

Instrumentos de avaliação do clima escolar adaptados aos anos iniciais do Ensino Fundamental: evidências de validação

School climate assessment instruments adapted to the early years of elementary school: evidence of validation

Elvira Maria P. P. Ribeiro Parente é doutoranda em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Contato: elvirapribeiro@gmail.com

Patricia Unger Raphael Bataglia é professora assistente doutora da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP de Marília.

Contato: patriciaurbataglia@gmail.com

Thais São João Castellini, mestre em educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP Marília, é professora do Ensino fundamental séries iniciais.

Contato: thais_castellini@hotmail.com

Resumo

A avaliação do clima escolar é de grande relevância para o diagnóstico e planejamento das ações que permeiam as relações e aprendizagem na escola, uma vez que contempla as expectativas e percepções dos grupos que a compõem. O presente trabalho apresenta as primeiras evidências de validação dos instrumentos de avaliação do clima escolar adaptados para estudantes, docentes e equipe gestora de instituições do Ensino Fundamental anos iniciais. Para isso, retoma o conceito de clima, aborda a elaboração dos instrumentos para o Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio e, em seguida, discorre sobre a adaptação dos instrumentos e índices de validação qualitativa e quantitativa



provenientes da aplicação dos instrumentos em 15 escolas. Conclui sugerindo continuidade no processo de validação. Palavras-chave: Clima escolar. Avaliação. Anos Iniciais.

Abstract

The evaluation of the school climate is of great relevance for the diagnosis and planning of the actions that permeate the relationships, the learning and the structure of the school, since it contemplates the expectations and perceptions of the groups that compose it. This paper presents the first evidence of validation of the school climate assessment instruments adapted for students, teachers, and the management team of elementary school institutions in the early years. It begins with the concept of climate, it addresses the elaboration of the instrument for evaluating school climate for Elementary Education in the final years and then discusses the work of adapting the instruments and the qualitative and quantitative validation indexes resulting from the application of the instruments in 15 schools. It concludes by suggesting continuity in the validation process. Keywords: School climate. Evaluation. Elementary School.

Introdução e justificativa

As percepções dos sujeitos que integram e constroem uma instituição escolar acerca da atmosfera da convivência diária naquele ambiente são fontes importantes de compreensão quanto às relações que acontecem numa escola, sejam elas no âmbito interpessoal, da aprendizagem ou da infraestrutura. As pessoas que convivem na escola percebem e têm expectativas diferentes sobre essas relações. São essas diversas percepções e expectativas que dialogicamente contribuem para a construção do clima daquele ambiente.

Cada escola tem um clima próprio e ele pode influenciar diretamente na frequência com que acontecem os problemas de convivência e no aparecimento de problemas comportamentais. Além disso, ele interfere na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no desempenho acadêmico, colaborando, ou não, para a capacidade de persistência e motivação dos estudantes diante dos desafios que encontram (VINHA et al., 2017).



Diante de tal afirmativa, o conhecimento sobre o clima é importante para as instituições escolares, pois implica diretamente o processo de desenvolvimento moral, crítico e intelectual de estudantes. Além disso, é uma importante ferramenta para o planejamento de ações que visem à melhoria da qualidade das relações que acontecem naquele ambiente. Essas ações devem envolver toda a comunidade escolar, uma vez que ela é composta por diversas vertentes que se inter-relacionam a todo tempo.

Quanto à definição de Clima Escolar, Moro et al (2018) quando fazem um levantamento na literatura internacional encontram que os conceitos são múltiplos, ainda que apontem para uma ideia comum em que o clima é compreendido pela percepção que cada sujeito tem sobre o ambiente vivido.

No Brasil, ainda são recentes as discussões acerca da temática. Autores e autoras como Moro (2018), Wrege (2017) e Castellini (2019), ao fazerem um levantamento histórico, indicam que foi na década de 1970 que as investigações sobre o clima começaram a ganhar destaque no país.

No intuito de conhecer mais sobre as pesquisas brasileiras na área foi realizada uma busca, no mês de outubro de 2020, no catálogo de teses e dissertações da CAPES sobre trabalhos em nível de mestrado e doutorado, a partir do descritor “clima escolar”. Os resultados apontaram para a existência de 110 trabalhos com o referido descritor, e, diante disso, realizamos um recorte de análise dos títulos considerando apenas as pesquisas que tinham relação direta do clima escolar com o tema da convivência na instituição.

Desse modo, foram catalogadas 35 pesquisas datadas de 2005 até 2019. A pesquisa mais antiga foi realizada por Costa (2005), existindo até 2010 apenas mais 10 pesquisas sobre “Clima Escolar” que envolveram diretamente os aspectos da convivência. A partir de 2015 os resultados indicam uma intensificação do interesse sobre o referido tema. Observa-se que só no ano (2018) foram realizadas oito pesquisas sobre aspectos do clima escolar, relacionados à convivência, em nível de pós-graduação *lato sensu*. Isso indica uma expansão do interesse e das pesquisas sobre o tema no Brasil. Serão evidenciados os objetivos e as conclusões de duas dessas pesquisas por se relacionarem diretamente com os objetivos deste trabalho, a de Moro (2018) e a de Castellini (2019).

A primeira objetivou construir, testar empiricamente e descrever processo de validação de instrumentos de medida para mensurar



o clima de escolas brasileiras, na perspectiva de professores, gestores e alunos a partir do 7º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para isso construiu o conceito, a matriz de referência e os questionários adaptados à realidade brasileira e concluiu que os instrumentos de medida para avaliar o clima escolar em escolas brasileiras estavam devidamente validados, tanto de maneira teórica quanto psicométrica (MORO, 2028).

A segunda, de Castellini (2019), buscou relacionar o clima escolar com o desempenho das instituições em uma avaliação externa municipal do ano de 2017. Para isso fez um levantamento bibliográfico sobre o tema do clima e das avaliações externas; adaptou um instrumento de avaliação do clima para uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental; e buscou validar desse instrumento. A pesquisa concluiu a percepção de seis dimensões do clima é melhor nas escolas em que a nota na referida avaliação externa é maior, quando comparadas com as demais escolas envolvidas na pesquisa.

