

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO**

**CLAUDIANE MARIA MARCOS RUBIO PASCON**

**A INFLUÊNCIA DO CLIMA ORGANIZACIONAL NO AMBIENTE  
ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**ARARAQUARA - SP**

**2025**

**CLAUDIANE MARIA MARCOS RUBIO PASCON**

**A INFLUÊNCIA DO CLIMA ORGANIZACIONAL NO AMBIENTE  
ESCOLAR EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como requisito final para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

**Linha de pesquisa:** Gestão Educacional

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Falsarella

**ARARAQUARA - SP**

**2025**

## FICHA CATALOGRÁFICA

P287i Pascon, Claudiane Maria Marcos Rubio

A influência do clima organizacional no ambiente escolar em uma escola de educação infantil/Claudiane Maria Marcos Rubio Pascon. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2025.  
181f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Falsarella

1. Educação infantil. 2. Clima organizacional escolar. 3. Cultura escolar. 4. Gestão do clima escolar. I. Título.

CDU 370

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

PASCON, C.M.M.R. **A influência do clima organizacional no ambiente escolar em uma escola de Educação Infantil.** 2025. 181f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

## ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Claudiane Maria Marcos Rubio Pascon

TÍTULO DO TRABALHO: A influência do clima organizacional no ambiente escolar em uma escola de Educação Infantil

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2025

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Claudiane Maria Marcos Rubio Pascon  
Rua 30, 479 Cond. Petit Village Quadra A Casa 15  
Jardim Paulista, Rio Claro/SP  
[claudianepascon@yahoo.com.br](mailto:claudianepascon@yahoo.com.br)



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,  
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

Nome da autora: Claudiane Maria Marcos Rubio Pascon.


Código de aluno: 15024-011.

Data: 3 de dezembro de 2025.

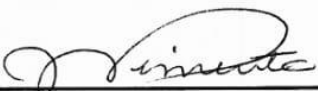
Título do Trabalho: "A influência do clima organizacional no ambiente escolar em uma escola de Educação Infantil" .

Assinaturas dos Examinadores:

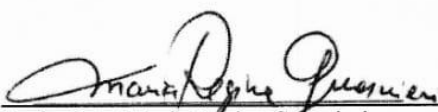
Conceito:

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Maria Falsarella (orientadora)  
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X) Aprovada ( ) Reprovada

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Júlia Ines Pinheiro Bolota Pimenta  
Universidade de Araraquara/UNIARA

(X) Aprovada ( ) Reprovada

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri  
Universidade Estadual Paulista/UNESP/Aposentada.

(X) Aprovada ( ) Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 03/02/2026.

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Maria Falsarella (orientadora)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, por iluminar meus caminhos e permitir a realização deste sonho.

Aos meus pais, Gines e Marlene, por permanecerem ao meu lado em cada etapa desta caminhada.

Ao meu esposo Ezio e ao meu filho André, meus amores, minha motivação e parte essencial desta conquista.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder-me força e sabedoria ao longo desta caminhada. Sua presença foi meu amparo nos momentos de incerteza e essencial para que esta conquista se tornasse possível.

À minha orientadora, Ana Maria Falsarella, pela paciência, dedicação e valiosas orientações que contribuíram de forma decisiva para a realização deste trabalho. Seu acolhimento, comprometimento e constante estímulo foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e pessoal, aos quais expresso minha sincera gratidão.

Às professoras Maria Regina Guarnieri e Júlia Inês Pinheiro Bolota Pimenta que compuseram as bancas examinadora de Qualificação e Defesa, pela disponibilidade, contribuições enriquecedoras e leitura atenta deste estudo. Suas observações foram importantes para o aprimoramento deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da UNIARA, pela competência e compromisso em proporcionar oportunidades de aprendizagem e momentos de reflexão que contribuíram para minha formação.

À secretária do curso, Flaviana Rocha, pela atenção, prontidão e gentileza em todos os momentos.

Aos colegas de turma, pela convivência e troca de experiências durante as aulas, que tornaram esta trajetória mais leve e enriquecedora, especialmente nos momentos de desafio.

À Secretaria Municipal de Educação, pelo apoio e autorização para a realização desta pesquisa, reconhecendo sua relevância para a prática educacional.

À equipe de suporte pedagógico, à vice-diretora e à professora coordenadora da escola pelo incentivo e colaboração durante o desenvolvimento da pesquisa. Ao auxiliar administrativo, pela dedicação e disposição em ajudar sempre que necessário. Aos demais funcionários, pelo empenho e comprometimento que tornaram este trabalho possível.

Aos professores que participaram do estudo, pela disponibilidade e valiosas colaborações na construção deste trabalho.

Aos meus pais, Gines Marcos Rubio Neto e Marlene Cano Marcos Rubio, minha base, por estarem sempre ao meu lado, pelo apoio e incentivo aos estudos, que me motivaram a seguir em frente com determinação.

Ao meu esposo, Ezio Pascon e ao meu filho querido André Pascon, pelo amor, paciência e compreensão diante das ausências e desafios ao longo desta jornada. Vocês foram meu maior incentivo.

Aos meus familiares, pela presença e apoio, que me fortaleceram ao longo desta caminhada.

Aos colegas de profissão que me motivaram a ingressar no mestrado, deixo meu sincero agradecimento pela contribuição para a realização deste sonho.

A todos que, de alguma forma, colaboraram para que este trabalho se concretizasse, deixo minha profunda gratidão.

“Nunca é do nada,  
nunca é por acaso,  
nunca é coincidência.

Sempre tem um propósito,  
um motivo maior,  
um plano de Deus”.

(Frases de um Cristão, Kaio Adm, nov. 2023)

## RESUMO

A presente pesquisa sobre clima organizacional surgiu da vivência da pesquisadora como docente e gestora de escolas públicas, observando como a atmosfera do trabalho influencia as relações interpessoais nas instituições. Parte-se da concepção de Brunet (1995), que define o clima organizacional como a percepção dos membros da instituição sobre o ambiente de trabalho e as relações estabelecidas entre lideranças e demais atores escolares, com reflexos diretos na organização como um todo. Buscou-se responder à seguinte questão de pesquisa: Na visão dos docentes e dos membros da equipe gestora, quais são os principais fatores que influenciam o clima organizacional no ambiente escolar? A hipótese formulada considera que um clima organizacional positivo favorece o engajamento e a motivação dos professores, refletindo-se no trabalho pedagógico da escola. O apoio teórico tem por base Brunet (1995), Pérez Gómez (2001), Sousa (2018), Teixeira (2002), Nóvoa (1995), Libâneo (2001), Julia (2001) e Falsarella (2004, 2018, 2022), entre outros autores que abordam o clima escolar, a cultura organizacional, a gestão escolar e formas de organização do trabalho no contexto escolar. O objetivo geral foi investigar e identificar os fatores que influenciam o clima organizacional da escola e como eles repercutem no trabalho dos gestores e dos docentes. Os objetivos específicos incluíram: identificar como ocorrem as relações interpessoais entre os diferentes membros da equipe escolar; analisar as percepções dos membros da equipe escolar sobre o ambiente de trabalho; descrever práticas de liderança na gestão escolar e levantar a influência dos recursos disponíveis e das condições de trabalho. Quanto à metodologia, trata-se de pesquisa de caráter qualitativo, empírico e exploratório. Incluiu estudo bibliográfico e pesquisa de campo, e foi desenvolvida em uma escola pública municipal de Educação Infantil do interior de São Paulo. Para a coleta de dados, utilizou-se a observação assistemática, registrada em diário de campo, e um questionário aplicado aos 15 docentes, à vice-diretora e à professora coordenadora, totalizando 17 participantes. Os dados obtidos foram tabulados, organizados em categorias e analisados com base no apoio teórico, permitindo a identificação de fatores que favorecem ou dificultam a construção de um ambiente escolar positivo. A pesquisa apontou que o clima organizacional é influenciado por múltiplos fatores, como estilo de gestão, comunicação, participação, reconhecimento profissional, infraestrutura e demandas externas. Constatou-se que a escola investigada apresentou um clima colaborativo com profissionais motivados, gestão participativa e relações interpessoais baseadas na escuta e no respeito, embora persistam desafios relacionados à estrutura física, rotatividade de pessoal, escassez de vagas no período integral e envolvimento das famílias, os quais interferem no clima escolar. Com vistas ao aprimoramento dos trabalhos na escola, como produto final da pesquisa foi elaborada uma proposta de intervenção destinada à reflexão da equipe escolar sobre o clima que predomina na instituição com o objetivo de contribuir para o fortalecimento das relações pedagógicas, a integração de novos profissionais, o maior envolvimento das famílias e a otimização dos espaços.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Clima organizacional escolar. Cultura escolar. Gestão do clima escolar.

## **ABSTRACT**

*This research on organizational climate arose from the researcher's experience as a teacher and manager of public schools, observing how the work atmosphere influences interpersonal relationships in institutions. It is based on Brunet's (1995) concept, which defines organizational climate as the perception of the institution's members about the work environment and the relationships established between leaders and other school actors, with direct repercussions on the organization as a whole. The study sought to answer the following research question: In the view of teachers and members of the management team, what are the main factors that influence the organizational climate in the school environment? The hypothesis formulated considers that a positive organizational climate favors teacher engagement and motivation, which is reflected in the school's pedagogical work. The theoretical support is based on Brunet (1995), Pérez Gómez (2001), Sousa (2018), Teixeira (2002), Nóvoa (1995), Libâneo (2001), Julia (2001), and Falsarella (2004, 2018, 2022), among other authors who address school climate, organizational culture, school management, and forms of work organization in the school context. The overall objective was to investigate and identify the factors that influence the school's organizational climate and how they affect the work of managers and teachers. The specific objectives included: identifying how interpersonal relationships occur between different members of the school team; analyzing the perceptions of school team members about the work environment; describing leadership practices in school management; and assessing the influence of available resources and working conditions. The methodology was qualitative, empirical, and exploratory. It included a bibliographic study and field research and was conducted in a municipal public early childhood education school in the interior of São Paulo. Data collection was based on unsystematic observation, recorded in a field diary, and a questionnaire administered to 15 teachers, the vice-director and the coordinating teacher, totaling 17 participants. The data obtained were tabulated, organized into categories, and analyzed based on theoretical support, allowing the identification of factors that favor or hinder the construction of a positive school environment. The research pointed out that the organizational climate is influenced by multiple factors, such as management style, communication, participation, professional recognition, infrastructure, and external demands. It was found that the school investigated had a collaborative climate with motivated professionals, participatory management, and interpersonal relationships based on listening and respect, although challenges related to physical structure, staff turnover, shortage of full-time places, and family involvement persist, which interfere with the school climate. With a view to improving the work at the school, the final product of the research was a proposal for intervention aimed at encouraging the school team to reflect on the climate that prevails in the institution, with the aim of contributing to the strengthening of pedagogical relationships, the integration of new professionals, greater family involvement, and the optimization of spaces.*

**Keywords:** *Early childhood education. School organizational climate. School culture. School climate management.*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1-</b> Organograma Básico de Escolas. ....	41
<b>Figura 2-</b> Linha do tempo da Educação Infantil. ....	72
<b>Figura 3-</b> Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação.....	74
<b>Figura 4-</b> Foto panorâmica. ....	79
<b>Figura 5-</b> Croqui da escola. ....	80
<b>Figura 6-</b> Categorias do clima escolar. ....	111

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b> Agrupamento de alunos da Educação Infantil – período parcial.....	83
<b>Tabela 2-</b> Agrupamento de alunos da Educação Infantil – período integral. ....	83
<b>Tabela 3-</b> Motivos considerados para trabalhar na escola. ....	155
<b>Tabela 4-</b> Percepções sobre o trabalho na escola (aspectos positivos). ....	156
<b>Tabela 5-</b> Percepções sobre o trabalho na escola (aspectos negativos). ....	157
<b>Tabela 6-</b> Sugestões para melhorar o clima de trabalho na escola. ....	158

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b> Síntese do levantamento bibliográfico no banco de dados da CAPES.....	30
<b>Quadro 2-</b> Síntese do levantamento bibliográfico no banco de dados da SciELO. ....	33
<b>Quadro 3-</b> Síntese do levantamento bibliográfico no banco de dados da UNIARA.....	35
<b>Quadro 4-</b> Síntese do levantamento bibliográfico no banco de dados do Google Acadêmico. .....	36
<b>Quadro 5-</b> Síntese das conclusões do levantamento bibliográfico.....	37
<b>Quadro 6-</b> Conceitos de clima organizacional. ....	55
<b>Quadro 7-</b> Conceitos de clima escolar.....	56
<b>Quadro 8-</b> Tipos de clima escolar: Silva e Bris (2002) com base em Halpin e Croft (1973). 60	
<b>Quadro 9-</b> Tipos de clima escolar: Teixeira (2002) com base em estudo de Gomes (1993). .60	
<b>Quadro 10-</b> Tipos de clima escolar segundo Brunet. ....	61
<b>Quadro 11-</b> Idade para matrícula no ano letivo de 2024.....	77
<b>Quadro 12-</b> Instrumento de análise do clima escolar com as respectivas questões. ....	112

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1-</b> Apoio da gestão em situações com alunos e famílias. ....	114
<b>Gráfico 2-</b> Respaldo no planejamento pedagógico. ....	115
<b>Gráfico 3-</b> Relação da equipe escolar com os alunos. ....	116
<b>Gráfico 4-</b> Apoio entre docentes no planejamento. ....	116
<b>Gráfico 5-</b> Acolhimento das famílias pela equipe gestora. ....	117
<b>Gráfico 6-</b> Recepção de visitantes e familiares na escola. ....	118
<b>Gráfico 7-</b> Formação continuada durante as HTPCs. ....	118
<b>Gráfico 8-</b> Orientação da gestão ao trabalho docente. ....	119
<b>Gráfico 9-</b> Diálogo da gestão com docentes sobre planejamento e desafios. ....	121
<b>Gráfico 10-</b> Opinião dos docentes na utilização dos recursos financeiros. ....	122
<b>Gráfico 11-</b> Transparência na utilização dos recursos financeiros. ....	122
<b>Gráfico 12-</b> Confiança da escola no trabalho docente. ....	123
<b>Gráfico 13-</b> Tratamento da gestão com os docentes. ....	124
<b>Gráfico 14-</b> Tratamento dos docentes com a gestão. ....	124
<b>Gráfico 15-</b> Temática das reuniões docentes. ....	125
<b>Gráfico 16-</b> Solução coletiva de problemas na escola. ....	127
<b>Gráfico 17-</b> Colaboração entre docentes. ....	128
<b>Gráfico 18-</b> Comunicação com as famílias. ....	128
<b>Gráfico 19-</b> Escuta das famílias pelos docentes. ....	129
<b>Gráfico 20-</b> Liberdade para desenvolver o trabalho. ....	130
<b>Gráfico 21-</b> Troca de experiências entre docentes. ....	130
<b>Gráfico 22-</b> Importância da contribuição de todos na escola. ....	131
<b>Gráfico 23-</b> Participação docente nas decisões escolares. ....	133
<b>Gráfico 24-</b> Participação docente no planejamento de eventos. ....	134
<b>Gráfico 25-</b> Liberdade de expressão no ambiente escolar. ....	135
<b>Gráfico 26-</b> Expressão de ideias em momentos coletivos. ....	135
<b>Gráfico 27-</b> Participação das famílias nas reuniões da escola. ....	136
<b>Gráfico 28-</b> Participação das famílias nas decisões da escola. ....	137
<b>Gráfico 29-</b> Participação das famílias nos eventos da escola. ....	138
<b>Gráfico 30-</b> Autonomia no trabalho docente. ....	139
<b>Gráfico 31-</b> Limpeza dos espaços escolares. ....	141
<b>Gráfico 32-</b> Disponibilização de itens de higiene. ....	142
<b>Gráfico 33-</b> Organização dos espaços escolares. ....	142
<b>Gráfico 34-</b> Organização das salas de aula. ....	143
<b>Gráfico 35-</b> Percepção do ambiente escolar. ....	144
<b>Gráfico 36-</b> Apoio material para o trabalho em sala de aula. ....	145
<b>Gráfico 37-</b> Recursos pedagógicos disponíveis. ....	145
<b>Gráfico 38-</b> Condições físicas da escola. ....	146
<b>Gráfico 39-</b> Espaços da escola para interação. ....	147
<b>Gráfico 40-</b> Auxílio da gestão na resolução de conflitos. ....	149
<b>Gráfico 41-</b> Circulação de boatos e fofocas na escola. ....	150
<b>Gráfico 42-</b> Ação da gestão diante de boatos e fofocas. ....	151
<b>Gráfico 43-</b> Acompanhamento dos combinados. ....	152
<b>Gráfico 44-</b> Cumprimento das regras da escola. ....	153

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AEE-** Atendimento Educacional Especializado  
**APM-** Associação de Pais e Mestres  
**BNCC-** Base Nacional Comum Curricular  
**CAP-** Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico  
**CAPES-** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CAPSij-** Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil  
**CE-** Conselho de Escola  
**CEP-** Comitê de Ética em Pesquisa  
**CF-** Constituição Federal  
**CNSM-** Colégio Nossa Senhora Medianeira  
**COMERC-** Conselho Municipal de Educação de Rio Claro  
**CONEP-** Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
**DCNEI-** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
**EI-** Educação Infantil  
**EJA-** Educação de Jovens e Adultos  
**EM-** Escola Municipal  
**EMEI-** Escola Municipal de Educação Infantil  
**ENEM-** Exame Nacional de Ensino Médio  
**HTPC-** Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo  
**HTPI-** Hora de Trabalho Pedagógico Individual  
**INEP-** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**LDB-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**PAEE-** Público-Alvo da Educação Especial  
**PDDE-** Programa Dinheiro Direto na Escola  
**PDI-** Plano de Desenvolvimento Individual  
**PEB-** Professor de Educação Básica  
**PEI-EI-** Programa de Educação Integral Educação Infantil  
**PPE-** Projeto Presença Esperança  
**PPGPEGI-** Projeto de Pesquisa à Comissão Científica do Programa de Pós-Graduação  
**PPP-** Projeto Político Pedagógico  
**RCNEI-** Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
**SciELO-** *Scientific Electronic Library Online*  
**SME-** Secretaria Municipal de Educação  
**UE-** Unidade Educacional  
**UNAR-** Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson”  
**UNESP-** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
**UNIARA-** Universidade de Araraquara  
**UNICAMP-** Universidade Estadual de Campinas  
**VOCEA-** Vocabulário Controlado de Educação e Áreas Afins

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA .....</b>	<b>18</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>24</b>
<b>3 A INVESTIGAÇÃO TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>29</b>
3.1 Levantamento bibliográfico inicial .....	29
3.2 Aportes teóricos .....	37
3.2.1 A escola como organização complexa .....	38
3.2.2 Os estudos sobre cultura organizacional e cultura escolar .....	44
3.2.2.1 A cultura organizacional .....	45
3.2.2.2 A cultura escolar.....	47
3.2.3 Os estudos sobre clima organizacional .....	50
3.2.3.1 O clima organizacional.....	51
3.2.3.2 O clima escolar.....	55
3.2.4 Cultura, clima e ambiente: diferenças e relações .....	62
<b>4 O CONTEXTO DA PESQUISA .....</b>	<b>65</b>
4.1 A Educação Infantil no Brasil.....	65
4.2 O percurso legal da Educação Infantil no Brasil .....	67
4.3 O Sistema Municipal de Ensino.....	72
4.4 A Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino .....	75
4.5 A caracterização da escola .....	77
4.5.1 Estrutura física e acomodações .....	78
4.5.2 A equipe escolar .....	80
4.5.3 Etapas da Educação Infantil atendidas e alunos.....	83
4.5.4 Sobre o atendimento à demanda escolar .....	84
<b>5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBSERVADOS EM CAMPO.....</b>	<b>86</b>
5.1 Observações em campo .....	86
5.1.1 Sobre a estrutura física, acomodações e organização dos espaços .....	86
5.1.2 Sobre os instrumentos de trabalho .....	88
5.1.3 Sobre a organização das salas de aula .....	90
5.1.4 Sobre o horário de entrada e saída .....	90
5.1.5 Sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) .....	91
5.1.6 Sobre o atendimento às famílias.....	93
5.1.7 Sobre o trabalho junto aos alunos .....	96

5.1.8 Sobre a avaliação dos alunos.....	97
5.1.9 Sobre as festividades e eventos culturais da escola.....	99
5.1.10 Sobre a reunião de pais.....	104
5.1.11 Sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental .....	105
5.1.12 Sobre os recursos financeiros da escola .....	106
5.1.13 Sobre os órgãos de apoio à gestão escolar .....	107
5.2 Conclusões das observações .....	109
<b>6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS EM CAMPO POR MEIO DE QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>110</b>
6.1 O questionário aplicado .....	110
6.1.1 Motivação e Apoio .....	114
6.1.2 Gestão da escola.....	121
6.1.3 Comunicação e colaboração.....	127
6.1.4 Participação .....	133
6.1.5 Infraestrutura, equipamentos e espaço coletivo .....	141
6.1.6 Normas organizacionais .....	149
6.1.7 Agrupamentos de questões abertas por semelhança .....	154
6.2 Conclusões sobre o questionário.....	159
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>160</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES E EQUIPE GESTORA.....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE B: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO A: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL .....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL.....</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>180</b>

## APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Sou formada em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade de Ciências e Letras de Araras, atualmente Centro Universitário de Araras “Dr. Edmundo Ulson” (UNAR), na cidade de Araras/SP (1998 a 2000). Dando continuidade à graduação em Pedagogia realizei a habilitação em Educação Infantil na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), campus de Rio Claro/SP (2002 a 2005). Também concluí o curso de pós-graduação *latu sensu*, especialização em Psicopedagogia, na UNAR (2003).

A fim de aprimorar e enriquecer meus conhecimentos acadêmicos na minha área de atuação sempre participo de cursos de extensão universitária, de aperfeiçoamento e de simpósios de educação.

Minha experiência profissional na área da Educação teve início no ano de 2001 como professora eventual de uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental em um município do interior de São Paulo. No ano de 2002 fui nomeada em caráter efetivo para o cargo de professora no mesmo município. Nesse cargo, atuei inicialmente na Educação Infantil e, a partir de 2005, removi-me para uma escola de Ensino Fundamental, permanecendo até 2007.

Em 2006 assumi um segundo cargo efetivo como professora no município onde resido, atuando no Ensino Fundamental no período da manhã, ao mesmo tempo em que mantinha o cargo anterior no período da tarde no município vizinho. Já em 2008 optei por permanecer apenas no município de residência, ao ser nomeada em caráter efetivo para o cargo de Professora na Educação Infantil. Dessa forma, até janeiro de 2012, exerci dois cargos de professora no mesmo município, conciliando atribuições no Ensino Fundamental (manhã) e na Educação Infantil (tarde), quando me exonerei dos dois cargos de professora, pois fui nomeada para ocupar em caráter efetivo o cargo de diretor de escola, o qual exerço desde então.

Assim, depois de onze anos como professora de crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental, passei a ser diretora de escola em 2012; até então eu tinha apenas uma vaga ideia sobre o exercício e as atribuições do diretor escolar, conforme minha vivência como docente e através do edital do concurso.

A primeira escola em que fui diretora era de Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, que participava do Projeto Presença Esperança (PPE)<sup>1</sup> e que também possuía turmas de Educação

---

<sup>1</sup> Projeto da Secretaria Municipal de Educação que visava a ampliação da jornada escolar, mediante a complementação da carga horária dos alunos no contraturno.

de Jovens e Adultos (EJA). A escola era considerada de média complexidade<sup>2</sup> devido ao número de alunos matriculados, aos turnos de funcionamento (manhã, tarde e noite), às 32 classes, em um prédio de dois andares e outro prédio anexo localizado a três quarteirões de distância<sup>3</sup>. Em 2015 removi-me para a escola de Educação Infantil-Etapa II onde até o momento atuo como diretora. A escola é composta por 12 turmas, tem turnos de funcionamento nos períodos da manhã e tarde e atende crianças de três a cinco anos de idade. Uma parte delas participa do Programa de Educação Integral Educação Infantil (PEI-EI)<sup>4</sup>.

Esta pesquisa tem relação com minha trajetória e com minha experiência profissional (pedagógica e administrativa), que trouxeram muitas vivências, desafios, aprendizagens e algumas inquietações.

Cursar o Programa de Mestrado Profissional na área da Educação significou para mim a continuidade da carreira acadêmica, sonho que vem sendo cultivado há muito tempo e que finalmente se concretiza. Considero essa formação uma nova e rica experiência, que auxiliará na ampliação e aprimoramento de conhecimentos e certamente contribuirá de forma significativa para minha qualificação profissional e meu crescimento pessoal.

Também tomei ciência do desafio de cursar um mestrado, pois envolve equilibrar o tempo entre o estudo e a pesquisa, significa conciliar os compromissos acadêmicos com as responsabilidades do trabalho, vida pessoal e social, além de lidar com possíveis pressões e demandas adicionais. É importante afirmar que o interesse e as expectativas se sobressaíram aos desafios.

---

<sup>2</sup> A classificação do grau de complexidade das Unidades Educacionais (UE) segue critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME), conforme número de alunos, turnos de funcionamento da escola e modalidades de ensino.

<sup>3</sup> Esta escola está inserida dentro de um complexo educacional, que é uma estrutura física que engloba quatro unidades educacionais, sendo uma de Educação Infantil – Etapa I (creche), outra de Educação Infantil – Etapa II, uma de Ensino Fundamental I e outra de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O complexo educacional funciona em um mesmo espaço, mas cada escola tem seu próprio prédio e gestão independente.

<sup>4</sup> As crianças frequentam uma classe regular da Educação Infantil em um turno e são atendidas pelo Programa no contraturno, conforme inscrição na lista de Espera Demanda Escolar.

## 1 INTRODUÇÃO

Durante minha atuação em diferentes escolas e, em especial, no período em que venho exercendo a função de diretora, constatei que, além de cuidar da organização escolar, infraestrutura do prédio, funcionários, professores, pais e comunidade escolar, exercer a gestão em uma escola vai além dessas funções administrativas e pedagógicas, abrangendo o desenvolvimento de um clima de trabalho saudável. Entendi ainda que o clima organizacional de uma escola, formado pelas interações entre a equipe gestora, professores, funcionários, alunos e famílias, repercute diretamente no trabalho docente e na organização escolar.

Diante dessa compreensão sobre a importância do clima organizacional, torna-se relevante a investigação sobre como esse aspecto é percebido pela equipe escolar. Pesquisas sobre o clima escolar são relevantes para a organização e gestão da escola, pois permitem que os participantes explicitem e compartilhem suas percepções sobre o ambiente, oferecendo uma visão da convivência e das condições de trabalho e de como estas influenciam o atendimento educativo, o cuidado e o desenvolvimento integral das crianças.

O clima organizacional, como destaca Sousa (2018, p. 109), “é um elemento de fundamental importância para que seja compreendida a efetividade da organização, sobretudo no que diz respeito aos fatores que impulsionam ou emperram o seu desenvolvimento”. Nesse mesmo sentido, Luz (2003) entende o clima organizacional como o nível de satisfação das pessoas no ambiente de trabalho e destaca a importância de identificá-lo por meio de uma metodologia que permita compreender o ambiente e orientar ações para melhorá-lo. Isso contribui para a qualidade de vida no trabalho, aumenta a motivação e fortalece o comprometimento dos funcionários com os objetivos da organização. Para tanto, é essencial que os gestores estejam atentos e abertos ao que os demais trabalhadores sentem e demonstram em seu dia a dia. De fato, por intermédio de minha experiência profissional tenho observado que os gestores, em especial o diretor de escola, desempenham papel fundamental na criação de um ambiente de trabalho saudável.

De acordo com Brunet (1995), de consulta fundamental sobre o tema, o clima escolar envolve a percepção dos atores com relação à atmosfera de trabalho reinante no interior da escola. O clima escolar, para esse autor, diz respeito às relações estabelecidas entre os gestores e os demais atores. Ele é multidimensional e percebido, ao mesmo tempo, de forma consciente e inconsciente pelos membros da escola, de forma que todos influenciam sua composição. Ao falar das categorias do clima organizacional, Brunet (1995) traça um retrato dos diferentes tipos

de clima que podem afetar a organização escolar, assentados em dois polos, que vão de fechado (autoritário, rígido e constrangedor) a aberto (participativo e baseado em relações de confiança), nos quais o diretor da escola tem papel decisivo.

Justifica-se, assim, a relevância profissional e acadêmica do estudo, evidenciando a importância da temática como elemento fundamental para compreender e aprimorar o clima organizacional voltado ao bom funcionamento da escola de Educação Infantil, refletindo nas relações de trabalho e no atendimento educacional oferecido.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa e exploratória com estudo de campo. O local definido foi uma escola pública de educação infantil situada em um município do interior do estado de São Paulo. A escola selecionada foi aquela com que a pesquisadora tem contato direto com o ambiente de trabalho, pois ocupa o cargo de diretora. Esse vínculo profissional despertou o interesse em escolhê-la para a pesquisa de modo a conhecer melhor a realidade onde atua. A coleta de dados ocorreu entre novembro e dezembro de 2024.

Pesquisar sobre o clima de trabalho que vigora no cotidiano escolar não é tarefa fácil, sendo um desafio para o diretor de escola, pela complexidade e subjetividade envolvidas na sua atuação, uma vez que abrange a análise de elementos sutis e complexos ao mesmo tempo; isso requer uma compreensão sobre diversos fatores que não são fáceis de detectar. Esses fatores incluem as relações interpessoais entre professores, funcionários, alunos e familiares, liderança, questões sociais e culturais, recursos disponíveis na escola e políticas educacionais. Além disso, a subjetividade inerente ao ambiente escolar se manifesta através das percepções individuais e coletivas dos membros da comunidade escolar sobre seu ambiente de trabalho. Essas percepções podem incluir experiências, expectativas, valores pessoais e culturais, criando assim uma diversidade de pontos de vista que devem ser considerados na análise do clima escolar. (Falsarella, 2018)

Considerando as leituras realizadas no levantamento bibliográfico, observou-se que, para o diretor de escola, a pesquisa sobre o clima organizacional no ambiente escolar é fundamental em função de dois possíveis movimentos. O primeiro é que um clima organizacional positivo está diretamente relacionado ao bem-estar, motivação, eficiência, convivência e satisfação dos professores e funcionários. Assim, em um clima favorável de trabalho, os professores seriam mais engajados e comprometidos com o processo educacional. O segundo é que, pelo contrário, um clima organizacional negativo provoca desmotivação, estresse e insatisfação, resultando em baixo envolvimento e maior ocorrência de conflitos, o que influenciaria negativamente o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, o problema de pesquisa está sintetizado na seguinte questão: Na visão dos docentes e dos membros da equipe gestora, quais os principais fatores que influenciam o clima organizacional no ambiente escolar?

A hipótese formulada é que o clima organizacional afeta, de forma positiva ou negativa, o trabalho dos professores e o desenvolvimento pedagógico da escola, sendo que as ações do diretor têm grande influência no estabelecimento de um clima organizacional positivo e colaborativo, apesar de, face à multiplicidade de fatores que interferem nesse clima, alguns deles fogem à sua alçada.

O trabalho teve como objetivo geral investigar e identificar os fatores que influenciam o clima organizacional de uma escola pública de educação infantil e como eles repercutem no trabalho dos gestores e dos docentes.

A partir do objetivo geral, foram demarcados os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar como se dão as relações interpessoais entre os diferentes membros da equipe escolar;
- b) Analisar as percepções dos membros da equipe escolar sobre o ambiente de trabalho e o clima escolar;
- c) Descrever as práticas de liderança na escola relacionadas ao clima;
- d) Levantar como os recursos disponíveis e as condições de trabalho influenciam o clima escolar.

Cabe acrescentar que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Araraquara (UNIARA), sob o parecer nº 7.271.265. Ela envolveu a participação de seres humanos (professoras e gestoras) que responderam ao questionário e que foram observados em ações cotidianas. Apesar de os riscos serem mínimos, poderia haver desconforto emocional, estresse ou constrangimento. Para minimizar esses riscos, foram implementados procedimentos para proteger os aspectos psicológicos, sentimentais e emocionais dos participantes, evitando o estresse, ocultação da opinião e situações de conflitos, discriminação e problemas nas relações interpessoais.

Foi garantida a privacidade e a confidencialidade dos dados durante toda a pesquisa e na divulgação dos resultados. A pesquisadora se prontificou a responder a qualquer dúvida que surgisse durante a aplicação do instrumento. Os participantes foram informados sobre a importância de sua colaboração para melhorar a participação democrática no cotidiano escolar, mas também estavam cientes de que poderiam interromper sua participação ou recusar-se a responder a qualquer pergunta a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos. A participação foi totalmente voluntária e a identidade dos participantes é mantida em sigilo.

Como benefício, destaca-se a compreensão dos fatores que influenciam o clima organizacional relacionados às especificidades da escola em estudo. As informações coletadas serão fundamentais para reflexões e a formação da equipe escolar, no sentido de, como afirma Nóvoa (1997): “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. (p. 18)

Em resumo, a pesquisa foi cuidadosamente planejada para minimizar riscos e maximizar benefícios, garantindo a segurança e o bem-estar dos participantes.

Perante o exposto, fica claro que, na área da gestão educacional, investigar os fatores que influenciam o clima organizacional no ambiente escolar é essencial para identificar possibilidades de melhoria.

Com esta pesquisa pretende-se beneficiar tanto a comunidade escolar quanto a acadêmica. Quanto à primeira, buscou-se levantar subsídios para aprimorar o bem-estar dos profissionais da educação, contribuindo para a qualidade do trabalho junto aos alunos na instituição pesquisada. Espera-se que a reflexão sobre seus resultados fortaleça a participação de todos os envolvidos na construção de um ambiente cada vez mais democrático e colaborativo. Espera-se ainda que ela subsidie os gestores na tomada de decisões mais alinhadas às necessidades e desafios da comunidade escolar, promovendo melhorias no ambiente escolar. No campo acadêmico, intenta-se contribuir para o avanço dos conhecimentos teórico-práticos nos campos da gestão escolar e da educação em geral por meio da divulgação dos resultados em eventos, publicações e cursos.

Após esta primeira seção que constitui a introdução desta pesquisa, o texto está subdividido da seguinte forma: a Seção 2 descreve a metodologia utilizada; a investigação teórico-bibliográfica é apresentada na Seção 3; a Seção 4 aborda o contexto da pesquisa; a Seção 5 traz os dados observados em campo; a Seção 6 mostra os dados coletados em campo por meio do questionário e na Seção 7 são feitas as considerações finais. Ao final, seguem-se as referências, os apêndices e os anexos.

## 2 METODOLOGIA

Nesta seção é detalhada a metodologia da pesquisa, incluindo-se procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Entende-se por metodologia, conforme Minayo (2001), “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. (p.16)

Trata-se de pesquisa de caráter qualitativo, empírica e exploratória. Envolveu uma parte teórica, com a revisão bibliográfica (teses, dissertações, artigos) e o estudo de marcos teóricos relevantes sobre o tema, e uma parte em campo, com o desenvolvimento de um estudo de caso em uma escola pública municipal de educação infantil do interior do estado de São Paulo.

Conforme Marconi & Lakatos (2017), a pesquisa qualitativa tem seu foco na interpretação e atribuição de significados, estabelecendo vínculos entre o mundo objetivo e a subjetividade humana e buscando compreender a complexidade dos fenômenos em seus contextos naturais e os significados a eles atribuídos. A pesquisa empírica se baseia na observação direta, visando a coleta e análise de dados concretos para explicar determinado fenômeno, constituindo-se como um método rigoroso para investigar a realidade, exigindo planejamento detalhado da coleta e análise dos dados para obter resultados significativos e válidos. Uma pesquisa exploratória visa compreender melhor um problema ou tema que ainda não é bem conhecido. Ela auxilia na descoberta de novas ideias, na identificação de padrões e na formulação de questões para investigações futuras, utilizando métodos como revisão de literatura, entrevistas com especialistas, estudos de caso e observação.

Ainda de acordo com essas autoras, a pesquisa bibliográfica envolve a seleção e leitura de obras que fundamentam o tema, fornecendo a base teórica necessária. Utiliza materiais já publicados, como livros, artigos, teses, jornais, revistas e até recursos audiovisuais, com o objetivo de reunir e analisar o que já foi produzido sobre determinado tema. Esse tipo de pesquisa não se limita a repetir o que outros autores disseram, mas permite ao pesquisador examinar o assunto sob novos enfoques, possibilitando interpretações e conclusões inovadoras.

A pesquisa de campo, metodologia específica dentro da pesquisa empírica, implica na coleta de dados diretamente no ambiente estudado, permitindo a observação de comportamentos, práticas, opiniões e condições. É um tipo de investigação que busca compreender melhor um problema, confirmar hipóteses ou descobrir novos fenômenos por meio da observação direta da realidade, da coleta e análise de dados. A pesquisa de campo envolve as etapas de estudo bibliográfico inicial, definição das técnicas de coleta, seleção da amostra e escolha dos métodos de registro e análise. Esse tipo de pesquisa possibilita

compreender indivíduos, grupos e instituições, apresentando vantagens, como o acúmulo de informações, mas também limitações, como a dificuldade de controlar todos os fatores que podem interferir nos resultados. (Marconi; Lakatos, 2017)

Esta pesquisa também se caracteriza como estudo de caso uma vez que investiga de modo intensivo um caso singular, um fenômeno que possui suas particularidades de análise, para que haja compreensão e divulgação do conhecimento adquirido por meio dele. “No âmbito da pesquisa qualitativa em educação, o estudo de caso caracteriza-se como estratégia de investigação cujo objetivo é olhar para um caso que, em sua particularidade, requer imersão e desvelamento de seus condicionantes”, dizem Monteiro, Tormes e Moura. (2018, p. 18)

Para a construção do referencial teórico, a investigação bibliográfica contemplou a revisão de estudos acadêmicos, incluindo teses, dissertações e artigos científicos, e foram exploradas obras de autores que são referência sobre o tema. Esse levantamento permitiu a exploração e o estudo da literatura existente, oferecendo embasamento teórico para o desenvolvimento da pesquisa. Nesta revisão buscou-se identificar: título, autor, ano, palavras-chave e modalidade (tese, dissertação, artigo, livro, capítulo de livro). Esta parte está detalhada na seção 3. Optou-se por apresentar a revisão bibliográfica de teses, dissertações e artigos na mesma seção do apoio teórico básico, pois entendeu-se que a revisão contribuiu não só para o encaminhamento da questão de pesquisa, como também para a análise dos dados.

Na coleta de dados em campo foram utilizados dois instrumentos: um questionário direcionado aos docentes e à equipe gestora, composta pela vice-diretora e professora coordenadora<sup>5</sup> da unidade educacional, e a observação assistemática, que foi registrada em diário de campo, de modo a fornecer, sob a percepção do pesquisador, informações práticas sobre o ambiente escolar em seu cotidiano. Esses instrumentos permitiram uma coleta de dados diversificada e detalhada, ampliando a compreensão sobre o fenômeno estudado.

De acordo com Vianna (2003), o questionário é definido como uma série ordenada de perguntas as quais obedecem a uma sequência lógica sobre variáveis e circunstâncias que se deseja medir ou descrever e que devem ser respondidas por escrito pelo informante. As perguntas do questionário podem ser abertas (Qual é a sua opinião? por exemplo) e fechadas com duas escolhas (sim ou não) ou com múltiplas escolhas (uma série de respostas possíveis), sendo que, em um mesmo questionário, podem ser combinadas. O importante é construir um questionário objetivo, limitado em extensão e acompanhado de instruções claras para

---

<sup>5</sup> A pesquisadora, que é diretora da escola e compõe a equipe gestora, obviamente não respondeu ao questionário.

preenchimento. As instruções devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento.

Nesta pesquisa o questionário<sup>6</sup> (Apêndice 1) incluiu perguntas fechadas e abertas e foi direcionado a 15 docentes (12 efetivos concursados e 3 contratados por tempo determinado), à vice-diretora e à professora coordenadora (ambas designadas para as respectivas funções pela Secretaria Municipal de Educação), totalizando 17 respondentes. Informações mais completas sobre o perfil dos sujeitos encontram-se na Seção 4. Este instrumento visou coletar informações, conhecimentos e opiniões sobre o tema da pesquisa, permitindo a análise das percepções dos participantes. O mesmo questionário foi utilizado tanto para os docentes quanto para as duas gestoras.

No início do trabalho, os possíveis participantes foram convidados a comparecer a uma reunião presencial na unidade educacional, fora do horário de trabalho, para apresentação do projeto de pesquisa. Durante essa reunião preliminar, foram explicados os objetivos e a metodologia do trabalho e solicitada a colaboração de todos. Aqueles que aderiram à pesquisa foram convidados a responder ao questionário em horário previamente combinado de comum acordo. Todos os participantes foram reunidos em uma sala da própria escola para preenchimento do instrumento, porém fora do horário de trabalho. Os sujeitos da pesquisa participaram apenas mediante aceitação formalizada por escrito, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3), com garantia de anonimato e confidencialidade das informações. Somente aqueles que assinaram o termo, demonstrando seu consentimento voluntário, foram incluídos na pesquisa. Este critério de inclusão foi essencial para assegurar a ética e a transparência do estudo, respeitando os direitos dos participantes. O critério de exclusão dizia respeito aos sujeitos que, por qualquer motivo, optaram por não participar da pesquisa ou não assinaram o Termo de Consentimento, mas isso não aconteceu.

Convém esclarecer que a aplicação do questionário à equipe escolar não foi realizada diretamente pela pesquisadora, pois trata-se da gestora da escola, mas por pesquisador externo à instituição que foi convidado para tal, de modo a evitar qualquer possibilidade de coação, relacionada com as relações hierárquicas entre a equipe. Esse pesquisador externo era um ex-colega de trabalho da pesquisadora, não vinculado à escola no momento da coleta.

---

<sup>6</sup> Para garantir a clareza das questões, foi realizado um pré-teste com alguns docentes de outra Unidade Educacional. Este procedimento visou avaliar a facilidade de interpretação e identificar possíveis dúvidas ou ajustes necessários no questionário. Conforme Marconi e Lakatos (2017), o pré-teste identifica possíveis problemas, como inconsistências ou complexidade nas questões, ambiguidade na linguagem, perguntas desnecessárias ou constrangedoras, e para avaliar a ordem e o volume das perguntas. A análise dos dados obtidos permitiu ajustar o questionário para garantir sua clareza e eficácia na coleta de informações.

A devolução dos questionários devidamente respondidos foi realizada em local que garantia a anonimização dos participantes, a saber em uma caixa de coleta devidamente lacrada e protegida, com apenas um pequeno espaço para inserção, que foi colocada em lugar visível a todos de modo que inserissem seus questionários aleatoriamente, impossibilitando a identificação.

Os dados coletados foram tabulados questão por questão, organizados em categorias de acordo com a incidência das respostas. As observações da pesquisadora serviram para complementar a análise. Tanto os questionários quanto as observações foram analisados com base na bibliografia pertinente.

A observação assistemática com registro no diário de campo permitiu uma abordagem mais natural e subjetiva, na qual a pesquisadora, que trabalha junto aos participantes da pesquisa, anotou o que considerava relevante com base em suas próprias percepções. Foram observadas situações corriqueiras e espontâneas do cotidiano da escola. De acordo com Vianna (2003), a observação implica na utilização dos sentidos e da percepção do pesquisador para obtenção de dados de determinados aspectos da realidade. Ela tem se mostrado um método de coleta útil para estudar comportamentos de rotina, verbais ou não-verbais, como gestos e posturas, em pesquisas qualitativas, principalmente associada a outros procedimentos de pesquisa. Para fins científicos, muito mais que ver e ouvir, a observação visa apreender além do que é dito, examinar nas entrelinhas das falas e dos silêncios, comportamentos e atos que falam por meio dos sujeitos observados. A observação pode ser estruturada (ou sistemática) e não-estruturada (ou assistemática). A observação estruturada implica em planejamento e realiza-se em condições controladas para responder aos propósitos preestabelecidos. Já a observação não-estruturada, utilizada nesta pesquisa, consiste em observar situações do cotidiano sem categorias ou critérios pré-definidos. Ao se utilizar esse tipo de instrumento, muito cuidado precisa ser tomado, pois a possibilidade de influência do observador é grande, uma vez que ele pode apresentar um viés pessoal excessivamente forte em suas observações e julgamentos.

Esses dois instrumentos, em conjunto, possibilitaram estabelecer a ligação entre os dados empíricos e a base teórica. Quanto à devolutiva aos participantes, será dada por meio de reuniões para apresentação e debate sobre a síntese dos dados e a proposta de intervenção elaborada como produto final da pesquisa. Independentemente dos resultados obtidos, foi garantido aos participantes que as reuniões para devolutiva serão utilizadas com os objetivos de promover ações que favoreçam o ambiente de trabalho e reduzam os possíveis conflitos ou aspectos negativos identificados.

Na próxima seção, apresenta-se a parte teórica da pesquisa, composta pelo levantamento bibliográfico inicial e pelos aportes teóricos basilares desta dissertação.

