola da rede municipal do Rio de Janeiro?

- 1. Sim
- 2. Não

38. Em caso de resposta afirmativa no item anterior, qual é a sua carga horária de complementação?

- 1. Até 10 h
- 2. Até 20h
- 3. Até 30h
- 4. Mais de 30h

*39. De que forma você foi alocado nesta escola?

- 1. Indicação da CRE
- 2. Minha solicitação
- 3. Solicitação do diretor
- 4. Realocação
- 5. Outra (especifique) _____

*40. Em sua jornada de trabalho nesta escola está previsto tempo para planejamento e reuniões pedagógicas?

- 1. Sim
- 2. Não

41. Agradecemos a sua participação. Caso queira registrar algum comentário sobre este questionário ou acrescentar alguma informação que julgue importante, utilize o espaço abaixo:

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DIRETOR

Qual é o seu nome?

Há quanto tempo você trabalha como diretor no município do Rio de Janeiro?

Objetivo 1

Aprofundar os dados sobre a percepção do Diretor e sua equipe sobre o Clima Escolar: expectativa em relação aos alunos (relacionada à dimensão Ambiente Próprio para Aprendizagem/Clima Acadêmico).

- a. Como você descreveria os alunos desta escola?
- b. Você acredita que a maioria dos alunos desta escola irão para o ensino médio sem defasagens com relação às disciplinas e conteúdos estudados? Poderia me contar mais a respeito?
- c. Na sua opinião, quais são as expectativas dos estudantes a respeito desta escola? Você considera que os alunos estão satisfeitos com a escola? Poderia me dar um exemplo?
- d. A maioria dos alunos valoriza este espaço para aprendizagens que utilizarão fora da escola?
- e. Na sua opinião, qual é o nível de exigência dos professores e da escola, no que se refere ao aprendizado dos alunos?
- f. O que você acha que é o diferencial na prática da maioria dos professores desta escola?

Objetivo 2

Aprofundar os dados sobre a percepção do Diretor e sua equipe relacionada à dimensão satisfação no trabalho.

- a. Você se sente satisfeito em trabalhar nesta escola? Se sente reconhecido pelos demais profissionais? Poderia me falar mais a respeito disso?
- b. Ao final de um dia de trabalho, você sente que conseguiu cumprir tudo o que planejou ou que deveria fazer? Poderia me dar mais detalhes?
- c. Você se sente motivado no seu trabalho? O que acha que poderia melhorar?
- d. Você se arrepende de ter assumido a Direção/seu cargo? Pode explicar um pouco mais?

Objetivo 3

Aprofundar os dados sobre a percepção do Diretor e sua equipe sobre o Clima Escolar: relações entre as pessoas (relacionada à dimensão Relações Interpessoais)

- a. Qual é a principal função e objetivos desta escola?
- b. Você considera que os professores atuam juntamente com a direção no alcance desses objetivos? Poderia me dar alguns exemplos? Ou descrever ações por parte dos professores?
- c. Os professores são colaborativos na organização e rotina escolar? Em quais tarefas? Você acha que pode melhorar?
- d. Como você avalia as relações – de forma geral – entre as pessoas nesta escola? Algum aspecto que você gostaria de destacar?
- e. Nas relações há momentos conflituosos? Elas afetam a rotina de trabalho? Poderia contar como é a relação que estabelece com seus pares da equipe de gestão e com os docentes?
- f. Você se considera satisfeito com o desempenho profissional da maioria dos docentes? Poderia exemplificar o que você considera positivo e o que pode melhorar?
- g. Você sente liberdade para dar sugestões ou dicas para os professores ou outros colegas da equipe? Em que você costuma mais dar sugestões sobre o trabalho docente?
- h. Você gostaria de ser mais ouvida(o) pelos docentes no que diz respeito ao trabalho pedagógico? (Identificar possíveis contradições).

Objetivo 4

Aprofundar os dados sobre a percepção do Diretor e sua equipe sobre o Clima Escolar: Condições de infraestrutura e organização da escola (relacionada à dimensão Infraestrutura).