Atualmente os três instrumentos validados que possibilitam a avaliação do clima escolar (anos finais), na perspectiva de professores, gestores e alunos, estão disponíveis publicamente no “Manual de orientação para aplicação de questionários de clima escolar” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). O manual subsidia teoricamente a pesquisa do clima, reflete sobre importância de avaliação do clima escolar e orienta a aplicação dos questionários, bem como a análise dos dados obtidos para possibilitar o planejamento de intervenções que visam à melhoria da qualidade do clima.

Nesta pesquisa serão apresentadas as primeiras evidências de validação dos instrumentos de avaliação do clima escolar adaptados para estudantes, docentes e equipe gestora de instituições do Ensino Fundamental anos iniciais, a partir de duas grandes pesquisas realizadas com 15 escolas. Para compreender melhor o objetivo deste artigo, faz-se necessário aprofundar as reflexões sobre o conceito de clima escolar.

O conceito de clima escolar e seus instrumentos de avaliação

O clima escolar é percebido ao se adentrar numa instituição em que se tenham pessoas e conseqüentemente relações de convivência entre elas. Ele pode ser comparado ao ar que move as engrenagens subjetivas da escola, pois não é palpável, mas



é sentido, vivido e diz muito sobre a qualidade das relações que acontecem naquele ambiente.

No entanto, ao contrário do ar ou do clima (fenômeno da natureza), o clima escolar precisa das pessoas para existir. Isso explica aquela sensação estranha de falta, quando se adentra uma instituição educativa durante as férias, ou feriados, e não há ninguém. A escola parece não estar viva, é como se faltasse esse ar que de modo subjetivo e dialógico é gerado pelas pessoas e movimenta as relações que elas estabelecem entre si e com a estrutura física do espaço.

Essa subjetividade inerente ao conceito de clima escolar implica a complexidade da sua definição. Cohen et al (2009), Zulig et al (2010), Wrege (2017) e Moro (2018) concordam que não há na literatura internacional a definição de um conceito único para o clima, uma vez que “profissionais e pesquisadores usam uma variedade de termos, tais como atmosfera, sentimentos, tom, configuração, ou meio social da escola” (COHEN et al, 2009, p. 182, tradução nossa).

Apesar disso, a temática do clima interligada às escolas aparece na literatura há mais de um século (1908), ainda que só comece a ser estudada sistematicamente após a década de 1950 com o surgimento das pesquisas sobre clima organizacional, que tentavam correlacionar a influência do ambiente em fatores como o moral e a produtividade de instituições. Essa correlação foi feita também nas escolas, na década de 1970, quando foi iniciado um movimento de associar os resultados da instituição com o tipo de clima. Houve também um período posterior, nos anos 1980, em que foi dado foco aos ambientes individuais de cada sala de aula, para depois ser pensada a escola como um todo (ZULIG et al, 2010; COHEN et al, 2009; WREGE, 2017; MORO, 2018).

Ainda segundo os autores supracitados, desde a década de 1990, as pesquisas realizadas sobre o assunto interligam o clima escolar positivo a fatores como aumento do desempenho escolar, diminuição da indisciplina, das situações de violência, de abandono e da rotatividade de professores (ZULIG et al, 2010; SCHUELER et al, 2014). Na atualidade, pesquisadores ao redor do mundo (COHEN et al, 2009; ZULIG et al, 2010, SCHUELER et al, 2014; VINHA et al, 2016; MORO, 2018) têm se debruçado para compreender melhor o conceito e as dimensões que fazem parte do clima escolar.

Cohen et al (2009) sugerem um conceito de clima escolar que se refere à qualidade da vida escolar, baseado em padrões



dessa vivência e que pode ser refletido a partir dos objetivos, normas, relações interpessoais, valores, métodos de ensino e aprendizagem, e da estrutura organizativa das instituições. Para eles o clima escolar, quando positivo, “promove o desenvolvimento da juventude e da aprendizagem necessária para uma vida produtiva, contributiva, e satisfatório em uma sociedade democrática” (COHEN et al, 2009, p. 182). Um ambiente assim permite que as pessoas se sintam seguras nos seus aspectos físicos, sociais e emocionais.

As ideias de Cohen et al (2009) estão diretamente relacionadas ao conceito de clima escolar construído no Brasil pela equipe de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Moral (GEPEM) e apresentado por Vinha, Morais e Moro (2017, p. 8) no referido manual do clima escolar

Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto, quanto aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, em função de um contexto real comum, portanto, constitui-se de 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 e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

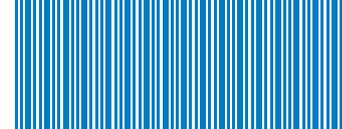
Ao analisar o conceito acima descrito é possível perceber que os autores expõem quatro características que são essenciais ao se pensar no clima escolar. Primeiro, deixam claro que os fatores de modo isolado não delimitam o clima de uma instituição, eles precisam ser interpretados tal qual acontecem, de modo inter-relacionado. Em segundo lugar, privilegiam toda a coletividade em detrimento de alguma categoria de sujeitos, indicando que é uma construção de todos que fazem parte daquele ambiente. Em terceiro lugar, ressaltam a dimensão subjetiva das percepções que, de modo conjunto, constroem uma atmosfera que é única de cada escola. Por fim, indicam a relação dialógica do conceito que ao mesmo tempo que é construído coletivamente também influencia os indivíduos que o estão construindo.



O clima de uma escola é, portanto, complexo, subjetivo, dialógico, coletivo e multidimensional, e, por ser de tal forma, se configura como um elemento-chave para que seja conhecida a qualidade das mais variadas relações que acontecem numa instituição educativa. Por isso, reconhecer o clima de uma instituição se revela como importante ferramenta para que os atores tomem consciência sobre ele e possam pensar em estratégias de transformação e melhoria das suas mais variadas dimensões.