### 3 A INVESTIGAÇÃO TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICA

Esta seção se subdivide em dois grandes itens: o levantamento bibliográfico inicial e o suporte teórico. Ambos envolveram a seleção e leitura de obras relevantes sobre o tema, fornecendo a base teórica necessária ao desenvolvimento da pesquisa e possibilitando que o estudo fosse conduzido de maneira conceitual, o que permitiu uma análise aprofundada da influência do clima organizacional no ambiente escolar.

#### 3.1 Levantamento bibliográfico inicial

O levantamento bibliográfico inicial é fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa. Ele não só fornece o suporte teórico inicial, como também orienta o pesquisador em outras etapas do estudo, fortalecendo a relevância do trabalho realizado. Nesse sentido, Gil (2002) destaca que, após a escolha do tema, é indispensável a realização de um levantamento preliminar da literatura, pois esse processo funciona como um estudo exploratório capaz de proporcionar familiaridade com a área investigada, auxiliar na delimitação do tema e favorecer a formulação clara do problema de pesquisa.

Nesta pesquisa, o levantamento bibliográfico inicial teve como ponto de partida a definição das palavras-chaves: clima organizacional escolar, cultura escolar, gestão do clima, ambiente escolar, práticas de liderança e Educação Infantil, que sugerem proximidade com a inquietação inicial da pesquisadora e ajudaram a ajustar o tema desta pesquisa. No decorrer da pesquisa, outras palavras foram surgindo e o levantamento foi ampliado.

Foram efetuadas consultas nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Para ampliar a pesquisa também foram consultados estudos realizados no banco do *Google Acadêmico* e por egressos deste programa de Pós-Graduação no portal da UNIARA.

Para cada palavra-chave foram aplicados filtros de busca incluindo tipo de produção (artigo, tese e dissertação), data da publicação, área da educação e instituição. Em seguida, os títulos selecionados e resumos foram lidos para identificar contribuições relevantes para a pesquisa, enquanto as produções não selecionadas foram descartadas.

Os resultados foram registrados em planilhas contendo informações como título, nome do autor, ano, palavra-chave, campo empírico, modalidade, procedimento de coleta, objetivo principal e principais resultados.

Durante o processo de levantamento bibliográfico em algumas consultas foi preciso ajustar as palavras-chaves utilizadas devido à grande quantidade de resultados encontrados. Em outras consultas, foi necessário ajustar os filtros de pesquisa devido ao baixo número de produções encontradas. Alguns títulos chamaram a atenção, porém não havia resumos disponíveis para leitura.

A experiência com o levantamento bibliográfico inicial foi muito rica e de extrema importância para iniciar o trabalho de pesquisa, pois não apenas revelou as contribuições de outros autores, como também apresentou diferentes pontos de vista e possibilitou a familiarização com o tema pesquisado.

Para detalhar o percurso realizado, o levantamento foi dividido por plataforma e organizado nos quadros a seguir. Após cada quadro, é fornecida uma síntese dos achados em cada uma dessas plataformas.

#### Quadro 1- Síntese do levantamento bibliográfico no banco de dados da CAPES.

TUNICE, L. M. da C. Clima e cultura organizacional após mudanças administrativas numa unidade escolar (2018)	
Palavra-chave: Estudo da Escola. Cultura Organizacional Escolar. Clima Escolar.	Modalidade: Dissertação
Campo empírico: Escola	Procedimento de coleta: Levantamento de informações documentais, entrevistas e observação
Objetivo principal: Compreender como o clima e a cultura organizacional reagem diante de mudanças significativas e quais as influências na vida profissional dos envolvidos e no trabalho realizado por eles na escola.	Principais resultados: A pesquisa permitiu uma profunda imersão na realidade da escola destacando a importância do Clima e da Cultura Organizacional como elementos fundamentais e influenciadores nas atividades escolares.
QUADRADO, A. F. Gestão do clima escolar: A formação de/em uma comunidade de liderança (2018)	
Palavra-chave: Clima Escolar. Comunidade de Liderança. Escola Cooperativa. Gestão Educacional. Pesquisa-ação.	Modalidade: Dissertação
Campo empírico: Escola	Procedimento de coleta: Pesquisa ação
Objetivo principal: Investigar fatores potencializadores da Gestão do Clima Escolar.	Principais resultados: Apontou ausência de cultura de problematização sistemática do Clima Escolar no Colégio Nossa Senhora Medianeira (CNSM). Também constatou necessidade de se considerar uma releitura de tempos e espaços de reflexão e de proposição de ação coletiva, como forma de proporcionar, institucionalmente, maior fluidez de ideias e adesão dos sujeitos à transformações que realmente desafiassem o <i>status quo</i> .
COSTA, A. L. da. A escola enquanto lugar: o valor do ambiente físico de escolas estaduais de ensino médio em Petrópolis, RJ (2020)	
Palavra-chave: Valor. Lugar. Ambiente Físico.	Modalidade: Dissertação

Campo empírico: Escola	Procedimento de coleta: Questionário
Objetivo principal: Entender como o local com o qual o sujeito estabelece identidade.	Principais resultados: Valorizar o ambiente físico escolar é também uma forma de valorizar a si mesmo, ainda que tal reflexão não seja tão clara por parte dos estudantes.
LOPES, T. J. C. Clima organizacional e cultura escolar: desafios da mudança no cotidiano escolar (2013)	
Palavra-chave: Escola. Clima. Cultura Escolar. Cotidiano Escolar.	Modalidade: Dissertação
Campo empírico: Escola	Procedimento de coleta: Observação
Objetivo principal: Refletir sobre o cotidiano escolar, sua cultura e clima organizacional, partindo das representações fenomênicas de suas práticas e ações intersubjetivas que ocorrem no dia a dia da escola, produzindo campos de resistências que podem inviabilizar mudanças.	Principais resultados: As reflexões apontaram para o fato de que sem a construção da consciência do sujeito histórico capaz de superar o mundo da aparência, a realidade fenomênica não se manifestará em toda sua dimensão.
VICENTE, L. C. D. Gestão da mudança, da cultura e do clima escolar: análise das ações de uma equipe gestora em prol da eficácia escolar (2013)	
Palavra-chave: Mudança. Cultura. Clima organizacional. Gestão escolar. Eficácia escolar.	Modalidade: Dissertação
Campo empírico: Escola	Procedimento de coleta: Entrevista e observação
Objetivo principal: Analisar as possíveis causas da melhoria do desempenho dos alunos de uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro, referência nacional em gestão escolar no ano de 2012.	Principais resultados: A pesquisa identificou ações gestoras favorecedoras da aprendizagem e da boa convivência, focadas no apoio familiar, no acompanhamento sistemático do rendimento dos alunos e no entrosamento com a comunidade escolar. Ações essas que buscam não somente os bons resultados nas avaliações externas, mas que apontam para uma preocupação com o clima organizacional da instituição.
MACHADO FILHO, C. S. Quando se fecha a porta – mudança de gestão e configuração do trabalho escolar: o caso de uma escola pública paulistana (2019)	
Palavra-chave: Cultura organizacional. Direção escolar. Liderança. Práticas educativas. Relações interpessoais.	Modalidade: Dissertação
Campo empírico: Escola	Procedimento de coleta: Entrevista
Objetivo principal: Compreender como o perfil de uma gestão escolar pode impactar os processos internos de uma instituição, constituindo um ambiente educativo favorável ou desfavorável aos atores implicados direta e indiretamente com a ação pedagógica	Principais resultados: Constataram-se indícios de que a unificação do discurso pedagógico da escola, o oferecimento de apoio, a realização de consultas ao corpo docente e a valorização da opinião da equipe, ainda que não plenamente democrática, reverteu-se, conforme a gestão, em resultados diferentes no grupo, como no envolvimento, qualidade e diversidade do trabalho e na sensação de pertencimento, acolhimento e satisfação com o exercício profissional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Neste primeiro quadro, pode-se observar que os estudos abordam diversos aspectos do clima e da cultura organizacional em escolas, destacando-se sua influência significativa nas atividades e no ambiente escolar.

A pesquisa de Tunice (2018) destaca a importância do clima e da cultura organizacional como elementos fundamentais que influenciam diretamente as atividades escolares. A análise da realidade da escola também revela como as mudanças afetam a dinâmica escolar e o desempenho dos profissionais.

Quadrado (2018) revela a necessidade de repensar os tempos e espaços de reflexão e ação coletiva, promovendo uma maior fluidez de ideias e adesão às transformações que desafiem o *status quo*. Isso sugere que a gestão do clima escolar requer uma abordagem mais colaborativa e reflexiva para ser efetiva.

Costa (2020) apresenta a valorização do ambiente físico escolar como uma forma de valorização pessoal dos estudantes. Apesar de tal reflexão não ser claramente percebida pelos alunos, o estudo indica que o ambiente tem um impacto significativo na identidade e no bem-estar dos estudantes.

O estudo de Lopes (2013) provoca a reflexão sobre a cultura e o clima escolar, destacando as práticas diárias que podem impedir mudanças. Conclui que é necessário promover ações que possibilitem o desenvolvimento de uma consciência crítica e histórica por parte dos indivíduos para que possam entender e transformar a realidade escolar de maneira profunda.

A pesquisa de Vicente (2013) revela que a escola implementou ações gestoras que favoreceram tanto a aprendizagem quanto a convivência harmoniosa. Essas ações incluíram o apoio familiar, o acompanhamento sistemático do rendimento dos alunos e o estreitamento das relações com a comunidade escolar. A abordagem da gestão não se limitou a obter bons resultados nas avaliações externas, mas também demonstrou uma preocupação significativa com o clima organizacional da escola.

Machado Filho (2019) analisa como o perfil da gestão escolar influencia os processos internos da instituição, criando um ambiente educativo que pode ser favorável ou desfavorável para todos os envolvidos na ação pedagógica. Observou-se que o estilo de gestão afeta o envolvimento, a qualidade e diversidade do trabalho, além da sensação de pertencimento e satisfação profissional da equipe.

**Quadro 2-** Síntese do levantamento bibliográfico no banco de dados da SciELO.

SILVA, E. H. B. da; SOUSA, Y. L. G. de; NEGREIROS, F.; FREIRE, S. E. de A. Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura (2021)	
Palavra-chave: Clima Escolar. Escola. Revisão Sistemática.	Modalidade: Artigo
Campo empírico: Países da América Latina	Procedimento de coleta: Levantamento bibliográfico
Objetivo principal: Realizar uma revisão sistemática da literatura sobre o clima escolar.	Principais resultados: O clima escolar precisa ser estudado de acordo com cada contexto e que ele influencia no processo de ensino aprendizagem contribuindo de forma positiva se o clima escolar for bom e caso não seja também trará prejuízos para a escola.
SILVA, L. P. da; CASTRO, M. A. R.; SANTOS, M. G. dos; NETO, P. J. de L. Comprometimento no trabalho e sua relação com a cultura organizacional mediada pela satisfação (2018)	
Palavra-chave: Comprometimento. Satisfação. Cultura Organizacional. Mediação.	Modalidade: Artigo
Campo empírico: Banco Público	Procedimento de coleta: Questionário
Objetivo principal: Analisar o efeito da mediação da satisfação sobre a relação entre a cultura organizacional e o comprometimento no trabalho.	Principais resultados: A satisfação no trabalho apresenta um papel importante no comprometimento, mediando a influência positiva da cultura organizacional no aumento do comprometimento no trabalho em suas dimensões afetiva, instrumental e normativa. Indicam também que a satisfação de forma direta é preditora do comprometimento organizacional da mesma forma que quando ela é mediadora entre cultura e comprometimento.
FALSARELLA, A. M. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder (2018)	
Palavra-chave: Cultura Escolar. Forma Escolar e Tradições. Clima Organizacional. Participação e Partilha do Poder. Conceito de Comunidade.	Modalidade: Artigo
Campo empírico: Sociologia da Educação	Procedimento de coleta: Levantamento bibliográfico
Objetivo principal: Apresentar temas relacionados à cultura de instituições escolares em seu funcionamento cotidiano: tradição escolar, clima organizacional, participação e partilha do poder, conceito de comunidade.	Principais resultados: Este estudo visa esclarecer conceitos importantes relacionados à escola, levantar pontos de reflexão e fornecer subsídios para a análise de pesquisa empírica na área da educação. Estudar o funcionamento cotidiano da escola é um desafio difícil para o pesquisador, mas oferece valiosas contribuições para a escola e para a pesquisa.
WAIANDT, J. B. M.; FERRETTI, A. S. Z. Direção escolar na educação infantil: estilos de liderança e clima organizacional da escola pública (2023)	
Palavra-chave: Estilos de Liderança. Direção Escolar. Clima Organizacional. Educação Infantil.	Modalidade: Artigo
Campo empírico: Centros municipais de Educação Infantil	Procedimento de coleta: Entrevista
Objetivo principal: Compreender o estilo de liderança dos diretores de escolas de educação	Principais resultados: Apresentou possibilidades de desenvolvimento de ações para melhorar as práticas de liderança dos diretores escolares, de

infantil e sua influência no clima organizacional da escola	forma a articular um clima organizacional favorável ao desempenho organizacional.
<b>D'AURIA -TARDELI, D.; BARROS, L. da S.; TESSARO, M.; ALVES, V. T. Percepções de professores sobre clima educacional na educação infantil de São Bernardo do Campo (2023)</b>	
Palavra-chave: Clima Escolar. Educação Infantil. Professores.	Modalidade: Artigo
Campo empírico: Escolas	Procedimento de coleta: Questionário
Objetivo principal: Verificar a percepção de professores da educação infantil sobre quatro dimensões do conceito de clima escolar: a) as relações sociais e os conflitos na escola; b) as regras, as sanções e a segurança na escola; c) as relações com o trabalho; d) a gestão e a participação.	Principais resultados: As quatro dimensões do clima escolar analisadas são bastante relevantes para a (re)estruturação de ambientes de aprendizagem mais democráticos, colaborativos e autônomos, sobretudo quanto à indicação de criar meios que oportunizem vez e voz ao público da educação infantil, bem como potencializem o trabalho coletivo, autônomo e ético entre professores e gestores.
<b>MELO, S. G. de; MORAIS, A. de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis (2019)</b>	
Palavra-chave: Ambiente Escolar. Rendimento Escolar. Ensino Médio. Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM.	Modalidade: Artigo
Campo empírico: Escolas	Procedimento de coleta: Questionário
Objetivo principal: Verificar a relação entre clima escolar e desempenho em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro, a partir da percepção de alunos, professores e gestores.	Principais resultados: Indicaram uma relação de mesmo sentido entre o clima escolar e o desempenho por meio da análise do efeito escola ao controlar o indicador de nível socioeconômico, demonstrando que o clima escolar agiu como fator protetivo para a conquista de um melhor desempenho acadêmico.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Neste segundo quadro, feito no banco de dados da SciELO, foram encontrados seis trabalhos que tratam do clima organizacional em escolas. Para uma análise mais atenta, foram selecionados três estudos que mais se aproximam dos objetivos desta pesquisa: a revisão de Silva et al. (2021), o estudo de Falsarella (2018) e a investigação de Waiandt e Ferretti (2023). Esses trabalhos abordam aspectos da revisão da literatura sobre clima escolar, conceitos significativos da cultura escolar, destacando tradições, participação e poder, e a influência dos estilos de liderança no clima organizacional em escolas de educação infantil. Assim, eles proporcionaram uma base para compreender e melhorar o ambiente educacional.

A revisão de Silva et al. (2021) ressalta a importância do clima escolar no processo de ensino e aprendizagem. Um clima escolar positivo contribui para resultados educacionais favoráveis, enquanto um clima negativo pode trazer prejuízos para a escola. Isso enfatiza a necessidade de intervenções adequadas para melhorar o ambiente escolar.

O estudo de Falsarella (2018) versa sobre temas relacionados à cultura das instituições escolares em seu funcionamento cotidiano: tradição escolar, clima organizacional, participação

e partilha do poder, conceito de comunidade. Fornece elementos para subsidiar estudos e análises reflexivas sobre o dia a dia escolar. Destaca que estudar a escola em seu funcionamento cotidiano é desafio difícil para o pesquisador, mas que traz ricas contribuições para a escola, no sentido de promover ambientes mais colaborativos, e para os estudos acadêmicos.

Waiandt e Ferretti (2023) investigam o impacto do estilo de liderança no clima organizacional em escolas de educação infantil. O estudo identificou que o estilo de liderança dos diretores tem um impacto significativo no clima organizacional. Práticas de liderança eficazes podem desenvolver ações que melhoram o clima organizacional, favorecendo o desempenho organizacional. Isso sugere que o desenvolvimento de habilidades de liderança nos diretores escolares é essencial para criar um ambiente escolar positivo.

**Quadro 3-** Síntese do levantamento bibliográfico no banco de dados da UNIARA.

GONÇALVES, J. S. Mediação de conflitos na escola: documentos oficiais e o papel do diretor (2022)	
Palavra-chave: Clima Escolar. Gestão Escolar. Mediação de Conflitos. Livro de Ocorrência.	Modalidade: Dissertação
Campo empírico: Escolas	Procedimento de coleta: Documentos
Objetivo principal: Discutir sobre o papel do diretor escolar em relação à mediação de conflitos, que são oriundos das relações interpessoais no interior da escola.	Principais resultados: A pesquisa aponta que o papel do diretor, que tem como uma de suas atribuições mediar conflitos, é determinante para que eles sejam usados como oportunidade de crescimento e melhor aproveitamento dos diferentes talentos e habilidades do grupo.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Compõe o terceiro quadro, a pesquisa de Gonçalves (2022) que ressalta a importância da mediação de conflitos pelo diretor escolar como uma prática para a promoção de um clima escolar positivo e produtivo. Ao transformar conflitos em oportunidades de aprendizado e crescimento, o diretor fortalece as relações que ocorrem na escola e prepara os estudantes para enfrentar desafios interpessoais de forma construtiva ao longo de suas vidas.

**Quadro 4-** Síntese do levantamento bibliográfico no banco de dados do Google Acadêmico.

BOVO, A. A. Abrindo a caixa preta da escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática (2011)	
Palavra-chave: Prática Pedagógica. Cultura Escolar. Investigação Narrativa. Mapas Narrativos. Cuidado de si. Educação Matemática.	Modalidade: Tese
Campo empírico: Curso de extensão universitária frequentado por professores de matemática.	Procedimento de coleta: Investigação narrativa/ Narrativas de professores.
Objetivo principal: Investigar a tessitura cultura-escolar-prática-pedagógica-do-professor-de-Matemática.	Principais resultados: Com base na Ética de Foucault, pensa-se a autonomia como uma possibilidade de enfrentar os problemas da Educação na atualidade. Trata-se de um modo de vida: um exercício do cuidado de si.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Por fim, o quarto quadro apresenta a pesquisa de Bovo (2011) que investiga como a cultura escolar influencia a prática dos professores de matemática, destacando o que acontece dentro da escola: normas, valores e práticas diárias, e como esses fatores afetam a educação. Sugere que a autonomia dos professores pode ajudar a enfrentar os problemas educacionais atuais.

Este levantamento inicial, permitiu arrolar algumas conclusões relacionadas ao clima organizacional escolar bem como a aspectos da cultura e do ambiente educacional pertinentes à gestão escolar, aspectos esses já observados por outros pesquisadores e que foram significativos no encaminhamento da presente pesquisa.

Os fatores que influenciam o clima escolar são múltiplos e incluem as relações interpessoais entre professores, funcionários, alunos e familiares, liderança, questões sociais e culturais, recursos disponíveis na escola e políticas educacionais.

O clima organizacional escolar é elemento fundamental que repercute diretamente nas atividades escolares, no desenvolvimento profissional dos docentes e em seu desempenho junto aos alunos. Influencia, portanto, o processo de ensino e aprendizagem, de modo que, sendo positivo, contribui para resultados educacionais favoráveis, ao contrário do clima negativo.

O gestor escolar tem papel fundamental no desenvolvimento de um clima escolar saudável. É importante que ele repense os tempos e espaços de reflexão e ação coletiva na escola, sendo que a gestão do clima escolar requer abordagens colaborativas.

A organização do ambiente físico da escola também é aspecto importante da gestão, porque ela influencia o clima escolar, pois promove a valorização pessoal, a formação da identidade e o bem-estar dos docentes e dos estudantes. A boa mediação de conflitos pelo diretor também influencia a promoção de um clima escolar positivo e produtivo, pois fortalece as relações positivas que ocorrem na escola.

Desse modo, intervenções gestoras adequadas são fundamentais para o desenvolvimento de um clima escolar saudável. As ações gestoras não podem se limitar à busca por bons resultados escolares pelos alunos, mas também devem voltar-se ao clima organizacional, incluindo as relações com os familiares e com a comunidade, entendendo que este clima contribui para os bons resultados. Nesse sentido, o desenvolvimento de habilidades de liderança por parte dos diretores escolares é essencial para a criação de ambientes escolares positivos. Uma síntese dessas conclusões do levantamento bibliográfico é apresentada no Quadro 5.

**Quadro 5-** Síntese das conclusões do levantamento bibliográfico.

a) Uma abordagem integral da gestão escolar visa não só bons resultados acadêmicos, mas também a promoção de um clima organizacional positivo; na verdade, um clima escolar positivo favorece o alcance de resultados educacionais favoráveis.
b) Intervenções adequadas dos gestores são fundamentais para melhorar o ambiente e o clima escolar.
c) É relevante a implementação de ações gestoras focadas no apoio familiar, no acompanhamento sistemático do rendimento dos alunos e no estreitamento das relações com a comunidade escolar.
d) O estilo de liderança dos gestores tem grande influência no clima organizacional; daí a importância de práticas de liderança eficazes para criar um ambiente escolar positivo.
e) A formação e o desenvolvimento de habilidades de liderança por parte dos gestores são fundamentais para estabelecer um clima participativo que contribui para o sucesso escolar.
f) Uma dessas habilidades é a mediação de conflitos, prática fundamental para promover um clima escolar positivo e produtivo, transformando conflitos em oportunidades de aprendizado.
g) Outra habilidade é a de promover uma cultura escolar colaborativa e valores compartilhados, os quais influenciam diretamente boas práticas educativas.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Entende-se que essas conclusões do levantamento bibliográfico inicial se aplicam, em parte, à educação infantil, embora trabalhos específicos sobre esse nível de ensino tenham sido encontrados em menor número. Isso reforça a relevância da pesquisa, pois ainda há poucos estudos sobre o clima escolar na Educação Infantil.

### 3.2 Aportes teóricos

Esta parte da pesquisa teve apoio nos estudos de autores como Brunet (1995), Pérez Gómez (2001), Sousa (2018), Teixeira (2002), Julia (2001), Nóvoa (1995, 1997), Libâneo (2001), Santos (1999), Oliveira (2018), Falsarella (2004, 2018, 2022) e Oliveira (2002), entre outros, cujas contribuições abordam o clima escolar e temas intrinsecamente relacionados a sua compreensão, tais como a escola como organização complexa, a estrutura do trabalho escolar,

a cultura escolar e o trabalho do diretor, e possibilitaram a análise dos dados coletados em diferentes perspectivas.

### 3.2.1 A escola como organização complexa

Neste item, são abordadas as contribuições de Nóvoa (1995) e Libâneo (2001) sobre o funcionamento da organização escolar e sua complexidade. A escolha desse enfoque se justifica porque uma das complexidades da escola como organização é justamente o clima de trabalho que vigora em seu interior. Para isso, é necessário entender também como a escola se estrutura, como funciona internamente e como se articula com o contexto social e político.

A análise das organizações escolares precisa levar em conta sua complexidade, considerando fatores como contexto, história, aspectos simbólicos e sociais. É importante superar visões simplistas e tecnocráticas, entendendo que a escola é mais do que um local de ensino: é um espaço de interação e transformação. É o que faz Nóvoa (1995) ao analisar as escolas como organizações complexas, destacando sua autonomia e a necessidade de compreender a conjuntura social e política onde está inserida. Ele propõe que a eficácia escolar depende da interação entre três estruturas principais: física, administrativa e social. O autor também aborda a evolução do sistema educativo, desde uma pedagogia centrada no aluno, até a valorização da escola como um espaço de interação social e participação comunitária. A escola deve ser vista como um ambiente que promove a reflexão pedagógica e a transformação.

Compreender a instituição escolar como uma organização implica uma perspectiva de meso abordagem, entre o microaspecto da sala de aula e o macroaspecto do sistema educativo. É o que esclarece Nóvoa (1995) ao propor uma abordagem que integre esses dois aspectos, visão essa que considera a escola como um espaço organizacional próprio que detém certo grau de autonomia. Nesse contexto, as decisões educativas, curriculares e pedagógicas são tomadas estrategicamente, refletindo tanto as características específicas de cada escola quanto sua relação com os contextos sociais e políticos mais amplos. Assim, essa abordagem ajuda a entender as escolas como organizações que não apenas seguem regras externas, mas também criam e ajustam práticas conforme suas necessidades e realidades.

A análise organizacional das escolas, segundo Nóvoa (1995), enfrenta dois tipos principais de resistência. O primeiro está nas críticas que rejeitam a aplicação direta de conceitos empresariais ao campo educacional. O segundo vem da preocupação com o risco de tecnocracia e com o possível esvaziamento político e ideológico das práticas educativas. Essas resistências são fundamentais, pois ajudam a evitar que modelos empresariais sejam

transferidos de forma simplista para o ambiente escolar. Ele destaca que a educação possui características próprias que não se encaixam na lógica de eficiência econômica: “As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina”. (Nóvoa, 1995, p. 16)

Nóvoa (1995) vê as escolas como espaços culturais e locais de interação, onde atuam tanto pessoas de dentro quanto de fora do ambiente escolar. Nesses espaços, se manifestam dimensões pessoais, simbólicas e políticas, tornando cada escola única. Assim, propõe que a análise das escolas vá além de modelos técnicos ou de gestão e defende um equilíbrio entre reflexão e prática educativa, buscando entender a escola em sua totalidade, com múltiplas perspectivas, para promover mudanças reais e significativas.

Ao destacar as contribuições de Jacques Ardoino em seu trabalho *Éducation et Politique* (1977), Nóvoa (1995) evidencia que a evolução das ideias sobre educação nas últimas décadas mostra mudanças significativas na compreensão do processo educativo, desde uma visão centrada no aluno até o reconhecimento da escola como uma organização complexa. A seguir é apresentada uma breve evolução das ideias sobre educação ao longo das últimas décadas, destacando as principais tendências pedagógicas e mudanças de enfoque que contribuíram para a compreensão da escola como instituição complexa.

Na década de 1950, a pedagogia centrada no aluno tinha como principal foco suas dimensões cognitiva, afetiva e motora. Essa abordagem, influenciada principalmente pela psicologia, colocava a criança no centro do processo de aprendizagem, valorizando suas necessidades, interesses e ritmos. Embora predominasse o olhar individualizado, também houve contribuições sociológicas, como as de John Dewey, que destacavam o papel social da educação. Nesse período, o foco estava nas metodologias de ensino e no uso de atividades em grupo como um complemento pedagógico.

A partir da década de 1950 e se firmando nos anos de 1960, os movimentos ligados à dinâmica de grupos deram origem às pedagogias não-diretivas, que destacavam a importância das interações sociais no processo educativo. Esse enfoque priorizava o diálogo, a cooperação e o trabalho em grupo, muitas vezes deixando o conteúdo escolar tradicional em segundo plano. Como afirma Ardoino (1977, *apud* Nóvoa, 1995, p. 19), “o que se passa numa sala de aula é mais importante do que as aprendizagens que aí se fazem”, evidenciando o valor das experiências vividas no ambiente escolar.

Entre os anos de 1960 e 1970 surgem movimentos, como por exemplo o da pedagogia institucional, que criticavam o modelo tradicional da escola e defendiam que os estudos sobre educação se estendessem para além dos muros escolares. A pedagogia institucional, se voltava

para a análise do próprio sistema educativo, buscando mudanças na organização da escola e nos papéis dos professores.

Ainda nos anos de 1970, houve uma mudança nas tendências pedagógicas, com o retorno a uma abordagem mais racional e focada na eficácia do ensino. Essa fase deu origem ao paradigma “processo-produto”, que centralizava a sala de aula e o desenvolvimento curricular, buscando uma pedagogia mais científica e objetiva.

Já nos anos de 1980 e 1990, estabelece-se uma pedagogia centrada na escola, que passa a ser valorizada como organização. Nesse período, a investigação educacional reconhece a escola não apenas como lugar de ensino, mas também como espaço de formação, autoformação e experimentação, além de ser entendida como um núcleo de interação social e participação comunitária. Nessa perspectiva, destaca-se que essa visão exige metodologias que considerem tanto aspectos organizacionais, como gestão e avaliação, quanto práticas que promovam mudanças, como a investigação-ação.

Nóvoa (1995, p. 20) ressalta que “é no âmbito do espaço escolar que todos os outros níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados”. Isso reforça que a escola é um lugar onde diferentes pontos de vista se articulam para promover ou impedir mudanças.

Nesse contexto, o funcionamento de uma organização escolar reflete o equilíbrio entre sua estrutura formal e as interações entre os diversos grupos que a integram, muitas vezes com interesses distintos. Assim, compreender a dinâmica interna e a eficácia escolar exige uma análise fundamentada em três grandes áreas: a estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social.

- a estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, etc.;
  - a estrutura administrativa da escola: gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.;
  - a estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.
- (Nóvoa, 1995, p. 25)

Dessa forma, a eficácia de uma escola está diretamente relacionada à sua capacidade de articular essas três áreas, promovendo uma identidade própria e um ambiente que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os seus integrantes. Essa articulação revela que a escola não se limita à sua estrutura formal, mas é também um espaço onde se manifesta uma cultura organizacional própria, que influencia diretamente seu clima social, sua dinâmica interna e seus resultados.

Em texto de 1997, Nóvoa também destaca a importância de abrir as escolas a novos conhecimentos e formas de atuação, reconhecendo sua complexidade técnica, científica e humana. Ele argumenta que a inovação educacional só é possível a partir de uma análise cuidadosa de suas dinâmicas internas, como as tomadas de decisões e as relações de poder. Nesse sentido, chama a atenção para o papel dos professores nos processos de transformação da educação, reafirma a necessidade de pensar a profissão docente para além da significação usual de transmissora do conhecimento a ela atribuída, defende a importância da formação e do desenvolvimento profissional docente e reforça que os professores, em sua coletividade, são os pilares das mudanças que a educação requer nos tempos atuais.

Para complementar essa perspectiva são trazidos os estudos de Libâneo (2001) que reforçam a importância da estrutura organizacional interna da escola como um elemento essencial para assegurar seu funcionamento e articular suas funções educacionais. De acordo com o autor, a organização pode ser entendida como uma unidade social formada por pessoas que interagem entre si, operando com estruturas e processos organizacionais próprios, com o objetivo de atingir as metas estabelecidas pela instituição. Essa estrutura se define pelo ordenamento e pela disposição das funções e setores necessários para que a escola atinja seus objetivos. Obedecendo à legislação federal e regulamentada por legislações estaduais e municipais específicas e pelo Regimento Escolar, a estrutura organizacional reflete as concepções de organização e gestão adotadas pela instituição.

**Figura 1-** Organograma Básico de Escolas.



Fonte: Libâneo (2001, p. 101).

Este autor destaca que essa estrutura evidencia as inter-relações e a hierarquia entre os setores e funções da escola. Embora haja variações de acordo com a legislação e as particularidades de cada rede de ensino, o autor apresenta um organograma que ilustra as unidades e funções de uma escola, oferecendo uma visão geral de como essas organizações podem ser estruturadas para promover um funcionamento eficiente e alinhado às demandas educacionais. Também destaca a importância da estrutura organizacional interna da escola para que a instituição atinja seus objetivos. Ele enfatiza a relação entre os diversos setores da escola, como a direção, o setor pedagógico, o corpo docente e as instituições auxiliares. A gestão escolar é vista como um processo intencional, envolvendo tomada de decisões e ações para atingir as metas educacionais, com foco na colaboração entre todos os membros da comunidade escolar.

A organização escolar, segundo Libâneo (2001), estrutura-se em diferentes setores com funções específicas. O Conselho de Escola é responsável por decisões pedagógicas, administrativas e financeiras, contando com a participação de docentes, funcionários, pais e alunos. A direção coordena e gerencia a escola, contando com um assistente para apoio. O setor técnico-administrativo cuida da secretaria, zeladoria, vigilância e multimeios, garantindo suporte ao funcionamento escolar. O setor pedagógico envolve a coordenação e orientação educacional, apoiando professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem. O corpo docente é responsável pelo ensino, sendo um dos pilares básicos da vida escolar. Além disso, há instituições auxiliares, como a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Grêmio Estudantil, que contribuem para o desenvolvimento da comunidade escolar.

Dessa forma, a estrutura organizacional da escola funciona de maneira integrada, garantindo a gestão eficiente, o suporte administrativo, o acompanhamento pedagógico e a participação da comunidade. Cada setor desempenha um papel essencial para a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos, influenciando diretamente o clima organizacional, que reflete o ambiente de trabalho, a cooperação entre os profissionais e o bem-estar da comunidade escolar.

O funcionamento adequado desses setores e instituições auxiliares é fundamental para que a escola alcance seus objetivos e fortaleça sua gestão. Segundo Libâneo (2001), a gestão é compreendida como um processo sistemático e intencional que envolve a tomada de decisões e sua operacionalização. Ele a define como “a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. (2001, p. 78)

De acordo com o autor, a organização e os processos de gestão variam conforme a concepção de educação e os objetivos que ela busca alcançar. Na perspectiva tecnicista, a direção é centralizada em uma única pessoa, com decisões impostas de forma hierárquica e pouca ou nenhuma participação da comunidade escolar. Por outro lado, na concepção democrático-participativa, as decisões são construídas coletivamente, valorizando o diálogo, o consenso e a interação entre os agentes escolares.

Essa última abordagem, a democrático-participativa, considera a docência um trabalho interativo e colaborativo, destacando a importância da organização coletiva para alcançar os objetivos institucionais. A gestão escolar, nesse contexto, coordena o trabalho coletivo e organiza os aspectos físicos, materiais e pedagógicos, relações humanas e interações, promovendo um planejamento integrado, a formação continuada dos educadores e a avaliação das ações realizadas.

Segundo Libâneo (2001, p. 106), o funcionamento da escola “não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas de objetivos comuns e compartilhados e de ações coordenadas e controladas dos agentes do processo”, com a integração de todos os envolvidos. A organização do trabalho escolar, portanto, vai além das tarefas administrativas e da gestão do espaço físico. Envolve a criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral e a aprendizagem dos alunos, consolidando-se como elemento essencial para o bom desempenho da instituição.

As contribuições teóricas apresentadas neste item fundamentam a compreensão da escola como uma organização complexa, dinâmica e contextualizada, cuja estrutura e funcionamento influenciam diretamente seu clima organizacional. Por fim, outras contribuições teóricas também dialogam com a organização escolar e complementam esta análise.

Oliveira (2018) aborda a questão da liderança na gestão escolar e destaca a importância do diretor na organização e funcionamento da escola, mediando a comunicação entre os órgãos centrais e os professores. Seu estudo explora o papel do diretor na orientação e avaliação do trabalho docente e na manutenção de um clima escolar adequado e evidencia como o modo de exercer a liderança impacta o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos.

Especificamente com relação à educação infantil, um trabalho que serviu de apoio a esta pesquisa foi o de Oliveira (2002) que analisa a evolução do entendimento sobre o cuidado na educação infantil, mostrando como a responsabilidade, inicialmente familiar, foi se expandindo com o tempo. A urbanização e a industrialização mudaram o papel da família, e as creches surgiram como alternativas assistenciais às mães trabalhadoras devido à crescente demanda por esses serviços com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.

A contribuição de Hoffmann (2012) foi considerada nesta pesquisa, pois possibilitou fundamentar as observações assistemáticas feitas pela pesquisadora no que tange à avaliação dos alunos. Ela argumenta que a avaliação na Educação Infantil deve ter caráter mediador, ou seja, servir como apoio ao desenvolvimento da criança, e não como forma de controle ou julgamento. Seu foco deve ser o acompanhamento individualizado e a criação de oportunidades significativas de aprendizagem, promovendo a reflexão contínua do professor e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Pereira Junior e Oliveira (2016) analisam a rotatividade de professores nas escolas, utilizando dados do Censo Escolar de 2012 e 2013. Destacam que esse movimento é influenciado por diversos fatores, como mobilidade interna e abandono da profissão. Os indicadores permitem compreender a capacidade do sistema educacional de manter seus docentes. Também servem de base para estudos e análises sobre a permanência docente. Entende-se que a rotatividade tem correlação com o clima organizacional escolar. Quando há muita troca de professores ou funcionários, isso gera insegurança, dificulta a construção de vínculos, causa descontinuidade no trabalho pedagógico e desmotiva a equipe. Além disso, quem permanece muitas vezes acaba sobrecarregado. Tudo isso afeta o ambiente de trabalho e interfere no clima da escola.

Assim, ao discutir a escola como uma organização complexa, com suas estruturas, processos e dinâmicas próprias, torna-se possível avançar para a compreensão de conceitos que ajudam a analisar seu funcionamento. Entre esses conceitos, destacam-se os de cultura organizacional e de clima organizacional que, embora relacionados, possuem significados distintos: enquanto a cultura remete a valores, crenças e práticas compartilhadas ao longo do tempo, o clima organizacional expressa a percepção mais imediata que os membros da instituição têm sobre o ambiente de trabalho e as relações que nele ocorrem. Para compreender essas dinâmicas no contexto escolar, diferentes autores têm contribuído com análises que serão discutidas a seguir, ampliando o entendimento sobre como a cultura e o clima se manifestam e influenciam a vida cotidiana da escola.

### 3.2.2 Os estudos sobre cultura organizacional e cultura escolar

Muitos pesquisadores têm investigado o conceito de cultura escolar a partir de diferentes perspectivas. Neste sentido, buscou-se compreender esse conceito, com fundamento nas reflexões de diversos autores. Neste item, a cultura organizacional é apresentada inicialmente a partir de um conceito empresarial e, em seguida, focalizada no ambiente escolar.

### 3.2.2.1 A cultura organizacional

Tomou-se como principal referência neste subitem os estudos de Teixeira (2002). A análise da cultura organizacional permite compreender como os conceitos de cultura foram sendo aplicados em diferentes áreas ao longo do tempo. Os estudos sobre cultura organizacional começaram a ganhar destaque a partir da década de 1980. Nesse período, a cultura passou a ser vista como um fator determinante para o desempenho das empresas, especialmente diante da necessidade de compreender por que grandes empresas americanas estavam em decadência, enquanto as japonesas se destacavam pelo alto desempenho e competitividade. A ideia central era que a cultura das empresas poderia ser favorável ou desfavorável ao sucesso. Enquanto as empresas americanas buscavam recuperar os bons resultados do passado, as japonesas mostravam práticas mais eficientes, o que lhes dava vantagem no mercado. Assim, entender e melhorar a cultura organizacional foi apontado como um caminho para reverter o mau desempenho.

Teixeira (2002) apresenta o conceito de cultura como uma perspectiva inovadora para o estudo das organizações, destacando a relevância dos aspectos humanos que o compõe. Ao estudar a cultura das organizações, a autora se apoia nos conceitos de Schein (1991) para analisar como os valores, crenças e comportamentos compartilhados influenciam o funcionamento das instituições. Com base nesse referencial, a autora explica que a cultura organizacional se manifesta em elementos do dia a dia das organizações, refletindo tanto a identidade do grupo quanto suas formas de interação. Para ela, a cultura organizacional pode ser observada em diferentes elementos que a refletem. Entre esses, destacam-se “os comportamentos regularmente observados quando as pessoas interagem na organização, tais como a linguagem usada, os rituais e as condutas adotadas”. (Teixeira, 2002, p. 22-23)

Além disso, incluem-se “as normas que envolvem um grupo de trabalho; os valores dominantes esposados pela organização, como a qualidade do produto ou a liderança de preço; a filosofia que guia a política da organização através dos empregados e fregueses”. Outro aspecto importante são “as regras do jogo na organização, ou seja, aquilo que um novato precisa aprender para ser aceito”. Por fim, também menciona “o sentimento ou clima que prevalece na organização e que se estabelece com base no seu *layout* e na maneira como os membros da organização interagem entre si e com os elementos de fora” (Teixeira, 2002, p.23). Esses aspectos formam a base para entender a cultura organizacional e sua influência no ambiente de trabalho.

Dando continuidade à análise, Teixeira (2002, p. 23) esclarece que “o termo cultura deve ser reservado para um nível mais profundo, constituído pelas concepções básicas compartilhadas pelos membros da organização, que opera inconscientemente e que mostra a visão que ela tem de si e de seu ambiente”. Essa visão compartilhada resulta de experiências significativas vividas pelo grupo, que, ao longo do tempo, criam uma percepção comum e proporcionam segurança para agir. Nas palavras da autora:

A cultura é, pois, um processo dinâmico, é produto da aprendizagem grupal e é encontrada somente onde há um grupo definido, com uma história significativa. As concepções e crenças comuns do grupo constituem respostas aprendidas por ele, para enfrentar os desafios de sua sobrevivência no meio externo e os problemas de sua integração interna. São respostas aceitas como corretas, porque resolvem esses problemas repetida e confiantemente. (Teixeira, 2002, p.23)

Com base em Schein (1991) a autora apresenta a definição de cultura organizacional como:

Um modelo de concepções básicas — inventadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo ao aprender a lidar com seus problemas de adaptação externa e integração interna — que funcionaram bem o suficiente para serem consideradas válidas e, por isso, ensinadas aos novos membros como a maneira correta de perceber e sentir em relação a esses problemas. (2002, p. 25)

Esse conceito ressalta que a cultura organizacional é formada por aprendizagens coletivas, que se tornam padrão para guiar a percepção e o comportamento dos membros do grupo diante de desafios internos e externos. Segundo a autora, o fundador, os líderes e aqueles que detêm o poder têm um papel fundamental na criação e modelagem dos valores que orientam a organização. Sendo assim, o processo de formação da cultura organizacional é semelhante ao processo de formação de um grupo e a verdadeira essência da cultura reside no compartilhamento e no aprendizado de um conjunto de crenças, sentimentos, pensamentos e valores e a liderança é vista como o principal meio pelo qual a cultura organizacional é criada e modificada.

Teixeira (2002) argumenta que a mudança organizacional vai além de uma simples modernização, sendo inseparável da cultura organizacional existente. A cultura exerce uma grande influência sobre o processo de mudança, determinando a forma e o grau de mudança possível dentro da organização. O maior desafio não está nas mudanças tecnológicas, mas sim na transformação das pessoas e da própria cultura organizacional, renovando valores e buscando maior eficiência.

A autora ainda destaca que a ideia de cultura organizacional é aprendida, podendo ser mudada e moldada. Assim, a cultura organizacional não é algo imposto; ela é construída nas relações internas e externas da organização. A mudança cultural, portanto, mesmo quando motivada, não pode ser realizada por imposição.

### 3.2.2.2 A cultura escolar

Dando continuidade à análise da cultura nas organizações, este item enfoca especificamente a cultura na organização escolar. A discussão fundamenta-se nos estudos de Teixeira (2002), Julia (2001), Pérez Gómez (2001), Falsarella (2018, 2022) e outros autores que contribuem para o entendimento das dinâmicas culturais no ambiente educativo.

Conforme observado por Teixeira (2002), embora as escolas compartilhem uma estrutura semelhante, cada uma desenvolve sua própria identidade e uma cultura escolar única. Essa cultura emerge das interações entre os grupos dentro da escola, que vivenciam diferentes códigos e sistemas de ação. A cultura interna das escolas é influenciada pela negociação entre as normas estabelecidas pelo sistema e as percepções, valores, crenças, ideologias e interesses de administradores, professores, funcionários, alunos e pais. Desse modo, a escola deve ser vista como uma organização social com identidade própria, onde as diferenças são tratadas como potencialidades para melhorar a educação. Além disso, a escola é uma organização que tem como objetivo principal a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Enquanto a aprendizagem é essencial para qualquer organização, na escola ela é o próprio fundamento e razão de ser da instituição. Espera-se que a escola seja capaz de proporcionar aos alunos o aprendizado dos conhecimentos acumulados pela humanidade, criando as condições para que eles desenvolvam suas capacidades e criem conhecimentos.