- a. Há recursos financeiros e materiais o suficiente para atender à manutenção e às necessidades da escola? Poderia falar mais sobre isso?

- b. Você considera que os espaços desta escola (sala de aula, a cozinha, o pátio, os espaços para atividades físicas, etc.) são adequados para os estudantes e para toda a equipe da escola? O que precisa melhorar?
- c. Há falta de professores nesta unidade?
- d. De que maneira questões relacionadas à infraestrutura interferem na rotina da escola? E no seu trabalho?

Objetivo 5

Aprofundar os dados sobre a percepção do Diretor e sua equipe sobre o Clima Escolar: Regras, sanções e segurança (relacionada à dimensão regras, sanções e a segurança na escola)

- a. Você se sente seguro na escola com relação ao seu entorno e ao local em que ela está localizada? Poderia me contar um pouco mais sobre os maiores desafios para a Gestão Escolar?
- b. Como é o ambiente interno da escola? Há casos muitos de violências e/ou agressões verbais e físicas?
- c. Você considera que nesta escola há muitos casos de indisciplina? Como isso interfere no seu trabalho (Desobediência às regras, insultos, pequenas infrações)?
- d. Como você lida com estas questões? Em uma semana típica, quanto tempo de trabalho você dedica a questões relacionadas às agressões, aos insultos, à indisciplina?
- e. A escola possui um Regimento? Quem elaborou? Todos conhecem o documento? Dentre as normas e regras do documento, qual você considera mais difícil de ser colocada em prática no cotidiano?
- f. Nos casos de indisciplina, todos os educadores da escola têm condutas comuns? Quais?
- g. Em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) e os estudantes cumprem as regras da escola? Poderia descrever algumas delas?
- h. Como o cumprimento e o não cumprimento das regras afetam o seu trabalho? Dê um exemplo, por favor?

Objetivo 6

Aprofundar os dados sobre a percepção do Diretor sobre suas tarefas

- a. Você planeja sua rotina de trabalho?
- b. Fale brevemente da distribuição de tarefas entre a equipe de gestão.
- c. Quais tarefas que mais tomam o seu tempo e você considera desgastantes? E as tarefas mais importantes? Cite duas de cada.
- d. Das suas tarefas, cite algumas que você considera muito relevantes para melhorar a aprendizagem dos alunos.
- e. Você costuma dar sugestões nas aulas e avaliações dos professores? Eles costumam pedir suas sugestões?

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA –
PROFESSOR**

Qual é o seu nome?

Há quanto tempo você trabalha como diretor nesta escola?

Objetivo 1

Aprofundar os dados sobre a percepção do Professor sobre o Clima Escolar: relacionada à Dimensão Ambiente Próprio para Aprendizagem/Clima Acadêmico).

- a. Como você descreveria a maioria dos alunos desta escola?
- b. Você acredita que a maioria dos alunos desta escola irão para o ensino médio sem defasagens com relação às disciplinas e conteúdos estudados? Poderia me contar mais a respeito?
- c. Na sua opinião, quais são as expectativas dos estudantes a respeito desta escola? Você considera que os alunos estão satisfeitos com a escola? Poderia me dar um exemplo?
- d. Na sua opinião, qual é o nível de exigência da escola, no que se refere ao aprendizado dos alunos?
- e. O que você acha que é o diferencial na sua prática nesta escola?

Objetivo 2

Aprofundar os dados sobre a percepção do Diretor e sua equipe sobre relacionada à Dimensão satisfação no trabalho.

- e. Você se sente satisfeito em trabalhar nesta escola? Se sente reconhecido pelos demais profissionais? Poderia me falar mais a respeito disso?
- f. Ao final de um dia de trabalho, você sente que conseguiu cumprir tudo o que planejou ou que deveria fazer? Poderia me dar mais detalhes?
- g. Você se sente motivado no seu trabalho? O que acha que poderia melhorar?