Ao se pensar na avaliação do clima escolar é importante lembrar que ela deve levar em conta a multiplicidade de dimensões que compõem esse conceito. Segundo Cohen et al, (2009) mesmo não existindo uma unicidade de fatores listados para se perceber a qualidade e as características do ambiente escolar, “praticamente todos os pesquisadores concordam que há quatro áreas principais que moldam o clima escolar: segurança, relações, ensino e aprendizagem, e o ambiente (externo)” (COHEN et al, 2009, p. 182). Essas quatro áreas contêm subdimensões que se inter-relacionam e perpassam pelas percepções de todos os sujeitos da instituição educativa.

Partindo desse pressuposto, os questionários construídos no Brasil (VINHA; MORAIS; MORO, 2017) se propõem a avaliar clima escolar a partir do olhar de alunos, professores e gestores de instituições de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. No intuito de ampliar as áreas indicadas por Cohen et al (2009), o instrumento direciona “o olhar também à gestão escolar, às relações entre a família e a escola e a comunidade, a intimidação entre pares, e as relações com o ambiente de trabalho” (WREGGE, 2017, p. 57). São propostas, portanto, oito dimensões para compor a matriz de referência que avalia o clima escolar, descritas no quadro a seguir.



Quadro 1: Matriz de referência do clima escolar

Clima escolar - matriz		
Dimensão	Conceito	Grupo
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, na motivação, na participação e no bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus-tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Esta dimensão diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
4. As situações de intimidação entre alunos	Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus-tratos nas relações entre pares e de <i>bullying</i> percebidos pelos alunos e dos locais em que ocorrem.	Aluno Professor Gestor



Clima escolar - matriz		
Dimensão	Conceito	Grupo
5. A família, a escola e a comunidade	Refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.	Aluno Professor Gestor
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e quanto ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
8. A gestão e a participação	Abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: Moro, Vinha e Morais (2019, p. 320).

Essa avaliação proposta é multifacetada, pois os autores consideram que “nenhum fator isolado determina o clima de uma escola, visto que este depende da interação de vários fatores da instituição escolar e da sala de aula” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).



Assim, não seria possível perceber de modo refinado o clima escolar se não fossem considerados os muitos fatores que compõem uma escola, bem como se não fossem consideradas as percepções dos vários sujeitos que vivenciam essa instituição.

Diante da matriz de referência e dos questionários supracitados, voltados para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foram realizadas adaptações nos instrumentos para as instituições dos anos iniciais, que serão apresentadas a seguir.

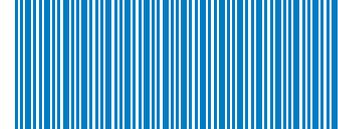
Adaptação e trabalhos iniciais de validação

A construção ou adaptação de instrumentos prevê alguns testes com relação à confiabilidade e validade. A confiabilidade se refere à verificação a respeito da possibilidade de usar-se aquele instrumento como uma forma de medida de modo crível. Ou seja, se uma escala aplicada várias vezes sem que o objeto tenha sofrido qualquer modificação apontar resultados semelhantes pode-se dizer que o instrumento é confiável. Para esse momento ainda não testamos a confiabilidade. Porém um instrumento pode ser confiável, mas não válido, ou seja, não mensura o que diz mensurar.

A validação de um instrumento visa a esclarecer se o questionário, escala ou teste mensura de fato o que se propõe (BREAKWELL et al, 2006). Para verificar esse índice de validade podem ser usados vários referenciais. Dentre eles, destacam-se: validade de conteúdo, de critério e de constructo. A validade de conteúdo verifica se o conteúdo do instrumento é relevante para a característica que está sendo mensurada. Para esse tipo de validade uma estratégia importante é a avaliação de peritos que analisem os itens que compõem o instrumento. É um procedimento qualitativo (BREAKWELL et al, 2006).

Outra abordagem para o trabalho com validação é a validação de critério que envolve o teste de hipótese a respeito das relações estabelecidas com variáveis externas. Para testar tal relação há algumas formas de trabalho, como testar a validade preditiva (se um instrumento prevê um comportamento) ou a validade concorrente, que envolve a observação da relação entre o objeto de avaliação e outra variável mensurada ao mesmo tempo.

Para o presente texto será apresentada a validade preditiva em um sentido bastante particular. Trataremos disso a seguir (BREAKWELL et al, 2006).



Para a adaptação do instrumento original, submeteram-se os itens que compõem o instrumento original (para Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio) aos membros do GEPPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral. Os docentes, mestrandos, doutorandos e professores da rede pública e particular, componentes do grupo, discutiram item a item o questionário feito para os estudantes, analisando o vocabulário e pertinência do item para crianças de 8 a 11 anos. Nesse primeiro momento, também foram adaptados o formato do questionário, aumentando a fonte e procurando deixá-lo o menos cansativo possível. Nesse momento, não se considerou necessária a avaliação de juízes porque o grupo que trabalhou na adaptação foi bastante heterogêneo e porque o instrumento seria testado na amostra inicial para novas adaptações caso se sentisse necessidade.

O questionário original, antes de ser adaptado para as crianças das séries iniciais (3º a 5º anos) possuía 104 itens fechados divididos em seis seções mais perfil. Com a adaptação, passou a ter 76 itens fechados e divididos em seis seções mais as questões de perfil.

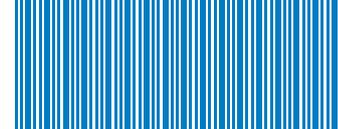
Validade de Critério – validade preditiva e concorrente

Após a organização do instrumento dos estudantes ele foi aplicado em sete escolas, como um primeiro trabalho em busca da validação com dados empíricos. Trabalhou-se na validade preditiva com três das escolas e validade concorrente com quatro outras escolas. Caracterizaram-se as escolas e depois se abordou os dados de validade obtidos.

No total, participaram dessa fase 756 crianças de 3º, 4º e 5º anos. A Tabela 1 mostra a distribuição da amostra por escola.