No entendimento de Teixeira (2002), a aprendizagem formal, evidenciada nas tarefas e avaliações escolares, é uma parte importante do processo educacional, sendo frequentemente o foco de educadores, pais e dos estudos de psicologia e didática. No entanto, essa aprendizagem não abrange totalmente a experiência escolar. Paralelamente à aprendizagem formal, os alunos também aprendem a cultura escolar, adaptando-se às normas, valores, crenças e símbolos da instituição. Eles participam de rituais, absorvem histórias e reverenciam heróis. Essa aprendizagem cultural, muitas vezes invisível para os educadores, é fundamental para o sucesso da escolarização. Sob esse olhar, pode-se fazer uma associação com o que diz Gimeno Sacristán (2000), de que o currículo deve ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos e é mais do que algo delimitado e estático que se planeja e depois se implanta, e com

a definição dada por Silva (2003) sobre o currículo oculto como aqueles aspectos que “sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (Silva, 2003, p. 78)

O processo de criação e recriação da cultura da escola é essencialmente social, envolvendo professores, alunos e demais membros da comunidade escolar em interações constantes, destaca Teixeira (2002). Influenciada por diversos fatores internos e externos, essa cultura determina o tipo de organização e define o papel dos indivíduos e dos recursos nesse contexto, podendo favorecer ou prejudicar a realização dos objetivos da escola. Com relação aos professores, na interação com seus colegas, eles aprendem a pensar e agir de acordo com a cultura da escola. As estruturas burocráticas da instituição desempenham um papel importante nesse processo, ao criarem um discurso próprio que é parcialmente assimilado pelos docentes. A aprendizagem da cultura escolar é um processo contínuo, construído e reconstruído nas relações entre os profissionais da escola. Nesse contexto, discursos dominantes determinam as regras sobre quem pode falar com autoridade, quais conteúdos são considerados importantes e como os professores devem agir. Embora o trabalho docente muitas vezes ocorra de forma isolada, a relação direta entre professor e aluno é mediada por recursos práticos e discursivos, que pretendem moldar a competência profissional dos educadores.

Em uma perspectiva mais ampla, a concepção política da cultura escolar enfatiza que a cultura não funciona apenas como um elemento estabilizador dentro da escola, mas como um campo de confrontos presentes na rotina escolar. As organizações escolares são espaços sociais que produzem, difundem e gerenciam significados, estando sujeitas à influência de outras instituições da sociedade. Para Teixeira (2002), compreender o funcionamento das escolas exige articular aspectos simbólicos e estruturais, normas e liberdade, o formal e o informal, o instituído e os processos em construção. Modelos deterministas, que se concentram apenas em um aspecto da organização, não conseguem captar as diferenças e diversidades presentes na escola e no sistema educacional.

Julia (2001) analisa a cultura escolar como objeto histórico, buscando compreender a formação da cultura escolar ao longo da história. Para ele, a cultura escolar consiste em “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (2001, p. 10). Essas normas e práticas estão sempre alinhadas a finalidades que variam de acordo com as épocas, revelando a relação dinâmica entre a escola e o contexto histórico em que está inserida. Assim, estudos sobre a cultura escolar evidenciam que a escola vai além de ser apenas um espaço de aprendizagem de saberes; é também um ambiente voltado

à formação de comportamentos e à transmissão de valores e práticas sociais. Essa perspectiva reforça o papel central da escola, mostrando que sua função vai além da simples instrução acadêmica, contribuindo para a socialização e a construção da identidade dos alunos.

Pérez Gómez (2001) compreende a escola como um espaço ecológico de interação cultural, no qual diferentes culturas se cruzam e se influenciam mutuamente: a cultura docente, a cultura administrativa e as diferentes culturas que os alunos trazem de sua comunidade. Para ele, o aprendizado dos alunos é influenciado por um cruzamento complexo e dinâmico de culturas que ocorre dentro da escola, sendo que essa característica é fundamental para definir a identidade e a autonomia da instituição, cuja responsabilidade específica é atuar como mediadora reflexiva dos diversos influxos culturais, contribuindo para a formação dos indivíduos e para a construção do conhecimento.

Assim, a escola, como outras instituições sociais, cria e reproduz sua própria cultura, formada por significados e comportamentos específicos gerados no ambiente escolar, cultura essa que inclui tradições, costumes, rotinas, rituais e práticas que a escola mantém e transmite ao longo do tempo. Esses elementos moldam diretamente os valores, expectativas e crenças dos grupos que compõem a instituição. Como afirma Pérez Gómez (2001), “o responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas” (p. 17) e “as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve”. (Pérez Gómez, p. 131)

Outro aspecto destacado por Pérez Gómez (2001) é que a cultura escolar tem um impacto significativo tanto nas aprendizagens vivenciais quanto nas aprendizagens acadêmicas dos alunos, independentemente do currículo oficial. A vida na escola não é determinada apenas pelo que está formalmente no currículo, mas também por esses elementos culturais que permeiam o cotidiano da instituição. Essa interação entre a cultura escolar e o aprendizado ressalta o papel essencial da escola no desenvolvimento dos indivíduos, integrando as diferentes influências culturais em um processo educativo significativo. Compreender tais interações exige relacionar a escola como instituição social às políticas educativas. Essas políticas, elaboradas pelas instâncias administrativas, buscam ajustar as práticas escolares às demandas políticas e econômicas de cada época e lugar. Dessa forma, entender a cultura da escola requer conectar os aspectos macro, como as diretrizes políticas, aos aspectos micro, representados pelas interações e práticas específicas que definem o cotidiano escolar. Essa relação ajuda a

explicar como as políticas influenciam a vida da escola e o impacto dessas dinâmicas no ambiente educacional.

Convém destacar que, para Pérez Gómez (2001), a cultura docente é vista como o componente principal da cultura escolar. Ela se manifesta em aspectos como os métodos utilizados em sala de aula, as relações interpessoais, a definição de papéis e funções, os modos de gestão e os processos de tomada de decisão. Esses elementos moldam a estrutura de participação social e acadêmica na escola, influenciando diretamente o ambiente de ensino. Isso é particularmente importante para esta pesquisa que buscou o olhar dos componentes da equipe escolar.

Nessa mesma direção, Falsarella (2018) destaca que, embora as escolas apresentem semelhanças na arquitetura e na organização, possuem culturas únicas, pois cada escola é terreno diferenciado dentro de um determinado tempo, espaço e local. Essas culturas são moldadas pelas interações de subgrupos sociais com diferentes interesses e pela história cotidiana vivenciada por seus membros. Em estudo mais recente, Falsarella (2022) esclarece que, na formação da cultura escolar, tanto os consensos quanto os antagonismos são fundamentais, e que, apesar das diferentes visões de mundo, é possível surgir um *ethos* comum entre os membros da escola, que permite a convivência e a colaboração. Como as escolas enfrentam um cenário de incerteza e ambiguidade em relação aos seus objetivos educativos e éticos, há exigência de maior responsabilidade e agilidade por parte das equipes escolares para lidar com as complexidades e as constantes mudanças da contemporaneidade. Nesse contexto, o fortalecimento da cultura docente é essencial para enfrentar os desafios.

### 3.2.3 Os estudos sobre clima organizacional

Neste item, serão apresentadas as contribuições de Brunet (1995), Sousa (2018), Santos (1999), Aguerre (2004), entre outros autores. Inicialmente desenvolvidos no âmbito empresarial e industrial, esses estudos foram posteriormente aplicados a diferentes contextos institucionais, incluindo a escola. Dessa forma, o conceito de clima organizacional concorre para a elucidação do conceito de clima escolar, permitindo analisar como as percepções sobre a instituição influenciam a dinâmica da escola e o ambiente de trabalho no cotidiano educativo.

### 3.2.3.1 O clima organizacional

Conforme se pôde observar nos estudos teóricos, os pesquisadores sobre clima organizacional não chegaram a uma definição única sobre o tema devido à sua complexidade, já que envolve múltiplos fatores, como as relações interpessoais, as condições de trabalho e as percepções dos indivíduos. Essa falta de consenso levou ao surgimento de diferentes linhas de pensamento, que permitem compreender como o clima organizacional foi definido ao longo do tempo e ainda é estudado atualmente.

Neste subitem, apresenta-se um breve histórico dos estudos sobre clima organizacional e suas concepções, com base nas contribuições de diferentes autores. Essa compreensão é fundamental para contextualizar o clima escolar, abordado na sequência. Compreender o clima da organização a partir das diferentes abordagens permite uma visão mais ampla, contribuindo para a formulação de estratégias que aprimorem o ambiente escolar e as relações interpessoais que nele ocorrem.

Segundo Sousa (2018), os estudos sobre clima organizacional já eram abordados desde as décadas de 1920 e 1930, com as pesquisas de Elton Mayo e sua equipe da *Harvard Business School*. A partir do estudo realizado na fábrica *West Electric*, em Hawthorne, ficou evidente que as relações interpessoais influenciam diretamente o desempenho dos trabalhadores<sup>7</sup>. Esse resultado contrastava com a visão da Escola Clássica, também conhecida como Movimento da Administração Científica, que enfatizava apenas fatores físicos e financeiros como determinantes do rendimento. Assim, demonstrou-se que um ambiente de trabalho positivo contribui para o envolvimento dos funcionários.

Para Aguerre (2004), os estudos de Hawthorne foram um marco na década de 1930, pois questionaram a visão taylorista predominante até então. A Escola de Relações Humanas passou a destacar a importância da dimensão socioemocional no ambiente de trabalho, associando-a à liderança. Esse novo olhar sobre as organizações não considerava apenas a estrutura formal, como a divisão de tarefas e funções, mas também a influência das relações interpessoais no

---

<sup>7</sup> Em 1927, o professor de Harvard Elton Mayo e um grupo de investigadores decidiram estudar a relação entre as características ambientais e a produtividade dos colaboradores. O estudo teve lugar numa única empresa, a Western Electric Company, localizada em Hawthorne, perto de Chicago — daí o nome dado ao estudo de Elton Mayo. As experiências duraram até 1932, e os resultados foram igualmente surpreendentes, tanto para os investigadores como para os gestores. A experiência de Hawthorne chamou à atenção para a importância do reconhecimento e das relações humanas, numa altura em que o comportamento rígido, autoritário e desumanizante dominava o mundo dos negócios. Como resultado da experiência, verificou-se que os colaboradores se sentiam mais motivados com a confiança da direção ou pelo simples facto de se sentirem reconhecidos e apreciados. (<https://www.apd.pt/experiencia-de-hawthorne-ser-reconhecido-no-trabalho/>; acesso em 17 set.2025).

desempenho e bem-estar dos trabalhadores. De acordo com esse autor, entre as décadas de 1960 e 1970, os estudos sobre clima organizacional foram ampliados para além da indústria, abrangendo instituições como escolas, bancos, hospitais e órgãos governamentais. Nessa fase, houve um esforço para medir o clima organizacional com maior precisão, na busca por métodos mais objetivos de avaliação.

A partir da década de 1980, os estudos sobre clima organizacional passaram por uma crise teórica, impulsionada pela ascensão dos estudos sobre a cultura organizacional e pelo questionamento das técnicas quantitativas. Esse período, conhecido como “guerra de paradigmas”, desafiou a centralidade do tema, conforme destaca Aguerre (2004).

No Brasil, os primeiros estudos sobre clima organizacional surgiram na década de 1970. Sousa (2018) destaca que a pesquisa de A. M. Saldanha, publicada em 1974 com o título “A atmosfera organizacional e o bem-estar psíquico dos contribuintes individuais”, foi um marco inicial nesse campo. No entanto, o estudo tinha como foco principal o bem-estar psicológico dos indivíduos e as estratégias para promover um ambiente saudável dentro das organizações, abordando mais o clima psicológico do que o clima organizacional propriamente dito.

Ainda no Brasil, Santos (1999) aponta que os estudos pioneiros de Souza (1977, 1978) tiveram grande influência na área, fornecendo base para pesquisas posteriores. A autora destaca que Souza concentrou sua análise principalmente em órgãos públicos, mas também estudou empresas e instituições de ensino superior, ampliando a compreensão do clima organizacional em diferentes contextos.

No âmbito da administração escolar, Santos e Adam (2022) destacam que o primeiro estudo a analisar o clima e sua relação com a gestão educacional foi realizado em 1908 por Arthur Cecil Perry, diretor de uma escola no bairro do Brooklyn, Nova York. Em sua obra “*The Management of a City School*”, o autor destacou que o ambiente escolar influencia diretamente os alunos e sua aprendizagem, ressaltando a importância de um clima positivo para encorajá-los.

Nesse sentido, o clima organizacional desempenha um papel fundamental na construção de um ambiente de pertencimento e cooperação. Ele pode ser entendido por meio de uma analogia com o clima atmosférico. Sousa (2018) sugere que, assim como o tempo pode ser descrito como frio, quente ou agradável, o ambiente de trabalho também é avaliado de diferentes maneiras, conforme a percepção de cada indivíduo. Além disso, o clima organizacional não é imutável, podendo ser mais favorável ou desfavorável, de acordo com as condições internas da organização.

Nessa mesma perspectiva, Puente-Palacios e Freitas (2006) destacam que o clima organizacional, assim como o clima atmosférico, influencia diretamente aspectos do cotidiano das pessoas, como o vestuário, a alimentação, a disposição para o trabalho e até mesmo o estado emocional. Ele reflete o momento vivido pela organização, influenciando o comportamento e o desempenho dos colaboradores, tornando-se um fator essencial para a dinâmica e o funcionamento da instituição.

No bojo dessas discussões e tomando por base Brunet (1995), autor de referência sobre o clima organizacional, destaca-se seu argumento de que o comportamento de um indivíduo no ambiente de trabalho não pode ser analisado apenas com base em aspectos pessoais, pois essa abordagem se torna limitada e incompleta. Para compreender os fatores que influenciam, esse comportamento é necessário considerar também o ambiente organizacional. As pessoas que compõem uma instituição são responsáveis por sua dinâmica e funcionamento, tornando-se essencial investigar como percebem o clima de trabalho.

Para Brunet (1995) o clima organizacional é percebido conscientemente e inconscientemente por todos. Esse clima é multidimensional e seus componentes são interligados, com efeitos variados e significativos. Compreender o clima ajuda a identificar dimensões fundamentais para a percepção do ambiente de trabalho. Nesse sentido, Brunet (1995, p. 125) afirma que “são os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é”. Isso significa que a forma como os indivíduos interagem e percebem a atmosfera de trabalho influencia diretamente o funcionamento e os resultados da organização.

A literatura sobre clima organizacional apresenta diversos conceitos relacionados ao comportamento humano no ambiente de trabalho. Brunet (1995) identifica e analisa três definições.

A primeira definição refere-se à medida múltipla dos atributos organizacionais, em que o clima é considerado como natureza objetiva dos atributos da organização, tais como a dimensão da empresa, os níveis hierárquicos, a produtividade etc. Assim, o clima é medido por meio da relação entre as características físicas da organização e os fatos objetivos observados (taxas de rotatividade, absentismo etc.). Com base neste conceito, pode-se levantar a hipótese de que, quanto maior a organização, maior tende a ser a rotatividade dos funcionários, devido ao caráter impessoal do ambiente de trabalho. No entanto, essa definição apresenta lacunas, pois não considera a percepção dos trabalhadores sobre o clima organizacional. Brunet (1995) ressalta que essa análise não traduz como o clima é vivenciado pelos funcionários e que outros fatores podem influenciar os resultados observados.

A segunda definição trata da medida perceptiva dos atributos individuais, em que o clima é definido como satisfação das necessidades de cada indivíduo. Esse tipo de clima organizacional é baseado na percepção individual dos trabalhadores, levando em conta a satisfação de suas necessidades e emoções em relação ao ambiente de trabalho. A ênfase está nas micro percepções dos funcionários, em vez de uma visão global das percepções.

A terceira definição baseia-se na medida perceptiva dos atributos organizacionais, na qual o clima organizacional pode ser visto como uma série de atributos perceptíveis do ponto de vista da organização, que refletem sua maneira de agir em relação aos seus membros e à sociedade. O foco está na percepção individual do ambiente de trabalho, valorizando mais como os funcionários percebem as situações do que a realidade objetiva. Essa definição está alinhada à teoria de Lewin (1951)<sup>8</sup>, que entende que o comportamento de um indivíduo é influenciado tanto pela sua personalidade quanto pelo ambiente ao seu redor. Assim, a percepção funciona como um filtro para interpretar a realidade e os elementos da organização. Segundo Brunet (1995), as teorias mais recentes sobre o clima organizacional abandonaram as duas primeiras definições.

Santos (1999), por sua vez, explora diversos conceitos de clima organizacional, destacando sua relevância como ferramenta para gestores. No Quadro 6 é apresentada uma série de conceitos coletados pelo autor.

---

<sup>8</sup> Kurt Lewin foi um influente psicólogo conhecido por trabalhos em dinâmica de grupo e estilos de liderança. Criador da Teoria de Campo, entendia como campo um conjunto de realidades físicas e psicológicas, em mútua interdependência. Disponível em: <https://convivim.com/kurt-lewin/>. Acesso em 16.set.2025.

**Quadro 6-** Conceitos de clima organizacional.

<b>Autores</b>	<b>Conceitos de clima organizacional</b>
Forehand e Gilmer (1964)	Conjunto de características que descrevem uma organização e que: a) distingue uma organização da outra; b) mantém-se de certa forma permanente e c) influencia o comportamento dos indivíduos na organização.
Tagiuri (1969)	Qualidade relativamente permanente do ambiente interno da organização que: a) é percebido pelos seus membros; b) influencia seu comportamento e c) pode ser descrito em termos de valores e de um conjunto de características (ou atributos) da organização.
Litwin e Stringer (1968)	Conjunto de propriedades mensuráveis do ambiente de trabalho, percebidas direta ou indiretamente pelos indivíduos que vivem e trabalham neste ambiente e que influencia a motivação e o comportamento dessas pessoas.
Campbell et al. (1970)	Conjunto de atributos específicos de uma organização em particular, que pode ser influenciado pela forma como esta organização lida com seus membros e seu ambiente. Para cada indivíduo dentro da organização, o clima assume a forma de um conjunto de atitudes e expectativas que descrevem a organização em termos tanto de características estáticas (tal como o grau de autonomia), como variáveis comportamentais de resultado ou eventos de saída. É uma variável situacional ou organizacional, e não apenas como a percepção individual dos membros da organização.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base em Santos (1999).

Santos (1999) entende que o conceito de clima organizacional é mais adequado quando compreendido como um atributo da organização. Esse entendimento está alinhado à perspectiva de Brunet (1995) que aponta que as teorias mais recentes têm foco na percepção dos atributos organizacionais.

### 3.2.3.2 O clima escolar

Neste subitem, são apresentados os conceitos de clima escolar, suas características, as variáveis que o influenciam e os diferentes tipos de clima identificados por diversos autores.

Com relação às instituições educativas, Bris (2000) destaca que o clima de trabalho é essencial para seu funcionamento, influenciando a gestão, a inovação, a mudança e os resultados. Enfatiza a importância de um ambiente colaborativo, com participação, confiança e respeito. Defende a escola como organização viva, capaz de aprender, desaprender e se adaptar. O planejamento, o fator humano e a abertura às transformações são centrais nesse processo. Tomando por base Anderson (1982), Bris (2000) apresenta uma série de definições sobre clima organizacional na escola, apresentadas resumidamente no Quadro 7.

**Quadro 7-** Conceitos de clima escolar.

<b>Autores</b>	<b>Definições de clima escolar</b>
Anderson, Moos e Trickett, Pace e Stern, Siclair	Clima concebido como agente de pressão ambiental percebido pelos alunos.
Astin e Holland	Clima definido em função das características típicas dos membros da instituição.
Licata, Willower	Clima entendido como robustez, ou seja, a atitude do professor em relação à disciplina e à estrutura.
Epstein e McPartland	Clima como qualidade de vida ou afeto geral do estudante.
Coughlan e Steers	Clima identificado com a satisfação.
Deal e Kennedy	Clima entendido como cultura do centro.
Fleishman	Clima concebido como liderança.
Argyle	Clima definido como o conjunto de relações entre os membros de uma organização e os estilos de direção.
Halpin e Croft	Clima definido em função das percepções e atitudes dos professores, formadores da personalidade da instituição.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base em Anderson (1982) *apud* Bris (2000).

Como já foi indicado, não há unanimidade entre os autores sobre a concepção de clima escolar, considerada ora como parte da cultura escolar, ora como algo distinto, ora fluido e ora permanente. Para iluminar a análise dos dados desta pesquisa, a concepção que mais apresentou afinidade com nosso objeto de estudo foi a de Brunet (1995), que conceitua clima escolar como a percepção dos atores sobre a atmosfera de trabalho reinante no interior da escola e se refere às relações estabelecidas entre as lideranças e os demais atores, afetando a organização escolar como um todo.

Silva e Bris (2002) ressaltam a importância de compreender o clima escolar como fator essencial para o bom desempenho das organizações educativas. Destacam que o clima influencia diretamente os processos organizacionais e o ensino. Apontam que diferentes definições e variáveis estão envolvidas nesse conceito e que estudar o clima escolar contribui para melhorar a gestão e a qualidade da educação. No entanto, a variedade terminológica e conceitual torna seu estudo um desafio nos contextos institucional, escolar ou de sala de aula, devido à complexidade e ambiguidade do tema. Os autores destacam três linhas de pensamento para compreender o conceito de clima escolar: estruturalista, humanista e sociopolítica.

Na perspectiva estruturalista, considera-se que o clima é determinado por fatores objetivos do ambiente de trabalho, como o tamanho da organização, a hierarquia, a forma de tomada de decisões e o uso da tecnologia. Embora se reconheça a influência da personalidade do indivíduo, enfatiza-se os elementos estruturais de natureza objetiva. Assim, nessa perspectiva o clima resulta da percepção dos membros sobre a estrutura, os processos e os resultados da organização, destacando que o comportamento de cada indivíduo é influenciado

pela forma como os demais o percebem dentro do ambiente organizacional. Na perspectiva humanista, considera-se o clima como a percepção que os indivíduos têm do ambiente, resultado da interação entre suas características pessoais e as da organização. Já na perspectiva sociopolítica, define-se o clima como um conceito amplo que engloba todos os componentes da organização, incluindo atitudes, valores, normas e sentimentos.

A partir das reflexões apresentadas Silva e Bris (2002) identificam considerações comuns às diferentes abordagens quais sejam:

- O clima diferencia as organizações;
  - É uma qualidade relativamente persistente do ambiente escolar;
  - Baseia-se e vê-se afetado por componentes objetivos (estruturais, pessoais e funcionais) das organizações;
  - É construído subjetivamente: são as pessoas que interpretam a natureza das condições objetivas;
  - Essa construção subjetiva pode ser analisada tanto a título individual como a título coletivo (como visão compartilhada de circunstâncias organizacionais);
  - Afeta tanto as condutas e atitudes individuais como as coletivas.
- (Silva; Bris, 2002, p. 25-26)

Brunet (1995) distingue diversas características do clima escolar que devem ser consideradas para compreender sua influência na instituição. Essas características incluem:

- a) A influência da gestão: os atributos da organização e as ações da direção são os principais determinantes do clima organizacional. As decisões, posturas e políticas adotadas pela direção impactam diretamente o ambiente escolar.
- b) As percepções individuais e seus efeitos: a forma como os componentes da equipe escolar percebem o ambiente influencia seu comportamento no cotidiano. Um clima positivo pode estimular o engajamento, enquanto um ambiente desfavorável pode gerar desmotivação.
- c) A complexidade do conceito: o clima organizacional não pode ser analisado com base em um único fator. Para obter um diagnóstico preciso, é necessário considerar todas as suas dimensões e componentes.
- d) A coexistência de diferentes climas: dentro de uma mesma organização, podem existir percepções diferentes sobre o ambiente. No entanto, geralmente há uma certa uniformidade na forma como os membros interpretam o clima organizacional.
- e) A estabilidade e a lentidão das mudanças: o clima organizacional tende a ser estável e alterações ocorrem de forma lenta. Para transformá-lo de maneira significativa, são necessárias modificações estruturais na instituição.

Essas características evidenciam a influência do clima escolar sobre a dinâmica da instituição e reforçam a importância de uma gestão voltada à promoção de um ambiente agradável ao desenvolvimento educacional.

Diante dessas características, entende-se que o clima da escola está sempre em movimento, pois depende das percepções e interações entre as pessoas no ambiente de trabalho. Por isso, é importante observar as variáveis que influenciam esse clima, permitindo identificar os fatores que o fortalecem ou fragilizam.

Nesse contexto, Brunet (1995) afirma que “o clima organizacional se reporta às percepções dos atores escolares em relação às práticas existentes numa dada organização” (p. 128). Para o autor, o clima tem sua origem e causas que podem ser observadas em três grandes variáveis: a estrutura, o processo organizacional e os comportamentos.

A estrutura envolve aspectos físicos da organização, como tamanho, hierarquia e descrição das tarefas. O processo organizacional diz respeito à gestão de recursos humanos, estilo de gestão, comunicação e modo de resolução de conflitos. Já os comportamentos abrangem os modos como os indivíduos e grupos interagem no ambiente de trabalho. Dessa forma, o clima atua como um “catalisador de comportamentos observados nos atores de uma organização” (Brunet, 1995, p. 127), ou seja, influencia diretamente a maneira como as pessoas interagem e desempenham suas funções. Como resultado, a gestão pode ajustar suas estratégias para melhorar o clima, criando um ciclo contínuo de percepções e ajustes. Após identificar essas três variáveis centrais, é possível analisar como elas se articulam nas diferentes dimensões do clima organizacional da escola.

Verifica-se que também há divergências entre os pesquisadores quanto às dimensões e aos tipos de clima organizacional da escola.

Quanto às dimensões, Silva e Bris (2002), tomando por base Tagiuri (1968), identificam quatro delas relacionadas ao clima escolar:

- a. Ecologia: representa as características físicas e materiais da escola, como edifício, equipamentos, tamanho, materiais e serviços, que, embora não atuem diretamente sobre os resultados educacionais, podem influenciar o clima escolar.
- b. Meio: refere-se à dimensão social, considerando a presença e as características de alunos e professores, analisando fatores como moral e satisfação.
- c. Sistema social: envolve as relações interpessoais dentro da escola, incluindo comunicação, projeto pedagógico, flexibilidade, interação entre professores e alunos, participação na tomada de decisões, vínculo com a comunidade, etc.

- d. Cultura: diz respeito ao conjunto de crenças, valores e normas presentes na instituição, impactando o clima escolar e o desempenho dos alunos. Essa dimensão abrange fatores como o compromisso do professor, normas, a ênfase na cooperação, expectativas, prêmios e castigos, clareza dos objetivos, dificuldades etc.

Entender essas dimensões ajuda a entender o clima organizacional e sua influência no ambiente escolar. No entanto, a forma de medi-lo pode variar, pois cada pesquisador escolhe as dimensões conforme os objetivos da pesquisa.

Com relação aos tipos de clima escolar, encontrou-se várias classificações e algumas são apresentadas a seguir. Luz (2003) classifica o clima organizacional em dois tipos: (a) bom e (b) prejudicado ou ruim. Quando o clima é bom, predominam atitudes positivas, como alegria, confiança, entusiasmo, engajamento, participação, satisfação e motivação, criando um ambiente de trabalho favorável. Por outro lado, um clima prejudicado ou ruim ocorre quando variáveis organizacionais afetam negativamente os ânimos, resultando em tensões, desuniões, rivalidades, conflitos e desinteresse pelas tarefas. A intensidade dessas situações caracteriza o clima como desfavorável, impactando negativamente os objetivos tanto da organização quanto das pessoas que nela trabalham.

Com base em Halpin e Croft (1973), Silva e Bris (2002) identificam seis tipos distintos de clima escolar, baseados na relação entre liderança e grupo docente, os quais são sintetizados no Quadro 8.

**Quadro 8-** Tipos de clima escolar: Silva e Bris (2002) com base em Halpin e Croft (1973).

<b>Tipos</b>	<b>Características</b>
<b>Aberto</b>	Ambiente dinâmico, todos trabalham em conjunto para atingir as metas, as necessidades sociais dos membros são atendidas de forma natural. A liderança surge de maneira espontânea e não há uma preocupação exagerada com a produtividade. A principal característica é a autenticidade das ações dentro do grupo.
<b>Autônomo</b>	A liderança vem principalmente do grupo e o líder tem pouco controle sobre os membros. As pessoas são motivadas pelo entusiasmo e pela satisfação das necessidades sociais. A realização da tarefa é o que traz a satisfação e o trabalho em equipe é o foco.
<b>Controlado</b>	É um clima mais impessoal e focado em resultados. O grupo está muito preocupado em ser produtivo e, por isso, dá menos importância ao bem-estar social. A autenticidade e a abertura são necessárias, mas o principal objetivo é o rendimento na tarefa.
<b>Familiar</b>	O ambiente é acolhedor e as relações são próximas, mas há pouco controle sobre as tarefas. As pessoas se sentem bem socialmente, mas não dão muita atenção às responsabilidades. Como resultado, o entusiasmo é moderado, e algumas atitudes podem ser inadequadas.
<b>Paternal</b>	O líder centraliza as decisões e não permite que o grupo tome iniciativas. As habilidades dos membros não são aproveitadas, o que reduz a satisfação tanto no trabalho quanto nas relações sociais. Isso leva a um ambiente com baixo entusiasmo.
<b>Fechado</b>	O grupo demonstra desânimo, pois não há motivação nem no trabalho nem no convívio social. As interações parecem forçadas e a organização não apresenta dinamismo, dando a sensação de estagnação.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base em Silva e Bris (2002).

Teixeira (2002) apresenta o estudo de Gomes (1993), que identificou quatro tipos de clima em pesquisa realizada em escolas portuguesas, resumidos no Quadro 9.

**Quadro 9-** Tipos de clima escolar: Teixeira (2002) com base em estudo de Gomes (1993).

<b>Tipo</b>	<b>Características</b>
<b>Controlado</b>	Caracterizado por um ambiente rígido, com dificuldades na comunicação e na tomada de decisões; a organização é autoritária e focada no controle dos resultados, o que pode gerar relações distantes e um funcionamento excessivamente formal.
<b>Consultivo</b>	Mantém a autoridade formal, mas busca um ambiente de cooperação, evitando conflitos.
<b>Separatista</b>	Há professores engajados em mudanças, porém, alguns resistem e impedem avanços.
<b>Participativo</b>	Valoriza tanto a autonomia coletiva quanto as individualidades, encarando a incerteza como parte do aprendizado do grupo.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base em Teixeira (2002).

Com base em Likert (1961, 1974), Brunet (1995) propõe uma análise dos tipos de clima na instituição escolar que pode ser compreendida dentro de uma escala contínua, variando entre dois polos: clima fechado (autoritário) e clima aberto (participativo), cada um com subdivisões

específicas. Observa-se que, para o autor, a figura do diretor da escola tem papel decisivo no estabelecimento do clima de trabalho.

1º. Clima fechado: caracteriza-se por um ambiente rígido, autocrático e constrangedor, no qual a participação dos membros é limitada; as decisões são impostas e os indivíduos não são considerados nem consultados.

2º. Clima aberto: corresponde a um ambiente participativo, onde há reconhecimento dos indivíduos e incentivo ao desenvolvimento do potencial de cada um.

Cada um desses polos compreende duas subdivisões, conforme apresentado no Quadro 10.

**Quadro 10-** Tipos de clima escolar segundo Brunet.

<b>Polos</b>	<b>Sistemas</b>	<b>Características</b>
<b>Clima fechado (autoritário)</b>	Sistema 1 Autoritário explorador	Caracteriza-se pela falta de confiança da direção nos professores. As decisões e objetivos são definidos no topo da organização, sendo impostos sem consulta ou participação dos demais membros, prevalece uma atmosfera de desconfiança, em que o trabalho é guiado por ameaças, punições e, ocasionalmente, recompensas.
	Sistema 2 Autoritarismo benévolo	A direção confia parcialmente nos professores e mantém o controle centralizado, permitindo pouca delegação de poder. A motivação ocorre por recompensas e, às vezes, punições. As interações são cuidadosas e controladas, e, embora haja alguma participação, as decisões principais continuam no topo. Podem surgir grupos informais de professores, mas eles têm pouca influência sobre as decisões e objetivos formais da escola.
<b>Clima aberto (participativo)</b>	Sistema 3 Consultivo	A direção confia nos professores e permite participação em diversos níveis organizacionais, embora as políticas e decisões gerais sejam feitas no topo. A comunicação é descendente. Para motivar os professores, são usadas recompensas, castigos ocasionais e participação. As interações são moderadas, com um nível elevado de confiança. O controle é delegado de cima para baixo, com responsabilidade tanto nos níveis superiores quanto inferiores. Pode surgir uma organização informal, que pode aderir parcialmente ou resistir aos objetivos formais da escola.
	Sistema 4 Participação de grupo	A direção confia totalmente nos professores, e a tomada de decisão é compartilhada por toda a organização, com boa integração entre os níveis hierárquicos. A comunicação é tanto ascendente quanto descendente e horizontal. Os professores são motivados pela participação e envolvimento nos objetivos, métodos de trabalho e avaliação. Há relações amistosas e de confiança entre a direção e os demais membros da escola. O controle é exercido por todos os níveis, com grande implicação e responsabilidade. Todos trabalham juntos para alcançar os objetivos da escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Brunet (1995).

Quanto mais o clima de uma instituição se aproxima do Sistema 4 (participação de grupo), melhores são as relações de confiança e colaboração entre a direção e os demais membros da escola. Já, quanto mais se aproxima do Sistema 1 (autoritarismo explorador), mais as relações tendem a ser tensas e distantes, com pouca participação e maior controle.

O estudo das variáveis relativas às dimensões e tipos de clima organizacional da escola mostra que fatores pessoais, relacionais e estruturais estão interligados no cotidiano da instituição. Como se observa, diversos autores apresentam diferentes tipologias de clima escolar e sua influência no trabalho da instituição. Nesta pesquisa foi adotada a abordagem de Brunet (1995), que se mostrou mais adequada à análise do clima reinante na escola de educação infantil pesquisada, considerando a percepção dos docentes e da equipe gestora, a fim de compreender como esses aspectos influenciam a dinâmica escolar e as relações entre os membros da instituição.

#### 3.2.4 Cultura, clima e ambiente: diferenças e relações

Cultura, clima e ambiente, embora tratados separadamente até agora neste texto, são interdependentes ao influenciar o funcionamento e a dinâmica da escola. Por isso, neste item, são apresentadas as diferenças e relações entre eles.

Todos os estudos apresentados até aqui nos permitem estabelecer as relações entre clima e cultura de uma organização como a escola. Tomando por base Koys e DeCotiis (1991), Puente-Palacios e Freitas (2006) afirmam que o clima organizacional tem como função orientar os comportamentos dos indivíduos de acordo com os padrões estabelecidos pela organização. Isso significa que o clima atua em conjunto com a cultura, as regras e as normas, indicando o que é permitido ou esperado no ambiente de trabalho. Nesse sentido, as autoras afirmam que o clima “deve ser concebido como um elemento a mais, que afeta o comportamento e desempenho dos indivíduos nas organizações, e não como um mero reflexo da cultura”. (Puente-Palacios; Freitas, 2006, p. 50)

Ainda segundo as autoras, clima e cultura organizacional diferem em sua natureza e função. A cultura é mais ampla, profunda e duradoura, pois se refere àquilo que é valorizado e defendido pela organização. Possui, assim, um foco normativo, relacionado aos valores, crenças e normas que orientam o modo de agir, pensar e se comportar dos membros da organização. Ela orienta tanto a estrutura adotada quanto os comportamentos privilegiados ao longo do tempo. Já o clima organizacional possibilita um foco mais descritivo e pode ser interpretado de maneira objetiva, como a percepção individual sobre práticas organizacionais, ou de maneira

subjetiva, como a construção coletiva de significados compartilhados. Assim, enquanto o clima descreve a realidade vivida, a cultura define o que é ideal ou aceitável. Sendo assim, os dois conceitos atuam de forma integrada, influenciando diretamente os comportamentos no ambiente de uma organização.

No contexto educacional, Sousa (2018, p. 129) observa que “o clima escolar é reflexo da cultura de uma instituição de ensino”. Isso significa que o clima representa uma manifestação momentânea e perceptível da cultura vigente na escola. Assim, em instituições com uma cultura autoritária, por exemplo, o clima pode ser marcado por medo ou conformismo.

Sousa (2018) também observa que, embora frequentemente confundidos, clima e cultura organizacional são conceitos distintos. A cultura envolve aspectos mais amplos e duradouros, moldando os valores, crenças e práticas que definem a identidade da organização. Já o clima está relacionado ao presente, expressando a percepção momentânea dos “colaboradores” sobre o ambiente de trabalho. Ele afirma que essas diferenças se evidenciam também na capacidade de mudança de cada um: a cultura, por estar mais enraizada, tende a se transformar de forma mais lenta e profunda; o clima, por seu caráter mais transitório, pode sofrer alterações com maior rapidez. Ainda assim, é importante reconhecer que ambos caminham juntos e se influenciam mutuamente dentro das organizações.

Vale destacar a definição apresentada por Falsarella (2004), que sintetiza essa distinção no ambiente educacional: “clima é a percepção dos atores em relação à atmosfera de trabalho que vigora no interior da escola, enquanto cultura é a maneira partilhada de pensar, de ser e de fazer” (Falsarella, 2004, p. 88). Para a autora, a diferenciação evidencia como ambos os conceitos, apesar de distintos, são essenciais para compreender o funcionamento das instituições educacionais. Sendo assim, é preciso destacar a estreita relação da cultura escolar com o clima de trabalho na instituição, pois ambos influenciam a formação da identidade profissional do professor e a produção, a implantação e o desenvolvimento de inovações educacionais.

Cabe também diferenciar clima escolar de ambiente escolar, embora ambos estejam interligados no contexto educacional. Ao pesquisar a definição de ambiente escolar, foi encontrada no Vocabulário Controlado de Educação e Áreas Afins (VOCEA), do Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)<sup>9</sup>, a seguinte: “O ambiente

---

<sup>9</sup> VOCEA. Vocabulário Controlado de Educação e Áreas Afins. UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Sistema de Bibliotecas. 27 out.2023. Campinas-SP. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/vocabulario/vocab/index.php?tema=19994&/ambiente-escolar-school-environment>. Acesso em 29 jul.2024.

escolar é composto por recursos físicos, que envolvem a infraestrutura e o *design* da escola, e recursos humanos, que envolvem o relacionamento entre equipe escolar, alunos e pais.” (VOCEA, 27 out.2023). De acordo com Ferreira (2023):

Enquanto o clima escolar se refere ao ambiente emocional, psicológico e social que permeia uma instituição de ensino e é moldado pelas interações entre alunos, professores, funcionários e administradores, o ambiente escolar está ligado ao espaço físico e organizacional onde ocorrem as atividades educacionais (n.p).

Cabe destacar que todo esse percurso de reflexão foi decisivo para entender o clima organizacional da escola, já que este se manifesta a partir da cultura existente na instituição e das relações construídas no cotidiano escolar.

Na próxima seção, apresenta-se o contexto da pesquisa, abordando a trajetória e o percurso legal da Educação Infantil no Brasil, a organização do sistema municipal de ensino do qual a escola pesquisada é parte constituinte, a Educação Infantil dentro desse sistema e, por fim, a caracterização da escola.

## 4 O CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção é apresentado o lugar da escola dentro da Educação Infantil, etapa inicial da escolarização da criança. Entende-se que apresentar o contexto em que a educação infantil se desenvolve, os caminhos que percorreu para chegar à inclusão de tantas crianças que a frequentam atualmente, bem como trazer as orientações legais que a sustentam, contribui para melhor compreensão da pesquisa e pode ajudar outros pesquisadores em seus trabalhos.

Esta contextualização, que parte da trajetória histórica e do percurso legal da Educação Infantil no Brasil e chega até a escola, permitiu situar a instituição e a pesquisa na conjuntura educacional que as delimita, ou seja, no cenário que vincula a escola a sua origem e a incorpora ao amplo universo da educação infantil e das orientações legais que a conformam, cuja relevância foi trazer informações e conexões importantes para que a pesquisa fosse compreendida e interpretada. Para continuar o caminho de aproximação à realidade da unidade escolar em estudo, optou-se por apresentar, na sequência, o cenário cada vez mais próximo em que ela se insere, indo do sistema municipal de ensino até a própria escola.

### 4.1 A Educação Infantil no Brasil

O presente item baseia-se nos estudos de Oliveira (2002), que analisa a trajetória da Educação Infantil no Brasil. Diz a autora que, por muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas eram responsabilidade exclusivamente da família, especialmente da mãe. Após o desmame, a criança era vista como um pequeno adulto e, ao superar a dependência física, ajudava os adultos em tarefas do dia a dia, aprendendo a se integrar socialmente. Nas classes mais ricas, a criança era considerada um “objeto divino misterioso” (p. 58), mas ainda não era reconhecida como alguém com identidade própria.

Embora o cuidado infantil fosse predominantemente realizado no ambiente doméstico, alternativas começaram a surgir para atender crianças em situações de vulnerabilidade. Na Idade Média, por exemplo, foram criadas práticas como as rodas dos expostos, que permitiam deixar bebês anonimamente em instituições de caridade. Essas crianças eram acolhidas por entidades religiosas e, posteriormente, encaminhadas a um ofício. As ações eram uma tentativa de oferecer algum suporte aos menores abandonados, mas a mortalidade infantil era alta.

Com a nova forma de organização do trabalho humano iniciada com a industrialização já em meados do século XVIII, aos poucos a estrutura familiar até então em vigor foi se

transformando, com a separação dos espaços de trabalho e de moradia. Essa nova dinâmica incidiu sobre o papel da família no cuidado infantil.

Com a expansão industrial, as mulheres passaram a integrar a força de trabalho nas fábricas, mas as empresas negligenciavam o cuidado das crianças, deixando as mães operárias em situações vulneráveis nos cuidados de seus filhos. As “criadeiras”, que cuidavam de crianças em troca de dinheiro, enfrentavam forte estigma social devido à alta mortalidade infantil associada às suas práticas.

No Brasil, o recorte temporal neste texto parte da Proclamação da República, em 1889, a qual trouxe mudanças significativas ao país na organização econômica. O Brasil, que era basicamente uma economia agrária, vai se industrializando e urbanizando. Porém, o trato nas questões sociais não foi muito alterado: pessoas continuaram a ser tratadas de forma desigual conforme a classe social à qual pertenciam.

No início do século XX, a participação feminina no setor operário diminuiu porque as fábricas passaram a contratar muitos imigrantes europeus, que eram, em sua maioria, homens jovens e imediatamente disponíveis para trabalhar. No entanto, mesmo com essa diminuição, começaram a surgir reivindicações por melhorias no cuidado infantil entre trabalhadoras e patrões. Como afirma Oliveira (2002, p. 95) “tal ajuda não foi reconhecida como um dever social, mas continuou a ser apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos”.

Nas décadas de 1920 e 1930, a luta operária por direitos se intensificou. Em 1923, foi regulamentada a instalação de creches e salas de amamentação próximas ao ambiente de trabalho. Contudo, a visão predominante da época ainda limitava o papel das mulheres ao lar. Segundo Oliveira (2002, p. 96), isso contribuiu “para que as poucas creches criadas fossem vistas como paliativos, uma ‘situação anômala’”, reforçando o patriarcalismo cultural.

No contexto político da época, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, realizado em 1922, destacou-se ao debater temas como educação higiênica, moral e o papel da mulher na criação dos filhos. Nesse período, a educação infantil estava mais ligada às questões de saúde e de assistência, do que ao aspecto pedagógico. Foi também nesse evento que surgiram as primeiras regulamentações sobre o atendimento de crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância.

O movimento escolanovista trazido da Europa e dos Estados Unidos para o Brasil também marcou esse período, propondo uma renovação pedagógica. Contudo, suas ideias impactaram mais os jardins de infância destinados às crianças das classes sociais mais altas, enquanto os parques infantis, voltados às camadas populares, recebiam menor atenção.

A década de 1940 representou uma mudança importante, com o Estado começando a investir mais em iniciativas voltadas à saúde e à assistência infantil, priorizando a puericultura e o combate à mortalidade infantil. As creches passaram a ser planejadas com foco na higiene e segurança, mas ainda eram tratadas como um “mal necessário”, sem ênfase no desenvolvimento educacional das crianças. Essas instituições tinham um caráter essencialmente assistencial, com pouca preocupação pedagógica.

Ao longo da segunda metade do século XX até o presente momento, o aumento da participação feminina no mercado de trabalho intensificou a demanda por creches. Segundo Oliveira (2002, p. 102), as creches “passaram a ser cada vez mais procuradas não apenas por operárias e empregadas domésticas, mas também por trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas”. No entanto, apesar da maior procura e de avanços nas concepções pedagógicas, a superação do caráter meramente assistencialista nessas instituições tem sido difícil.

## **4.2 O percurso legal da Educação Infantil no Brasil**

A educação infantil é a base do desenvolvimento das crianças e um direito garantido por lei. Conhecer sua trajetória no Brasil ajuda a entender sua importância nas escolas. Neste texto, é feito um recorte a partir da promulgação da atual Constituição Federal (Brasil, 1988) e de outras legislações e documentos que a sucederam, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que consolidaram e ampliaram os princípios e diretrizes para essa etapa da educação básica.

O percurso legal da educação infantil no Brasil teve marcos importantes, sendo a Constituição Federal-CF (Brasil, 1988) um ponto de destaque. A partir desse documento, a educação infantil passou a ser reconhecida como um direito de todas as crianças.

A Constituição inclui a educação entre os direitos sociais no seu art. 6º, reforçando o compromisso do Estado em oferecer esse serviço essencial. Além disso, o art. 205 destaca a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, visando o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Nesse contexto, a educação infantil é reconhecida como a primeira etapa desse processo de formação integral.