Objetivo 3

Aprofundar os dados sobre a percepção do Professora respeito do Clima Escolar:
(relacionada às Dimensões Relações Interpessoais e Coesão do Corpo Docente)

- i. Qual é a principal função e objetivos desta escola?
- j. Você considera que a equipe de gestão e professores atuam juntamente com a direção no alcance desses objetivos?
- k. Os profissionais, incluindo a gestão, agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e fazem cada um a sua parte em colaboração?
- l. Os diretores e a equipe são colaborativos na organização e rotina escolar? Em quais tarefas? Você acha que pode melhorar?
- m. Como você avalia as relações – de forma geral – entre as pessoas nesta escola? Alunos e professores/professores e gestão/com os demais profissionais. Algum aspecto que você gostaria de destacar?
- n. Nas relações interpessoais estabelecidas nesta escola há momentos conflituosos? Elas afetam a rotina de trabalho? Pode nos explicar?
- o. Você se considera satisfeito com a relação que estabelece com a equipe de gestão e com os demais docentes? O que poderia melhorar?
- p. Você se considera satisfeito com o desempenho profissional dos diretores e demais membros da gestão? O que poderia melhorar?
- q. Você gostaria de ser mais ouvido(a) pela equipe de gestão? Em quais questões?

Objetivo 4

Aprofundar os dados sobre a percepção do Professor sobre o Clima Escolar: Condições de infraestrutura e organização da escola (relacionada à dimensão Infraestrutura).

- e. Há recursos financeiros e materiais o suficiente para atender à manutenção e às necessidades da escola? Poderia falar mais sobre isso?
- f. Você considera que os espaços desta escola (sala de aula, a cozinha, o pátio, os espaços para atividades físicas, etc.) são adequados para os estudantes e para toda a equipe da escola? O que precisa melhorar?

- g. Há falta de professores nesta unidade?
- h. De que maneira questões relacionadas à infraestrutura interferem na rotina da escola?
E no seu trabalho?

Objetivo 5

Aprofundar os dados sobre a percepção do Diretor e sua equipe sobre o Clima Escolar: Regras, sanções e segurança (relacionada à dimensão regras, sanções e segurança na escola).

- i. Você se sente seguro na escola com relação ao seu entorno e ao local em que ela está localizada? Poderia me falar sobre seus maiores desafios quanto a isso?
- j. Como é o ambiente interno da escola? Há muitos casos de violência e/ou agressões verbais?
- k. Você considera que nesta escola há muitos casos de indisciplina (desobediência às regras, insultos, pequenas infrações)? Como isso interfere no seu trabalho?
- l. Como você lida com estas questões? Em uma semana típica, quanto tempo de trabalho você dedica a questões relacionadas à violência verbal ou física? E à indisciplina?
- m. A escola possui um Regimento? Quem elaborou? Todos conhecem o documento? Dentre as normas e regras do documento, qual você considera mais difícil de ser colocada em prática no cotidiano?
- n. Nos casos de indisciplina, todos os educadores da escola têm uma conduta comum? Qual ou quais?
- o. Em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) e os estudantes cumprem as regras da escola? Poderia nos contar sobre algumas?
- p. Como o cumprimento e o não cumprimento das regras afetam o seu trabalho? Dê um exemplo, por favor?
- q. O que você considera como justo e injusto com relação à aplicação de regras e organização da rotina dos profissionais da escola?

Objetivo 6

Aprofundar os dados sobre a percepção das tarefas do diretor

- a. Das tarefas da equipe de gestão, quais são as mais importantes, na sua opinião?

- b. Das tarefas realizadas pela equipe de gestão, quais você considera relevantes para melhorar a aprendizagem dos alunos?
- c. Das tarefas realizadas pela equipe de gestão, quais você considera relevantes para melhorar seu trabalho e dos demais docentes na escola?
- d. A equipe de gestão costuma dar sugestão nas aulas e avaliações dos alunos? Como você interpreta essas ações?