Tabela 1: Distribuição da amostra por escola

Escolas	Frequência	%
PA	325	42,99
PE	94	12,43
SB	34	4,5
B	116	15,34
D	79	10,45



Escolas	Frequência	%
F	52	6,88
H	56	7,41
Total	756	100,0

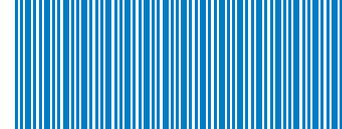
Fonte: Dados da Pesquisa

Com relação à distribuição por ano escolar, teve-se uma maioria de estudantes do 4º ano (51,72%), em seguida do 3º ano (34,79%) e em terceiro lugar de 5º ano (13,49%).

As escolas PA, PE e SB contribuíram para a validade preditiva. Para isso, aplicou-se o questionário do clima com as crianças antes e após um processo de intervenção e verificou-se que o instrumento pôde captar nos dois momentos o estado inicial, anterior à intervenção, e as alterações após a intervenção. Esses resultados mostram que o questionário pode ser uma ferramenta de avaliação do ambiente escolar e de fato detectar as alterações que foram trabalhadas durante processos de intervenção. No caso das Escolas PA e PE a intervenção foi relacionada à ressignificação da educação. As educadoras e os educadores passaram por um processo de reflexão sobre a compreensão que tinham da função educar, de práticas consolidadas, e várias alterações foram realizadas. O projeto ainda está em curso, mas foi importante notar que as relações com ensino e aprendizagem já sofreram um avanço significativo do ponto de vista estatístico. Será apresentada a seguir na Tabela 2 a comparação do pré e pós-teste das escolas experimentais PA e PE em comparação à escola SB, que foi o controle.

Tabela 2: Comparação das dimensões do clima na Escola PA e PE antes e após a intervenção realizada

Dimensões do clima Escola PA	Pré Média	Pós Média	Pré Mediana	Pós Mediana	Z ¹	P ²	Comentário
Dimensão 1: As relações com o ensino e com a aprendizagem	2,7862	3,1246	2,8462	3,1538	-5,256	0,000	pré < pós

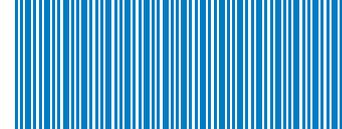


Dimensões do clima Escola PA	Pré Média	Pós Média	Pré Mediana	Pós Mediana	Z ¹	P ²	Comentário
Dimensão 3: As regras, as sanções e a segurança na escola	2,7982	3,0027	2,7955	2,9545	-4,290	0,000	pré < pós
Dimensões do clima Escola PE	Pré Média	Pós Média	Pré Mediana	Pós Mediana	Z ¹	P ²	Comentário
Dimensão 1: As relações com o ensino e com a aprendizagem	2,7467	2,8627	2,7692	2,8462	-3,934	0,000	pré < pós
Dimensão 5: A família, a escola e a comunidade	2,4718	2,5602	2,4000	2,6000	-2,001	0,045	pré < pós

Fonte: Dados da Pesquisa; Z se refere à comparação de médias pelo teste ANOVA e P se refere ao nível de significância considerada quando < 0,05.

Na escola PA notou-se que, além da dimensão 1, a dimensão 3, que avalia a relação com regras, sanções e segurança na escola, também apresentou resultado positivo e significativo. As demais dimensões apresentaram resultados iguais ou positivos, mas sem significância estatística. Na escola PE, além da dimensão 1, a dimensão 5 teve resultados positivos e significantes do ponto de vista estatístico. Da mesma forma, as demais dimensões não atingiram nível de significância ainda que tenham sido iguais ou positivos.

Esse resultado é mais significativo quando comparado ao da escola SB, escola controle que tem as mesmas características das escolas que sofreram intervenção e na qual nenhum resultado positivo foi obtido e o único significativo do ponto de vista estatístico foi negativo na dimensão 5. A Tabela 3 exibe esse resultado.



Tabel 3: Comparação das dimensões do clima na Escola SB em dois momentos sem a intervenção

Dimensões do clima Escola SB	Pré Média	Pós Média	Pré Mediana	Pós Mediana	Z ¹	P ²	Comentário
Dimensão 5: A família, a escola e a comunidade	2,7467	2,8627	2,7692	2,8462	-3,934	0,000	pré < pós

Fonte: Dados da Pesquisa; Z se refere à comparação de médias pelo teste ANOVA e P se refere ao nível de significância considerada quando < 0,05.

As escolas B, D, F e H contribuíram com o processo de validação concorrente, ou seja, relacionaram-se os resultados do clima nessas escolas com os índices obtidos por uma avaliação externa municipal do ano de 2017. A hipótese era de que as escolas com melhores índices de avaliação seriam as que obteriam melhor resultado no clima escolar e as escolas com piores índices de avaliação por esses mesmos índices seriam as que apresentariam pior avaliação do clima.

Como as provas municipais são aplicadas apenas no 4º ano, trabalhou-se apenas com esse nível nas quatro escolas. Tendo feito as avaliações de todas as escolas por dimensão isoladamente passou-se à análise fatorial para verificar se os itens realmente se agrupavam em dimensões de acordo com o que estava estabelecido a partir do questionário de clima original.

Para isso, o primeiro teste é o de esfericidade de Bartlett e a medida de adequacidade da amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). O teste de Bartlett verifica se há algumas relações entre as variáveis (nossos itens). Se o nível de significância for menor do que 0,01 a hipótese nula pode ser rejeitada significando que há relações entre as variáveis. O teste KMO indica a adequação do teste de análise fatorial. Resultados abaixo de 0,5 mostram a inaceitabilidade do teste. Kaiser e Rice (1977 apud HAIR et al, 2005) indicam que, para a adequação de ajuste de um modelo de análise fatorial, o valor de KMO deve ser maior que 0,8. Os resultados obtidos para as duas medidas (Teste de esfericidade de Bartlett e Medida de adequacidade da amostra) indicam que a análise fatorial é adequada. Obtiveram-se os resultados KMO=0,834 e p<0,000, apontando a possibilidade da análise fatorial.