Já o art. 206 estabelece os princípios que orientam o ensino, como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e a liberdade de

aprender. Esses princípios garantem que a educação infantil seja oferecida de maneira inclusiva e democrática, respeitando as particularidades de cada criança.

O art. 208, em seu inciso IV, determina que é dever do Estado garantir a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade” (Brasil, 1988), conforme redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Isso assegura que a educação infantil faça parte do sistema educacional, garantindo às crianças brasileiras o direito de acesso a escolas que promovam o desenvolvimento integral desde a primeira infância.

Além disso, o art. 211 estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar seus sistemas de ensino, sendo a educação infantil uma responsabilidade prioritária dos municípios, conforme o parágrafo 2º. Tal determinação reforça o papel do governo em oferecer uma educação infantil de qualidade.

Por fim, o art. 227 destaca que é dever da família, da sociedade e do Estado “assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil, 1988), de acordo com a redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010. Nesse sentido, a educação infantil é reconhecida como essencial para garantir o pleno desenvolvimento da criança.

Esses artigos constitucionais reforçam que a educação infantil é uma etapa fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo, além de marcar o início da plena responsabilidade do Estado pela educação desde os primeiros anos de vida.

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), consolida-se como o principal marco regulatório da educação no Brasil. Ela define as regras e princípios que orientam o sistema educacional do país. Em relação à educação infantil, a LDB destaca sua importância e estabelece diretrizes específicas para essa etapa de ensino, ressaltando seu papel essencial para o desenvolvimento das crianças. De acordo com seu art. 29, a educação infantil, constituiu a primeira etapa da educação básica, destinada ao desenvolvimento integral das crianças até os seis anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social. A lei enfatiza que esse desenvolvimento deve ocorrer em um ambiente que promova o bem-estar e estimule a aprendizagem, considerando essa fase inicial da vida como fundamental para a formação da pessoa.

Ao longo dos anos, a LDB passou por alterações para adequar-se às novas demandas da educação brasileira. Com a promulgação da Lei nº 11.274 de 2006, o ensino fundamental passou a ter duração de nove anos com o ingresso a partir dos seis anos de idade, a Educação Infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos de idade, enquanto as crianças de seis anos foram

incluídas no ensino fundamental. Essa alteração visou ampliar o tempo de escolarização e proporcionar mais oportunidades de aprendizado contínuo desde a educação infantil até o ensino fundamental.

Já o art. 30 da LDB estabelecia que a educação infantil deveria ser oferecida em creches, para crianças de zero até três anos, e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos. A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 reforçou a importância de começar a formação desde os primeiros anos de vida. Com a implantação dessa Emenda Constitucional, a educação infantil tornou-se obrigatória para as crianças de quatro a cinco anos, diferenciando a faixa etária entre creches (zero a três anos) e pré-escolas (quatro e cinco anos). Essa mudança consolidou a obrigatoriedade do ensino para essa faixa etária, ajustando a legislação para garantir o acesso à educação desde a primeira infância.

O art. 31 da LDB acrescenta que a avaliação na educação infantil deve ser realizada “mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996), conforme redação incluída pela Lei nº 12.796, de 2013. Esse processo de avaliação é contínuo e visa acompanhar o progresso individual de cada criança, sem a utilização de notas ou reprovações, respeitando o ritmo de desenvolvimento de cada criança.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), trouxe importante direcionamento pedagógico ao abordar os conceitos de “cuidar e educar”. O documento afirma que essas duas ações são inseparáveis e devem ser integradas no trabalho pedagógico voltado para crianças da educação infantil. O “cuidar” refere-se às necessidades básicas de proteção, saúde, alimentação e higiene, enquanto o “educar” está relacionado às práticas que estimulam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças.

A abordagem pedagógica do RCNEI é centrada no desenvolvimento integral da criança, respeitando suas características individuais e ritmos de aprendizagem, e considerando aspectos como o físico, emocional, social e cognitivo. O RCNEI está estruturado em eixos, que devem ser considerados de forma integrada, abrangendo movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática. (Trevisan, 2017)

Esse referencial não possui caráter obrigatório, mas funciona como um guia para a elaboração de currículos e projetos pedagógicos nas escolas. Ele tem como objetivo ajudar a garantir uma educação de qualidade, de acordo com os princípios estabelecidos pela LDB (Brasil, 1996) que reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica.

Assim, o RCNEI reforça a importância de oferecer às crianças uma educação de qualidade, em um ambiente seguro e acolhedor, fundamental para o seu desenvolvimento integral.

Em continuidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foram instituídas em 1999 para estabelecer a orientação, os princípios e diretrizes das práticas pedagógicas da Educação Infantil, e foram revisadas e ampliadas em 2009, consolidando orientações essenciais para a organização dessa etapa. Nesse contexto, as DCNEI (Brasil, 2009) enfatizam o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos, nos aspectos físico, social, emocional e cognitivo, reafirmando a importância da indissociabilidade entre “cuidar e educar”, conceitos que permeiam todas as práticas pedagógicas. O documento reforça a importância do “cuidar”, que se refere às necessidades básicas de saúde, segurança e bem-estar, e do “educar”, que envolve atividades que estimulam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Ambos são considerados fundamentais para o crescimento saudável e integral da criança.

A Educação Infantil também está relacionada ao desenvolvimento de princípios éticos, estéticos e políticos que orientam a aprendizagem. As Diretrizes destacam a importância do brincar e da interação no processo educativo. O documento orienta que as práticas pedagógicas das instituições de educação infantil tenham como eixo norteador de suas ações a brincadeira e as interações, pois essas atividades são formas naturais de as crianças explorarem o mundo, se relacionarem com os outros e construírem conhecimentos. O brincar estimula a criatividade, a autonomia e a comunicação, favorecendo uma aprendizagem de maneira lúdica e significativa.

Outro ponto abordado pelas Diretrizes é a organização dos espaços e do tempo na educação infantil. Esses elementos devem ser pensados para atender às necessidades das crianças, promovendo a autonomia, a socialização e a experimentação. Os espaços devem ser acolhedores, seguros e estimulantes, incentivando o movimento, a curiosidade e a exploração. Da mesma forma, a organização do tempo precisa respeitar os ritmos individuais das crianças, proporcionando oportunidades para brincar, aprender e conviver de maneira harmoniosa e integrada ao ambiente.

O processo de avaliação na educação infantil, conforme as DCNEI, é contínuo e qualitativo, focado no acompanhamento do desenvolvimento integral da criança. Essa avaliação não deve envolver notas ou reprovações, mas ser feita por meio da observação e do registro dos avanços das crianças em seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo. O objetivo é acompanhar o progresso individual de cada criança, respeitando seu ritmo de aprendizagem e ajustando as práticas pedagógicas para garantir o pleno desenvolvimento.

As diretrizes também sugerem o uso de portfólios, que reúnem os trabalhos e atividades realizadas pelas crianças ao longo do tempo. Os portfólios permitem uma visão mais ampla do desenvolvimento de cada criança, ajudando a adaptar as práticas educacionais para atender às suas necessidades.

No que tange à Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017)<sup>10</sup> estabelece diretrizes fundamentais para garantir uma educação de qualidade, voltada ao desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos. O principal objetivo é assegurar que todas as crianças tenham seus direitos de aprendizagem respeitados, levando em consideração suas singularidades e necessidades. Para isso, a BNCC organiza o processo de aprendizagem em cinco campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Além disso, a BNCC destaca seis direitos de aprendizagem fundamentais, que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O papel do professor é o de mediador, criando um ambiente acolhedor e estimulante, que propicie situações significativas de aprendizado.

Na BNCC da Educação Infantil são reafirmadas as “interações e brincadeiras” como eixos estruturantes do desenvolvimento e da aprendizagem. A brincadeira é valorizada como uma ferramenta central no desenvolvimento infantil, sendo uma maneira das crianças explorarem, criarem e entenderem o mundo ao redor.

Conforme descrito na BNCC, “as práticas pedagógicas precisam garantir às crianças tempos, espaços e materiais que favoreçam seu protagonismo, o brincar e a interação” (Brasil, 2017). Esse enfoque reforça que o desenvolvimento integral das crianças acontece por meio dessas interações e brincadeiras.

Em relação à avaliação, ela deve ser processual, contínua e formativa, sem caráter classificatório ou competitivo, visando acompanhar o desenvolvimento da criança de forma mais adequada.

Segundo Trevisan (2017), a BNCC (2017) se diferencia tanto das DCNEI (2009) quanto do RCNEI (1998). Enquanto o RCNEI (1998), tinha como foco a orientação dos conteúdos e objetivos de aprendizagem, sem colocar a criança e sua identidade no centro das diretrizes, já as DCNEI (2009), representaram um avanço significativo ao colocar a criança como foco do processo educativo. Além disso, destacaram a importância do acesso das crianças ao conhecimento cultural e científico, bem como o contato com a natureza. Nas DCNEI, as

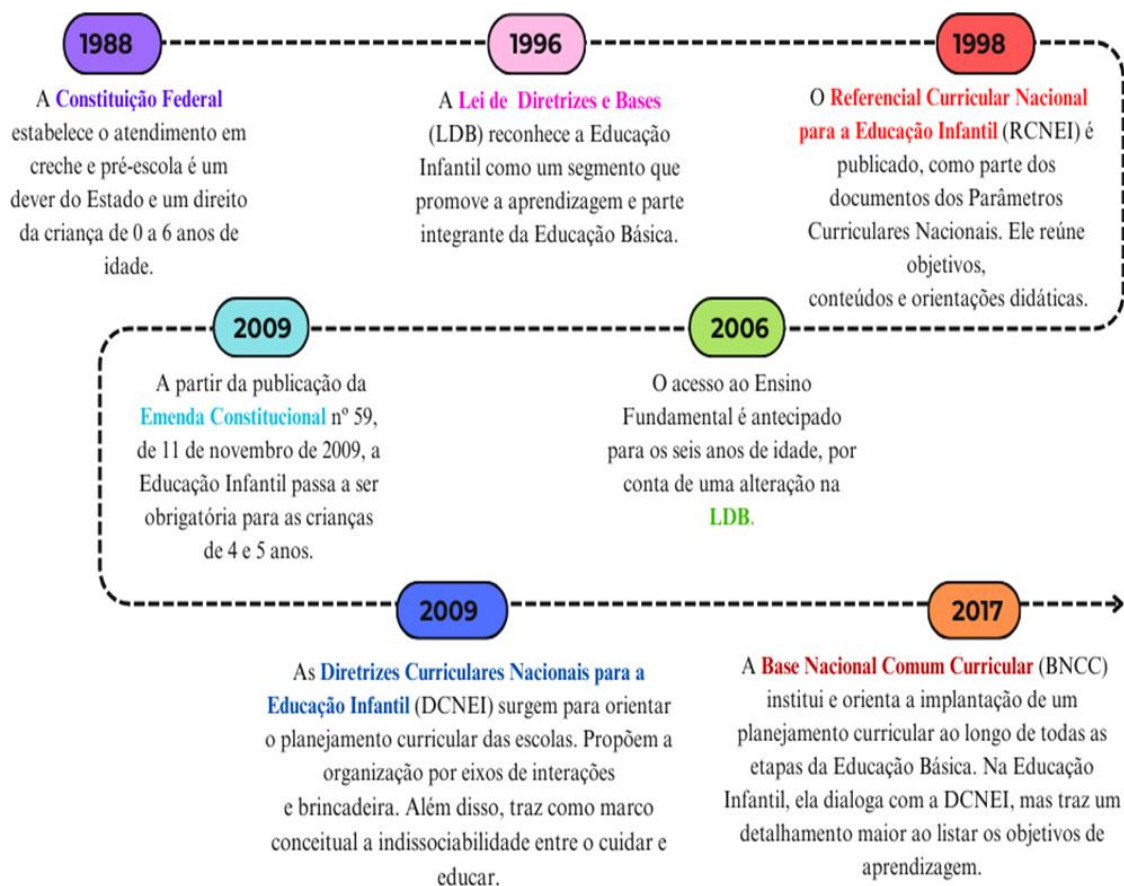
---

<sup>10</sup> A BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental são de 2017. Em 2018 foi lançada na íntegra, incluindo o Ensino Médio.

interações e as brincadeiras passaram a ser consideradas eixos fundamentais do currículo, juntamente com a relação entre o cuidar e o educar. Esses princípios, éticos, políticos e estéticos, passaram a nortear a produção de conhecimento nas escolas infantis e serviram como uma base teórica para a elaboração da BNCC, que reforça e valida essas ideias.

Para facilitar a compreensão sobre a sequência dos documentos que orientam a Educação Infantil e os períodos em que foram regulamentados, apresenta-se a seguir uma linha do tempo, conforme demonstrado na Figura 2, organizada a partir de estudos de Trevisan (2017).

**Figura 2-** Linha do tempo da Educação Infantil.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base em Trevisan (2017).

### 4.3 O Sistema Municipal de Ensino

Em 2024, quando foi realizada esta pesquisa, a Rede Municipal de Educação era composta por 67 unidades educacionais, abrangendo a Educação Infantil (etapas I e II), o

Ensino Fundamental (I e II) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA I e II), conforme dados do setor de Recursos Humanos da Secretaria Municipal de Educação (SME).

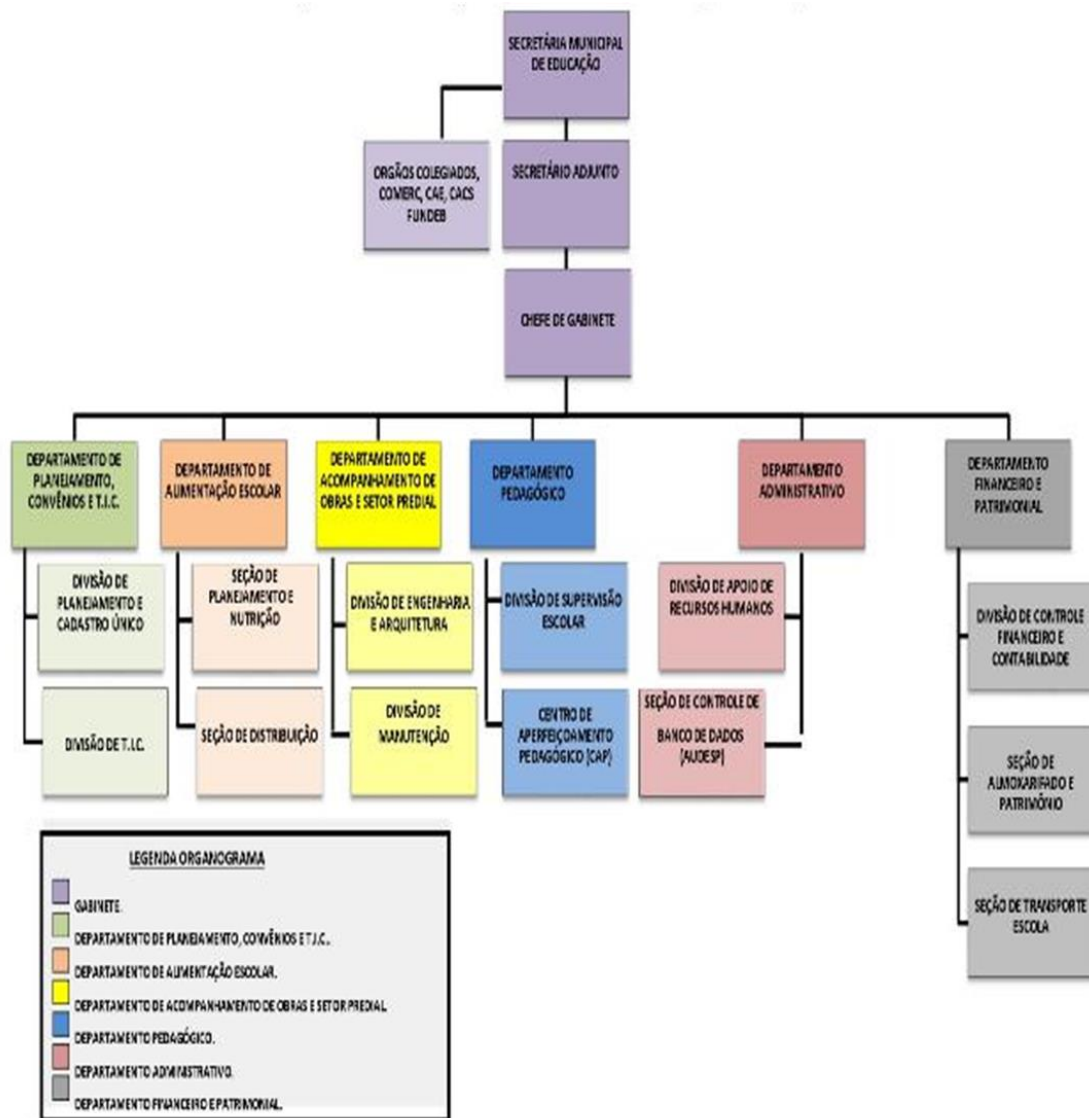
De acordo com os dados do Censo Escolar 2024 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2024), a rede atendia cerca de 19.372 alunos. Desses, aproximadamente 8.146 estavam na Educação Infantil (Etapas I e II), abrangendo crianças de zero a cinco anos de idade; no Ensino Fundamental (I e II), eram atendidos 10.276 alunos; na Educação Especial, cerca de 693 alunos recebiam atendimento, e na EJA (I e II), o número de alunos era de 257, todos com idade a partir de 15 anos.

O quadro de profissionais da rede municipal contava com 1.254 docentes em efetivo exercício e 276 contratados, além de 67 diretores de escola, dois dirigentes de creches, 90 vice-diretores, 72 professores coordenadores, 18 coordenadores pedagógicos e 11 supervisores de ensino, ainda conforme informações da SME.

A estrutura organizacional da SME inclui seis departamentos: o Departamento Pedagógico, que abrange a Supervisão Escolar e o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP); o Departamento de Planejamento e Convênios e Tecnologia da Informação; o Departamento de Alimentação Escolar; o Departamento de Acompanhamento de Obras e Setor Predial; o Departamento Administrativo, que gerencia o Transporte Escolar e os Recursos Humanos; e o Departamento Financeiro e Patrimonial.

Para uma visão mais ampla, é apresentada a estrutura organizacional da SME na figura 3.

**Figura 3-** Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação.



**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação, 2021 a 2024.

Cabe esclarecer que o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP), responsável pela formação dos profissionais da rede municipal de ensino, é constituído por dezoito coordenadores pedagógicos, responsáveis pela Coordenadoria do Ensino Fundamental Alfabetização, Coordenadoria do Ensino Fundamental Geral e Educação Integral, Coordenadoria da Educação Infantil Etapa I, Coordenadoria da Educação Infantil Etapa II, Coordenadoria da Educação Física, Coordenadoria de Linguagens Arte e Inglês, Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos, Coordenadoria da Educação Ambiental, Coordenadoria da Educação Especial, Coordenadoria da Gestão Democrática e Transparência Educacional, Coordenadoria da Intersetorialidade, Coordenadoria da Comunicação e Mídia Digitais.

Além disso, a jornada dos professores prevê momentos específicos para formação, que ocorrem durante a HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), a HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual) e até mesmo durante o horário de serviço, com direito à substituição dos docentes, quando necessário.

O currículo da rede municipal de ensino estava em fase de elaboração em 2024, em um processo participativo que envolve as escolas municipais e considera a realidade pedagógica de cada unidade. Diante disso, a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas foi adiada até a conclusão do Currículo Integrado da Rede Municipal de Educação. A previsão é que esse documento fosse finalizado e divulgado aos profissionais da educação e à comunidade em outubro de 2025. Enquanto isso, as escolas continuavam seu trabalho com base no PPP elaborado em 2018, nos documentos norteadores (DCNEI e BNCC) e demais legislação vigente.

#### **4.4 A Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino**

Continuando a contextualização da escola, é relevante enquadrá-la agora no contexto da Educação Infantil no Sistema de Ensino que a abrange, o que será feito com base na legislação e outros documentos orientadores do município. Embora sejam de domínio público, optou-se por apresentar apenas as iniciais do município nas citações e referências de modo a resguardar ao máximo possível a identificação da escola e do sistema, conforme compromisso assumido pela pesquisadora com relação ao sigilo dos dados.

A Educação Infantil no município teve início por meio da Lei Municipal n. 93 de 07/05/1949 (RC, 1949), que autorizou a abertura da primeira escola em um dos bairros da cidade. Segundo o documento intitulado “Orientação Curricular da Educação Infantil” (RC, 2016), o número de escolas cresceu significativamente ao longo dos anos, chegando a 38 unidades em 2016. Em 2024, ano da realização da pesquisa, esse número havia aumentado para 46 unidades. A Educação Infantil está dividida em duas etapas. A Etapa I abrange Berçário I e II e Maternal I e II, atendendo crianças de zero a três anos. A Etapa II corresponde ao Infantil I e II, voltado para crianças de quatro a cinco anos. Há escolas que participam do Programa Integra – Educação em Tempo Integral<sup>11</sup>, mas nem todas.

---

<sup>11</sup> O Programa Integra-Educação em Tempo Integral foi criado com a finalidade de ampliar a oferta e organizar a Educação em Tempo Integral na perspectiva da Educação Integral no âmbito da rede municipal de ensino de Rio Claro.

O documento Orientação Curricular da Educação Infantil (RC, 2016) foi criado para servir de guia às práticas pedagógicas nas escolas. Nele, a criança é vista como protagonista do seu processo de aprendizado, atuando de forma ativa e participativa; o documento ressalta que isso requer um planejamento cuidadoso por parte da escola, aliado a um trabalho intencional e à necessária orientação pedagógica. O documento também destaca que a aprendizagem ocorre por meio das interações entre as crianças e das crianças com os adultos, o ambiente e os objetos de conhecimento. Desde cedo, elas devem ser ouvidas e observadas pelos educadores, que precisam organizar as atividades de forma dialogada, sendo que a prática pedagógica na Educação Infantil envolve as dimensões do brincar, cuidar e educar, que são inseparáveis e adaptadas às necessidades específicas de cada criança.

A principal meta indicada na Orientação Curricular é promover o desenvolvimento pleno das crianças e a construção do conhecimento. Isso deve ser feito por meio de uma Proposta Pedagógica que assegure o acesso a diversas formas de aprendizagem e garanta os direitos fundamentais das crianças. O foco é oferecer um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral, por meio da brincadeira, da interação e da aquisição de novos saberes, conforme previsto nas DCNEI. (RC, 2016)

Atualmente, enquanto não finda a reestruturação curricular do município, o currículo seguido pelas escolas de Educação Infantil está alinhado à BNCC e demais diretrizes e orientações do Ministério da Educação. De acordo com a Resolução SME 006/2024 de 31 de janeiro de 2024, a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino “tem a finalidade do desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social”. (RC, 2024, p.1)

O currículo das escolas é enriquecido com aulas de Educação Física, conduzidas por Professor de Educação Básica II (PEB II), licenciado em Educação Física e com aulas de Projeto Especial, ministradas por Professor de Educação Básica I (PEB I), licenciado em Pedagogia, que envolvem Contação de Histórias e Raciocínio Lógico-Matemático. A Educação em Direitos Humanos também está contemplada e ocorre interdisciplinarmente por meio dos temas Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Para os alunos que necessitam de atendimento especial, no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é garantido um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), com adaptação do currículo para atender às suas necessidades de aprendizagem. A Educação Alimentar e Nutricional é abordada de forma transversal no processo de ensino e aprendizagem, com temas que promovem a adoção de práticas saudáveis. (RC, 2024)

Para finalizar, apresenta-se no Quadro 11 a organização etária para a matrícula na Educação Infantil na rede municipal, conforme orientação estabelecida pelo Setor de Planejamento da SME.

**Quadro 11-** Idade para matrícula no ano letivo de 2024.

<b>Educação Infantil – Etapa I</b>	<b>Educação Infantil – Etapa II</b>	
<b>MATERNAL II</b>	<b>INFANTIL I</b>	<b>INFANTIL II</b>
03 anos até 31/03/2024	04 anos até 31/03/2024	05 anos até 31/03/2024
Nascidos de 01/04/2020 a 31/03/2021	Nascidos de 01/04/2019 a 31/03/2020	Nascidos de 01/04/2018 a 31/03/2019

**Fonte:** Setor de Planejamento – Secretaria Municipal da Educação (2024).

É nesse contexto histórico, social e legal e nesse sistema de ensino municipal, que se encontra a escola, a qual é apresentada a seguir.

#### **4.5 A caracterização da escola**

O histórico da Unidade Educacional, inaugurada em 1988, foi elaborado com base no Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2018), considerando as modificações legais ocorridas ao longo dos anos, conforme Projetos de Leis e Decretos Municipais relacionados à denominação e organização administrativa da escola. Inicialmente a escola atendia crianças das duas etapas da educação infantil.

Com a promulgação da Lei nº 2.793, de 21 de dezembro de 1995<sup>12</sup> (RC, 1995), a escola foi desmembrada. As turmas da faixa etária de quatro a seis anos passaram a constituir a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e as turmas da faixa etária de zero a três anos passaram a constituir uma creche. Com a nova configuração o prédio foi dividido entre as duas escolas. Posteriormente, a Lei nº 2.806, de 19 de março de 1996, deu nova denominação à unidade, que passou a chamar-se EMEI Professora L (nome fantasia).

Mais tarde, a Lei nº 3.549<sup>13</sup>, de 19 de agosto de 2005, estabeleceu que todas as EMEIs do município passariam a ser denominadas simplesmente de Escolas Municipais (EM). Ainda

<sup>12</sup> A Lei transformou em EMEI as classes Municipais de Educação Infantil existentes no bairro onde está localizada a escola.

<sup>13</sup> Dá nova denominação às escolas da Rede Estadual de Ensino transferidas ao Município em virtude da implantação do Programa de Ação de Parceria Educacional Estado-Município, para atendimento do Ensino Fundamental, estendendo o mesmo critério às escolas municipais.

em 2005, o Decreto nº 7.489, de 25 de outubro<sup>14</sup>, oficializou a desvinculação entre a Escola Municipal Professora L (nome fantasia) da Educação Infantil e a Escola Municipal M (nome fantasia) da Creche, definindo estruturas administrativas independentes para cada unidade.

Em 19 de dezembro de 2023, foram inauguradas o refeitório, a cozinha, a despensa, uma área de serviço, um banheiro exclusivo para as agentes de alimentação, uma sala de Educação Física e dois banheiros para uso dos alunos, ambos com dependências acessíveis a pessoas com deficiência. Cabe destacar que, antes dessa inauguração, a escola compartilhava diariamente a cozinha e o refeitório com a escola situada ao lado.

#### 4.5.1 Estrutura física e acomodações

No que tange à estrutura física e acomodações, a escola conta com cinco salas de aula dentro do prédio principal e uma sala adicional situada fora deste edifício. Esta sala externa começou a ser utilizada em fevereiro de 2014 para atender ao então chamado “Projeto Recriando”, destinado aos alunos em período integral. Anteriormente, o espaço era utilizado por um Projeto Social, que foi desativado, e sua reforma contou com o apoio da comunidade.

Em 2015, a SME autorizou a utilização do terreno que fica ao lado da escola, onde está localizada a sala mencionada. Nesse terreno, foi construída uma área de lazer, que exigiu algumas benfeitorias, como a remoção do excesso de terra para nivelamento do solo. Após a limpeza, foi realizado o plantio do gramado e instalado um tanque de areia, proporcionando um espaço para atividades de Educação Física e brincadeiras, tanto livres quanto dirigidas pelos professores. A reforma foi realizada em parceria entre a prefeitura e com recursos próprios da APM.

Para uma melhor visualização da escola, segue uma foto panorâmica do local.

---

<sup>14</sup> Dispõe sobre desvinculação das Escolas Municipais (antigas CEMIs) das EMEIs, em atendimento às determinações contidas na Lei Federal 9394/96 e dá outras providências.

**Figura 4-** Foto panorâmica.

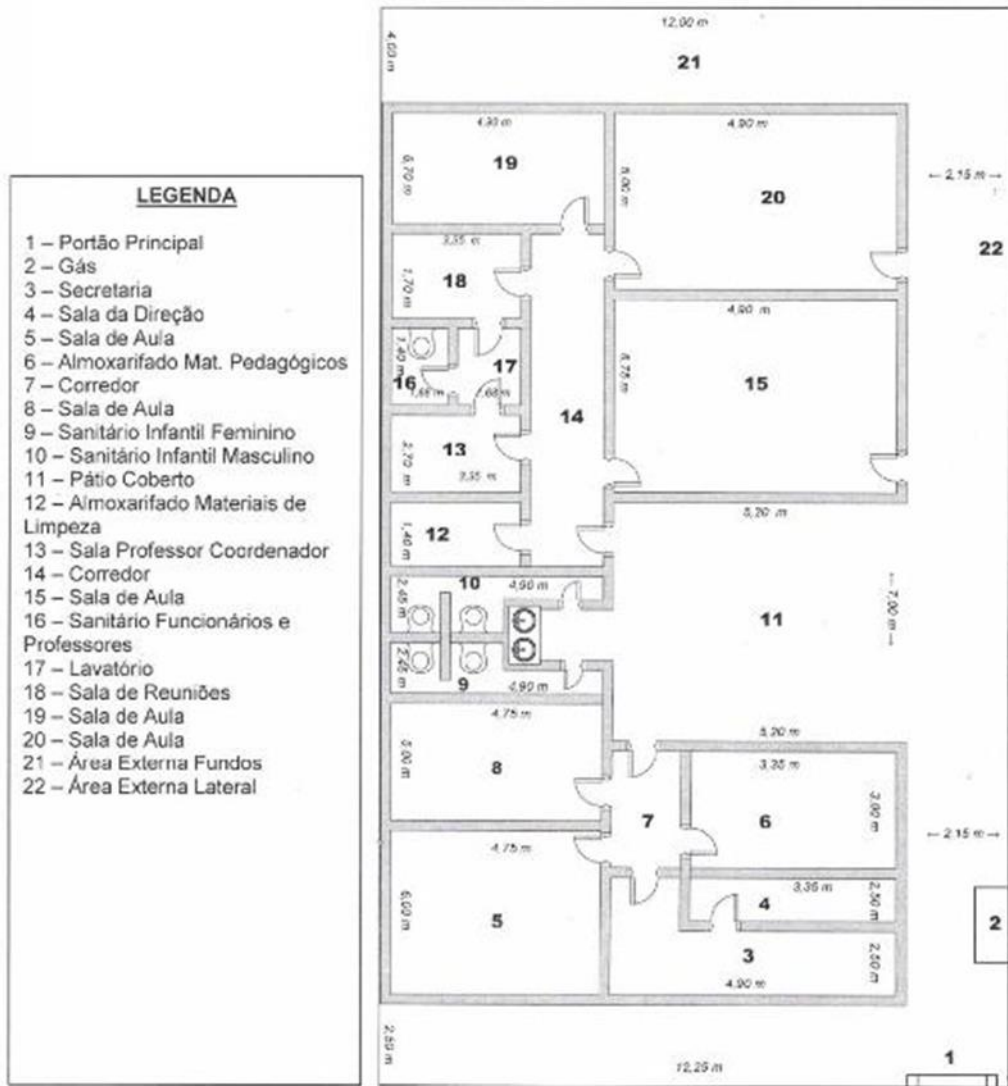


**Fonte:** *Google maps*. Acesso em 25 fev. 2025.

A escola dispõe ainda de uma sala de recursos pedagógicos, identificada no croqui como sala de número seis (legenda: almoxarifado de materiais pedagógicos), que após a reforma passou a ser utilizada como sala de recursos pedagógicos e é de uso coletivo. Além disso, conta com uma sala da coordenação, uma sala de café, uma secretaria adaptada, uma sala de direção adaptada, além de um banheiro para professores e funcionários, um almoxarifado e dois banheiros para os alunos. O pátio é coberto e, na área externa, ao lado do prédio principal, a escola possui uma quadra adaptada, parque com brinquedos diversos, tanque de areia, gramado, casinha de boneca, parede de azulejo, lousa externa e uma piscina de fibra, que não aparecem no croqui da escola por estarem localizados nesse outro espaço. Apesar das limitações do prédio, a área externa da escola é bem ampla.

Parte do espaço físico da escola pode ser observado com mais detalhes no croqui.

**Figura 5-** Croqui da escola.



**Fonte:** Projeto Político Pedagógico da Escola (2018).

#### 4.5.2 A equipe escolar

A equipe gestora da UE, em novembro de 2024, era composta por uma diretora, uma vice-diretora designada pela própria diretora, e uma professora-coordenadora eleita pelo grupo docente. O corpo docente era formado por 15 professores, dos quais 12 eram titulares de cargo, dois estavam contratados por tempo determinado e uma atuando em caráter eventual, devido à exoneração de uma professora. Foram esses 15 professores, a coordenadora e a vice-diretora, que responderam ao questionário de pesquisa.

Em relação à experiência profissional no magistério, os dados funcionais arquivados na escola revelaram que quatro docentes apresentam entre 11 e 15 anos de atuação, seis possuem

entre 6 e 10 anos de experiência e cinco atuam de um a cinco anos na área do magistério, evidenciando a presença tanto de profissionais experientes quanto de iniciantes na carreira. Observou-se, ainda, que 14 docentes continuaram seus estudos e possuem pós-graduação *lato sensu*.

No que se refere à experiência específica na Educação Infantil, os registros mostram que, entre os 17 participantes (15 docentes e dois membros da equipe gestora), uma pessoa possui entre 16 e 20 anos de atuação; uma apresenta entre 11 e 15 anos; sete possuem entre 6 e 10 anos de experiência; e oito atuam de um a cinco anos nesta etapa da Educação Básica.

O grupo é composto, em sua maioria, por mulheres, totalizando 14 entre professoras e integrantes da equipe gestora, além de três professores do sexo masculino.

A organização das turmas e períodos na escola—estabelece que cada professor seja responsável por apenas uma turma, sem atuação simultânea nos turnos da manhã e da tarde. Mesmo no período integral, o docente não permanece com a mesma turma nos dois turnos, de modo que as turmas da manhã e as da tarde permanecem distintas. Quando ocorre ampliação de jornada, como nos Projetos Especiais, essa atuação se dá em atividades específicas, não caracterizando o acompanhamento de uma segunda turma.

A equipe gestora apresenta experiência profissional e estabilidade na escola. A vice-diretora possui mais de 20 anos de atuação no magistério, enquanto a professora coordenadora conta com 17 anos de experiência docente. Em relação à gestão, a diretora exerce a função há 14 anos e a vice-diretora há 15 anos, atuando juntas há 14 anos. A professora coordenadora desempenha essa função há três anos, período em que também passou a integrar o grupo gestor.

Quanto ao tempo de permanência na unidade escolar, a diretora e a vice-diretora estão na escola há 11 anos, e a professora coordenadora há 17 anos, o que evidencia a continuidade e a estabilidade da equipe gestora.

As aulas de Projetos Especiais, como o Projeto de Raciocínio Lógico-Matemático e o Projeto de Contação de História, são ministradas por docentes de PEB I vinculados à própria escola e que ampliam sua jornada de trabalho, sendo essa ampliação remunerada.

A professora coordenadora acompanha e orienta o trabalho pedagógico dos docentes na elaboração dos planos de ensino, buscando aliar as necessidades das crianças a práticas com base na BNCC, conforme orientações da Secretaria de Educação. Nesse sentido, os professores planejam e realizam atividades para favorecer o desenvolvimento das crianças em diferentes situações de aprendizagem, considerando tanto os objetivos de ensino quanto o cotidiano escolar, como brincadeiras, rodas de conversa, curiosidades que surgem, e resolvem pequenos conflitos entre elas.

A equipe de funcionários da escola era composta, em 2024, por 17 profissionais, desempenhando diversas funções: um auxiliar administrativo efetivo, três agentes de serviços gerais (uma efetiva e duas terceirizadas), um agente operacional efetivo, duas agentes de alimentação escolar efetivas, três agentes educacionais efetivas e sete professoras auxiliares que atuavam no atendimento educacional especializado.

A rotatividade dos professores é um problema que tem atingido a escola e pode ocorrer por diferentes razões, segundo Pereira Junior e Oliveira (2016), “questões de ordem pessoal ou profissional, no sentido de buscar melhoria nas condições de trabalho ou mesmo maior comodidade em termos de localização geográfica” (p. 315). Também ocorre em função do sistema de ensino, que estabelece regras para exercício de funções docentes e atribuição de classes.

No ano de 2024, dos quinze docentes da escola, oito se inscreveram no processo de remoção, sendo cinco de sala regular e três especialistas (dois de Educação Física e um de Educação Especial). Apenas os professores efetivos têm direito a essa inscrição. Questionados sobre o porquê, as justificativas apresentadas foram:

Professor F: Inscrevi-me porque estou buscando uma escola mais próxima de casa. Se pudesse, faria como no filme *Up: Altas Aventuras*: encheria a escola de balões e a traria para perto da minha residência.

Professor B: Entrei na remoção porque preciso do horário da tarde. Se o professor do período da manhã for removido, é possível que um docente com mais tempo de serviço venha para a escola, e eu acabe perdendo o período da tarde.

Professora V: Participei para ter uma noção da minha pontuação na rede municipal de educação.

Professora G: Tenho interesse na remoção porque quero uma escola onde possa dividir o carro com outros profissionais de Araras. Este ano ficou difícil arcar sozinho com as despesas de viagem.

Professora M: Estou tentando uma vaga na Escola A ou na Escola B de Ensino Fundamental.

Professora J: Estou buscando uma escola mais próxima da minha casa.

Professor H: Vou participar da remoção e avaliar as opções disponíveis.

Professora L: Entrei na remoção, mas pretendo continuar trabalhando na escola.

Esses relatos reforçam que a remoção docente está ligada a questões de localização geográfica, custo de transporte, período de trabalho, escolha de unidade escolar, planejamento profissional, revelando aspectos que, influenciam diretamente o clima escolar e a continuidade das práticas pedagógicas, pois a sensação é que há um permanente recomeçar. Além da remoção, há casos de aposentadorias na unidade escolar. A literatura aponta ainda que o abandono da profissão pode ocorrer por falta de identificação com a docência, conforme

indicado por Pereira Junior e Oliveira (2016); contudo, nos últimos anos, não houve registros desse tipo de desligamento na escola.

A direção aguarda o cronograma oficial da remoção para identificar quais profissionais serão removidos ou designados para a escola, para organizar a atribuição de classes e aulas no próximo ano e planejar como receber e incluir os novos profissionais no grupo já constituído.

De acordo com Pereira Junior e Oliveira (2016), a permanência dos professores na escola favorece a continuidade do projeto pedagógico e a melhoria do desempenho escolar. No entanto, a rotatividade docente pode impactar a qualidade da educação, tornando essencial monitorar esse movimento para entender seus efeitos no trabalho escolar. E certamente, a rotatividade tem implicações no clima de trabalho da escola.

#### 4.5.3 Etapas da Educação Infantil atendidas e alunos

A unidade escolar oferece atendimento nos períodos matutino, vespertino e integral para turmas de Educação Infantil, etapas I (Maternal II) e II (Infantil I e II). O período matutino funciona das 7h30 às 11h30, o vespertino das 13h às 17h, e o período integral das 7h30 às 17h.

Em 2024, a escola contava com 181 alunos matriculados, sendo 125 no período regular e 56 no período integral. A seguir, são apresentadas as tabelas 1 e 2 com os agrupamentos dos alunos matriculados na unidade escolar nos períodos parcial e integral.

**Tabela 1-** Agrupamento de alunos da Educação Infantil – período parcial.

<b>Turno/Horários</b>	<b>Turmas</b>	<b>Total de alunos</b>
Manhã: 7h30 às 11h30	Maternal II A	19
	Maternal II B	18
Tarde: 13h às 17h	Infantil I A	22
	Infantil I B	25
	Infantil II A	19
	Infantil II B	22

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

**Tabela 2-** Agrupamento de alunos da Educação Infantil – período integral.

<b>Horário</b>	<b>Turmas</b>	<b>Total de alunos</b>
Das 7h30 às 17h00	Maternal II C	16
	Infantil I C	20
	Infantil II C	20

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

A escola busca garantir um bom atendimento a todos os alunos matriculados, incluindo aqueles que necessitam de suporte especializado. Do total de alunos matriculados, cinco correspondiam ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2024. Crianças que estão em processo de investigação para diagnóstico de transtornos do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem ou outras condições que possam interferir no processo educativo, assim como as que já possuem laudos, recebem o AEE realizado por profissionais especialistas em Educação Especial. Esses atendimentos são colaborativos (dentro da sala de aula) e individuais; neste último caso, acontecem no refeitório (quando está vazio) ou na sala de recursos pedagógicos.

#### 4.5.4 Sobre o atendimento à demanda escolar

Para as salas regulares, não há lista de espera, mas há solicitações para troca de período, especialmente do período da manhã para o da tarde, que é o mais procurado. No entanto, a escola enfrenta dificuldades para atender a esses pedidos. Quando uma vaga é liberada, a escola entra em contato com a família para efetivar a troca, o que só é possível quando ocorre transferência de alunos ou quando algum estudante migra para o período integral, abrindo a vaga correspondente.

Já, para o período integral, a escola possui uma lista de espera que incluía 80 crianças no final de 2024. Algumas dessas vagas são indicadas pelo Conselho Tutelar e pelo Ministério Público. A demanda é alta e as famílias aguardam ansiosamente por uma vaga. O principal motivo apontado pelas famílias para a busca pelo período integral relaciona-se à jornada de trabalho das mães. Assim, embora atenda toda a demanda de meio período, a demanda represada por período integral é grande. Essa realidade reforça a reflexão de que a oferta de Educação Infantil em tempo integral precisaria avançar como política pública, com investimentos em estrutura física, ampliação de quadros profissionais e expansão de vagas, de modo a atender as necessidades das famílias.

Para finalizar, cabe reforçar que entendeu-se que esse movimento de contextualização se fez necessário porque a unidade não pode ser analisada de forma isolada. Ela está vinculada a uma rede municipal, organizada por políticas, diretrizes e estruturas legais que orientam suas práticas pedagógicas e administrativas. Assim, compreender a Educação Infantil no Brasil, o Sistema Municipal de Educação, a organização da Educação Infantil nesse sistema e, por fim, a unidade escolar pesquisada permitiu visualizar como cada instância se articula e influencia diretamente o cotidiano da escola.

Devido ao grande volume de informações coletadas, a apresentação dos dados de campo foi dividida em duas partes. As observações assistemáticas compõem a Seção 5. Os dados referentes ao questionário direcionado aos docentes e à equipe gestora compõem a Seção 6.

## **5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS OBSERVADOS EM CAMPO**

Esta seção apresenta os dados coletados por meio da observação assistemática. As observações realizadas na escola em 2024, nos meses de novembro e dezembro, permitiram a coleta de dados que forneceram informações práticas sobre o clima e o ambiente escolar, contribuindo para uma compreensão mais ampla do contexto estudado. Nesses momentos, foram captados depoimentos, conversas, movimentos espontâneos do pessoal da escola, alguns dos quais foram tomados para ilustrar esta parte do trabalho. As descrições do trabalho refletem a percepção da pesquisadora, o que envolveu um esforço para mudança de perspectiva – de membro da equipe gestora a investigadora.

### **5.1 Observações em campo**

As observações tiveram como foco aspectos que revelassem o clima organizacional e suas relações com a prática pedagógica, considerando os objetivos da pesquisa, que buscou investigar e identificar os fatores que influenciam o clima organizacional de uma escola de educação infantil e como eles repercutem no trabalho dos gestores e dos docentes. Esse movimento esteve sempre alinhado ao apoio teórico que fundamentou o estudo.

Nesse sentido, foram observadas situações do cotidiano, como a estrutura física e a organização e uso de instrumentos de trabalho pelos docentes, a organização das salas de aula, o horário de entrada e saída, a realização de reuniões da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), o atendimento às famílias e à comunidade, o trabalho junto aos alunos e práticas avaliativas, festividades e eventos culturais da escola, reuniões de pais, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a captação de recursos financeiros pela escola e reuniões de órgãos colegiados de apoio à gestão, tudo isso compondo um panorama do clima de trabalho na escola pesquisada.

#### **5.1.1 Sobre a estrutura física, acomodações e organização dos espaços**

A organização da escola busca atender às demandas de forma estruturada, considerando a necessidade de planejamento e distribuição adequada das atividades dentro das possibilidades concretas de atuação da instituição. No entanto, a escola enfrenta desafios relacionados ao tamanho reduzido de alguns espaços, o que dificulta a organização de materiais, equipamentos

e documentos bem como a acomodação de docentes, funcionários e familiares, mas tenta resolver esses desafios.

### **Observação nº 1 – Sala de recursos pedagógicos**

A sala de recursos pedagógicos passou por uma reforma para melhorar sua funcionalidade. Antes, a sala possuía vários armários que dificultavam o acesso aos materiais. Com a reforma, foram instaladas prateleiras e organizados os materiais em caixas etiquetadas com descrições e imagens dos jogos. Desta forma, o ambiente foi otimizado e as caixas organizadoras ficaram dispostas do chão ao teto facilitando a visualização e o manejo. Em diálogo informal com a pesquisadora, duas professoras ressaltaram a importância dessa reorganização para o trabalho pedagógico com as seguintes falas: “A organização da sala facilitou a retirada da caixa com material” e “Agora, ficou muito melhor visualizar o material, e é mais prático retirar e guardar.”

Além de servir para armazenar os materiais, essa sala também é utilizada com os alunos, especialmente aqueles que necessitam de suporte especializado, bem como para o atendimento de pais, ampliando sua função no cotidiano escolar e demonstrando a carência de espaços para atendimentos particulares a alunos e pais.

Sobre a importância dos recursos pedagógicos, tomo por base a definição de Eiterer e Medeiros (2010, CDRoom, s.p.) como

aqueles lugares, profissionais, processos e materiais que visem assegurar a adaptação recíproca dos conteúdos a serem conhecidos aos indivíduos que buscam conhecer. Assim, identificamos os materiais de natureza pedagógica em si mesma, ou seja, aqueles criados especificamente para esse fim e aqueles que, apesar de não terem sido criados visando tal função, podem vir a adquirir o caráter pedagógico nos diferentes processos educativos. Recurso pedagógico, nesse sentido, é o que auxilia a aprendizagem, de quaisquer conteúdos, intermediando os processos de ensino-aprendizagem intencionalmente organizados por educadores na escola ou fora dela.

Para as autoras, o que torna um material ou um espaço verdadeiro recurso pedagógico são as finalidades educativas com que são utilizados e a maneira como se constituem de modo intencional para favorecer o ensino e a aprendizagem. No caso desta escola, a facilitação do uso do material pelas professoras ficou evidente e contribuiu para um clima colaborativo.

### **Observação nº 2 – Outros espaços da escola**

O almoxarifado, embora estreito, também tem prateleiras e um armário para armazenar materiais, organizados do chão ao teto. Visualmente é um ambiente lotado de materiais, porém

organizado. Também em diálogo informal, a vice-diretora emitiu sua opinião: “O almoxarifado é como coração de mãe: sempre cabe mais um material. Parece a sala do *Harry Potter*<sup>15</sup>.”

A secretaria enfrenta dificuldades com o armazenamento de documentos. Muitos documentos precisam ser guardados por longos períodos, alguns de forma permanente, e o espaço é limitado principalmente para o arquivo morto. A sala de café também é pequena, exigindo a elaboração de horários diferenciados para acomodar todos os professores e funcionários de forma adequada.

No pátio da escola, há um mural dedicado à divulgação do cardápio elaborado por uma nutricionista. O cardápio apresenta imagens e descrições dos itens a serem servidos no dia, divididos conforme as refeições da sala regular e do período integral. Os professores têm por prática apresentar o cardápio às crianças antes de irem ao refeitório, para que todas saibam o que será servido.

Os familiares também têm acesso ao cardápio ao buscar as crianças. Além disso, um cardápio semanal mais detalhado encontra-se disponível em um mural localizado em frente à secretaria, permitindo às famílias acompanhar as refeições oferecidas ao longo da semana.

Para o atendimento de familiares ou visitas da supervisora e da coordenadora da SME, a escola não possui um espaço adequado. As reuniões são improvisadas em salas de aula que ficam vazias quando os alunos estão na aula de Educação Física, na sala de recursos pedagógicos ou nas salas da coordenação e da direção, sem apoio apropriado para fazer os registros e para conversas sobre assuntos que exigem privacidade.

A organização e otimização de espaços e materiais tendem a facilitar o trabalho docente, conforme observado no cotidiano escolar. Esses aspectos podem contribuir para a dinâmica de funcionamento da escola, para as relações de trabalho estabelecidas e para a construção de um bom clima escolar. No entanto, desde sua inauguração até o presente, a escola apresentou crescimento no número de alunos, professores e pessoas que circulam em seus espaços, sem que o prédio acompanhasse essa ampliação. Tal condição configura-se como um fator que pode dificultar a consolidação desse clima.

### 5.1.2 Sobre os instrumentos de trabalho

Quanto aos materiais pedagógicos – instrumentos de trabalho dos professores –, a escola dispõe de jogos e brinquedos disponíveis tanto nas salas de aula quanto na sala de recursos

---

<sup>15</sup> Personagem fictício criado pela escritora britânica J. K. Rowling para uma série de sete romances de fantasia.

pedagógicos. Livros, jogos, revistas e outros recursos ficam na sala da professora coordenadora. Esses materiais foram organizados segundo as necessidades apontadas pelos professores, o que conforme observado no cotidiano escolar, facilita a retirada, a devolução e a visualização do acervo.

### **Observação nº 3 – Materiais pedagógicos e equipamentos**

A escola mantém uma lista detalhada dos materiais pedagógicos, que estão organizados tanto na sala de recursos quanto nos demais ambientes. Apesar disso, os professores relatam que, com o uso constante, algumas peças de jogos acabam se perdendo ou se misturando. A professora-coordenadora reforça a importância da colaboração de todos na conservação dos materiais, conforme observado na seguinte fala: “Fico bem chateada com essa questão, pois quando entrei nesta escola tinha poucos brinquedos para as crianças. Atualmente, o acervo é bem maior, resultado de um esforço coletivo da escola.”

Os materiais organizados tendem a facilitar o acesso e o uso no dia a dia, mas também exigem cuidados. Compreende-se que peças podem se perder e livros se desgastar com o tempo, pois fazem parte da rotina pedagógica. Assim, os recursos são valorizados principalmente pelo uso com as crianças, pois é nesse momento que ganham significado educativo. A preocupação com a conservação dos materiais constitui um dos aspectos relacionados ao clima escolar, como também a orientação aos professores que chegam e que usam esse material, mesmo que de forma eventual.

A sala da professora coordenadora conta com acervo de literatura infantil, catalogado em uma pasta física e em arquivo digital, o que favorece a localização dos livros. O controle das retiradas é coletivo, realizado pelas próprias professoras, que registram no livro o título emprestado. Ao final do ano letivo, as agentes educacionais auxiliam na organização do acervo. Esse registro também permite verificar, caso algum exemplar não esteja na prateleira, com qual professora ele se encontra, possibilitando o revezamento na utilização.

Além disso, na sala da coordenadora, há dois computadores destinados ao uso das professoras, com horário rotativo. Esses computadores são utilizados para inserir atividades e fotos no *drive* da escola, onde cada docente possui uma pasta para organizar seu material, bem como para planejamento e pesquisa de atividades pedagógicas. Observa-se que a organização desses materiais e equipamentos busca facilitar o trabalho docente, embora as condições estruturais da escola se apresentem como limitadoras.

### 5.1.3 Sobre a organização das salas de aula

A organização das salas de aula fala muito do clima reinante na escola de atenção às crianças pequenas, permitindo-lhes mobilidade e acesso aos materiais disponíveis no ambiente.

#### **Observação nº 4 – Organização das salas de aula**

As três salas de período integral são organizadas de forma a atender as necessidades das crianças, as carteiras são organizadas no canto da sala, os colchonetes ficam empilhados para o descanso e são preparados pelas auxiliares e agentes educacionais antes do almoço. As salas de período regular possuem carteiras que permitem diversas configurações. As carteiras quadradas acomodam grupos de quatro alunos, enquanto as carteiras individuais possibilitam arranjos variados, como fileiras em formato U ou grupos, dependendo da proposta da atividade.

Sobre essa organização, Libâneo (2001, p. 175) destaca que “a organização do trabalho na sala de aula não visa apenas ao cumprimento dos programas, mas ao envolvimento dos alunos, sua participação ativa, o desenvolvimento de habilidades e capacidades intelectuais, o trabalho independente”. Essa perspectiva se reflete na observação realizada, como reforçou uma professora: “As crianças gostam do formato em flor (grupo de seis crianças), pois ele possibilita maior interação entre elas, ampliando seu repertório e enriquecendo a atividade”.

Esse depoimento mostra como a prática docente está diretamente ligada ao clima escolar, uma vez que a organização da sala de aula impacta na participação e na interação entre os alunos e destes com a professora.

### 5.1.4 Sobre o horário de entrada e saída

Outro elemento que diz sobre o clima é o horário de entrada e saída. Ele fala sobre o que predomina: se confusão ou organização, se rigidez ou flexibilidade, se cordialidade ou indiferença para com os familiares, se empatia ou desatenção para com as crianças.

#### **Observação nº 5 – Horário de entrada e saída**

As crianças entram sozinhas até a sala de aula, contando quando preciso, com o apoio das professoras auxiliares, equipe gestora e agentes educacionais que as recebem no horário da entrada dos períodos. Embora alguns familiares ainda acompanhem as crianças até a sala quando necessário, a entrada autônoma é incentivada. Na saída, as famílias retiram as crianças

na porta da sala de aula, uma medida adotada em função da segurança e organização interna, especialmente considerando que os corredores são estreitos e podem dificultar a passagem de todos.

Além dos aspectos organizacionais observados, também se nota, no horário de entrada e saída, interações pautadas por cordialidade e atenção entre equipe, famílias e crianças, elementos que compõem o clima escolar nesses momentos de transição.

A escola permite ajustes no atendimento às crianças nos horários de entrada e saída, mediante justificativa dos familiares, como em casos de consultas médicas, doenças ou atrasos imprevistos.

#### 5.1.5 Sobre a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)

A HTPC integra a jornada de trabalho dos docentes e é planejada pela professora coordenadora em parceria com a direção da escola. A responsabilidade de conduzir a HTPC é da professora coordenadora, que possui uma carga semanal de quatro horas para estudo e preparação de formações junto aos docentes, tempo considerado insuficiente diante das demandas da função. A diretora acompanha essas reuniões e assume sua coordenação na ausência da coordenadora. Esse espaço tem como objetivo promover a formação continuada e favorecer a reflexão coletiva, a partir das necessidades levantadas junto aos professores.

Nesse contexto, a HTPC pode ser compreendida como uma reunião de professores, reconhecida não apenas como um espaço de organização, mas também de formação e construção coletiva da escola. Segundo Libâneo (2001, p. 225), “a reunião de professores é uma necessidade da organização escolar, mas é também um espaço de formação continuada, de comunicação e de construção coletiva da organização e gestão da escola, portanto, de promoção da participação”.

Conforme a Resolução SME 004/2024 de 30 de janeiro de 2024<sup>16</sup>, em seu art. 5º, inciso I, a HTPC é definida como um “espaço de formação continuada do educador, propulsor de momentos privilegiados de estudos, discussão, elaboração e reflexão do currículo visando à melhoria da prática pedagógica”. (RC, 2024)

O planejamento das reuniões de HTPC parte de um diagnóstico inicial realizado com os docentes, contemplando tanto os professores ingressantes quanto os que já fazem parte do grupo. Esse levantamento permite traçar um perfil das necessidades de formação, servindo

---

<sup>16</sup> Dispõe sobre a organização e funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico – HTP Coletivo, Individual e Livre dos docentes, estatutários e contratados na rede municipal de ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2024.

como norte para a atuação da professora coordenadora, que organiza os encontros de HTPC e HTPI. Quando não possui domínio sobre determinado tema, busca orientações junto ao CAP para subsidiar sua prática. Além disso, ao longo do ano, as formações também são ajustadas conforme as demandas da SME e as situações observadas no cotidiano escolar, buscando atender às necessidades reais da equipe docente.

Além das formações realizadas internamente na HTPC, a SME oferece diversos cursos de formação aos docentes da rede ao longo do ano, abordando temas relacionados à Educação Infantil. Esses cursos são disponibilizados por meio do portal da educação, e a equipe gestora os divulga e compartilha com os docentes interessados em participar. Também são oferecidas formações específicas para professoras coordenadoras pedagógicas, assim como reuniões sistemáticas promovidas pela SME, que possibilita a troca de experiências e o alinhamento das práticas pedagógicas em toda a escola.

As reuniões de HTPC reúnem todos os professores da escola, incluindo os docentes do Maternal II, Infantil I, Infantil II, Educação Física e Educação Especial. Nesses encontros são observados momentos de troca de experiências, reflexão sobre as práticas pedagógicas e discussões das necessidades e desafios enfrentados nas diferentes turmas. O formato coletivo favorece o compartilhamento de ideias que contribuem para o aprimoramento do ensino e o desenvolvimento das crianças. Quando surgem dificuldades ou situações específicas, o grupo discute em conjunto com o objetivo de melhorar o trabalho pedagógico e o convívio escolar.

### **Observação nº 6 – Troca de experiências**

Na reunião de HTPC observada, da qual essa diretora também participou como faz geralmente, a professora coordenadora colocou em pauta a importância da integração e da troca de experiências entre os docentes, incentivou-os a isso. A partir dos estudos de Maurice Tardif (2014), destacou-se o valor da colaboração entre professores, ressaltando como essa prática pode contribuir para o trabalho pedagógico.

Durante a troca de experiências entre professores de Educação Física, por exemplo, ambos trataram a temática dos diferentes corpos e da inclusão, embora com abordagens distintas. Um professor trabalhou a diversidade por meio de imagens, enquanto o outro propôs uma atividade sensorial com um percurso desconhecido, apoiado por um colega. Apesar das diferenças nas estratégias, ambos tinham o mesmo objetivo, e cada abordagem trouxe perspectivas complementares para o desenvolvimento do tema.

Após a apresentação, a coordenadora abriu espaço para que os docentes compartilhassem suas percepções sobre a importância da troca de experiências. Nesse momento, surgiram os seguintes relatos:

Professora A: Realmente é importante acontecer a troca de experiência entre os professores. No ano passado, não tínhamos horários conjuntos, então essa troca acontecia no trajeto de carro e nos intervalos de almoço, o que foi muito rico. Neste ano, não foi possível com a professora Y.

Professora B: Esse ano deu muito certo a troca de experiência em conjunto com a docente X, pois as HTPI's coincidiram, permitindo um planejamento mais integrado.

Professora C: Para quem está ingressando na educação e assumindo uma turma já formada, tudo é muito novo, especialmente para quem se formou há muito tempo e não exercia a profissão docente.

Professora D: Ao encontrar uma professora que já passou pela escola, senti que aqui é um lugar diferente, uma escola acolhedora.

Os relatos indicam que a troca de experiências e a colaboração entre os docentes integram as dinâmicas de trabalho da escola. Observou-se que a organização interna dos horários é influenciada por diversos fatores. Busca-se a composição de horários com professores que atuam com crianças da mesma faixa etária, a qual se mostra positiva, mas nem sempre é possível. Portanto, a troca é valorizada, mas pode ser limitada em função da estrutura e organização da escola e da divergência de horário entre os docentes.

De todo modo, a HTPC se torna assim, um espaço de valorização profissional, permitindo que cada professor compartilhe sua experiência e adapte os conhecimentos à realidade da sala de aula. Essa prática reflete a ideia de Pérez Gómez (2001, p. 192) ao afirmar que “uma das chaves fundamentais no desenvolvimento profissional do docente será a formação, a utilização e a reconstrução permanente de seu pensamento prático reflexivo”. A troca constante de experiências entre os professores contribui para a formação contínua e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Libâneo (2001, p.28) também destaca que “uma boa estrutura de coordenação pedagógica favorece a constante reflexão na prática e sobre a prática”. Esse processo de reflexão, promovido pelas reuniões de HTPC, permite que os docentes se atualizem e ajustem as necessidades das crianças, aspecto relacionado ao trabalho coletivo e ao clima escolar.

#### 5.1.6 Sobre o atendimento às famílias

Para informações aos familiares, a escola dispõe de um mural em frente à secretaria, onde são divulgados informes importantes sobre as atividades escolares. Esses mesmos

comunicados também são enviados pelos grupos de *WhatsApp* e anotados no caderno de recados das crianças, facilitando a comunicação entre a escola e as famílias. Da mesma forma, a escola recebe informações e recados dos pais, seja pelo caderno, pelos grupos de *WhatsApp* ou por telefone, garantindo que a comunicação seja de mão dupla.

As famílias que procuram a escola são atendidas conforme a demanda apresentada, buscando-se evitar longos períodos de espera e resolver solicitações simples, como questões relacionadas à documentação, no próprio atendimento inicial. Nesse sentido, o auxiliar administrativo responsável pelo atendimento na secretaria realiza os encaminhamentos necessários e atende às famílias de forma adequada, compondo dinâmicas de atendimento que se relacionam a um clima de cordialidade observado no ambiente escolar.

A escola mantém o atendimento contínuo, sem fechar no horário de almoço, garantindo a presença de alguém da equipe gestora para atender as famílias. Quando necessário, são agendadas reuniões com os pais (majoritariamente das mães) com os professores para esclarecer dúvidas ou tratar de questões específicas.

### **Observação nº 7 - Atendimento à família I**

Uma mãe<sup>17</sup> de aluna do Infantil II recebeu o laudo confirmando que sua filha tem Síndrome de Down. Ao levar a criança para a escola, ela procurou a direção e bastante emocionada, desabafou:

Hoje fiquei sabendo que minha filha tem Síndrome de Down, o exame deu positivo. Eu não esperava por isso. Sinto dó e medo de que ela sofra preconceito. No meu trabalho, luto para que as pessoas tenham empatia. Amo muito minha filha do jeito que ela é, ela é muito especial para mim. Se pudesse, colocaria ela dentro de um potinho só para mim. Gosto muito da escola e ela também gosta muito, principalmente da professora Loira de Cachinhos (uma professora auxiliar). Esse é o último ano da minha filha aqui e estou preocupada com a escola onde ela vai estudar depois. Não gosto da outra escola, tenho receio dos comentários que outras crianças possam fazer, já que minha filha ainda não sabe falar. Estou tão triste e com a cabeça cheia que nem consegui arrumar o cabelo dela hoje, ela veio sem nada.

A diretora atendeu a mãe, que chorava muito, oferecendo apoio e orientação sobre a importância do laudo e do acompanhamento especializado, bem como esclarecimentos sobre os possíveis benefícios desse processo para o desenvolvimento da criança. Uma agente

---

<sup>17</sup> Cabe esclarecer que mães, outros familiares e crianças não constituíram sujeitos desta pesquisa. Há trechos em que aparecem relatos envolvendo conversas incidentais ocorridas durante momentos de observações não-estruturadas de cotidiano feitas pela pesquisadora conforme previsto na metodologia de pesquisa.

educacional que acompanhava a conversa convidou a mãe para arrumar o cabelo da filha. Após esse momento de cuidado, observou-se que a mãe pareceu mais tranquila, tirou uma foto da criança e foi embora mais calma.

Este trecho ilustra o clima de acolhimento e empatia por parte dos profissionais da escola, bem como a presença da escuta no atendimento às famílias. A escuta ativa é uma das formas mais utilizadas e mais importantes na comunicação; consiste em escutar atentamente o interlocutor, não só com os ouvidos, mas com todos os sentidos em alerta. (JusBrasil, s.d.)

### **Observação nº 8 – Atendimento à família II**

Em outra situação, uma criança do Infantil I em investigação de possíveis transtornos e em acompanhamento no Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil (CAPSij) chega frequentemente alterada à escola, apresentando comportamentos como choro, gritos e resistência em entrar na sala de aula. Nesses momentos, a criança não aceita interação com a professora, os colegas ou a equipe gestora. Esse quadro tem gerado estresse e preocupação na equipe escolar, principalmente para os profissionais diretamente envolvidos com a turma.

Após várias tentativas de abordagem, a equipe gestora considerou outra estratégia para amenizar a situação, conforme destacado neste diálogo:

Diretora: A criança demonstra habilidade e interesse em manipular letras e em jogos que envolvem a formação de palavras. Temos uma variedade de materiais assim na escola.

Vice-diretora: Vou sugerir à professora o uso desses materiais, envolvendo letras e jogos, para atrair a atenção da criança e incluir atividades com esses recursos no planejamento diário, com o objetivo de minimizar esses episódios” (vice-diretora).

A professora, ao ser envolvida na proposta, lembrou a importância de explorar materiais relacionados a letras e jogos no cotidiano da turma. Quando utilizou esses recursos, observou um resultado positivo: a criança se tranquilizou e conseguiu entrar na sala, acalmando-se mais rapidamente. Esse resultado contribuiu para o bem-estar da criança e para a organização da rotina da turma, embora ainda represente um desafio, já que a docente também precisa atender os demais alunos e não consegue dedicar atenção exclusiva em todos os momentos.

A situação demonstra que o envolvimento da equipe diretiva (muitas vezes relacionada apenas a questões administrativas) nas questões pedagógicas e no apoio para solucionar ou amenizar conflitos que as professoras enfrentam em suas turmas influencia o estado motivacional dos docentes ao se sentirem apoiados, portanto, repercute num clima favorável de trabalho.

### **Observação nº 9 – Atendimento à família III**

Esta observação é relacionada à anterior. A equipe gestora mantém contato frequente com a mãe do aluno, buscando parceria e apoio. Numa das conversas, a mãe desse aluno do Infantil I relata: “É difícil levá-lo aos atendimentos, porque não posso contar com ajuda de ninguém e preciso trabalhar para sustentar a casa.”

A situação mostra como é difícil para a mãe conciliar o trabalho com os atendimentos do filho. Porém, esse acompanhamento é apontado como importante para o desenvolvimento da criança. Sem ele, podem surgir dificuldades na aprendizagem e na sua inclusão escolar, o que reforça a necessidade de apoio e conscientização.

Essa situação, tal como as duas anteriores, demonstra que, por mais que a equipe escolar se esforce para atender a seu público, nem todos os problemas estão dentro de seu campo de resolução. Problemas sociais e econômicos repercutem no trabalho da escola e, em situações semelhantes às citadas. Nesses casos, a atuação da equipe escolar se volta à escuta, ao acolhimento e ao encaminhamento das famílias para outras instâncias de apoio.

#### 5.1.7 Sobre o trabalho junto aos alunos

Mesmo não entrando em sala de aula, a pesquisadora pôde observar atividades desenvolvidas pelas crianças com a orientação das professoras. Essas atividades permitem identificar aspectos do cotidiano pedagógico e das interações estabelecidas no processo de realização das propostas.

### **Observação nº 10 – Exposição de atividades**

No pátio da escola, há dois murais dedicados à exposição das atividades desenvolvidas pelas crianças em sala de aula. Esses murais seguem um cronograma preestabelecido, no qual cada turma é responsável por realizar duas apresentações por semestre. As agentes educacionais auxiliam na organização e colocação dos trabalhos nos murais.

Observa-se que a cada exposição, as professoras levam as crianças até os murais para apreciarem os trabalhos. Ao final da aula, as crianças apresentam as atividades aos familiares, explicando como foram realizadas. Muitos familiares demonstram interesse, tiram fotos e observam as produções de seus filhos. No entanto, alguns pais, na pressa do dia, nem sempre conseguem parar para apreciar as exposições.

As exposições nos murais acontecem ao longo de todo o ano letivo e são atualizadas a cada quinze dias, garantindo uma rotatividade dos trabalhos expostos.

Em uma dessas exposições, uma turma do Infantil II convidou a diretora para apreciar a atividade que havia exposto no mural. As crianças realizaram uma releitura de uma obra do artista plástico brasileiro Ivan Cruz que retrata a brincadeira de bolinha de sabão. A apresentação incluía o registro escrito da atividade, uma foto do artista e fotos das crianças brincando com bolinhas de sabão. As crianças explicaram as etapas do trabalho, destacando aspectos observados na obra com alegria e entusiasmo. Uma criança comentou: “O artista não desenhou as partes do rosto das crianças, somente seu contorno”.

Todos fizeram questão de mostrar suas produções e os registros de seus nomes, identificando também as atividades dos colegas de classe. A atenção aos detalhes e a participação do grupo indicam o envolvimento das crianças com a atividade realizada.

#### 5.1.8 Sobre a avaliação dos alunos

Na Educação Infantil, conforme disposto na LDB e nas DCNEI e presente no artigo no artigo 42 da Deliberação do Conselho Municipal de Educação de RC – COMERC nº 001 de 12 de maio de 2011, a avaliação “far-se-á mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (COMERC, 2011). Esse processo de acompanhamento e registro ocorre por meio de pareceres descritivos e portfólios de atividades.

Os pareceres descritivos são elaborados individualmente a cada semestre. Eles incluem uma avaliação diagnóstica da criança e um parecer geral sobre seu e seu desenvolvimento no processo de aprendizagem. Segundo Hoffmann (2012, p. 92), “um relatório de avaliação, assim, busca delinear um processo percorrido pela criança em sua permanente tentativa de superação, de novas tentativas e conquistas”.

Os docentes recebem formação contínua da professora coordenadora, que oferece subsídios para a elaboração tanto do diagnóstico inicial quanto do diagnóstico geral, buscando que esses aspectos sejam abordados nos pareceres. Desse modo, a avaliação não ajuda apenas a entender o desenvolvimento das crianças, mas também para a reflexão docente sobre as práticas pedagógicas adotadas.

Além de favorecer a reflexão dos professores sobre as práticas pedagógicas, os registros avaliativos também são importantes para a escola, pois permitem acompanhar o trabalho desenvolvido, orientar o planejamento coletivo e identificar necessidades das crianças. Assim,

a avaliação contribui tanto para o trabalho docente quanto para a organização pedagógica da unidade escolar.

Durante as reuniões da HTPC, a coordenadora também orienta os professores sobre o preenchimento dos pareceres descritivos, utilizando o novo programa digital implementado pela SME. O documento está disponível no *Drive* da escola, em uma pasta compartilhada com o grupo de docente. Essa ferramenta foi adotada para o registro e organização dessas avaliações. Nessas ocasiões, são feitas demonstrações práticas no computador para auxiliar no uso do sistema.

### **Observação nº 11 – Parecer descritivo e diário de bordo**

Após uma das reuniões de HTPC, em um momento de conversa com a pesquisadora, a professora coordenadora comentou: “Muitos docentes enxergam os pareceres descritivos como uma obrigação administrativa, focada no preenchimento de documentos exigidos pela legislação. No entanto, outros já reconhecem essa avaliação como uma orientação essencial para a aprendizagem de cada aluno. O diário de bordo também é uma ferramenta valiosa que subsidia a prática docente, pois permite registrar memórias e impressões sobre o trabalho realizado, servindo como objeto de estudo e reflexão. Nele, o professor avalia se determinada abordagem deu certo, se a criança avançou na aprendizagem ou se ajustes são necessários”.

A observação é essencial nesse processo avaliativo. O professor deve estar atento às reações das crianças, considerando seus interesses e descobertas. Do ponto de vista da pesquisadora, para que essas observações possam ser utilizadas como ferramenta de trabalho, elas precisam ser registradas de forma adequada. Hoffmann (2012, p. 112) ressalta que “ao registrar o que observa, diariamente, cada professor reflete sobre a evolução do seu próprio trabalho e sobre suas posturas pedagógicas”. Assim, a avaliação vai além do mero cumprimento administrativo, tornando-se como um processo contínuo de reflexão e aprimoramento da prática docente. Como destaca Hoffmann (2012, p. 46), “o processo avaliativo é reflexivo por natureza e alicerce do fazer pedagógico consciente”.

### **Observação nº 12 – O portfólio**

O portfólio consiste em um conjunto de atividades que demonstram o progresso da criança, documentando seu processo de aprendizagem. Também permite ao professor uma postura reflexiva sobre esse percurso. No Maternal II, o portfólio é composto por desenhos e pela escrita do nome, com a indicação se foi realizada com ou sem modelo. No Infantil I e II,

as atividades mensais abrangem desenhos, registros escritos de língua portuguesa e matemática. Para a composição do portfólio, algumas atividades são selecionadas ao longo do período.

Sobre o portfólio, em conversa com a pesquisadora, a professora-coordenador afirmou: “O docente planeja as atividades do mês, avaliando quais delas a criança desenvolve melhor e apresenta um desempenho mais satisfatório. Essas atividades são oportunas e contextualizadas, permitindo que a criança expresse o conhecimento adquirido por meio de suas vivências”.

Tanto os pareceres descritivos quanto os portfólios são organizados em pastas com a finalidade de acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança durante seu percurso educacional desde a Educação Infantil até a entrada no Ensino Fundamental. Além disso, esses registros servem como instrumento que possibilitam ao professor refletir sobre o trabalho realizado e dar continuidade aos processos educativos vivenciados pela criança.

#### 5.1.9 Sobre as festividades e eventos culturais da escola

As festividades da escola são momentos de convivência que envolvem crianças e famílias. Algumas atividades são voltadas exclusivamente às crianças, como a Festa da Páscoa, Festa dos Aniversariantes, Festa das Crianças e o Natal Feliz. Outras ações contemplam a participação das famílias, como a Festa Junina e a Atividade Cultural.

As atividades observadas incluem contação de histórias, dia do cabelo maluco, festa dos aniversariantes, cinema, brinquedos infláveis, passeio de trenzinho, além da distribuição de pipoca e algodão doce.

Para a realização das atividades, foi elaborado um cronograma com horários, que foi disponibilizado aos docentes e funcionários. A escola conseguiu doação de açúcar para a confecção do algodão doce, enquanto a colaboração financeira das famílias, aprovada pela APM, destinada ao custeio do trenzinho e dos brinquedos infláveis. As demais despesas foram custeadas com recursos da própria APM. Observou-se que, independentemente da contribuição financeira das famílias, todas as crianças participaram das atividades, uma vez que as festividades tinham como finalidade promover momentos de lazer e integração.

#### **Observação nº 13 - Contação de história I**

Uma professora, que já havia trabalhado na escola, voluntariou-se para realizar uma contação de histórias como uma colaboração espontânea. Ao chegar, foi recebida pelo grupo de docentes que se encontrava no horário de café.

A atividade ocorreu no pátio da escola, nos períodos da manhã e da tarde. Para a contação, a professora preparou uma mesa com uma caixa, um livro e cartas, além de outros objetos que faziam parte da narrativa “A história do leão que não sabia escrever”. Durante a atividade, as crianças se envolveram ativamente, emitindo sons de rugido, enquanto o leão era representado por uma almofada confeccionada pela própria professora.

Ao final da contação, observou-se a manifestação de afeto das crianças, por meio de aplausos, abraços e comentários que indicaram interesse pela história e pela forma como foi apresentada. Também foi possível notar a atenção das crianças aos recursos utilizados, especialmente à almofada que representava o leão.

Em seguida, a professora visitou as salas de aula, mostrando o livro e incentivando a participação das crianças. Ao final da atividade, cada criança recebeu um saquinho de guloseimas, acompanhado da mensagem: “Contar histórias é dar um presente de amor”.

A professora responsável pela contação comentou sobre a experiência, relatando sua percepção sobre o envolvimento das crianças. Em diálogo informal a professora emitiu sua opinião: “Elas prestaram atenção na história, estão contando direitinho”.

Como forma de agradecimento pela participação voluntária, a escola ofereceu um vaso de flores. Posteriormente, no grupo de *WhatsApp* da escola, foram compartilhadas algumas fotos da atividade acompanhadas do registro: “Não faço mais parte da vida diária da família (nome da escola), mas me sinto acolhida”.

#### **Observação nº 14- Contação de história II**

Em outro momento foi realizada uma contação de histórias por duas professoras da escola, que se organizaram para oferecer a atividade nos dois períodos de aula, mesmo com uma delas atuando apenas em um período. A contação contou com o uso de um cenário e fantoches confeccionados por uma das professoras, o que contribuiu para o envolvimento das crianças.

A história escolhida foi “Os Três Porquinhos”. Durante a narração, os personagens eram inseridos no cenário, e as crianças participaram ativamente, ajudando o lobo a assoprar as casinhas de palha, madeira e tijolos. A casinha de tijolos não caiu, o que gerou a interação de uma criança do Infantil II que relatou: “Bloco não cai, professora!”.

No final da atividade, as crianças cantaram a música “Quem tem medo do lobo mau”. Observou-se o cuidado das professoras na organização da apresentação; uma delas relatou que dedicou parte de seu tempo fora do horário escolar para ensaiar a fala. Além disso, a professora

que atuava apenas em um período fez o deslocamento para participar nos dois períodos. Como forma de agradecimento pela realização da atividade, a escola ofereceu flores às professoras.

### **Observação nº 15 - O cinema**

No dia do cinema, foi sugerido que a atividade ocorresse no refeitório. As funcionárias organizaram o ambiente cobrindo as janelas com papel manilha para escurecê-lo. Uma professora emprestou um telão, já que o disponível na escola era grande e exigia que se furasse a parede para instalação. A projeção foi realizada com um *datashow* e pipocas foram oferecidas para as crianças.

O filme escolhido foi “Meu Malvado Favorito”, com a participação de cinco turmas. No entanto, a ideia não funcionou como esperado, as crianças ficaram dispersas e agitadas durante a sessão. Após a atividade, a situação foi discutida com o grupo docente que apontou que seria melhor dividir as turmas por classe e optar por filmes de curta duração. Essa experiência possibilitou reflexões acerca da organização da atividade e da necessidade de adequações futuras, especialmente no que se refere às especificidades das crianças em diferentes faixas etárias. Registrou-se que em anos anteriores, a atividade de cinema era realizada nas próprias salas de aula.

### **Observação nº 16 – Algodão doce**

No dia do algodão doce, a professora-coordenadora interagiu com as crianças do Infantil I de forma lúdica:

Professora-coordenadora: Que gosto tem o algodão doce?

Crianças: Coco, limão, chantilly...

Criança 1: Tem gosto de açúcar.

Professora-coordenadora: Eu gosto de açúcar, vou querer provar o algodão doce!

Criança 2: Vai ter repetição?

Criança 3: É uma delícia!

Criança 4: Isso eu comi no parque de diversão!

Essas falas espontâneas das crianças foram registradas no diário de campo, mostrando a interação estabelecida durante a atividade.

### **Observação nº 17– Festa de aniversário**

Durante o ano letivo, a escola realiza quatro festas de aniversário, cada uma contemplando os aniversariantes de três meses. A primeira celebra os nascidos em janeiro, fevereiro e março; a segunda, os de abril, maio e junho; e assim sucessivamente até dezembro.

As crianças de todas as classes se reúnem no pátio, onde os professores de Educação Física iniciam a integração com uma dança de movimentos. Em seguida, os aniversariantes recebem um cartão com os votos de “Feliz Aniversário”, se apresentam para o grupo e ficam atrás da mesa decorada com uma saia festiva. O bolo, de chocolate com cobertura de brigadeiro e enfeite no topo, é colocado no centro da atividade. Após o canto de parabéns e o momento da merenda, as crianças recebem bolo e guaraná.

Durante a atividade, observou-se manifestações de satisfação das crianças em relação à comemoração. Duas crianças comentaram: “Eu só tenho parabéns na escola” e “Quando será minha festa de aniversário?”

A realização da festa envolve a participação das agentes de alimentação escolar, responsáveis pelo planejamento da merenda. O bolo é confeccionado com um dia de antecedência por uma das agentes.

### **Observação nº 18 – Cabelo maluco**

A atividade do Cabelo Maluco foi um dos momentos mais aguardados pelas crianças e familiares, sendo realizada na escola há cerca de dez anos. As crianças chegam com penteados criativos, como pista de carrinho, Homem-Aranha, *cupcake*, boneca, sorvete, entre outros. Algumas poucas crianças vêm sem os cabelos arrumados e são auxiliadas por funcionárias para arrumá-lo.

Sobre a atividade, a vice-diretora comentou: “Observa-se o tempo e o cuidado que a família dedica à organização do cabelo da criança. No dia do Cabelo Maluco, a família demonstra um envolvimento ainda maior, planejando e elaborando todo o cuidado necessário para que a criança venha à escola”.

Durante o dia, as crianças se integram no pátio, e cada sala faz um desfile para a apresentação dos penteados. A maioria das crianças participa com animação exibindo seus cabelos criativos, algumas demonstram timidez, enquanto poucas optam por não desfilar.

### **Observação nº 19 – O dia dos brinquedos**

O Dia dos Brinquedos configura-se como um dos momentos de maior expectativa entre as crianças. No ano observado, foram disponibilizados quatro brinquedos e a organização das atividades ocorreu por meio de um cronograma com horários específicos para cada turma. Funcionários também foram designados para auxiliar e organizar as atividades em cada brinquedo.

Ao longo do dia, observou-se intensa movimentação das crianças entre as atrações. Cada turma permaneceu aproximadamente meia hora em cada brinquedo, o que possibilitou a vivência de todas as atividades previstas.

### **Observação nº 20 – Passeio de trenzinho**

Um dos pontos observados foi a organização do passeio de trenzinho, que operou com três grupos pela manhã e dois à tarde, sempre acompanhados por docentes e funcionários. Apesar de um cronograma estabelecido, a equipe escolar foi orientada a considerar a possibilidade de atrasos, já que cada passeio durava cerca de 30 minutos por grupo. Atrasos poderiam impactar o horário da merenda das crianças e o café dos professores.

Havia certa apreensão em relação às condições climáticas, devido à intensa chuva ocorrida na noite anterior, o que poderia alterar a data do passeio. Observou-se grande expectativa por parte das crianças, algumas demonstrando ansiedade e realizando contagem regressiva para o dia do evento. O dia amanheceu nublado e, mais tarde, o sol ficou muito forte, caracterizando um “sol de chuva”. Apesar disso, o passeio foi realizado conforme o previsto, e as crianças demonstraram entusiasmo durante a atividade.

Outro ponto observado foi a ausência de algumas crianças nesse dia. O auxiliar administrativo e a vice-diretora entraram em contato com as famílias para lembrar sobre o passeio e entender os motivos das faltas. Das 12 ausências, cinco crianças compareceram à escola, uma não participou por motivo de doença e seis não participaram do passeio sem justificativa.

Também foi possível observar a presença de alguns familiares na entrada da escola para acompanhar a saída das crianças no trenzinho, tirando fotos e demonstrando envolvimento com a atividade. O passeio foi animado, com músicas apropriadas para a faixa etária dos pequenos. Na volta, as crianças compartilharam suas experiências com os familiares, enquanto outras manifestaram o desejo de participar de novos passeios.

Uma criança do Infantil II mencionou que faltaria à escola por ter consulta médica, mas acabou participando do passeio e revelou: “O médico foi remarcado, eu não podia perder o trenzinho com meus colegas.” Esse registro evidencia a importância atribuída pelas crianças à atividade vivenciada.

As atividades realizadas alteraram a rotina escolar, mas ocorreram conforme o planejado. Posteriormente, durante a HTPC, o grupo docente discutiu as ações desenvolvidas, bem como sugestões de aprimoramento, buscando formas de aperfeiçoar a organização das festividades da escola para os próximos anos.

#### 5.1.10 Sobre a reunião de pais

As reuniões de pais e mestres estão programadas no calendário escolar, ocorrendo no início do ano letivo e ao final de cada trimestre. Elas são consideradas pela equipe escolar como momentos de aproximação entre família e escola, favorecendo o diálogo sobre o desenvolvimento das crianças e a troca de informações.

Na reunião inicial, os docentes recebem os familiares e apresentam o trabalho a ser desenvolvido ao longo do ano, promovendo a integração entre escola e família. Informações sobre a organização interna, rotina, materiais, processo de adaptação e, no caso dos alunos novos, os docentes também apresentam os ambientes da escola, permitindo que as famílias conheçam o espaço escolar. Além disso, são apresentadas o planejamento pedagógico e sobre formas de acompanhamento das crianças no contexto familiar. Ao final, são realizados atendimentos individuais, conforme as necessidades identificadas.

Essas reuniões são realizadas em diferentes horários conforme o turno da criança: pela manhã e à tarde, logo no horário da entrada das crianças, e no período integral, às 17h15, para facilitar a participação dos pais. Quando necessário, a escola fornece declaração de comparecimento para os pais presentes na reunião, a ser apresentada no trabalho.

A direção elabora e distribui antecipadamente a pauta aos docentes, contendo comunicados administrativos e pedagógicos, além de orientações para a condução da reunião. No entanto, a pauta também prevê um espaço para que cada professor possa abordar aspectos pedagógicos e as especificidades de sua turma, compartilhe relatos de atividades realizadas e abra diálogo com as famílias.

No dia da reunião, os docentes preparam a sala para receber os pais, arrumam os materiais a serem apresentados e, em alguns casos, exibem vídeos com registro das atividades desenvolvidas ao longo do trimestre ou do ano.

Os professores entregam ainda os portfólios das crianças e os pareceres descritivos, que registram o progresso dos estudantes. Os pais observam os portfólios e a evolução de seus filhos ao longo do ano.

A direção também participa das reuniões, passando pelas salas para cumprimentar e se colocar à disposição para quaisquer esclarecimentos. Caso algum responsável não comparece, os professores podem agendar um atendimento em outro momento, garantindo o acompanhamento da família às atividades de suas crianças.

Durante as reuniões, professores e familiares participam de forma discreta, evitando a exposição de informações relacionadas ao comportamento ou à aprendizagem individual das

crianças no grupo. A partilha de experiências positivas é estimulada. Por exemplo: há mães que reproduzem em casa as atividades vivenciadas na escola pelas crianças e compartilham essas experiências na reunião, como a receita de massinha caseira.

### **Observação nº 21 – Reunião de pais do Infantil II**

Durante a reunião observada, a professora abriu espaço para que os pais pudessem participar, esclarecer dúvidas ou comentar sobre as atividades realizadas e apresentadas. Por ser o final do ano letivo, os pais aproveitaram para relatar percepções sobre o percurso das crianças ao longo do ano e foram registradas manifestações de reconhecimento relacionadas ao processo de aprendizagem e ao vínculo estabelecido com as crianças. Alguns relatos incluíram frases como: “Seria ótimo se você pudesse continuar dando aula para meu filho no próximo ano”.

#### 5.1.11 Sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um processo importante e deve ser feito com cuidado e diálogo, para que a criança se sinta segura ao iniciar essa nova etapa escolar. Para isso, a escola adota algumas estratégias de preparação.

- Na última reunião de pais, as famílias são orientadas a levar a criança para conhecer a nova escola no momento da matrícula, favorecendo a adaptação ao novo ambiente.

- Em sala de aula, as professoras conversam com os alunos sobre a mudança, abordando temas como a nova escola, os futuros colegas e professores.

- A articulação entre a escola e o Ensino Fundamental ocorre por meio da professora coordenador, que dialoga com a coordenadora da instituição de destino. Durante esse encontro, são compartilhadas informações sobre os alunos que irão ingressar, incluindo casos específicos que demandam maior atenção.

Essa organização busca tornar a transição mais tranquila e acolhedora para as crianças e suas famílias.

### **Observação nº 22 – Transição para o Ensino Fundamental**

Na saída da escola, uma mãe, cujo filho está matriculado desde o Maternal II, atualmente cursando o Infantil II e no último ano da Educação Infantil, compartilhou com a pesquisadora: “Meu filho não quer sair da escola. Ele fala que ainda não estudou nas salas A, B e C, nem foi aluno das professoras X, Y e Z.” A criança, que demonstra conhecer bem o espaço da escola,

“deseja estudar em todas as salas e com todas as professoras”, expressando seu desejo de permanecer na escola.

Também durante a saída da escola outra mãe de aluno do Infantil II falou: “Na festa junina da escola X do Ensino Fundamental, levei meu filho para conhecer o espaço da futura escola. No trajeto do trabalho, também mostro a escola onde ele irá estudar”.

Em outra ocasião, uma mãe de aluna do Infantil II comentou com a pesquisadora: “Este é o último ano da minha filha na escola. Bem que poderia ter o 1º ano aqui.”

Esses relatos reforçam a importância do espaço escolar na experiência afetiva e educacional das crianças, bem como o significado que a instituição tem em sua trajetória. Também revelam a preocupação das famílias em relação à transição para o Ensino Fundamental e a ansiedade que domina tanto as crianças quanto suas famílias sobre como será a relação com a nova escola e uma nova etapa de ensino.

#### 5.1.12 Sobre os recursos financeiros da escola

##### **Observação nº 23 – Origem dos recursos da escola**

Durante as observações realizadas, foi possível identificar que a escola recebe verbas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), as quais são utilizadas para a manutenção do ambiente escolar, aquisição de materiais e equipamentos e realização de pequenos reparos. No entanto, foi observado que o valor recebido nem sempre atende a todas as necessidades da unidade. Para demandas maiores, como reparos estruturais, a escola conta com o setor de manutenção e engenharia da SME, que atua conforme disponibilidade e solicitações encaminhadas pela gestão escolar. Para viabilizar outras melhorias, a escola recorre a outras formas de obtenção de recursos.

A Associação de Pais e Mestres (APM) solicita uma contribuição voluntária mensal dos familiares, e busca garantir a transparência, facilitar a conferência dos valores e possibilitar o acompanhamento por parte de todos os seus representantes da comunidade escolar.

Além dessa contribuição, ao longo do ano são realizadas promoções e campanhas com a participação das famílias, como formas de arrecadação complementar, sendo que a festa junina se destacou como a principal atividade de arrecadação, sendo mencionada como importante para a realização de melhorias na escola.

Essas iniciativas contam com a colaboração voluntária das famílias e têm como finalidade apoiar melhorias nas condições materiais e pedagógicas da unidade. As observações

indicam que a mobilização da equipe escolar e da comunidade ocorre como uma estratégia para suprir limitações orçamentárias e garantir o funcionamento das atividades escolares.