Em seguida elaborou-se a matriz de dimensões usando o programa IBM SPSS. Para isso, o programa permite que se escolha a quantidade de dimensões ou que se aceite a quantidade que o programa oferecer. Foram inseridas seis dimensões como no instrumento original, mas sentiu-se a necessidade de refinar em cinco dimensões, pois a dimensão 3 ficou com os itens divididos entre as várias dimensões. A tarefa seguinte foi estabelecer quais as dimensões formadas a partir dos itens agrupados e, ainda, estabelecer um ponto de corte de acordo com a carga fatorial carregada em cada item. Hair et al (2005) indicam que acima de 0,4 estão as variáveis mais importantes de cada dimensão. Importante esclarecer que tais dimensões serão consideradas apenas para o trabalho de correlação, mas a escala permaneceu sendo a inicial. Isso se dá porque não faria sentido estabelecer a correlação com itens de carga fatorial muito baixa ou que “carreguem” em mais de uma dimensão. Entretanto, esses itens permanecem na escala por serem qualitativamente importantes. Por exemplo, o item “Os professores colocam os alunos para fora da sala de aula” é um item eliminado da correlação porque não tem carga fatorial acima de 0,4, mas é um item importante qualitativamente e por isso é mantido na escala, para o momento de devolutiva ou de construção de planos de convivência na escola.

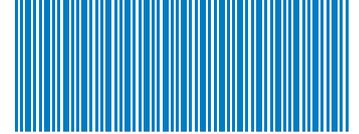
Levar em conta apenas as variáveis (ou itens) que tenham fator acima de 0,4 significa que essas variáveis estão explicando 25% da variância da dimensão. Abaixo disso, não se tem segurança da significância da variável. Decidiu-se então, para efeito de estabelecer a relação entre as notas obtidas pelas escolas e o clima, trabalhar apenas com essas variáveis nas novas dimensões.

A primeira dimensão reúne as variáveis 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59,60, 61, 62, 63 e 64. Esses itens pertencem à dimensão denominada na análise fatorial como INTIMIDAÇÃO. Foi excluído apenas o item 52:

52. Eu tenho medo de alguns colegas.

Esse item não correlacionou com essa dimensão, mas sim em outra, como descrito abaixo. Os itens dessa dimensão que seguirá se chamando “As situações de intimidação entre estudantes” são:

51. Eu fui provocado, zoadado, apelidado ou irritado por algum colega da escola.



53. Eu bati, xinguei, ameacei, exclui ou envergonhei algum colega da escola.
54. Eu provoquei, zoei, coloquei apelido ou irritei algum colega da escola.
55. Eu vi alguém batendo, xingando, ameaçando, excluindo ou envergonhando algum colega da escola.
56. Eu vi alguém provocando, zoando, colocando apelidos ou irritando algum colega da escola.

Essas situações (xingamentos, ameaças, zoeiras, provocações e outras) acontecem em que locais da escola:

57. Na classe
58. Nos corredores
59. No pátio.
60. No refeitório/cantina.
61. Nos banheiros.
62. Na quadra.
63. Em locais próximos à escola.
64. Pela internet ou celular.

A segunda dimensão reúne as variáveis 9, 10, 14, 15, 16 e 25. Originalmente alguns desses itens pertenciam à dimensão “As relações com o ensino e com a aprendizagem” e outros à dimensão “As regras, as sanções e a segurança na escola”. Examinando os itens percebeu-se que o que há em comum é a relação com a autoridade mediando relações afetivas, portanto chamou-se essa nova dimensão, que surgiu na análise fatorial, de AFETIVIDADE.

São eles:

Os professores de sua turma:

9. Ajudam as crianças da sala para que todos aprendam.
10. Ajudam as crianças com mais dificuldade para que elas aprendam.



O quanto você gosta da relação que tem com:

14. Os gestores (diretor, vice-diretor).
15. O coordenador/orientador/supervisor.
16. Funcionários
25. Os estudantes com mais dificuldades têm a ajuda dos professores para conviver bem com a turma.

A terceira dimensão que surgiu na análise foi composta pelos seguintes itens: 8, 27, 33, 37 e 52. Aqui novamente há um predomínio da relação com a autoridade mediando relações, mas de um ponto de vista negativo, os professores contribuiriam nesses itens para uma desadaptação e mal-estar do estudante na escola. O item 52 aparece relacionado pelo aspecto na negatividade das relações, nesse caso não com a autoridade, mas com os pares. Chamou-se essa dimensão de AUTORIDADE.

São eles:

8. Perguntam o que vocês querem aprender na escola.
27. Tiram sarro, “zoam” ou humilham alguns estudantes.
33. Os professores tratam melhor alguns estudantes do que outros.
37. Fingem que não perceberam.
51. Eu tenho medo de alguns colegas.

A quarta dimensão foi “A infraestrutura e a rede física” composta pelos itens:

70. Os banheiros dos estudantes estão em boas condições de uso, limpos e têm papel higiênico e sabonete.
71. As salas de aula são limpas e estão em bom estado (carteiras, mesas, cadeiras, boa iluminação e ventilação, sem barulho de fora que atrapalhe).
72. O refeitório/cantina é limpo e espaçoso.
73. Há na escola vários livros interessantes que podem ser usados pelos estudantes.



74. Os estudantes tomam cuidado com os móveis, equipamentos, materiais, espaços da escola (banheiros, salas de aula...).
76. Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são bons.
- A quinta dimensão é composta pelos itens 28, 29, 38, 42, 43, 44, 46 e 48. Referem-se às regras escolares e por isso atribuiu-se esse nome à dimensão.
28. Os estudantes participam da construção dos combinados (regras) da turma.
29. Os estudantes participam da construção dos combinados (regras) da escola.
38. Informam a família sobre o que aconteceu para que façam alguma coisa.
42. Retiram um objeto (figurinhas, brinquedos, celular ...) do estudante.
43. Mandam para a direção/coordenação/orientação.
44. Os estudantes recebem advertência oral ou por escrito.
46. Os estudantes são suspensos.
48. A escola comunica a família para que façam alguma coisa.

Selecionados os itens que melhor discriminam as escolas, passou-se a testar a relação entre resultados em avaliações externas e resultado do clima. Utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis para amostras independentes, testando se as notas obtidas pelas escolas se relacionavam com o resultado do clima. A significância considerada foi de 0,05. A hipótese nula foi que os grupos são iguais em clima (avaliado por dimensão) independentemente da nota da escola. Para maior clareza esclareceu-se quais as notas das escolas, lembrando que para essa relação trabalhou-se apenas com quatro escolas: F, B, D e H.

Assim, a escola F e H foram às escolas com avaliações mais baixas do município. A escola F teve 859 pontos e a escola H 843 pontos. As escolas B e D foram as mais bem avaliadas e obtiveram respectivamente 1087 e 1135 pontos.

A Tabela 4 resume os resultados que serão retomados a seguir.



Hipótese Nula	Significância	Decisão
A distribuição da Dimensão 1: As situações de intimidação entre estudantes é a mesma entre todas as escolas	0,000	Rejeitar a hipótese nula
A distribuição da Dimensão 2: Afetividade é a mesma entre todas as escolas	0,008	Rejeitar a hipótese nula
A distribuição da Dimensão 3: Autoridade é a mesma entre todas as escolas	0,000	Rejeitar a hipótese nula
A distribuição da Dimensão 4: A infraestrutura e a rede física da escola é a mesma entre todas as escolas	0,175	Reter a hipótese nula
A distribuição da Dimensão 5: As regras, as sanções e a segurança na escola	0,002	Rejeitar a hipótese nula

A Tabela 4 mostra que apenas na Dimensão 4 a distribuição foi a mesma independentemente da nota obtida pelas escolas no exame externo. Resta agora compreender por que a distribuição não foi igual para todas as escolas. O teste post hoc do Kruskal-Wallis mostra qual a direção dessa diferença.

Com relação à Dimensão 1: As situações de intimidação entre estudantes –, tendo aplicado o método de comparação por pares, mostram que são significantes as diferenças entre as escolas F (859) e D (1135); entre as escolas F (859) e B (1087) e entre as escolas H (843) e B (1087). Nos três casos a diferença é vantajosa para a escola com melhor nota, ou seja, a percepção do clima é melhor na dimensão Intimidação nas escolas em que a nota na avaliação externa é maior.

Com relação à Dimensão 2: Afetividade –, tendo aplicado o método de comparação por pares, viu-se que a única diferença significativa foi entre as escolas H (843) e D (1135), com vantagem para a escola com melhor nota; ou seja, a percepção do clima é melhor na dimensão Afetividade na escola em que a nota na avaliação externa é maior.

Com relação à Dimensão 3: Autoridade –, tendo aplicado o método de comparação por pares, viu-se que as diferenças



significantes foram entre as escolas H (843) e D (1135), H (843) e B (1087) e F (859) e B (1087), com vantagem para a escola com melhor nota; ou seja, a percepção do clima é melhor na dimensão Autoridade na escola em que a nota na avaliação externa é maior.

Com relação à Dimensão 5:As regras, as sanções e a segurança na escola –, tendo aplicado o método de comparação por pares, viu-se que as diferenças significantes foram entre as escolas F (859) e D (1135), F (859) e D (1135), H (843) e D (1135) e H (843) e B (1087), com vantagem para a escola com melhor nota, ou seja, a percepção do clima é melhor na dimensão Regras, Sanções e Segurança na escola em que a nota na avaliação externa é maior.

Ainda pode-se pensar em validade de constructo que envolve verificar a estrutura do teste em relação ao que é avaliado. Por exemplo, se o clima fosse unidimensional faria sentido o uso do Alpha de Cronbach, que verifica se há grande inter-relação entre os itens que compõem o instrumento. No caso da escala do clima, há várias dimensões; então, seria possível avaliar a estrutura interna de cada dimensão. Porém isso não faz sentido para esse constructo, uma vez que o fato de uma criança, por exemplo, perceber que os professores explicam que o que as crianças aprendem é importante, mas afirmar ao mesmo tempo que os professores dão nota baixa para quem não se comporta “bem”, não resulta em uma avaliação de que a dimensão não esteja sendo bem mensurada. Indica que há dois itens que compõem aquela dimensão que se comportam diferentemente em função de características do ambiente.

Esses são resultados iniciais, mas que apontam para indícios de validação do questionário do clima para crianças do 3º ao 5º anos. Serão apresentadas a seguir as alterações e adaptações que foram feitas para novas aplicações em oito escolas em um município do estado da Bahia.

Ampliando as evidências de validação

As oito instituições partícipes da pesquisa conheceram os instrumentos que estavam sendo adaptados por meio de um evento realizado na Bahia, em que os dados da pesquisa anterior foram apresentados por uma integrante do GEPEI. Assim, integrantes do Grupo de Estudos em Educação Moral de Feira de Santana (GEEM) demonstraram interesse em realizar a avaliação do clima, contribuindo tanto com a validação do instrumento quanto



obtendo um diagnóstico do clima escolar para construção de seus planos de convivência.

Para a realização desta investigação foi elaborado então um projeto de pesquisa denominado “Avaliação do Clima Escolar em Escolas de Ensino Fundamental”, submetido ao comitê de ética da Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita (UNESP) e aprovado sob parecer nº: 3.528.668, coordenado por uma integrante de cada grupo.

Os itens do questionário dos estudantes foram analisados novamente pelas coordenadoras da pesquisa, com intuito de perceber se os termos utilizados faziam sentido também para o público de outra região.

Além disso, foram adaptados os questionários de docentes e da equipe gestora¹ do Ensino Fundamental anos finais para o Ensino Fundamental anos iniciais. Inicialmente foi feita uma validação de conteúdo, pelas integrantes dos dois grupos, em que foram retirados ou adaptados itens que estavam diretamente ligados às questões com estudantes adolescentes, bem como adicionados ou relocados itens de uma dimensão para outra considerando o novo público. A escala Likert de 4 pontos foi mantida como nos questionários originais, em que ora se avalia a frequência ora a intensidade dos itens propostos.