#### 5.1.13 Sobre os órgãos de apoio à gestão escolar

A atuação da APM e do CE reflete a ideia de um processo democrático de tomada de decisões, em que as discussões e decisões da gestão escolar envolvem a comunidade escolar como um todo. Essas práticas, embora ainda passíveis de aperfeiçoamento, promovem um ambiente de participação ativa e colaborativa, essencial para o bom funcionamento da escola, conforme aponta Sousa (2018). Essa escola não foge à regra e conta com a participação de dois órgãos colegiados obrigatórios por lei responsáveis por auxiliar a gestão nas decisões importantes: a APM e o CE, ambos formados quase pelas mesmas pessoas – pais, funcionários, docentes e a equipe gestora. O fato de serem quase as mesmas pessoas a comporem os dois órgãos pode sugerir sobreposição de funções, recusa e omissão na participação ou ambiguidade da própria legislação, o que mereceria um estudo mais aprofundado do que se propõe nesta pesquisa.

A APM é composta por uma diretoria executiva e um conselho deliberativo e fiscal, com o objetivo de apoiar a escola no aspecto financeiro. Já o CE tem funções consultivas e deliberativas. APM e CE se reúnem bimestralmente ou em reuniões extraordinárias, quando necessário, para discutir assuntos relacionados às questões administrativas, pedagógicas e financeiras da escola.

#### **Observação nº 24 – Reunião do CE e da APM**

Antes do início da reunião, a sala foi organizada para receber os membros do CE e da APM. Observou-se a presença de diversos participantes, sendo que alguns contribuíram de forma mais ativa, apresentando ideias e sugestões, especialmente os professores, enquanto outros preferiram acompanhar de forma mais reservada.

Durante a reunião conjunta do CE e da APM, foram discutidas questões relacionadas ao encerramento do ano letivo. Entre os temas abordados, destacou-se a apresentação da documentação de prestação de contas, a qual garante a transparência das ações realizadas pela APM.

Outro ponto relevante foi o reforço de que o processo de aquisição de materiais e equipamentos envolve um levantamento prévio com a participação de professores, funcionários

e membros do CE e da APM. Essa forma de organização foi apontada como uma maneira de envolver diferentes segmentos da comunidade escolar.

Também foi discutida a possibilidade de aceitar pagamentos via Pix nas contribuições dos pais à escola, forma de pagamento que se tornou uma prática comum, e foi apresentada a proposta de instalar uma caixinha de sugestões no balcão da secretaria (conforme sugestão da SME), com a finalidade de permitir que a comunidade escolar registre opiniões e propostas para serem discutidas em próximas reuniões do CE e da APM.

De modo geral, os temas tratados na reunião estiveram mais relacionados a questões administrativas e organizacionais. A realização conjunta das reuniões do CE e da APM tem como objetivo favorecer o entrosamento entre os colegiados (que na verdade são formados por quase as mesmas pessoas), otimizar o tempo e ampliar a participação dos membros. Apesar de o enfoque pedagógico ter sido menos explorado nessa ocasião, o encontro possibilitou o diálogo e a troca de ideias entre os participantes, contribuindo para fortalecer a coesão do grupo.

#### **Observação nº 25 – Formação dada pela SME sobre o Conselho de Escola**

A SME ofereceu uma formação sobre o CE para a equipe gestora, com o objetivo de fortalecer a atuação dos Conselhos Escolares e incentivar maior envolvimento da comunidade escolar, tendo em vista os desafios identificados quanto à participação ativa dos pais e responsáveis, situação que também é observada em outras unidades educacionais do município, conforme relatos informais de membros das equipes gestoras que participaram da formação.

A respeito dessa formação a vice-diretora destacou:

Foi sugerido colocar uma caixa de sugestões em um local de fácil acesso à comunidade escolar. A partir dessas contribuições, seria possível elaborar a pauta das reuniões para discussão com os membros da APM e do CE. Também foi proposta a criação de um Conselho Mirim, incentivando a participação das crianças desde cedo para desenvolver a consciência sobre a importância de se envolver e sentir-se parte de um coletivo. Os resultados, no entanto, não são imediatos.

A proposta da caixa de sugestões foi apresentada pela SME como uma alternativa acessível às famílias para que expressem opiniões e críticas sem se expor em demorado e como forma de a escola considerar diferentes vozes e pontos de vista.

## 5.2 Conclusões das observações

Como conclusão dessas observações assistemáticas, há a percepção por parte da pesquisadora de que o clima da escola de Educação Infantil, que atende crianças pequenas, mostra-se favorável à participação e ao envolvimento ativo dos professores e demais funcionários no planejamento e realização das atividades. O ambiente apresenta-se acolhedor e há colaboração entre os diferentes membros da escola. Observou-se atuação integrada da equipe gestora, promovendo a confiança e incentivando a participação da equipe escolar nas decisões e ações coletivas. A comunidade escolar é bem recebida e a escola se mostra receptiva, mantendo um diálogo constante com as famílias, aspecto fundamental no contexto da Educação Infantil.

Apesar das limitações de espaço, há uma preocupação com a organização dos recursos pedagógicos e das condições de trabalho, o que favorece o bom funcionamento da escola e, principalmente, o desenvolvimento das atividades pedagógicas. O espaço escolar é cuidado e valorizado, contribuindo para a experiência afetiva e educativa das crianças. No entanto, quanto às famílias, sua participação ainda pode ser ampliada, envolvendo-se mais ativamente no acompanhamento das atividades escolares. Algumas reivindicações da comunidade escolar, como o atendimento no período integral, não são supridas devido à não oferta de vagas para todos.

A escola também valoriza a integração das crianças nas atividades, promovendo o aprendizado por meio da interação e da vivência coletiva, elementos centrais da Educação Infantil. A postura da equipe escolar nas situações do cotidiano revela um compromisso com o ensino e com o bem-estar das crianças. Dessa forma, é possível supor que esse clima positivo se estenda para a sala de aula, favorecendo o desenvolvimento das crianças.

Essas conclusões encontram sintonia com o que esclarece Brunet (1995), ao destacar que o clima organizacional é moldado pelas percepções dos membros sobre a estrutura, os processos e os comportamentos que ocorrem dentro da instituição. A atuação gestora constitui um fator central na construção de um ambiente saudável, sendo que a manutenção desse clima também depende da adesão, da colaboração e da participação dos demais profissionais da escola, uma vez que se trata de um fenômeno essencialmente relacional.

A seguir serão apresentados os dados coletados em campo por meio do questionário aplicado aos docentes e à equipe gestora da escola pesquisada.

## 6 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS EM CAMPO POR MEIO DE QUESTIONÁRIO

Esta seção apresenta os dados coletados por meio do questionário aplicado aos docentes e à equipe gestora<sup>18</sup> (vice-diretora e professora coordenadora) da unidade educacional, de modo a investigar suas percepções e opiniões sobre os fatores que influenciam o clima organizacional no ambiente escolar.

### 6.1 O questionário aplicado

Esta parte da pesquisa foi realizada por meio de um questionário (Apêndice 1) aplicado a 17 participantes, sendo 15 docentes e duas integrantes da equipe gestora (professora coordenadora e vice-diretora), destacando que, para Gil (2008), o questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (p. 121). No caso desta pesquisa, o questionário incluiu perguntas abertas e fechadas, buscando captar as percepções e as opiniões dos participantes sobre o clima organizacional da escola pesquisada. Dessa forma, a utilização do questionário permitiu melhor entender a perspectiva dos respondentes sobre o clima escolar, somando-se às observações da pesquisadora apresentadas na seção anterior.

Para mensurar as opiniões, foi utilizada uma escala de tipo Likert<sup>19</sup> de cinco pontos composta pelas seguintes opções de resposta: [a] concordo plenamente; [b] concordo; [c] concordo pouco; [d] não concordo; [e] prefiro não responder.

Tendo como referência as considerações teóricas, em especial os estudos de Brunet (1995), a avaliação do clima da escola foi estruturada a partir de um esquema de análise que abrange diferentes categorias. Essas categorias foram: 1) motivação e apoio; 2) gestão da escola; 3) comunicação e colaboração; 4) participação; 5) infraestrutura, equipamentos e espaço coletivo; 6) normas organizacionais, conforme apresentado na Figura 6.

---

<sup>18</sup> A pesquisadora, que é diretora da escola e compõe a equipe gestora, obviamente não respondeu ao questionário.

<sup>19</sup> A escala de Likert é um método de medição de opiniões, atitudes ou comportamentos que utiliza uma série de respostas graduadas, geralmente de 5 ou 7 pontos, para que o respondente indique o seu grau de concordância ou discordância com uma afirmação. Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/likert-scale/>. Acesso em: 6 set. 2025.

**Figura 6-** Categorias do clima escolar.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2025).

Cada uma dessas categorias abrange variáveis específicas que permitem compreender os fatores que influenciam o clima organizacional no ambiente escolar. A primeira categoria, Motivação e apoio, envolve o engajamento de alunos e profissionais, considerando a satisfação com o ambiente escolar, o reconhecimento pelo trabalho realizado e os incentivos oferecidos. Esses aspectos são essenciais para valorizar as práticas educativas e promover um ambiente para o aprendizado. A segunda, Gestão da escola, trata da administração, organização de recursos e coordenação pedagógica, assim como das relações diárias entre gestores, docentes, alunos e comunidade, garantindo transparência e condições que favorecem o desenvolvimento educacional. A terceira categoria, Comunicação e colaboração, aborda o fluxo de informações, a escuta ativa e o trabalho em equipe, promovendo interações que fortalecem vínculos e objetivos comuns. A quarta, Participação, refere-se ao engajamento da equipe escolar nas

atividades e no processo decisório, essencial para a construção de um ambiente democrático. A quinta, Infraestrutura, equipamentos e espaço coletivo, contempla as condições físicas, os recursos materiais e tecnológicos e os ambientes compartilhados, garantindo acessibilidade, organização e interação para favorecer o aprendizado. Por fim, a sexta categoria, Normas organizacionais, engloba regras e diretrizes que orientam a convivência e as atividades pedagógicas e administrativas, assegurando um ambiente seguro e harmonioso e facilitando a resolução de conflitos.

Considerando essas categorias como referência, e em alinhamento aos objetivos da pesquisa, foi estruturado o instrumento de análise dos dados, tomando como base o questionário aplicado à equipe escolar. A organização das categorias não seguiu a ordem das perguntas do questionário, mas critérios que favorecem a compreensão dos dados coletados por meio de seu agrupamento. Ressalta-se que a numeração das perguntas foi mantida conforme o questionário original, possibilitando a fácil identificação das respostas.

A seguir, é apresentado no Quadro 12 as questões relacionadas a cada uma das categorias definidas.

**Quadro 12-** Instrumento de análise do clima escolar com as respectivas questões.

<b>MOTIVAÇÃO E APOIO</b>
<p>10. A equipe gestora apoia os docentes quando enfrentam dificuldades no trato com alunos e famílias.</p> <p>11. Sinto-me respaldada(o) caso haja alguma dificuldade ao desenvolver o planejamento pedagógico.</p> <p>12. A equipe da escola é atenciosa, afetiva e respeitosa com os alunos.</p> <p>14. Quando algum docente tem dificuldade em desenvolver o planejamento, ele recebe apoio dos demais docentes.</p> <p>18. As famílias são bem acolhidas pela equipe gestora.</p> <p>36. Qualquer visitante, familiar ou pessoa em busca de informações é bem recebido na escola.</p> <p>39. A escola proporciona aos docentes oportunidades de formação continuada para o aperfeiçoamento profissional durante as HTPC's.</p> <p>41. A equipe gestora orienta o trabalho dos docentes.</p>
<b>GESTÃO DA ESCOLA</b>
<p>2. A equipe gestora discute com os docentes problemas, desafios, avanços, bem como o planejamento pedagógico da escola.</p> <p>5. A direção da escola solicita opiniões dos docentes sobre como utilizar os recursos financeiros.</p> <p>6. A direção da escola fornece informações sobre como os recursos financeiros são utilizados.</p> <p>32. A escola confia no meu trabalho.</p> <p>34. A equipe gestora trata os docentes de maneira respeitosa e amistosa.</p> <p>35. Os docentes tratam a equipe gestora de maneira respeitosa e amistosa.</p> <p>40. As reuniões de professores são dominadas por assuntos administrativos.</p>
<b>COMUNICAÇÃO E COLABORAÇÃO</b>

- 3. A escola busca solucionar os problemas de forma coletiva.
- 13. Na escola acontece a colaboração entre os docentes.
- 17. A escola utiliza cartazes, grupo de WhatsApp e bilhetes para comunicar eventos e informações importantes às famílias.
- 21. Os docentes ouvem as famílias para conhecer melhor os alunos com que trabalham.
- 37. Tenho liberdade para desenvolver meu trabalho.
- 38. É comum os docentes trocarem experiências e compartilhem novas práticas pedagógicas.
- 43. Sinto que a contribuição de cada membro da escola é fundamental para alcançar o sucesso institucional.

### **PARTICIPAÇÃO**

- 1. Os docentes têm oportunidade de participação nas decisões da escola.
- 4. Os docentes participam do planejamento de eventos que a escola realiza.
- 7. Tenho liberdade para expressar minhas opiniões no ambiente escolar.
- 8. Nas reuniões pedagógicas, horários coletivos e outros momentos da vida escolar expresso minhas ideias sem constrangimento.
- 19. Há participação das famílias nas reuniões propostas pela escola.
- 20. As famílias são ouvidas nas questões relacionadas à escola.
- 22. As famílias participam de eventos propostos pela escola.
- 42. Tenho autonomia para decidir sobre meu próprio trabalho.

### **INFRAESTRUTURA, EQUIPAMENTO E ESPAÇO COLETIVO**

- 23. Os espaços da escola, como salas de aula, banheiros e áreas comuns são limpos.
- 24. Os itens de higiene pessoal são disponibilizados para os alunos.
- 25. Os espaços da escola são organizados, garantindo um ambiente funcional e participativo para os alunos.
- 26. As salas de aula são organizadas de modo a garantir um ambiente agradável para os alunos.
- 27. Eu percebo o ambiente da escola como agradável.
- 28. A escola oferece apoio material para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.
- 29. Há equipamentos e recursos pedagógicos necessários para os docentes desenvolverem seu trabalho.
- 30. As condições físicas da escola atendem às necessidades dos alunos.
- 31. Os espaços da escola são adequados para promover a interação entre os alunos.

### **NORMAS ORGANIZACIONAIS**

- 9. A equipe gestora ajuda os docentes a resolver situações de conflito entre alunos em sala de aula.
- 15. Na escola há circulação de boatos e fofocas que prejudicam a convivência.
- 16. Fofocas e boatos são prontamente esclarecidos pela equipe gestora.
- 33. A equipe gestora confere se os combinados em reunião estão sendo cumpridos pelos docentes.
- 44. Os docentes, funcionários e equipe gestora cumprem as regras da escola.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

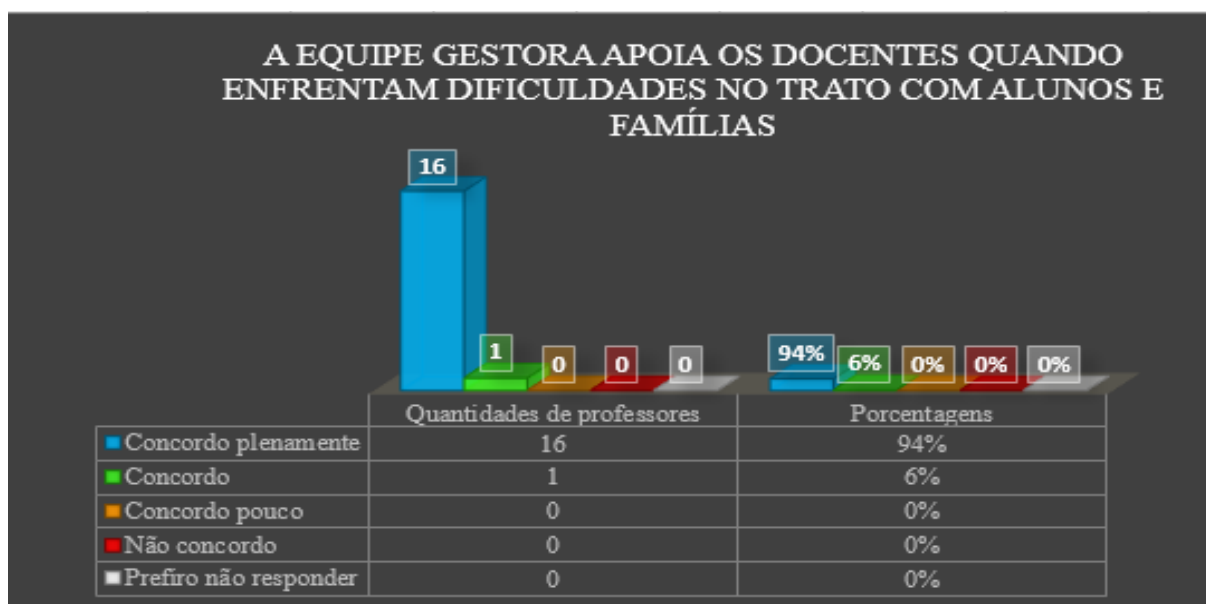
A coleta de dados possibilitou uma reflexão sobre aspectos que influenciam o ambiente de trabalho, contribuindo para a identificação de oportunidades de melhoria na dinâmica escolar, na gestão e na atuação junto aos alunos. A seguir, são apresentados os resultados obtidos, destacando os principais pontos analisados em cada categoria.

Cabe ressaltar que, nas questões referentes à gestão da escola, a professora coordenadora e a vice-diretora fazem parte da equipe gestora e, portanto, estão avaliando o próprio trabalho. Mas entendeu-se que, mesmo diluídas no todo das respostas, suas respostas compõem o universo de percepções sobre o clima escolar desta instituição.

### 6.1.1 Motivação e Apoio

Esta categoria refere-se ao envolvimento de alunos e profissionais, considerando a satisfação com o ambiente escolar, o reconhecimento pelo trabalho realizado e os incentivos oferecidos. Ela contribui diretamente para a valorização das práticas educativas e para o aprimoramento do processo de aprendizagem.

**Gráfico 1-** Apoio da gestão em situações com alunos e famílias.

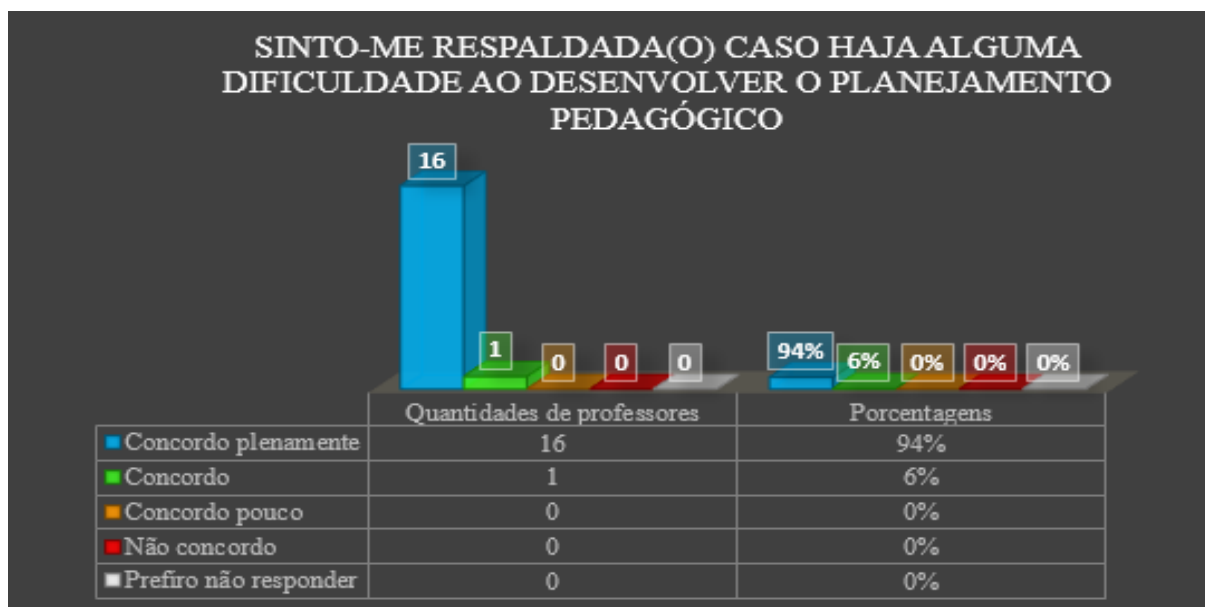


**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

A primeira representação gráfica traz a percepção dos participantes sobre o apoio da equipe gestora diante de dificuldades com alunos e suas famílias. A análise aponta que 94% (16 participantes) concordam plenamente com a afirmativa de que recebem esse suporte. Outros 6% (um participante) demonstrou concordância, embora de maneira mais moderada. Nenhum respondente escolheu as alternativas “concordo pouco”, “não concordo” ou “prefiro não responder”.

Esse resultado evidencia que os participantes reconhecem a presença de apoio por parte da gestão em situações desafiadoras, o que contribui para o fortalecimento da confiança e da cooperação no ambiente escolar.

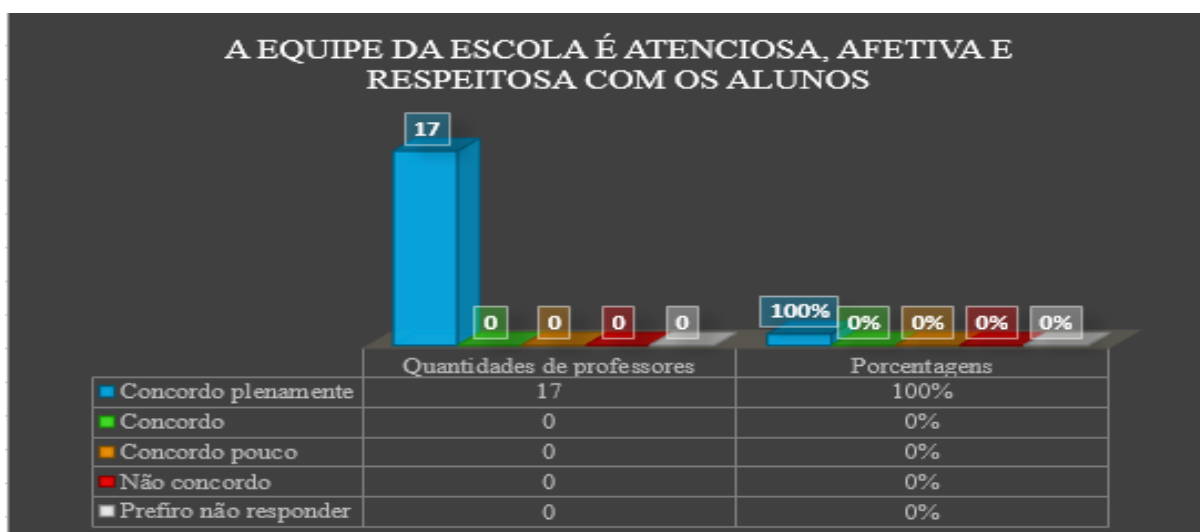
**Gráfico 2-** Respaldo no planejamento pedagógico.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Neste gráfico, observa-se a opinião dos participantes sobre o respaldo da equipe gestora no planejamento pedagógico. Uma parte, equivalente a 94% (16 respondentes), concorda plenamente com a afirmativa proposta, enquanto 6% (um respondente) indicou concordância de forma menos enfática. Nenhum dos respondentes optou pelas opções “concordo pouco”, “não concordo” ou “prefiro não responder”, o que demonstra a ausência de respostas negativas.

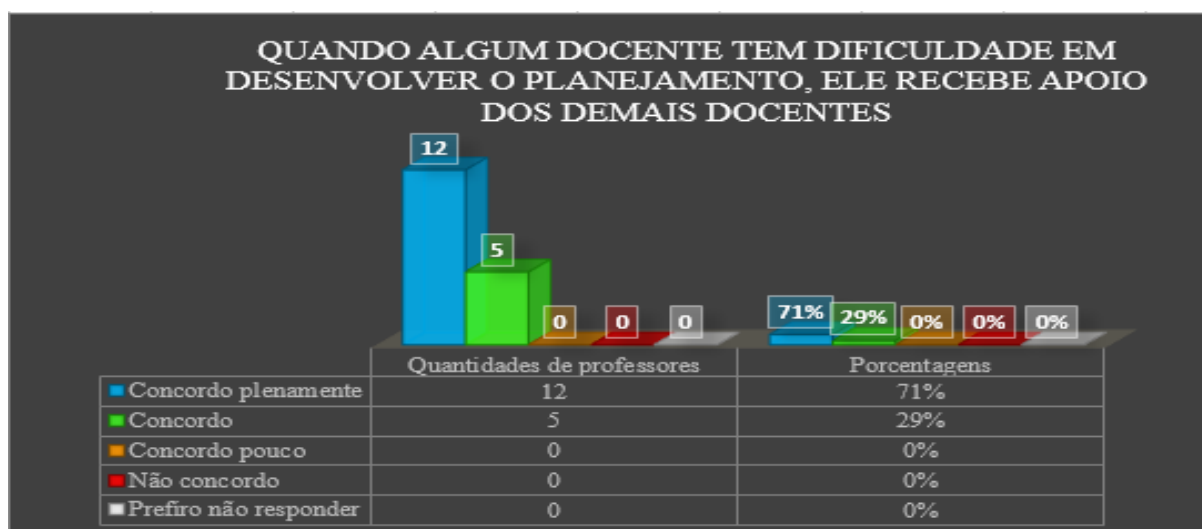
Os dados revelam que os participantes percebem a gestão como parceira no desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que promove um ambiente colaborativo, favorece a motivação e fortalece as ações educativas da escola.

**Gráfico 3-** Relação da equipe escolar com os alunos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A análise do gráfico concentra-se na visão dos participantes quanto à postura da equipe escolar frente aos alunos, especialmente em relação ao cuidado, afeto e respeito. Os dados indicam que 100% (17 respondentes) concordam plenamente com a afirmativa. Não houve registro nas alternativas “concordo”, “concordo pouco”, “não concordo” ou “prefiro não responder”.

Esses resultados evidenciam uma percepção positiva sobre a atuação da equipe escolar, indicando que todos reconhecem nas atitudes da equipe escolar um compromisso com o bem-estar das crianças, contribuindo para um ambiente escolar seguro e acolhedor.

**Gráfico 4-** Apoio entre docentes no planejamento.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Este gráfico aborda a colaboração entre os docentes diante de dificuldades no planejamento. Conforme os dados, 71% (12 participantes) concordam plenamente com a afirmativa, e 29% (5 participantes) também concordam, ainda que de maneira menos enfática.

Essa distribuição revela um ambiente de colaboração e apoio mútuo entre os docentes, onde a maioria reconhece que pode contar com o auxílio dos colegas em situações de dificuldade no planejamento pedagógico. Esse tipo de prática fortalece o trabalho coletivo e contribui para a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, o fato de quase 30% dos participantes concordarem apenas parcialmente pode indicar que nem todos contam totalmente com o apoio dos colegas, o que pode decorrer de diferentes dinâmicas presentes no cotidiano da escola, como formas distintas de interação, características das equipes ou modos de organização do trabalho. Esses dados indicam a necessidade de ampliar e fortalecer as práticas colaborativas entre os profissionais da escola.

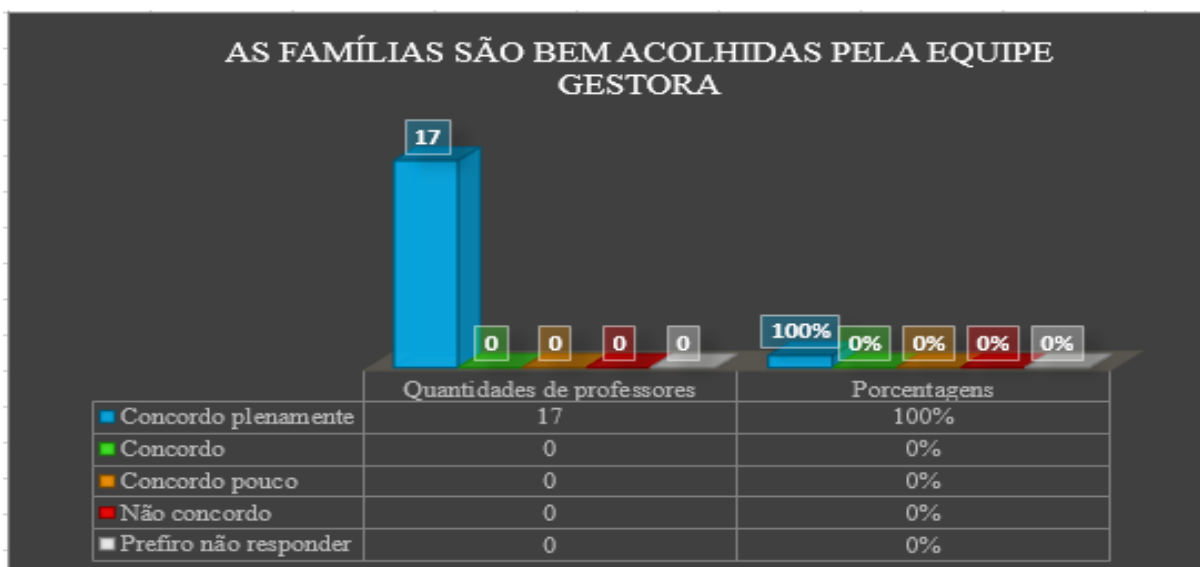
**Gráfico 5-** Acolhimento das famílias pela equipe gestora.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Esta representação gráfica destaca a percepção dos participantes sobre o acolhimento oferecido às famílias pela equipe gestora. Os dados indicam que os 17 participantes (100%) relataram concordar plenamente com a afirmativa.

Esse resultado indica uma avaliação positiva do acolhimento oferecido às famílias, sugerindo que a equipe gestora é vista como acolhedora, receptiva e respeitosa no relacionamento com os responsáveis pelos alunos. Essa percepção reforça a importância da parceria entre escola e família no processo educativo.

**Gráfico 6-** Recepção de visitantes e familiares na escola.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico representado reflete a opinião dos docentes e da equipe gestora quanto à forma como a escola recebe visitantes e familiares. Dos 17 respondentes, 94% (16 participantes) concordaram plenamente com a afirmativa, enquanto 6% (um participante) expressou concordância de forma mais moderada.

Esses resultados refletem uma percepção positiva sobre a forma como a escola acolhe o público externo, indicando que a instituição é vista como um ambiente receptivo, cordial e acessível a todos que procuram informações ou desejam interagir com a escola.

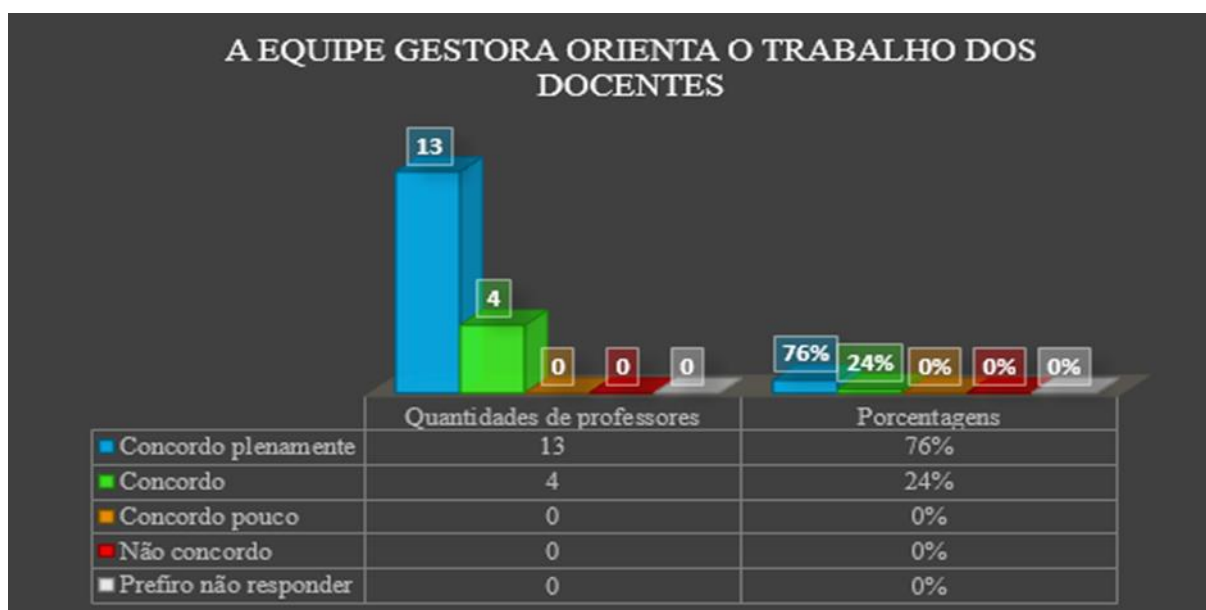
**Gráfico 7-** Formação continuada durante as HTPCs.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico contempla a percepção dos participantes sobre as oportunidades de formação continuada oferecidas pela escola durante as HTPCs. Uma parte dos participantes, representando 82% (14 respondentes) concorda plenamente com a afirmativa e 18% (três respondentes) também concordam, embora de forma menos intensa. Não houve respostas nas categorias “Concordo pouco”, “Não concordo” ou “Prefiro não responder”.

Esses dados indicam que os participantes reconhecem o compromisso da escola em promover a formação continuada durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivos, destacando a importância que a instituição atribui ao aperfeiçoamento profissional de seu corpo docente. No entanto, percebe-se que ainda há necessidade de tornar as formações mais alinhadas às necessidades dos profissionais, de forma a atender melhor às expectativas de todos os envolvidos.

**Gráfico 8-** Orientação da gestão ao trabalho docente.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024)

O gráfico apresenta a opinião dos participantes sobre a orientação pedagógica fornecida pela equipe gestora. Segundo os dados, 76% (13 respondentes) concordam plenamente com a afirmativa, enquanto 24% (quatro respondentes) também demonstram concordância, ainda que com menor ênfase. Não foram registradas respostas nas opções “concordo pouco” ou “não concordo”.

A ausência de respostas negativas sugere que a orientação pedagógica oferecida pela equipe gestora é, em geral, bem recebida pelos docentes. Entretanto, a diferença na intensidade das respostas indica a necessidade de atenção contínua, de modo a assegurar que o suporte

fornecido esteja cada vez mais alinhado às expectativas e demandas do trabalho docente e, talvez que o apoio pedagógico entre os docentes deva ser mais inclusivo.

A seguir, apresenta-se uma análise geral dos dados da categoria Motivação e apoio. Nesta categoria nota-se que o maior número de respostas “concordo” (mas não plenamente) encontra-se em aspectos pedagógicos: apoio dos demais docentes no planejamento, reuniões como oportunidades de formação continuada e equipe gestora na orientação ao trabalho docente. Observa-se que a percepção dos participantes em relação ao trabalho da equipe gestora é positiva. Os resultados demonstram um ambiente que busca o fortalecimento da colaboração e orientação aos participantes. Porém, como é possível observar, uma porcentagem de participantes “concorda” (mas não plenamente), o que indica que as ações e momentos de orientação ao trabalho docente, precisam ser aprimorados, a fim de atender de forma mais efetiva as diferentes necessidades da equipe escolar.

Nesse contexto, é importante considerar que a forma como os profissionais percebem o ambiente de trabalho influencia diretamente sua motivação, assim como o apoio que recebem para desempenhar suas funções. Conforme destaca Brunet (1995, p. 132), “a percepção do ambiente provoca também efeitos sobre o estado motivacional de um autor”, o que reforça a importância de um clima organizacional saudável para a satisfação e o rendimento dos profissionais. Ainda segundo o autor, “as motivações de um indivíduo estão sujeitas às flutuações ambientais” (1995, p. 132), evidenciando que as condições e relações de trabalho influenciam diretamente o desempenho dos docentes.

O clima organizacional tem um efeito direto sobre a satisfação e o desempenho dos membros da equipe escolar. Brunet afirma que “um clima que permite a uma pessoa expandir-se e desenvolver-se é mais suscetível de produzir uma visão positiva da instituição” (1995, p. 133). Nesse mesmo sentido, Sousa (2018, p. 113) reforça que “quanto mais o clima organizacional for agradável e satisfatório, mais os participantes poderão apresentar um desempenho produtivo, o que aponta para o comprometimento dos membros com os objetivos da organização”. Por outro lado, também destaca que um forte nível motivacional pode favorecer a melhoria do próprio clima organizacional, numa relação de influência mútua.

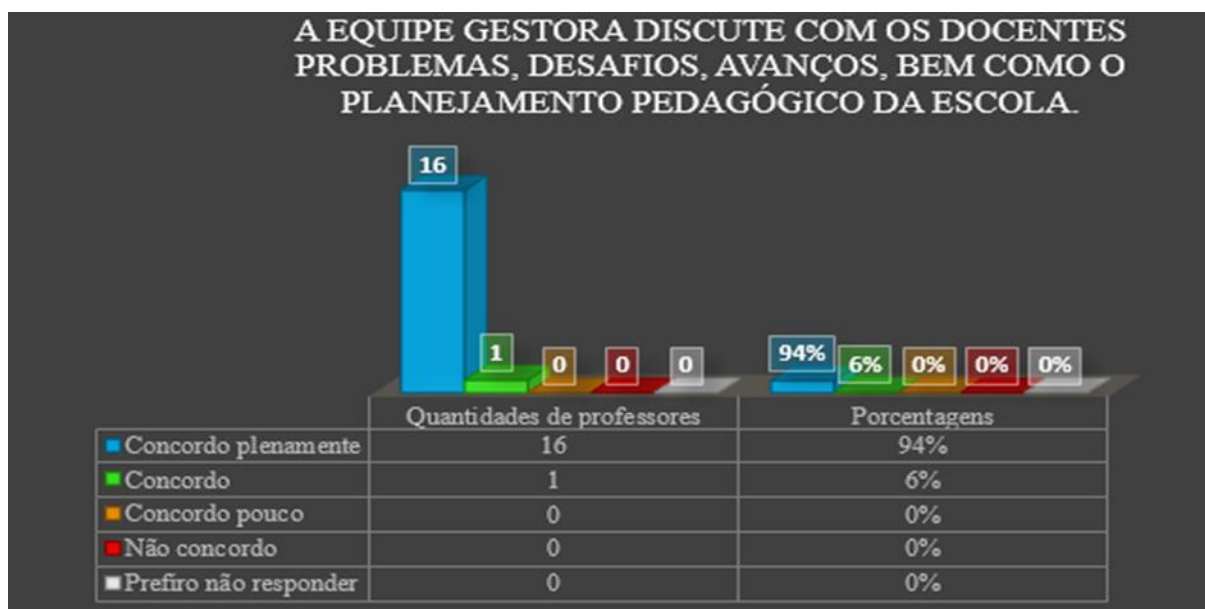
Também Libâneo chama atenção para o papel da gestão escolar na criação de espaços e tempos que incentivem a troca de experiências entre professores, promovendo um clima de colaboração. O autor destaca que a direção e a coordenação pedagógica têm papel fundamental no apoio e sustentação de “espaços de reflexão, investigação, negociação e tomada de decisão colaborativas”. (2001, p. 196)

Assim, os dados desta categoria evidenciam a importância de manter práticas de apoio, escuta e incentivo à formação, promovendo um ambiente organizacional positivo, que valoriza o bem-estar dos profissionais e favorece a qualidade do trabalho pedagógico.

### 6.1.2 Gestão da escola

Refere-se à administração da unidade escolar, incluindo a organização dos recursos, a coordenação pedagógica e a condução das atividades cotidianas. Abrange também as interações diárias entre gestores, docentes, alunos e comunidade, com foco na construção de um ambiente transparente e propício ao processo de ensino e aprendizagem.

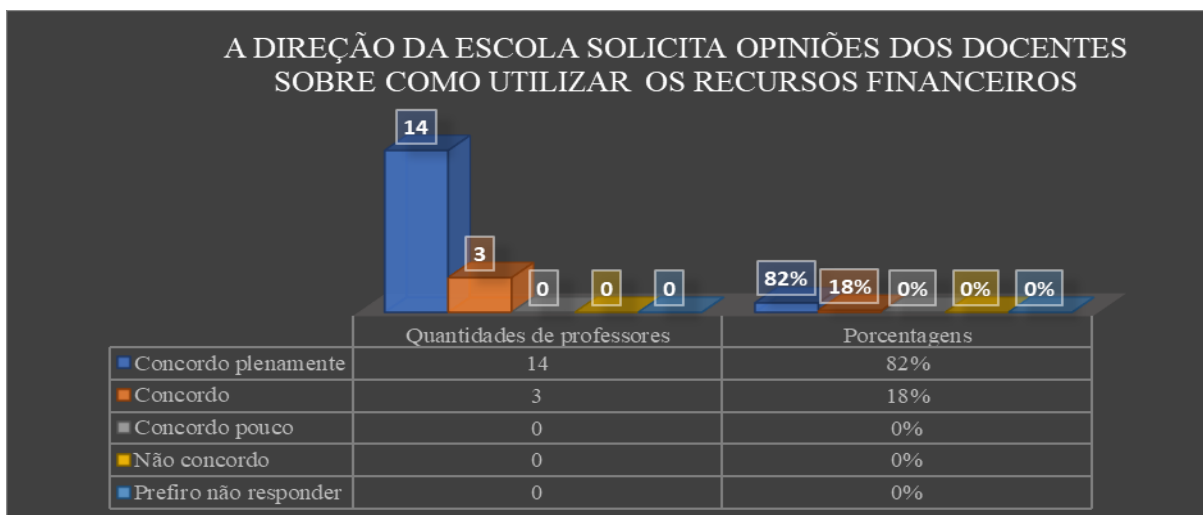
**Gráfico 9-** Diálogo da gestão com docentes sobre planejamento e desafios.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico ilustra a percepção dos participantes sobre a atuação da equipe gestora na discussão de problemas, desafios, avanços e no planejamento pedagógico da escola. Constatou-se que 94% (16 respondentes) concordam plenamente com a afirmativa, enquanto 6% (um respondente) concorda de forma mais moderada. Nenhum professor selecionou as opções “concordo pouco”, “não concordo” ou “prefiro não responder”.

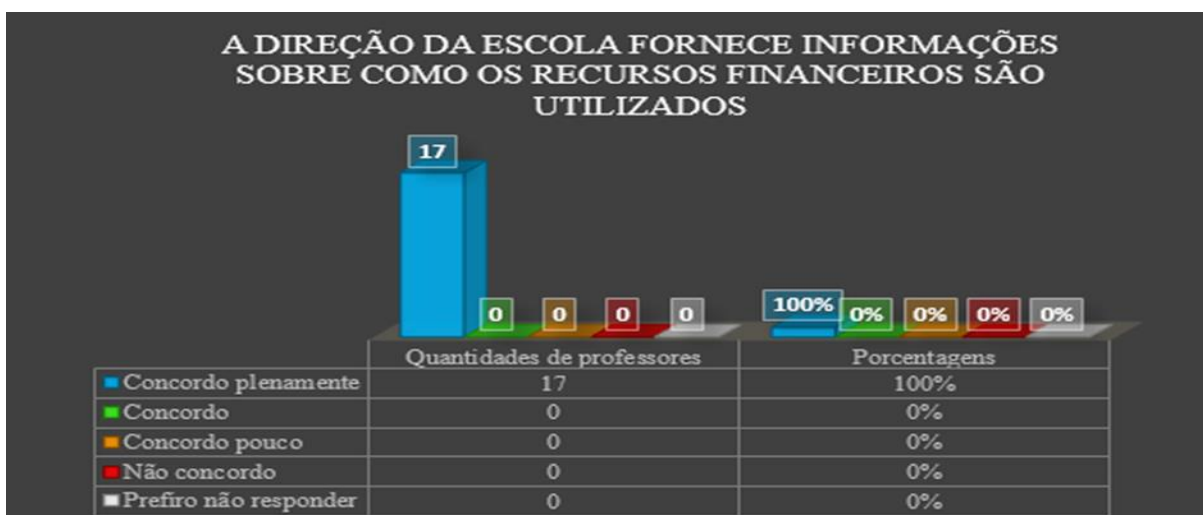
Esses resultados refletem o reconhecimento, por boa parte dos participantes, do comprometimento da equipe gestora em promover o diálogo e incentivar a participação coletiva dos docentes nas decisões pedagógicas, fortalecendo práticas colaborativas e consistentes no ambiente escolar.

**Gráfico 10-** Opinião dos docentes na utilização dos recursos financeiros.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Neste gráfico, é apresentada a opinião dos participantes sobre a solicitação de suas opiniões pela direção da escola quanto à utilização dos recursos financeiros. Verifica-se que 82% (14 participantes) concordam plenamente com a afirmativa, enquanto 18% (3 participantes) concordam de maneira moderada. Não houve registros nas demais opções.