Uma terceira etapa de análise dos instrumentos consistiu na organização da tabela de correlação de itens dos três questionários e de sistematização dos itens invertidos. Dessa maneira, foi avaliado que alguns itens poderiam ser adicionados ou retirados também considerando a importância da inversão e correlação entre os instrumentos para a análise qualitativa dos resultados (BREAKWELL et al, 2006).

Após essas duas etapas de análise os questionários de avaliação do clima escolar de estudantes (QE), docentes (QD) e equipe gestora (QG) para os anos iniciais do Ensino Fundamental se mantiveram com as mesmas dimensões do questionário original, variando, no entanto o número de itens em algumas dimensões, como pode ser observado na Tabela 5.

1. Foi feita a opção pelo uso dos termos “estudantes”, “equipe docente” e “equipe gestora” para designar o público dos questionários, considerando a diversidade de gênero desses grupos.

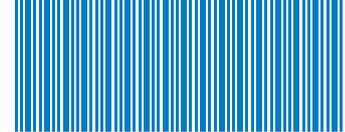


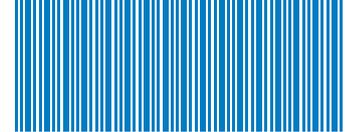
Tabela 5: Quantidade de itens por instrumento para cada dimensão no questionário para os anos finais e para os anos iniciais após a segunda análise

Público	Quantidade de itens dos instrumentos para os anos finais			Quantidade de itens dos instrumentos para os anos iniciais		
	QE	QD	QG	QE	QD	QG
Dimensão 1: As relações com o Ensino e com a aprendizagem	20	29	21	13	18	20
Dimensão 2: As relações sociais e os conflitos na escola	22	24	22	14	24	26
Dimensão 3: As regras, as sanções e a segurança na escola	32	26	25	23	25	24
Dimensão 4: As situações de intimidação entre estudantes	15	-	-	15	-	-
Dimensão 5: A família, a escola e a comunidade	7	11	12	5	11	13
Dimensão 6: A infraestrutura e a rede física da escola	8	8	8	8	9	9
Dimensão 7: As relações com o trabalho	-	12	16	-	11	18
Dimensão 8: A gestão e a participação	-	13	26	-	19	24
Total de itens	104	128	130	78	117	134

Fonte: Produzido pelas pesquisadoras a partir dos dados da pesquisa atual e dos instrumentos disponíveis em Vinha, Morais e Moro (2017).

Como mostra a Tabela 5, o questionário da equipe gestora foi o único a ter um número maior de itens, pois foram acrescentadas alguns do questionário de estudantes que se faziam importantes para estabelecer a comparação com as respostas da gestão. Os demais tiveram uma redução na quantidade total de itens, sendo uma diferença mais significativa a do questionário de estudantes.

Isso porque, considerando a média de idade de 8 a 11 anos das crianças de 3º ao 5º ano (público a que se destina o instrumento), foram mantidos os itens do questionário já utilizado na primeira pesquisa (acima descrita) com o 4º ano, com pequenas adaptações de termos. Foram acrescentados apenas dois itens, um na dimensão 3 (“Colocam os estudantes para pensar no que fizeram”) e outra na dimensão 6 (“Os espaços utilizados durante o intervalo e para



a convivência são adequados”). No questionário de professores foram retirados itens que se referiam às demandas com as turmas dos anos finais e Ensino Médio, como: “A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito no ensino superior”, na Dimensão 1.

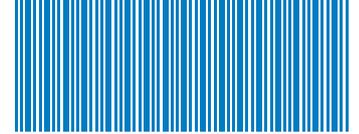
Após a organização dos instrumentos, foi realizada a etapa de apresentação da pesquisa presencialmente para as equipes docentes de cada escola e entregue o termo de consentimento livre e esclarecido, para envio a cada estudante. Os questionários de estudantes foram aplicados de maneira presencial, entre os meses de outubro e novembro, com a colaboração de 18 professoras participantes do GEEM.

Para esse momento foi realizada uma reunião prévia com as aplicadoras para leitura do material e orientação quanto à atenção necessária às dúvidas mais frequentes que poderiam indicar problemas de clareza ou incoerência dos itens. As professoras, que também estudam a temática da convivência na escola, foram convidadas a produzir, ao fim da aplicação, um material em que indicavam alterações para o instrumento considerando suas experiências e as dúvidas apresentadas por estudantes. Esse material visa a contribuir como mais uma etapa da validação de conteúdo do instrumento de estudantes.

Os questionários de docentes e da equipe gestora foram disponibilizados de maneira virtual, para facilitar o preenchimento e ampla divulgação do material. Cada escola contava com ao menos uma pessoa responsável por acompanhar o desenvolvimento da pesquisa e ela também reportava algumas dúvidas ou dificuldades quanto aos questionários.

Responderam a essa pesquisa 568 estudantes, 83 docentes e 19 integrantes da equipe gestora. Os dados foram tabulados com apoio de um grupo de professoras partícipes do GEEM e analisados, por escola, pelas coordenadoras da pesquisa, considerando as orientações de Vinha, Morais e Moro (2017). Os resultados foram inicialmente analisados de maneira qualitativa e serão posteriormente reunidos aos dados anteriores visando à continuidade do processo de validação empírica.

No período de julho a novembro de 2020 foram realizadas as devolutivas dos resultados para as escolas pesquisadas, por meio de encontros online. De oito reuniões com as instituições, em cinco participaram integrantes da equipe docente e gestora, em



outras duas participaram, além desses, também os funcionários da instituição. Apenas em uma delas participou somente a equipe gestora. Considerando a importância da devolutiva para todas e todos da comunidade, principalmente o público de estudantes, que também participou da investigação, as escolas foram orientadas a socializar os dados com os demais grupos, adequando a forma ao público.