Tais dados evidenciam que boa parte dos participantes percebe abertura para o diálogo e participação nas decisões financeiras, favorecendo a transparência, a corresponsabilidade e o fortalecimento da gestão democrática na escola. Entretanto, a presença de participantes que manifestaram concordância moderada sugere a possibilidade de diferentes percepções quanto a esse processo participativo, indicando que há espaço para reflexão sobre como essa participação é vivenciada por todos os profissionais.

**Gráfico 11-** Transparência na utilização dos recursos financeiros.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico evidencia a percepção dos participantes sobre o fornecimento de informações pela direção escolar acerca da utilização dos recursos financeiros. De acordo com os dados, 100% (17 respondentes) concordam plenamente com a afirmativa, sem registros nas demais alternativas.

Esses resultados apontam para um elevado grau de transparência na gestão dos recursos, fortalecendo a confiança dos docentes e consolidando práticas de gestão democrática e participativa.

**Gráfico 12-** Confiança da escola no trabalho docente.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Este gráfico apresenta a percepção sobre o nível de confiança que a escola deposita no trabalho dos participantes, segundo suas percepções. Observa-se que 82% (14 respondentes) concordam plenamente com essa afirmativa, enquanto 18% (três respondentes) concordam apenas. Nenhuma resposta foi registrada nas opções “concordo pouco”, “não concordo” ou “prefiro não responder”.

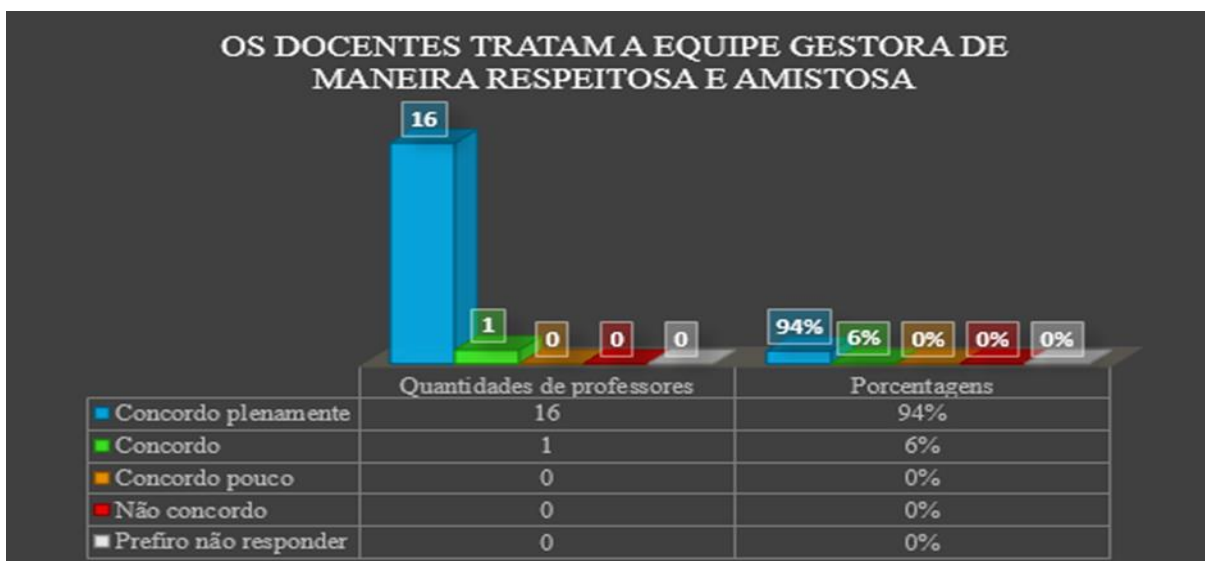
Esses dados revelam a percepção de um ambiente escolar que valoriza a atuação de seus profissionais, o que fortalece a motivação e o compromisso com as práticas pedagógicas. Mas parte dos respondentes expressa essa percepção de maneira mais cautelosa, o que sugere a importância de maior atenção à valorização e ao apoio oferecidos aos profissionais no contexto escolar.

**Gráfico 13-** Tratamento da gestão com os docentes.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Este gráfico expõe a percepção dos participantes sobre o tratamento recebido por parte da equipe gestora. Constatou-se que 94% (16 participantes) concordam plenamente que são tratados de maneira respeitosa e amistosa, enquanto 6% (um participante) concorda apenas. Não houve marcação nas demais opções.

Tais resultados indicam a existência de um ambiente de trabalho pautado no respeito mútuo e na cordialidade, aspectos essenciais para a construção de relações profissionais saudáveis e para o fortalecimento do clima organizacional.

**Gráfico 14-** Tratamento dos docentes com a gestão.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico retrata a percepção dos participantes quanto à forma como tratam a equipe gestora da escola. Verificou-se que 94% (16 participantes) concordam plenamente que mantêm um tratamento respeitoso e amistoso, e 6% (um participante) concorda apenas. Nenhum docente selecionou as alternativas “concordo pouco”, “não concordo” ou “prefiro não responder”.

Esses dados também refletem uma relação de respeito e cordialidade entre os integrantes da equipe escolar, fundamental para a promoção de um ambiente de trabalho harmonioso e colaborativo.

**Gráfico 15-** Temática das reuniões docentes.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

A análise deste gráfico revela a percepção dos participantes sobre o foco das reuniões escolares. Dos respondentes, 29% (cinco participantes) afirmam não concordar que as reuniões são dominadas por assuntos administrativos, enquanto 71% (12 participantes) preferiram não responder. Não houve registros nas opções “concordo plenamente”, “concordo” ou “concordo pouco”.

Esses resultados indicam que apenas uma pequena parte dos participantes expressou sua discordância em relação à predominância de temas administrativos nas reuniões, enquanto a maioria optou por não se posicionar sobre a questão. Esse cenário pode refletir diferentes interpretações ou níveis de envolvimento com o tema, não sendo possível afirmar com precisão as razões desse posicionamento. Assim, a análise deve ser feita com cautela, uma vez que o silêncio dos participantes não necessariamente expressa concordância ou discordância.

Dessa forma, torna-se pertinente promover reflexões mais aprofundadas em futuros diálogos com a equipe, considerando que a gestão escolar, encontra-se muitas vezes diante do desafio de equilibrar aspectos pedagógicos e administrativos nas reuniões, além de responder às demandas do sistema, no caso específico aqui observado, quanto à implementação na rede de ferramenta tecnológica para o registro de avaliações dos alunos.

A seguir, apresenta-se a análise geral dos dados coletados na categoria Gestão da escola. Nesta categoria revela-se uma percepção positiva dos participantes em relação à atuação da equipe gestora, quanto à valorização e ao reconhecimento do trabalho dos professores. Observa-se a percepção de um ambiente escolar marcado pelo diálogo, pela transparência nas decisões e pelo respeito mútuo, elementos que favorecem o clima organizacional colaborativo e fortalecem a confiança, a corresponsabilidade e o compromisso com as ações educativas, enfim, são manifestações de uma gestão democrática no ambiente escolar.

Segundo Oliveira, o diretor “[..] orienta e norteia o trabalho e a equipe pela qual é responsável” (2018, p. 19), desempenhando diferentes funções no dia a dia escolar, com responsabilidades administrativas, pedagógicas, organizacionais e relacionais. Conforme Sousa (2018), especialmente a confiança gerada pelo diretor é elemento fundamental para a construção de relações profissionais sólidas e colaborativas. Afirma o autor, “a confiança é fator decisivo no estabelecimento da relação entre líderes e liderados” (p. 218) e deve ser constantemente construída e fortalecida, uma vez que o espaço escolar é constituído pelas interações humanas que nele ocorrem. Como aponta Libâneo (2001), relações humanas produtivas e criativas devem ser sustentadas na busca de objetivos comuns.

A autonomia institucional também se configura como princípio indispensável na consolidação da gestão democrática. Para Libâneo (2001), a autonomia implica a capacidade da escola em tomar decisões sobre seus objetivos, organização e uso de recursos financeiros, envolvendo toda a comunidade escolar no alcance dos resultados esperados. No entanto, observa-se na escola investigada uma certa tensão quanto à autonomia escolar, uma vez que parte das decisões e orientações seguem determinações do sistema de ensino. Essa condição aponta para o questionamento sobre o grau efetivo de autonomia da escola e sobre a predominância de pautas administrativas nas reuniões docentes.

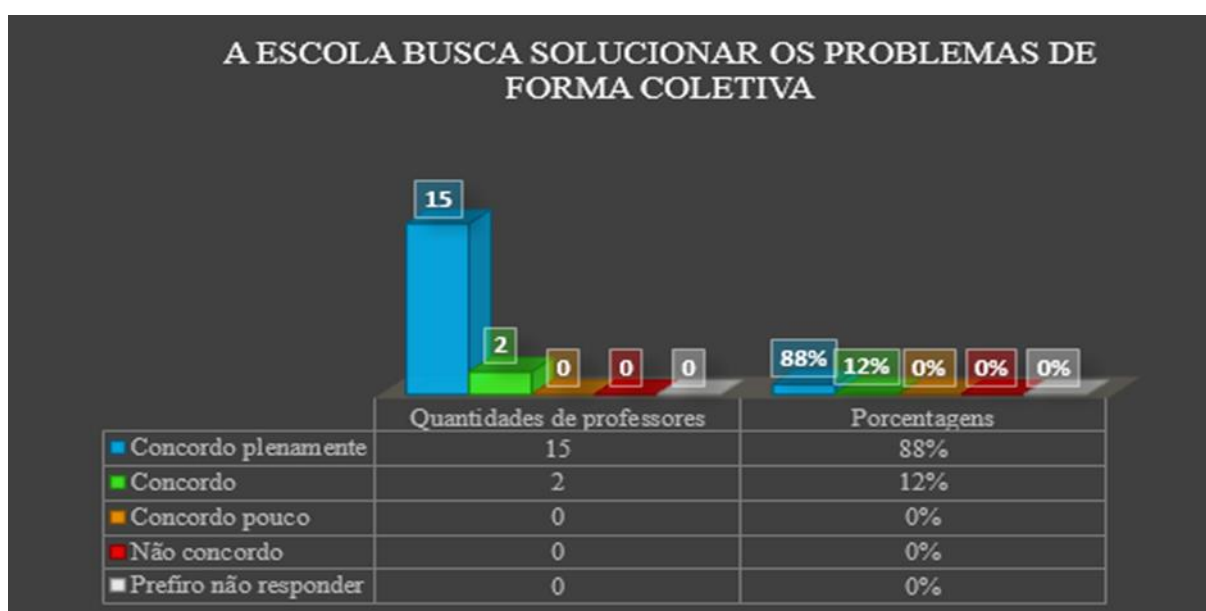
Assim, os dados analisados revelam que a escola em questão apresenta práticas de gestão coerentes com os princípios da gestão democrática, com destaque às informações sobre os recursos e sua utilização, ao relacionamento e atendimento aos alunos, à promoção de relações respeitadas e à transparência na condução institucional. No entanto, sua maior dificuldade está em encontrar equilíbrio entre as dimensões administrativas e pedagógicas da

gestão, o que sugere uma dependência relativamente grande das orientações do sistema ao qual pertence a escola.

### 6.1.3 Comunicação e colaboração

Diz respeito à qualidade do fluxo de informações na escola, à prática da escuta ativa entre os diferentes membros da comunidade escolar e ao fortalecimento do trabalho em equipe. Essa categoria valoriza as interações que contribuem para a construção de vínculos, a cooperação mútua e a busca por objetivos comuns.

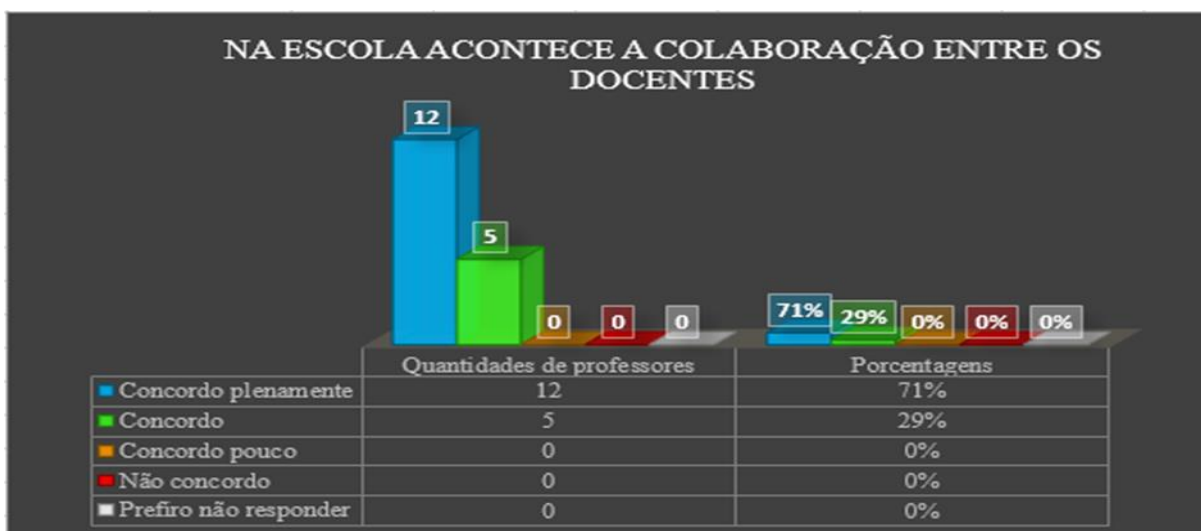
**Gráfico 16-** Solução coletiva de problemas na escola.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O levantamento apresentado no gráfico evidencia a percepção dos participantes quanto ao esforço da escola em solucionar problemas de forma coletiva. Observa-se que 88% (15 participantes) concordam plenamente com essa afirmativa, enquanto 12% (2 participantes) manifestam concordância (mas não plenamente). Não houve registros nas opções “concordo pouco”, “não concordo” ou “prefiro não responder”.

Esses resultados indicam que a prática colaborativa é valorizada no ambiente escolar, promovendo a participação efetiva e o fortalecimento do trabalho em equipe, mas ainda há necessidade de reforçá-la.

**Gráfico 17-** Colaboração entre docentes.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

De acordo com os dados do gráfico, a colaboração entre os professores é reconhecida pela maior parte dos participantes. Os resultados indicam que 71% (12 respondentes) concordam plenamente e 29% (cinco respondentes) apenas concordam com essa afirmativa. Não foram registradas respostas nas demais alternativas.

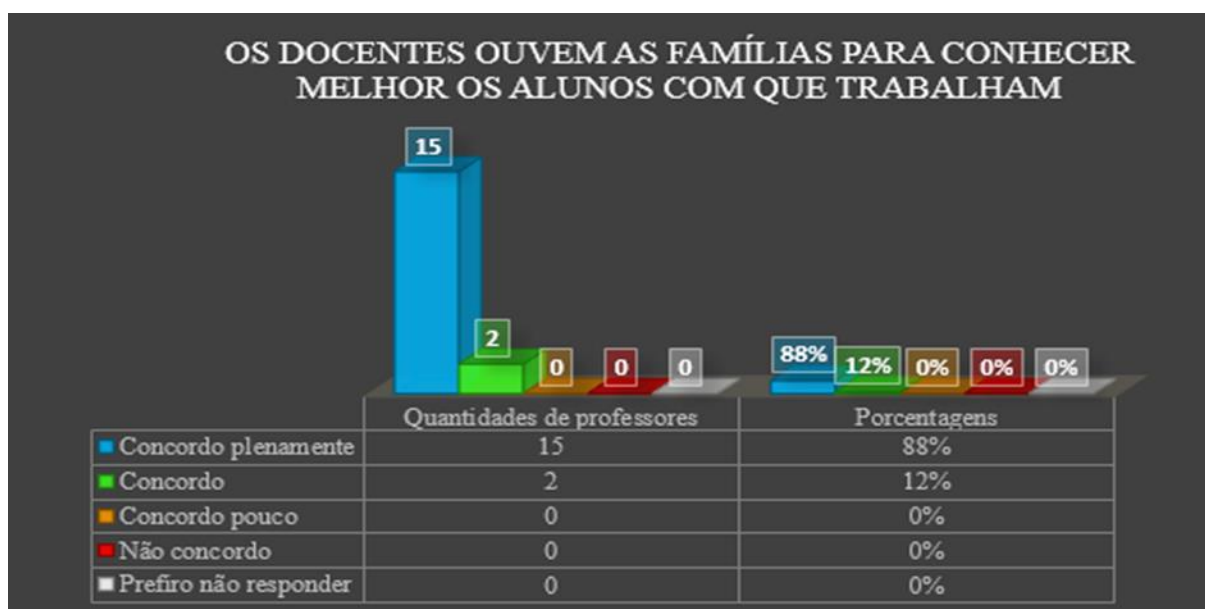
Tal cenário revela um ambiente propício ao trabalho integrado, favorecendo a troca de experiências e o fortalecimento das práticas pedagógicas colaborativas, embora haja que se reconhecer que quase 30% deles manifesta cautela em afirmá-lo integralmente, o que leva à necessidade propor ações que impulsionem um clima mais colaborativo entre os docentes.

**Gráfico 18-** Comunicação com as famílias.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Conforme demonstra o gráfico, a comunicação entre a escola e as famílias, por meio de cartazes, grupos de WhatsApp e bilhetes, é reconhecida pelos participantes. Os dados indicam que 100% (17 participantes) declararam concordância plena de que essa prática existe na escola, sem registros nas demais opções de resposta. Esses dados indicam a presença de canais de comunicação utilizados pela escola, buscando fortalecer o vínculo entre a instituição escolar e as famílias. Esses instrumentos de comunicação demonstram a preocupação da escola com o diálogo e com o relacionamento estabelecido com as famílias.

**Gráfico 19-** Escuta das famílias pelos docentes.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

No gráfico em análise, constata-se a percepção dos participantes sobre a importância da escuta às famílias para conhecer melhor seus alunos. Os resultados apontam que 88% (15 participantes) concordam plenamente, enquanto 12% (dois participantes) apenas concordam. As demais opções não receberam marcações.

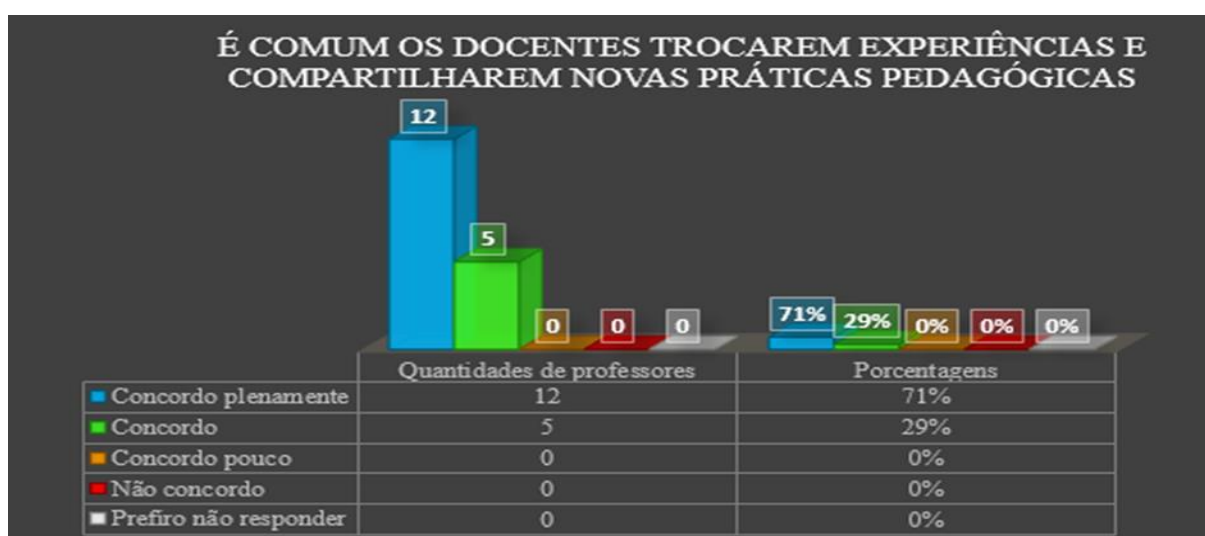
Esses números evidenciam a valorização do diálogo entre escola e família, essencial para o desenvolvimento de práticas educativas mais alinhadas às necessidades de cada aluno. A presença de respostas que indicam concordância, ainda que não plena, revela a existência de diferentes percepções entre os participantes, contribuindo para a compreensão da diversidade de olhares presentes no contexto escolar.

**Gráfico 20-** Liberdade para desenvolver o trabalho.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

A análise do gráfico revela que todos os participantes se sentem livres para desenvolver seu trabalho. Segundo os dados, 100% (17 participantes) assinalaram a opção “concordo plenamente”, não havendo marcações nas demais alternativas.

Tal dado reflete um ambiente de autonomia profissional, favorecendo o engajamento e a criatividade dos professores nas práticas pedagógicas. Essa total liberdade pode indicar, por outro lado, o não alinhamento entre os pares para o desenvolvimento de atividades conjuntas. Daí, a importância de manter acompanhamento e orientação pedagógica, garantindo que a liberdade seja acompanhada de suporte adequado.

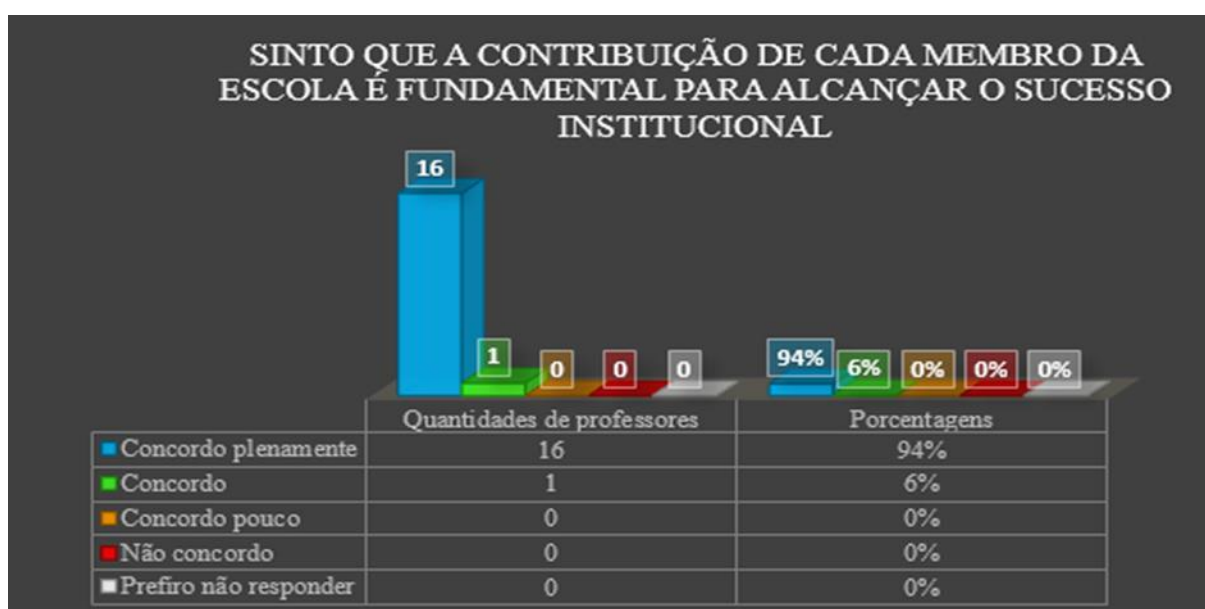
**Gráfico 21-** Troca de experiências entre docentes.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Segundo o gráfico apresentado, a troca de experiências e o compartilhamento de práticas pedagógicas são práticas reconhecidas e valorizadas entre os participantes, mas não de forma total. Os dados mostram que 71% (12 participantes) concordam plenamente, mas 29% (cinco participantes) concordam apenas. Não houve registros nas opções restantes.

Esses resultados indicam que, embora haja um contexto de diálogo e cooperação entre os professores, essencial para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, esse contexto não abrange a todos, sendo relevante que a equipe gestora planeje ações que promovam maior entrosamento pedagógico entre os docentes.

**Gráfico 22-** Importância da contribuição de todos na escola.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Neste gráfico evidencia-se a percepção dos participantes sobre a relevância da contribuição de cada membro da escola para o sucesso institucional. De acordo com os resultados, 94% (16 participantes) concordam plenamente, e 6% (um participante) concordam com essa afirmativa. Não houve registros nas demais alternativas.

Esses dados indicam que os participantes reconhecem o êxito da escola como resultado do esforço coletivo e da importância do fortalecimento dos vínculos institucionais e do sentimento de corresponsabilidade.

A seguir, apresenta-se um resumo dos dados coletados na categoria Comunicação e colaboração.

Com base nos dados coletados nesta categoria, observa-se que a escola promove um ambiente favorável à comunicação clara, ao diálogo respeitoso e à colaboração entre os

diferentes membros da comunidade escolar. Os resultados evidenciam que os membros da equipe escolar se sentem ouvidos, valorizados e livres para exercerem suas funções, indicando que a escuta ativa e o trabalho coletivo fazem parte do ambiente escolar.

A concordância em relação à troca de experiências, à colaboração entre os professores e ao envolvimento das famílias demonstra que o espaço escolar é construído de forma participativa. A escuta às famílias, a comunicação constante por meio de diferentes canais e a liberdade para o exercício profissional são apontadas como práticas positivas e fortalecedoras dos vínculos.

Nesse sentido, a comunicação na escola vai além da simples transmissão de informações. Trata-se de um processo que envolve diálogo, acolhimento e corresponsabilidade. Como afirma Ferreira (2023), é fundamental criar espaços de escuta ativa, empática e sensível, garantindo que todos tenham voz e se sintam acolhidos. Isso contribui para o fortalecimento das relações e para o desenvolvimento de uma convivência mais democrática.

A reflexão sobre a comunicação nas organizações educacionais é essencial, pois, conforme argumenta Sousa (2018, p. 166), “o estudo e reflexão sobre a comunicação nas organizações por si só se configuram em tarefas relevantes para o desenvolvimento organizacional”. Para o autor, sem comunicação não há como pensar a própria existência das organizações e o desenvolvimento dos sujeitos que a integram.

Para Nóvoa (1995, p. 19), “a comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação: eis os verdadeiros 'saberes' que importa aprender numa escola”. Essa afirmação destaca o valor das relações humanas no ambiente escolar como base para uma educação participativa e integrada.

Além disso, a parceria entre escola e família é um dos pilares da construção de uma educação mais significativa e alinhada às necessidades dos alunos. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), “[...] para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e o compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e a família são essenciais”.

Portanto, a análise desta categoria revela que a escola pesquisada apresenta avanços importantes no que se refere à comunicação e à colaboração. Há um esforço na construção de um ambiente cooperativo, onde as relações interpessoais são valorizadas e todos contribuem para o êxito institucional. Esse cenário fortalece o clima organizacional positivo.

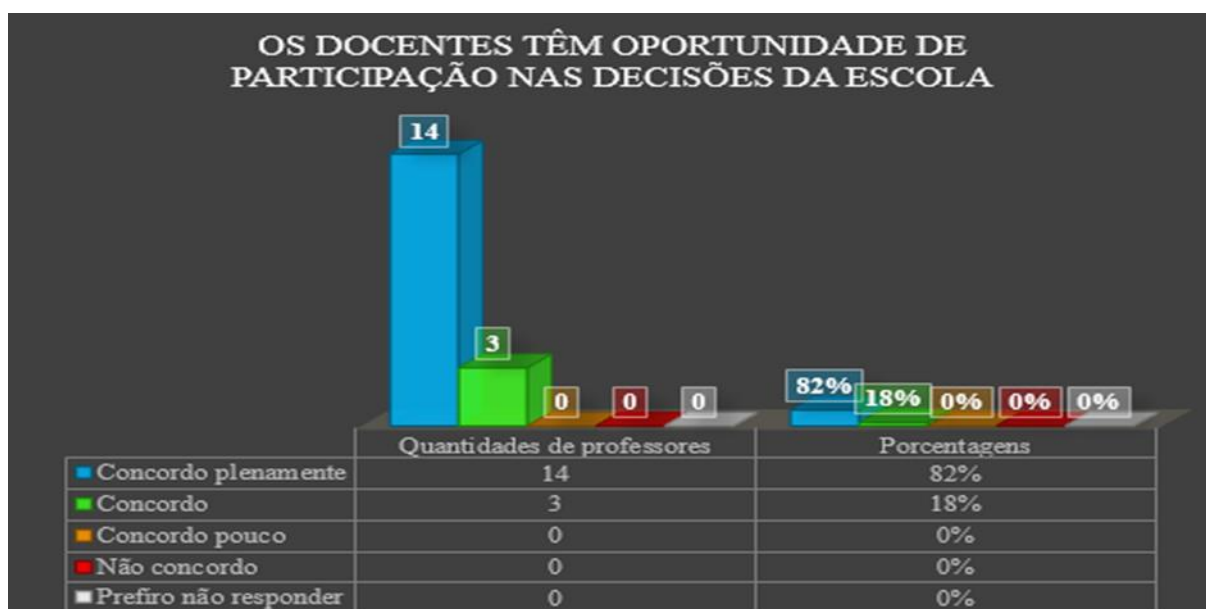
Apesar de o clima da escola se mostrar participativo, não se pode deixar de destacar algumas fragilidades, quando as respostas “concordo” (mas não plenamente) beiram os 30%, principalmente ao se referirem à “ação colaborativa entre os docentes” e à “troca de

experiências entre os docentes”. Com relação às famílias, nota-se que a participação nas decisões pedagógicas ainda é limitada, indicando a necessidade de ampliar espaços de corresponsabilidade.

#### 6.1.4 Participação

Esta categoria refere-se ao envolvimento da equipe escolar nas atividades e nos processos decisórios do cotidiano. Valoriza a construção de um ambiente democrático, promovendo o comprometimento coletivo com o funcionamento e o desenvolvimento da instituição.

**Gráfico 23-** Participação docente nas decisões escolares.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A análise do gráfico reflete a percepção dos respondentes acerca das oportunidades de participação nas decisões institucionais. Os resultados evidenciam que 82% (14 participantes) afirmam concordar plenamente com a afirmativa, enquanto 18% (três participantes) também concordam, mas não plenamente. Não foram registrados dados nas opções “concordo pouco”, “não concordo” ou “prefiro não responder”.

Este cenário indica que parte significativa dos participantes percebe oportunidades de participação no processo decisório da escola, evidenciando a presença de práticas relacionadas à gestão participativa e à construção coletiva. Ao mesmo tempo, a ausência de concordância

plena entre todos os respondentes aponta a necessidade de atenção a esse aspecto, de modo a ampliar e fortalecer os espaços de participação na instituição.

**Gráfico 24-** Participação docente no planejamento de eventos.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico apresenta a opinião dos participantes sobre sua participação no planejamento dos eventos organizados pela escola. Observa-se que 94% (16 docentes participantes) concordam plenamente com essa afirmativa, enquanto 6% (um participante) concorda, mas não plenamente. Não houve registros nas opções “concordo pouco”, “não concordo” ou “prefiro não responder”.

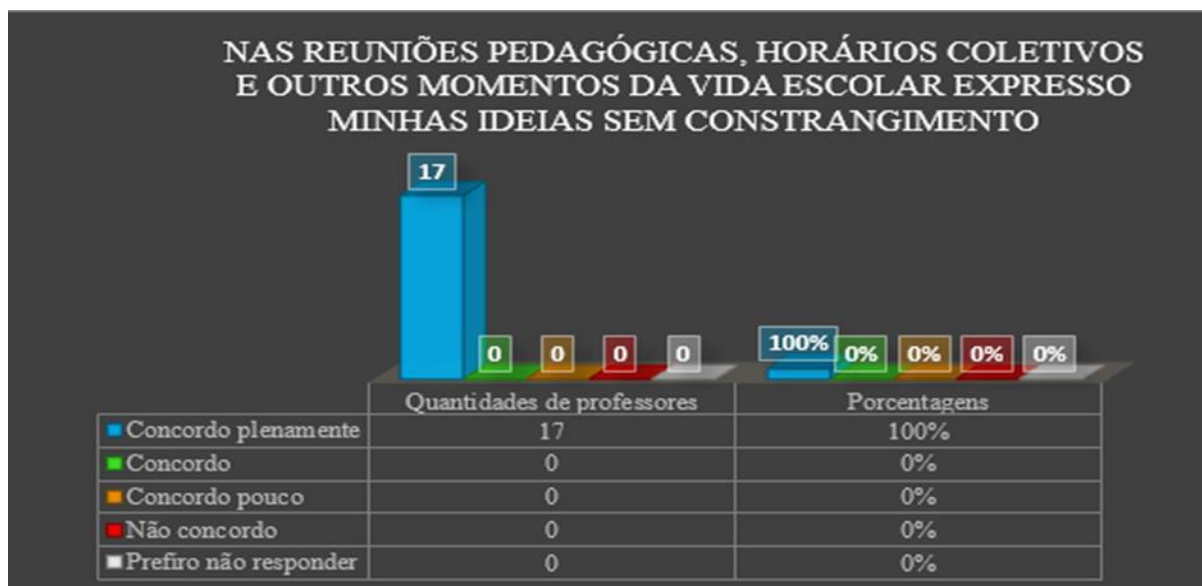
Esses dados indicam que a maioria dos docentes está ativamente envolvida na organização de eventos escolares, o que contribui para fortalecer a sensação de pertencimento à escola e valoriza o compromisso coletivo na promoção de atividades que envolvem a comunidade escolar.

**Gráfico 25-** Liberdade de expressão no ambiente escolar.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico evidencia a percepção dos participantes acerca da liberdade para expressar suas opiniões no ambiente escolar. De acordo com os dados apresentados, 100% (17 participantes) concordam plenamente com essa afirmativa, não havendo registros nas demais opções.

Esse resultado indica que, na percepção dos respondentes, o ambiente escolar favorece a expressão de ideias e opiniões, contribuindo para relações pautadas na abertura ao diálogo e na valorização das contribuições dos profissionais.

**Gráfico 26-** Expressão de ideias em momentos coletivos.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico mostra a visão dos participantes sobre a possibilidade de expressar suas ideias sem constrangimento durante as reuniões pedagógicas, horários coletivos e outros momentos da vida escolar. Os dados revelam que 100% (17 participantes) concordam plenamente com essa afirmativa, não havendo marcações nas opções "concordo", "concordo pouco", "não concordo" ou "prefiro não responder".

Esse panorama indica que os participantes percebem o ambiente escolar como um espaço que favorece a livre expressão das ideias contribuindo para a criação de uma atmosfera de respeito e valorização das diferentes opiniões no cotidiano escolar.

**Gráfico 27-** Participação das famílias nas reuniões da escola.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico expõe a percepção dos respondentes sobre a participação das famílias nas reuniões propostas pela escola. Os resultados indicam que 35% (seis participantes) concordam plenamente com essa afirmativa, 41% (sete participantes) concordam, mas não plenamente e 24% (quatro participantes) concordam pouco. Não foram registradas respostas nas opções “não concordo” ou “prefiro não responder”.

Esses dados sugerem que, embora parte dos participantes perceba que há boa presença das famílias nas reuniões, ainda existe um grupo significativo que considera que a participação deveria ser mais expressiva.

A partir dessa constatação, cabe ampliar a discussão de estratégias que incentivem o engajamento das famílias nas ações escolares, fortalecendo a parceria entre a escola e a comunidade e favorecendo um ambiente educacional mais integrado.

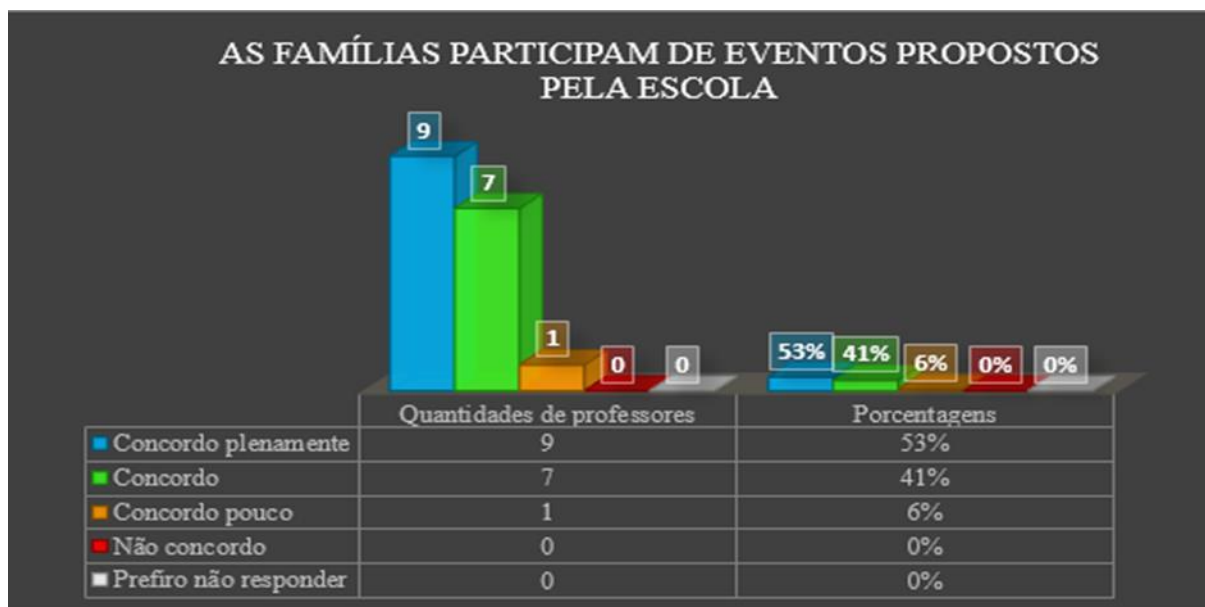
**Gráfico 28-** Participação das famílias nas decisões da escola.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

A análise do gráfico reflete a percepção dos participantes acerca da escuta das famílias nas questões que envolvem a escola. Os dados revelam que 82% (14 participantes) concordam plenamente com essa afirmativa, 12% (dois participantes) concordam apenas e 6% (um participante) não respondeu à questão.

Esses resultados sugerem que boa quantidade dos participantes reconhece que as famílias têm sua voz considerada nas decisões escolares. Este processo é essencial para o fortalecimento do vínculo entre a escola e a comunidade. Contudo, as duas respostas de “concordo” (mas não plenamente) e a resposta em branco podem indicar uma falta de clareza ou desconhecimento sobre esse processo, ou ainda situações não bem resolvidas que necessitam de maior investigação.

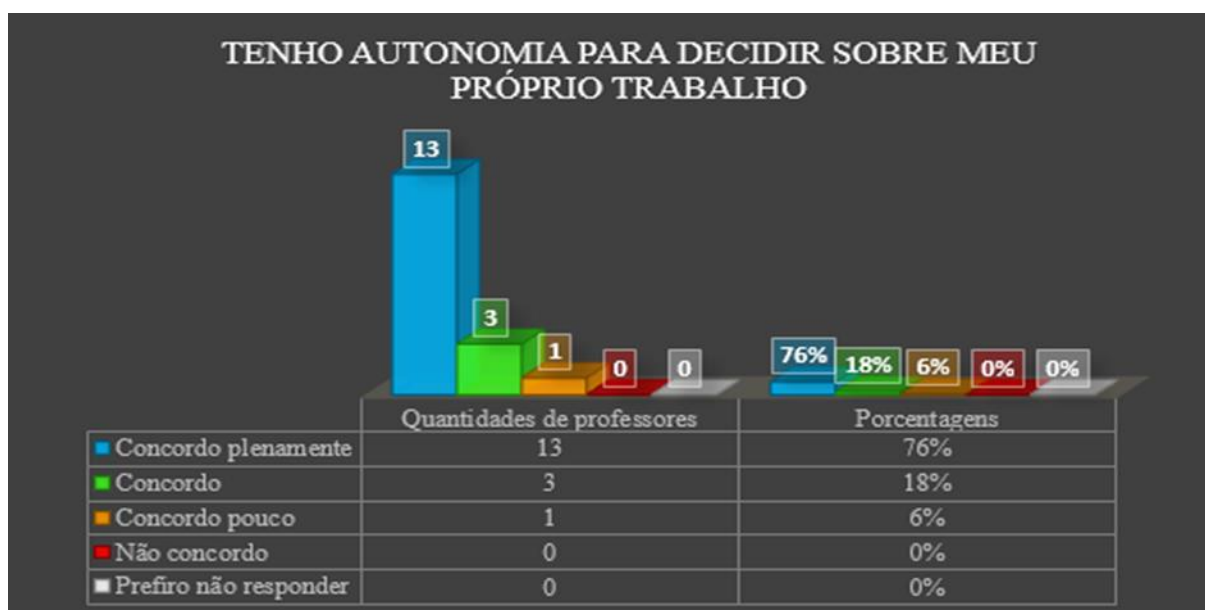
**Gráfico 29-** Participação das famílias nos eventos da escola.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico retrata a percepção dos respondentes sobre a participação das famílias nos eventos organizados pela escola. Os dados revelam que 53% (nove participantes) concordam plenamente com essa afirmativa, 41% (sete participantes) concordam apenas, e 6% (um participante) concorda pouco. Não houve registros nas opções “não concordo” ou “prefiro não responder”.

Esses resultados indicam que pouco mais da metade dos docentes percebe a participação das famílias nos eventos escolares. Entretanto, quase 50% dos participantes da pesquisa consideram que essa participação não é totalmente expressiva, o que revela a necessidade de ações gestoras que promovam maior participação familiar, um tema que poderá ser objeto de investigação.

**Gráfico 30-** Autonomia no trabalho docente.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico apresenta a visão dos participantes sobre sua autonomia para decidir sobre seu próprio trabalho. Observa-se que 76% (13 participantes) concordam plenamente com essa afirmativa, 18% (três participantes) concordam e 6% (um participante) concorda pouco. Não foram registradas respostas nas opções “não concordo” ou “prefiro não responder”.

Esses dados indicam que a maior parte dos participantes percebe autonomia em suas decisões profissionais, enquanto uma parcela de quase 25% demonstra alguma reserva quanto a esse aspecto. A autonomia docente favorece a inovação pedagógica e a adaptação das práticas às necessidades dos alunos, refletindo um ambiente escolar profissionalmente estimulante.

Considera-se que liberdade é um fator relativo ao ambiente não impositivo e não limitador, que possibilita ao sujeito valer-se dos modos que lhes forem mais significativos (Freire, 1996), e que autonomia é um fator relativo ao sujeito, sendo que mesmo em ambiente de liberdade ele pode não ter desenvolvido sua autonomia, sendo dependente de moldes culturais, de ideologias, dentre outros fatores limitantes. É interessante notar que 100% dos respondentes consideram que têm liberdade para desenvolver seu próprio trabalho (Gráfico 20), mas só 76% entendem que têm autonomia plena para desenvolvê-lo, o que evidencia que a autonomia docente, conforme aponta Gimeno Sacristàn (1995), ocorre em contextos institucionais concretos, com regras bem definidas.

A seguir, apresenta-se um resumo dos dados coletados na categoria Participação, abordando a percepção dos participantes da pesquisa sobre a tomada de decisões e o envolvimento nas atividades escolares.

Considerando os dados desta categoria, observa-se que os envolvidos percebem oportunidades para participar dos processos decisórios da escola e do planejamento de eventos, além de se sentirem livres para expressar suas ideias nos momentos coletivos, como reuniões pedagógicas e horários destinados à organização escolar. Ao mesmo tempo, os resultados indicam que, na opinião deles, as famílias participam de reuniões e eventos propostos pela escola, mas não o suficiente, havendo ainda espaço para ampliar essa presença e engajamento.

Esse cenário reforça a importância de práticas que valorizem a gestão participativa, incentivem o envolvimento efetivo dos docentes e promovam o diálogo com as famílias, contribuindo para uma maior corresponsabilidade no desenvolvimento das atividades escolares.

Essa postura dialoga com as ideias de Libâneo (2001, p. 105), ao afirmar que

a gestão democrática-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.

A dinâmica participativa, portanto, não se limita a momentos pontuais, mas é parte integrante do modo como a escola se organiza e se relaciona internamente.

Em relação à participação das famílias, os dados mostram envolvimento mediano e não se percebeu envolvimento das famílias nas questões pedagógicas da escola. Portanto, há necessidade de ampliar essa presença, especialmente nas reuniões. Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 27) reconhece o papel dos pais como participantes ativos no processo educativo, ao afirmar que “os pais, enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio ativo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem diretamente respeito”. Assim, promover espaços em que as famílias sejam escutadas e envolvidas contribui para fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica também destacam a importância dessa parceria ao afirmar que:

Outros pontos fundamentais do trabalho com as famílias são propiciados pela participação destas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do desenvolvimento da criança. [...] Nesse processo, os pais devem ser ouvidos tanto como usuários diretos do serviço prestado como também como mais uma voz das crianças, em particular daquelas muito pequenas (Brasil, 2009, p. 92).