Durante as devolutivas foram apresentados os dados quanto à qualidade do clima por dimensão e para cada público investigado. Além disso, foram explorados os gráficos com os resultados por questão, sendo dado destaque àquelas que obtiveram melhores e piores avaliações em cada dimensão, bem como as que apresentavam diferenças significativas entre os públicos.

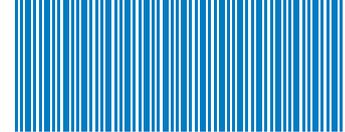
Com o intuito de validar os instrumentos, ao final das devolutivas os participantes eram questionados quanto à pertinência dos resultados apresentados, bem como quanto à surpresa ou discordância com algum dado e indicações para melhoria do instrumento.

Todas as escolas indicaram que o instrumento retratava bem a realidade vivida. No que diz respeito às surpresas, a maioria indicou alguns pontos que chamaram atenção e que antes ainda não haviam observado, demonstrando ainda assim concordância com os resultados apresentados.

Entre os pontos mais comentados estavam a Dimensão 4, das intimidações, e a 5, da relação com a família e a comunidade. Um outro ponto indicado pelas professoras nas reuniões de devolutiva de quase todas as escolas se refere à importância de acoplar à pesquisa instrumentos que contemplassem os demais públicos, como funcionários e famílias.

Conclusão

A avaliação do clima escolar possibilita o diagnóstico e planejamento de ações quanto à qualidade das relações de ensino, interpessoal, com as regras, o trabalho, o ambiente estrutural da escola e as famílias, a partir das percepções daqueles que vivenciam a instituição. A avaliação de cada uma das dimensões e públicos é de fundamental importância para o planejamento das ações e estabelecimento da intensidade e do prazo (curto, médio e longo) em que precisam acontecer.



O processo de adaptação dos instrumentos do clima escolar para os anos iniciais do Ensino fundamental contou até agora com duas grandes pesquisas que contemplaram 15 escolas e possibilitaram a validação de conteúdo dos questionários de estudantes, docentes e equipe gestora, e uma validação inicial concorrente no caso do primeiro estudo com o questionário para estudantes. Ainda são vislumbradas outras fases, por exemplo, ampliar as aplicações após algumas pequenas revisões que foram apontadas como necessárias pelas aplicadoras do questionário e pelas participantes das devolutivas nas escolas da Bahia, testar a validade concorrente com outras variáveis externas e testar a confiabilidade. A publicação de artigos com os resultados da pesquisa realizada na Bahia também é um dos próximos passos para o processo de validação da adaptação dos instrumentos do clima para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

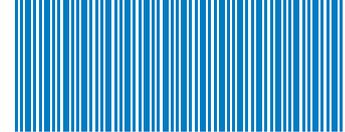
Há ainda que se indicar a importância da construção de instrumentos direcionados aos públicos de funcionários e familiares para uma percepção mais completa sobre o clima. No entanto, ainda não há no Brasil instrumentos validados para esse fim, em nenhum dos níveis de ensino, sendo necessárias pesquisas que proponham uma adaptação transcultural ou construção de novos instrumentos. Esse é um desafio importante que se anuncia.

REFERÊNCIAS

BREAKWELL, G.M; HAMMOND, S.; FIFE-SCHAW, C.; SMITH, J.A; HAASE, V.G. *Métodos de pesquisa em psicologia*. Porto Alegre; Artmed; 3 ed.; 2010. 503 p.

CASTELLINI, T.S.J. *Clima escolar e desempenho em avaliação externa adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em provas externas municipais*. 2019, 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo. Marília: SP. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181716>.

COHEN, J. MACCABE, E. MICHELLI, N. PICKERAL, T. *School climate: research policy, practice, and teacher education*.



Teachers College Record, v. 111, n. 1, pp. 180-213, Jan. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235420504_School_Climate_Research_Policy_Teacher_Education_and_Practice.

COSTA, P.R. da. *Multiplicando os pontos de vista sobre a violência nas escolas: estudo comparativo do clima escolar em duas escolas públicas de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 290, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-856PCT>.

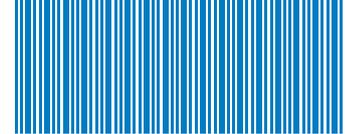
HAIR JR., J.F., BABIN, B., MONEY, A.H.; SAMOUEL, P. *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

MORO, A. *A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar*. 2018, 470 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, p. 470. 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/332280>

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

MORO, A.; VINHA, T.P.; MORAIS, A. *Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida*. Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 172, pp. 312-335, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742019000200312&script=sci_abstract&lng=pt.

SCHUELER, B.E.; CAPOTOSTO, L.; BAHENA, S.; MCINTYRE, J.; GEHLBACH, H. *Measuring Parent Perceptions of School Climate*. Psychological Assessment, vol. 26., n. 1, pp. 314-320, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258501038_Measuring_Parent_Perceptions_of_School_Climate



VINHA, T.P.; MORAIS, A.; TOGNETTA, L.R.P.; AZZI, R.G.; ARAGÃO, A.M.F.; MARQUES, C.A.E.; SILVA, L.M.F.; MORO, A.; VIVALDI, F.M.C.; RAMOS, A.M.; OLIVEIRA, M.T.A.; BOZZA, T.C.L. *O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas*. Estudos em Avaliação Educacional - EAE, São Paulo, v. 27, n. 64, pp. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747/3157>

VINHA, T.P.; NUNES, C.A.A.; SILVA, L.M.F.; VIVALDI, F.M.C.; MORO, A. *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*. 1. ed. Americana: Adonis, 2017.

VINHA, T.; MORAIS, A.; MORO, A. (Coord.). *Manual de orientação para aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas: FE/UNICAMP, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>.

WREGGE, M.G. *Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação: contribuições da Psicologia Moral*. 2017, 390 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, pp. 390. 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/322112>.

ZULIG, K.J.; KOOPMAN, T.M.; PATTON, J.M.; UBBES, and V.A. *School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment*. Journal of Psychoeducational Assessment, v. 28, n. .2, pp. 139-152. 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0734282909344205>.

Recebido em: 10/11/2020.

Aceito em: 07/12/2020.