Dessa forma, percebe-se que a escola vem consolidando um ambiente de participação, o que contribui para a construção de um clima organizacional saudável, acolhedor e democrático. A valorização do diálogo, da cooperação e da corresponsabilidade evidencia um

caminho sólido para o fortalecimento da identidade institucional e para a promoção de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral das crianças, mas este é o norte de um caminho em permanente construção que demanda um olhar atento dos gestores escolares.

### 6.1.5 Infraestrutura, equipamentos e espaço coletivo

Esta categoria contempla as condições físicas da escola, incluindo os espaços disponíveis, os recursos materiais e tecnológicos, bem como os ambientes de uso coletivo. Considera a organização, a acessibilidade e a interação para favorecer o processo de ensino e aprendizado.

**Gráfico 31-** Limpeza dos espaços escolares.

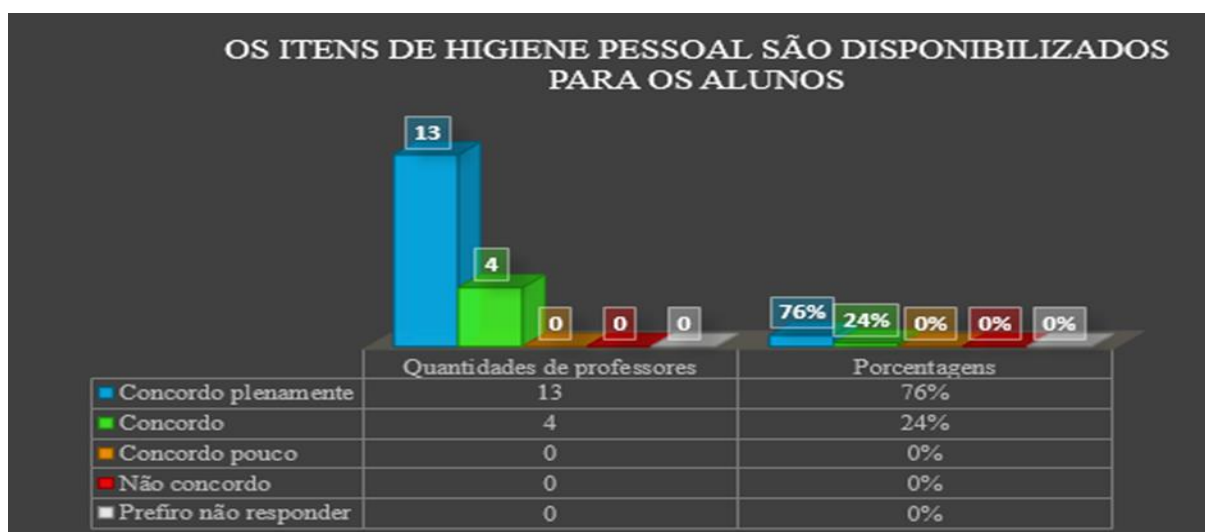


**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Este gráfico ilustra a avaliação dos participantes acerca da limpeza dos espaços da escola, incluindo salas de aula, banheiros e áreas comuns. Conforme os dados apresentados, 76% (13 participantes) afirmam concordar plenamente com a afirmativa sobre a limpeza, enquanto 24% (quatro participantes) concordam, mas não plenamente. Não foram registradas respostas nas opções "concordo pouco", "não concordo" ou "prefiro não responder".

Esses resultados indicam que a maioria dos participantes da pesquisa reconhece a limpeza adequada dos espaços escolares, embora uma parte do grupo aponte a necessidade de aprimoramento, garantindo um ambiente ainda mais saudável.

**Gráfico 32-** Disponibilização de itens de higiene.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico reflete a percepção dos participantes sobre a disponibilização de itens de higiene pessoal para os alunos. De acordo com os dados, 76% (13 participantes) concordam plenamente com a afirmativa, e 24% (quatro participantes) concordam apenas. Nenhuma resposta foi registrada nas opções "concordo pouco", "não concordo" ou "prefiro não responder".

Esses dados demonstram que os participantes reconhecem a adequada disponibilização de itens de higiene pela escola, importante para assegurar a saúde e o bem-estar dos alunos. Entretanto, uma parte dos docentes evidencia uma observação que merece atenção e reflexão para aprimorar ainda mais esse aspecto do ambiente escolar.

**Gráfico 33-** Organização dos espaços escolares.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Este gráfico apresenta a visão dos participantes sobre a organização dos espaços da escola, visando garantir um ambiente funcional e participativo para os alunos. Conforme os dados, 71% (12 participantes) concordam plenamente, 24% (quatro participantes) concordam, e 6% (um participante) concorda pouco. Não houve respostas nas opções "não concordo" ou "prefiro não responder".

Os resultados indicam que uma parte dos respondentes considera os espaços da escola adequadamente organizados para promover a participação e o bom funcionamento das atividades educacionais. Porém, essa questão precisa ser mais bem discutida com a equipe escolar na busca de sugestões, pois como já foi observado os espaços escolares são limitados causando dificuldades quanto ao uso e organização.

A concordância elevada pode indicar que os participantes acabam por considerar natural trabalhar em condições nem sempre adequadas. Por isso, torna-se importante reflexões coletivas de modo a desnaturalizar tais situações, buscando sugestões que contribuam para a melhoria dos espaços escolares.

**Gráfico 34-** Organização das salas de aula.



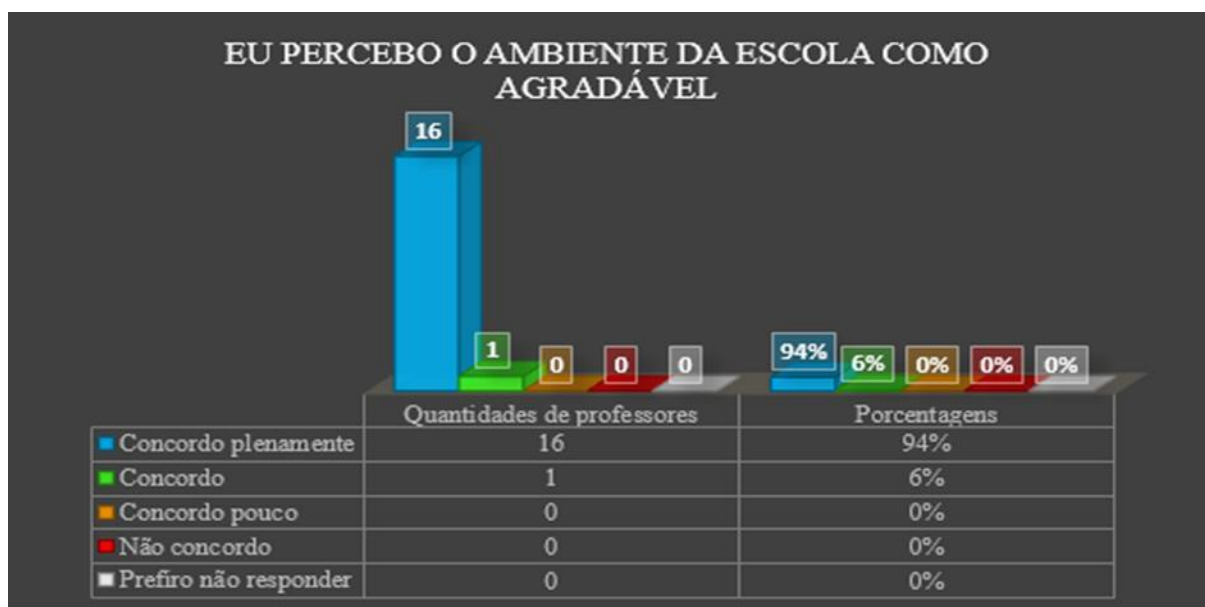
**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico aborda a opinião dos participantes sobre a organização das salas de aula, com foco em garantir um ambiente agradável para os alunos. De acordo com os dados, 76% (13 participantes) concordam plenamente com a afirmativa e 24% (quatro participantes)

concordam, mas não plenamente. Não foram registradas respostas nas opções "concordo pouco", "não concordo" ou "prefiro não responder".

Esses resultados evidenciam que boa parte dos participantes da pesquisa reconhece que a organização das salas de aula contribui para a criação de um ambiente positivo, funcional e participativo para os alunos. No entanto, uma parte do grupo sugere que essa questão merece maior atenção, uma vez que já foi observado que os espaços da escola são limitados, o que causa dificuldades quanto ao uso e à organização.

**Gráfico 35-** Percepção do ambiente escolar.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico ilustra a visão dos participantes sobre o ambiente escolar ser agradável. De acordo com os dados, 94% (16 participantes) concordam plenamente, enquanto 6% (um participante) concorda. Nenhuma resposta foi registrada nas opções "concordo pouco", "não concordo" ou "prefiro não responder".

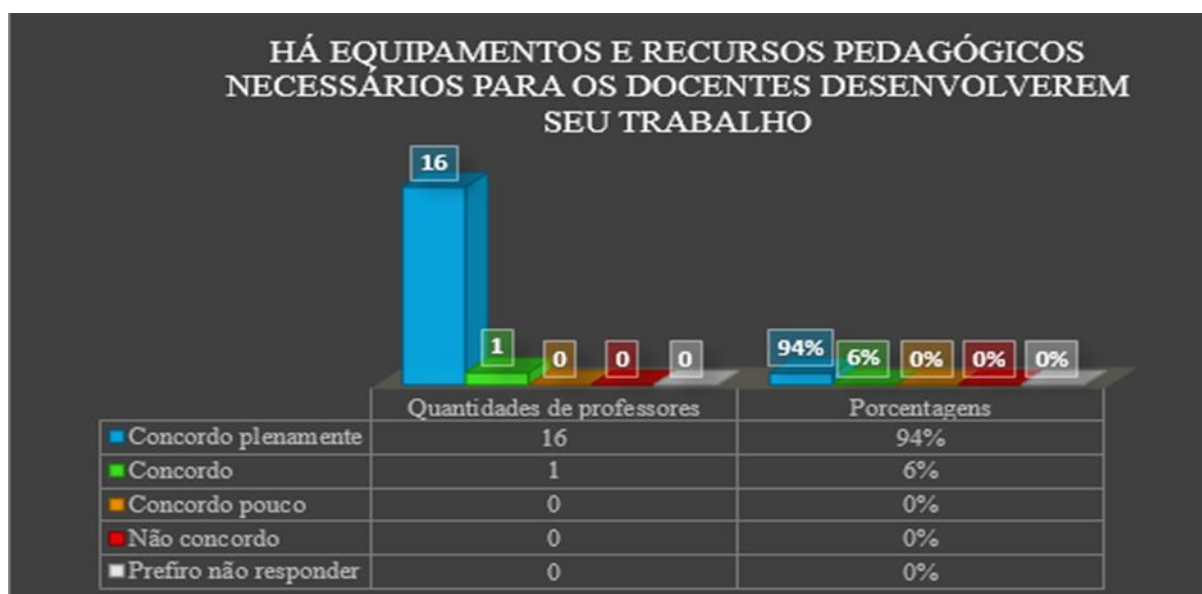
Esses resultados destacam que a maioria dos respondentes da pesquisa consideram o ambiente escolar como agradável, um fator que pode contribuir para o bem-estar e a motivação dos alunos e dos profissionais.

**Gráfico 36-** Apoio material para o trabalho em sala de aula.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Este gráfico reflete a opinião dos participantes sobre o apoio material oferecido pela escola para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Segundo os dados, 100% (17 participantes) concordam plenamente com a afirmativa.

O resultado evidencia que, na percepção dos participantes, há concordância quanto ao apoio material disponibilizado pela escola, o que contribui para a prática pedagógica e para a construção de um clima escolar favorável.

**Gráfico 37-** Recursos pedagógicos disponíveis.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico demonstra a percepção dos participantes sobre a disponibilidade de equipamentos e recursos pedagógicos necessários para o desenvolvimento do trabalho. De acordo com os dados, 94% (16 participantes) concordam plenamente e 6% (um participante) concorda apenas com a adequação dessa disponibilidade. Não houve registro nas demais opções.

Esses dados sugerem que a maioria dos participantes se sente atendida no que diz respeito aos recursos pedagógicos oferecidos pela escola.

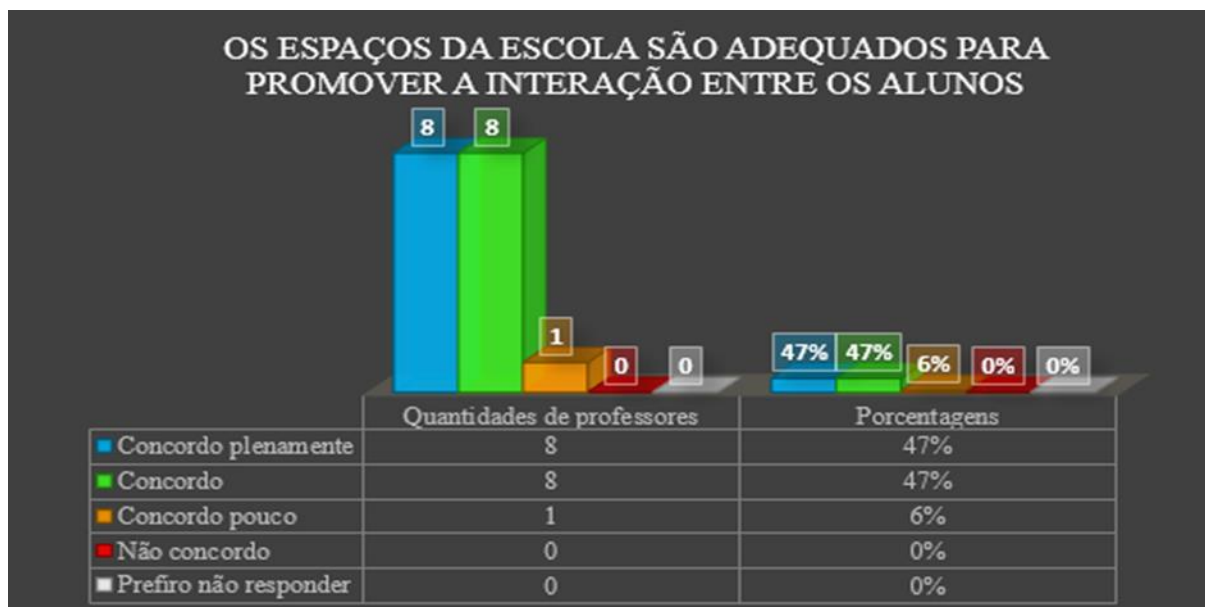
**Gráfico 38-** Condições físicas da escola.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Este gráfico apresenta a avaliação dos participantes sobre as condições físicas da escola em relação às necessidades dos alunos. De acordo com os dados, 47% (oito participantes) concordam plenamente, 41% (sete participantes) concordam, mas não plenamente e 12% (dois participantes) concordam pouco. Nenhum profissional selecionou as opções “não concordo” ou “prefiro não responder”.

Esses resultados mostram respostas já esperadas; embora quase metade do grupo considere que as condições físicas da escola atendem às necessidades dos alunos, há também profissionais que reconhecem limitações nesses aspectos. Essa percepção sugere a necessidade de busca de apoio junto à SME, visando à melhoria gradual das condições físicas e à sustentação de um ambiente escolar funcional e adequado.

**Gráfico 39-** Espaços da escola para interação.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico ilustra a opinião dos participantes sobre a adequação dos espaços da escola para promover a interação entre os alunos. De acordo com os dados, 47% (oito participantes) concordam plenamente, 47% (oito participantes) concordam e 6% (um participante) concorda pouco.

Essa é outra resposta já esperada. Apenas 47% consideram os espaços totalmente adequados para promover a interação entre os alunos; os demais entendem que existem aspectos insatisfatórios. Esses aspectos podem estar relacionados, por exemplo, à disposição do mobiliário, ao tamanho das salas ou à disponibilidade de áreas coletivas, fatores que influenciam a participação, a colaboração e a socialização entre os alunos. Assim, os resultados indicam a importância de pensar em possíveis ajustes nos ambientes escolares para tornar a interação mais efetiva e favorecer o desenvolvimento das crianças, embora já se tenha constatado que muito do ambiente esteja fora do limite de resolução da escola.

A seguir, apresenta-se uma síntese geral dos dados sobre a Infraestrutura, equipamentos e os espaços escolares.

Em consonância com os dados apresentados, observa-se que os docentes têm uma percepção positiva sobre a infraestrutura escolar. A maioria reconhece a limpeza dos ambientes, a organização das salas e dos espaços coletivos, e percebe a disponibilização de itens de higiene pessoal, considerando o ambiente escolar como agradável. Além disso, os professores afirmam contar com recursos materiais e equipamentos pedagógicos necessários para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. No entanto, alguns dados indicam necessidade de melhoria,

especialmente no que diz respeito à adequação dos espaços físicos às necessidades dos alunos e à promoção da interação entre eles.

Esses resultados evidenciam que o clima da escola é favorecido pela organização da infraestrutura que atende, em parte, às necessidades da comunidade escolar e principalmente dos alunos. No entanto, é importante destacar que as limitações relacionadas aos espaços físicos, apontadas pelos respondentes e observadas ao longo do estudo, podem impactar o cotidiano pedagógico e a dinâmica das interações, ainda que não comprometam totalmente o clima escolar construído coletivamente.

Quando os espaços são limpos, organizados e funcionais, e os recursos estão disponíveis, há maior bem-estar, engajamento e condições para que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma significativa. Além disso, a união das pessoas para buscar a superação das dificuldades estruturais tende a fortalecer ainda mais esse clima positivo. A gestão escolar tem papel essencial nesse processo, pois, como afirma Oliveira (2018), é sua responsabilidade administrar o projeto pedagógico, as pessoas envolvidas na comunidade escolar e também os aspectos físicos e financeiros da organização.

Cabe destacar que o espaço escolar não é neutro. Como observa Falsarella (2022), a própria construção física da escola delimita os modos como docentes e discentes são agrupados, influenciando diretamente as experiências escolares vividas. Assim, a forma como os ambientes são concebidos e utilizados impacta o cotidiano pedagógico e a dinâmica das relações, afetando diretamente o clima organizacional.

Além disso, embora a escola possa organizar internamente seus espaços e recursos, ela não está isolada: faz parte de um sistema e depende das políticas públicas e da atuação dos órgãos centrais e intermediários. Como ressalta Libâneo (2001), os recursos necessários ao funcionamento da escola como: salários, condições de trabalho e materiais, não se originam no contexto local. No entanto, o autor também reconhece que:

as escolas podem traçar seus próprios caminhos, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima, os quais se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição. É assim que a organização da escola se transforma em uma instância educadora, um espaço de trabalho coletivo e de aprendizagem. (Libâneo, 2001, p. 115-116)

Portanto, os dados analisados nesta categoria indicam que a escola tem conseguido manter um clima organizacional positivo também no que se refere à sua infraestrutura, o que contribui para desenvolvimento do trabalho pedagógico e o bem-estar de todos. Ao mesmo tempo, reforça-se a importância de uma gestão comprometida com o coletivo e de políticas

públicas que assegurem recursos e condições adequadas para o funcionamento da escola pública.

### 6.1.6 Normas organizacionais

Esta categoria envolve as regras e diretrizes que orientam a convivência escolar, as atividades pedagógicas e administrativas. Busca assegurar um ambiente seguro, harmonioso e ético, que facilite a resolução de conflitos.

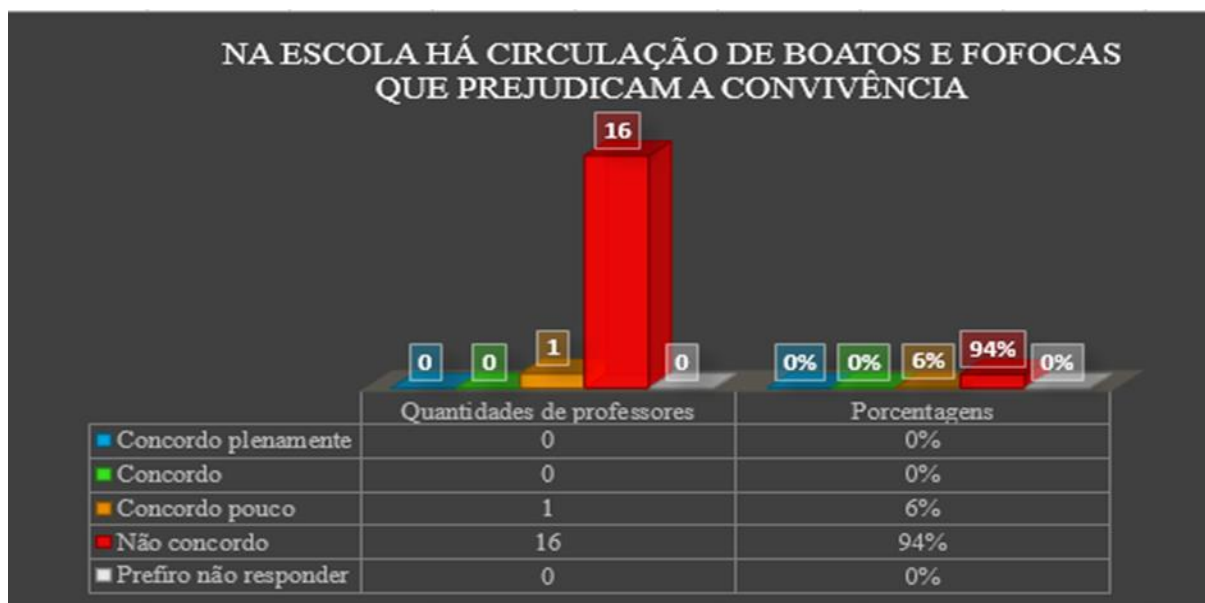
**Gráfico 40-** Auxílio da gestão na resolução de conflitos.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico expõe a percepção dos participantes acerca do apoio fornecido pela equipe gestora na resolução de conflitos entre alunos em sala de aula. Conforme os dados apresentados, 82% (14 participantes) concordam plenamente com a afirmação, enquanto 12% (dois participantes) expressam concordância, mas não plenamente. Não houve respostas nas opções "concordo pouco", "não concordo" ou "prefiro não responder". Além disso, 6% (um participante) não preencheu a questão.

Esses resultados indicam uma visão positiva sobre o papel da equipe gestora, com a maioria dos docentes reconhecendo o apoio efetivo da gestão na mediação de conflitos. A pequena parcela que respondeu que concorda, mas não plenamente ou que não respondeu, pode estar relacionada à ausência de vivência direta em situações de conflito ou à dificuldade em se posicionar sobre o tema, o que indica a necessidade de analisar esses dados com cautela.

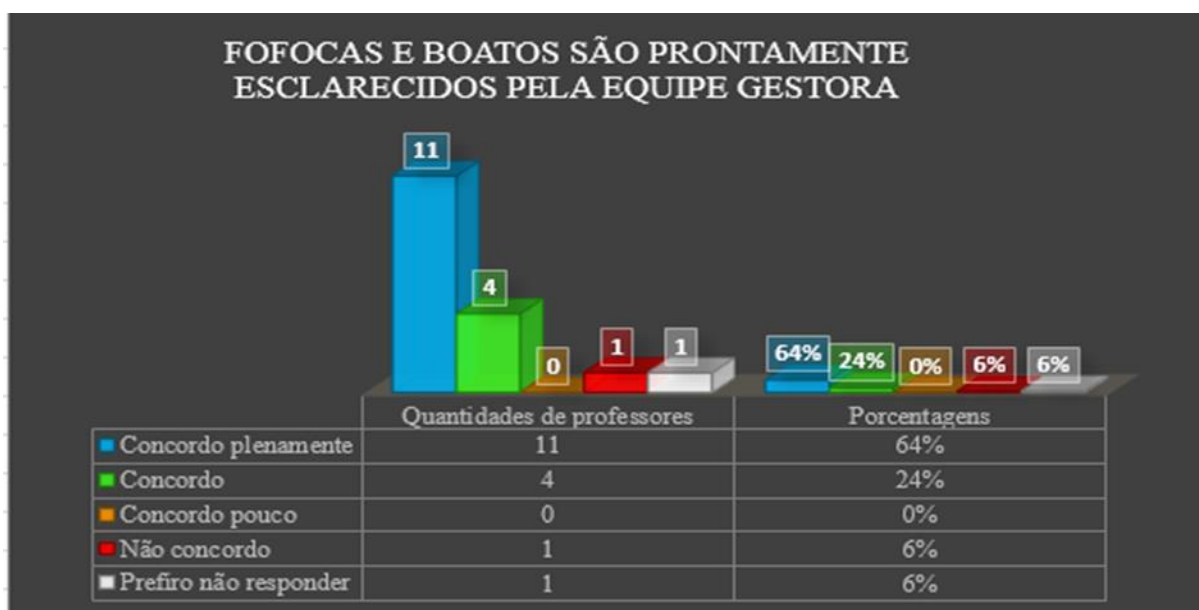
**Gráfico 41-** Circulação de boatos e fofocas na escola.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico revela a opinião dos participantes acerca da circulação de boatos e fofocas na escola e seu impacto na convivência escolar. Os dados mostram que 94% (16 participantes) não concordam com a afirmativa, enquanto 6% (um participante) concorda em parte. Não foram registradas respostas nas alternativas "concordo plenamente", "concordo" ou "prefiro não responder".

Esses dados sugerem que a maioria dos participantes da pesquisa não percebe a presença de boatos ou fofocas como um obstáculo significativo à convivência escolar. A concordância parcial de um respondente pode indicar a ocorrência pontual de situações dessa natureza, o que merece atenção, ainda que não represente uma tendência predominante no contexto da escola.

**Gráfico 42-** Ação da gestão diante de boatos e fofocas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico ilustra a visão dos participantes sobre a forma como a equipe gestora lida com a circulação de fofocas e boatos na escola. Os dados indicam que 64% (11 participantes) concordam plenamente com a afirmativa de que a gestão esclarece prontamente fofocas e boatos, enquanto 24% (quatro participantes) concordam apenas. Apenas 6% (um participante) não concorda e 6% (um participante) preferiu não responder. Não há registros nas opções "concordo pouco".

Esse panorama sugere que boa parte dos respondentes reconhece que a equipe gestora busca adotar medidas eficazes para esclarecer boatos e fofocas quando surgem, trazendo informações claras, o que favorece um ambiente mais saudável e transparente. Contudo, é importante diferenciar que boatos envolvem informações não confirmadas, enquanto fofocas dizem respeito a comentários de ordem pessoal. A pequena parcela que discorda ou optou por não responder pode sinalizar a necessidade de aprimorar a comunicação efetiva, tanto no combate a boatos por meio de informações claras, quanto na prevenção de fofocas que fragilizam a convivência escolar.

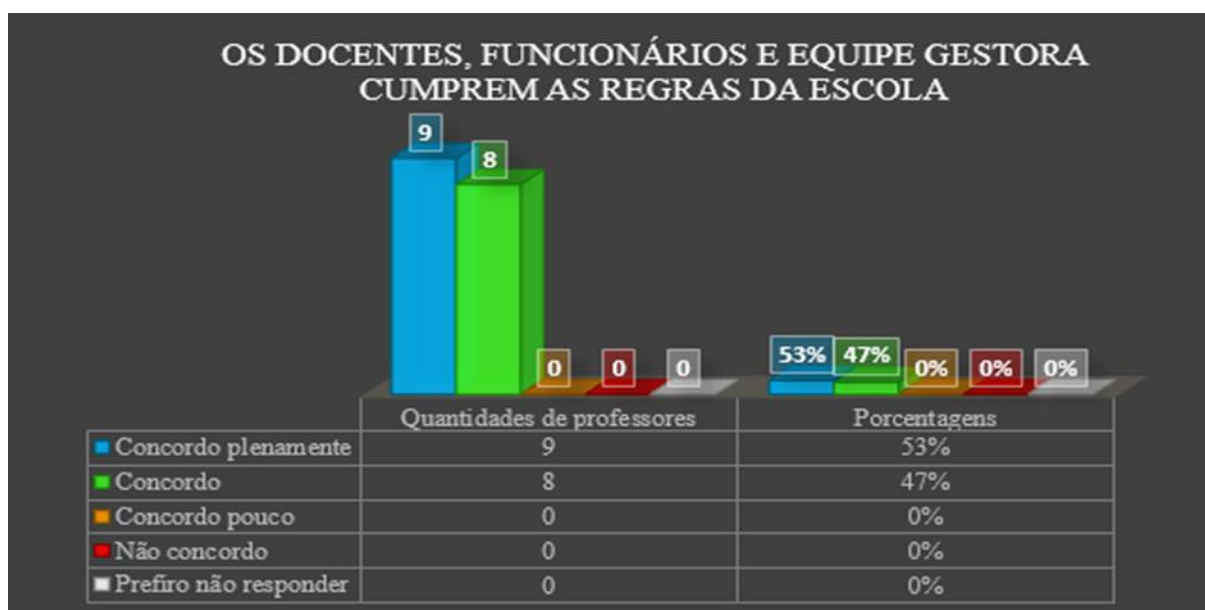
**Gráfico 43-** Acompanhamento dos combinados.



**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico mostra a percepção dos participantes em relação ao cumprimento dos combinados estabelecidos nas reuniões pela equipe gestora. De acordo com os dados, 76% (13 participantes) concordam plenamente, 18% (três participantes) concordam, mas não plenamente e não há registros nas opções "concordo pouco" ou "não concordo". Além disso, 6% (um participante) preferiu não responder.

Esses resultados revelam que boa parte dos respondentes da pesquisa reconhece o empenho da equipe gestora em acompanhar os compromissos definidos nas reuniões. Contudo, o fato de nem todos concordarem plenamente e de haver quem não respondeu sugere a necessidade de atenção para garantir maior clareza, participação e envolvimento de todos nesse processo.

**Gráfico 44-** Cumprimento das regras da escola.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

O gráfico ilustra a opinião dos participantes sobre o cumprimento das regras da escola por parte dos docentes, funcionários e da equipe gestora. Os dados demonstram que 53% (nove participantes) concordam plenamente, e 47% (oito participantes) concordam, mas não plenamente com a afirmativa. Não foram registradas respostas nas opções "concordo pouco", "não concordo" ou "prefiro não responder".

É importante ressaltar que a escola possui normas explícitas de funcionamento, como cumprimento de horários, regras de convivência e combinados estabelecidos em reuniões. Além dessas, existem normas implícitas, que não estão escritas, mas orientam comportamentos do dia a dia, como iniciativa, colaboração, autonomia, respeito e cuidado com colegas e alunos. Essas normas influenciam o clima escolar, contribuindo para relações harmoniosas e um ambiente organizado e colaborativo. O fato de apenas 53% concordar plenamente de que há cumprimento das regras da escola por gestores, professores e funcionários é assunto a ser verificado com mais atenção.

A seguir, apresenta-se uma análise geral dos dados da categoria Normas organizacionais.

No que se refere a essa categoria, os dados indicam que a escola conta com normas organizacionais bem definidas e reconhecidas por professores, funcionários e equipe gestora. A percepção dos participantes aponta para uma gestão escolar atuante, tanto na mediação de

conflitos quanto no combate à circulação de boatos, o que contribui para a construção de um ambiente ético.

Nesse contexto, a atuação da liderança é fundamental. Como afirma Sousa (2018, p. 217), “no tocante às situações de conflito no interior de uma organização, é desejado que a atuação do líder se revista de uma postura para ajudar o grupo a identificar e lidar com o conflito.” Esse posicionamento da gestão favorece a escuta, o diálogo e a construção de soluções coletivas. Além disso, a existência e o cumprimento de normas claras e partilhadas são essenciais para a manutenção de um clima organizacional saudável. Libâneo (2001, p. 176) reforça que “as formas de participação da comunidade devem estar subordinadas aos objetivos e tarefas da escola, à observância de certas normas e diretrizes próprias da instituição escolar.”

Dessa forma, a análise da categoria normas organizacionais indica que a escola tem conseguido promover um ambiente pautado por princípios coletivos, favorecendo a convivência respeitosa, o comprometimento institucional e a corresponsabilidade da maioria dos membros da comunidade escolar, embora existam questões a serem investigadas e resolvidas.

#### 6.1.7 Agrupamentos de questões abertas por semelhança

Além das questões fechadas, o questionário contou com três perguntas abertas que tiveram como finalidade ampliar a compreensão das percepções individuais dos participantes sobre o clima organizacional da escola. Essas questões procuraram explorar diferentes aspectos da vivência profissional na unidade escolar. A primeira investigou os motivos que levaram os participantes a trabalhar na escola, permitindo compreender as razões relacionadas à escolha da unidade. A segunda buscou identificar os pontos positivos e negativos do trabalho, revelando percepções sobre os fatores que favorecem e os que dificultam o cotidiano escolar. Por fim, a terceira solicitou sugestões para a melhoria do clima de trabalho, reunindo contribuições que pudessem orientar possíveis ações de aperfeiçoamento da gestão, da organização e das relações profissionais.

As questões abertas possibilitaram captar informações mais subjetivas e diversificadas, complementando os dados obtidos por meio das questões fechadas. As respostas, fornecidas pelos 17 participantes da pesquisa, foram agrupadas por similaridade, e o total apresentado não corresponde ao número de respondentes, mas sim ao número total de indicações. Esses dados estão detalhados nas Tabelas de 3 a 6, apresentadas a seguir.

**Tabela 3-** Motivos considerados para trabalhar na escola.

<b>Respostas agrupadas por semelhança</b>	<b>Quantidade</b>
Proximidade da residência/ localização	6
Indicação de colegas ou conhecidos	3
Única opção disponível no momento	3
Boas referências sobre a escola	3
Ambiente acolhedor e boa equipe gestora	3
Organização da escola	2
Interesse na Educação Infantil	1
Escolha por engano	1
<b>Total (não corresponde ao total de respondentes, mas ao total de indicações)</b>	<b>22</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Os motivos que levaram os participantes a trabalhar nesta escola são variados, refletindo uma combinação de fatores pessoais, profissionais e circunstanciais. A proximidade da residência ou a localização da escola foi o principal motivo apontado, seguido pela indicação de colegas ou conhecidos em virtude de obterem boas referências sobre a escola, sobre a equipe gestora, sobre o ambiente e sua organização, o que sugere que a cultura e o clima organizacionais da escola desempenham um papel importante na atração de profissionais. Isso também sugere que a maioria não buscou a escola pela etapa de ensino que ela atende, mas sim por outros fatores, como localização, referências ou oportunidades disponíveis; três das indicações apontaram que a escola por ser a única opção disponível no momento e uma indicação mencionou que a escolha foi feita por engano, o que pode indicar uma decisão circunstancial ou inesperada.

Esses dados indicam que a escolha da escola esteve relacionada a fatores logísticos, pessoais e também à percepção positiva da escola, como o ambiente, a organização e a atuação da equipe gestora. Chama atenção, contudo, o fato de haver apenas uma indicação relacionada ao interesse específico pela Educação Infantil. Esse dado sugere que, para a maioria das indicações, a atuação nessa etapa de ensino não foi o principal critério de escolha, evidenciando decisões mais circunstanciais do que diretamente vinculadas ao compromisso profissional com a Educação Infantil.

**Tabela 4-** Percepções sobre o trabalho na escola (aspectos positivos).

<b>Respostas agrupadas por semelhança – aspectos positivos</b>	<b>Quantidade</b>
Equipe unida, acolhedora, colaborativa e respeitosa	9
Bom ambiente de trabalho/ clima agradável	8
Recursos pedagógicos	7
Apoio da equipe gestora	6
Liberdade pedagógica para projetos e atividades	3
Gestão democrática e organizada	3
Organização da escola	3
Comprometimento da equipe gestora, docentes e funcionários	2
Escola pequena/ grupo se entende	1
Estrutura física	1
<b>Total (não corresponde ao total de respondentes, mas ao total de indicações)</b>	<b>43</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Os aspectos positivos percebidos pelos participantes da pesquisa em relação ao trabalho desenvolvido na escola são diversos, refletindo uma combinação de fatores que contribuem para um ambiente de trabalho favorável e produtivo. A equipe unida, acolhedora, colaborativa e respeitosa foi destacada por nove indicações, indicando que o clima de trabalho e as relações interpessoais desempenham um papel importante na satisfação dos profissionais.

Outro aspecto valorizado por oito indicações é o bom ambiente de trabalho e o clima agradável, sugerindo que o bem-estar no ambiente escolar é uma prioridade para muitos docentes. Além disso, sete indicações mencionaram os recursos pedagógicos como um fator positivo, destacando a importância de materiais adequados para o desenvolvimento das atividades escolares.

O apoio da equipe gestora foi destacado por seis indicações, refletindo a relevância da liderança e da gestão no desempenho das atividades pedagógicas. A liberdade pedagógica para projetos e atividades também foi mencionada por três indicações, indicando que a flexibilidade na implementação de projetos contribui para a motivação e inovação nas práticas de ensino.

Outros fatores importantes incluem a gestão democrática e organizada, a organização da escola e o comprometimento da equipe gestora, docentes e funcionários, que foram mencionados por três, três e duas indicações, respectivamente. Apenas uma indicação destacou a escola ser pequena e o grupo se entender bem, enquanto a estrutura física da escola também foi mencionada por uma indicação.

Esses dados demonstram que os aspectos mais valorizados pelos indicadores são a boa convivência entre a equipe, o ambiente de trabalho agradável e o apoio recebido da gestão escolar, fatores que contribuem para um desempenho mais eficaz e um ambiente mais harmônico e colaborativo.

**Tabela 5-** Percepções sobre o trabalho na escola (aspectos negativos).

<b>Respostas agrupadas por semelhança – aspectos negativos</b>	<b>Quantidade</b>
Em branco	5
Espaço físico reduzido	4
Distância da escola para alguns funcionários	3
Grupo rotativo	2
Falta de envolvimento de algumas famílias	2
Falta de apoio da Secretaria da Educação	1
Preferência pessoal por outro nível de ensino	1
Salas cheias	1
Falta de sala de recursos	1
<b>Total (não corresponde ao total de respondentes, mas ao total de indicações)</b>	<b>20</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Os aspectos negativos apontados nas indicações sobre o trabalho nesta escola refletem uma variedade de desafios que influenciam diretamente o ambiente escolar e o desempenho das atividades. Um número considerável de indicações (cinco) deixou a questão em branco. Esse dado não deve ser interpretado como ausência de opinião ou neutralidade, mas pode indicar receio em se posicionar ou dificuldade em expressar críticas, o que merece atenção. Assim, os resultados devem ser analisados com cautela.

Entre os fatores mencionados, o espaço físico reduzido foi destacado por quatro indicações, apontando a limitação de espaços como uma dificuldade para o desenvolvimento de atividades e organização. Além disso, três indicações citaram a distância da escola para alguns funcionários, o que pode impactar a pontualidade e a logística do trabalho diário.

Outros desafios mencionados incluem o grupo rotativo, citado em duas indicações, possivelmente referindo-se a mudanças frequentes na equipe ou à variação de turmas, o que pode afetar a continuidade das atividades pedagógicas. A falta de envolvimento de algumas famílias também foi identificada por duas indicações como um fator que prejudica a integração entre a escola e a comunidade.

A falta de apoio da Secretaria de Educação foi mencionada em uma indicação, o que pode refletir desafios no relacionamento entre a escola e a rede de apoio externa. Outros aspectos negativos mencionados incluem a preferência pessoal por outro nível de ensino (uma indicação), salas cheias (uma indicação) e a falta de uma sala de recursos pedagógicos (uma indicação).

Esses dados revelam que, embora a maioria das indicações destaque aspectos positivos do ambiente escolar, existem desafios significativos relacionados à infraestrutura, à logística e

ao engajamento de algumas famílias, que merecem atenção para melhorar a experiência educacional e o bem-estar de todos os envolvidos.

**Tabela 6-** Sugestões para melhorar o clima de trabalho na escola.

<b>Respostas agrupadas por semelhança</b>	<b>Quantidade</b>
O clima da escola é bom / maravilhoso	6
Nenhuma sugestão	4
Prefiro não responder	3
Manter a comunicação aberta, respeitosa e acolhedora	2
Continuar ouvindo funcionários e sendo prestativos	1
Cada docente deve continuar responsável e atencioso	1
A equipe gestora conduz bem a organização	1
Equipe unida e sempre pronta	1
Sugerem momentos de bem-estar para a equipe	1
<b>Total (não corresponde ao total de respondentes, mas ao total de indicações)</b>	<b>20</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

As sugestões apresentadas nas indicações para a manutenção do clima de trabalho na escola refletem um desejo geral de preservar um ambiente positivo e colaborativo, ao mesmo tempo em que buscam áreas específicas para aprimorar a convivência escolar. De acordo com os dados, seis indicações destacam que o clima da escola já é bom, o que demonstra uma percepção positiva em relação ao ambiente escolar. Outras quatro indicações não apresentaram sugestões, o que pode indicar que esses participantes também não identificaram aspectos a serem melhorados no momento, possivelmente por considerarem o clima já satisfatório.

Além disso, três indicações optaram por não responder, o que pode sugerir uma postura neutra ou uma falta de ideias concretas para contribuir com melhorias. Para aqueles que ofereceram sugestões, duas sugerem a continuidade da comunicação aberta, respeitosa e acolhedora, evidenciando a importância de um bom relacionamento entre todos os envolvidos no processo educativo.

Outras sugestões incluem a necessidade de continuar ouvindo os funcionários e sendo prestativos, como mencionado por uma indicação, e o incentivo para que cada docente se mantenha responsável e atencioso. A equipe gestora também recebeu elogio pela forma como conduz a organização escolar, com uma indicação sugerindo que essa prática seja mantida.

Outras sugestões, um tanto vagas, incluem a ideia de criar momentos de bem-estar para a equipe e a valorização da união entre seus membros, ambas com uma indicação. Esses dados revelam que, embora o ambiente escolar seja considerado positivo, as indicações reforçam a

importância de continuar aperfeiçoando a comunicação e o apoio mútuo para garantir um clima de trabalho ainda mais harmonioso.

## **6.2 Conclusões sobre o questionário**

Desses dados coletados no questionário aplicado, conclui-se que, na maior parte das percepções, o clima desta escola de Educação Infantil é positivo e colaborativo, com profissionais motivados e comprometidos com o desenvolvimento das crianças. Os participantes demonstram satisfação com o ambiente em que atuam e valorizam a relação de respeito e cooperação entre os diferentes profissionais da escola, o que contribui para fortalecer o vínculo entre todos os envolvidos no processo educativo.

A gestão escolar se propõe a incentivar a participação, mantendo o diálogo com a equipe. O apoio oferecido aos profissionais contribui para um ambiente de confiança e corresponsabilidade, aspecto essencial quando se pretende um trabalho coletivo e uma atuação integrada no atendimento às crianças. A participação da equipe escolar nas decisões e nas atividades do dia a dia reforça a construção de uma escola acolhedora, onde a maioria se sente parte do processo educativo e colabora com o bom andamento das ações pedagógicas.

No entanto, apesar de a maioria das respostas ao questionário mostrarem uma equipe escolar unida, acolhedora, colaborativa e respeitosa, pode-se perceber alguns pontos frágeis a serem superados e que merecem aprofundamento por parte da gestão. Esses desafios, apontados pelos participantes, relacionam-se a aspectos que impactam diretamente o cotidiano da Educação Infantil, tais como: [a] colaboração entre os docentes; [b] predominância de assuntos administrativos nas reuniões de professores; [c] participação das famílias nas reuniões e eventos promovidos pela escola; [d] condições físicas e de espaço; [e] cumprimento das regras; [f] rotatividade de professores.

Conforme ressalta Brunet (1995), o clima organizacional é uma realidade complexa, composta por diversas dimensões que se inter-relacionam, o que reforça a importância de uma atuação contínua e integrada da gestão para a manutenção de um ambiente saudável e produtivo. No caso da escola de Educação Infantil pesquisada, constatou-se que o clima organizacional influencia diretamente o cuidado, as interações e as experiências vividas pelas crianças.

A seguir, apresentam-se as considerações finais desta pesquisa e as reflexões decorrentes do estudo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa sobre o clima organizacional em uma escola de Educação Infantil que atua diretamente com crianças de três a cinco anos, permitiu ampliar a compreensão sobre como se dá a dinâmica das relações interpessoais no ambiente escolar. A pesquisa se mostrou relevante, pois, como afirma Brunet (1995, p. 138), “os efeitos do clima são múltiplos e importantes e, neste sentido, a avaliação do clima deve constituir um momento prévio de mudança. O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima da escola”.

A partir das observações assistemáticas e do questionário aplicado aos docentes, à vice-diretora e à professora coordenadora, foi possível identificar a predominância de um ambiente escolar caracterizado pelo respeito mútuo e pelo esforço coletivo na consolidação de um espaço educativo favorável à convivência profissional e ao bom atendimento às crianças da Educação Infantil, cuja rotina exige cuidado, atenção e trabalho integrado da equipe. A pesquisa confirmou que o clima escolar é construído a partir das relações entre direção, docentes, funcionários e comunidade, refletindo-se no bem-estar dos profissionais e nas experiências vividas pelas crianças.

Ressalta-se que os resultados apresentados nesta pesquisa correspondem a um retrato do clima organizacional da escola no momento da investigação, realizada no ano de 2024. O clima escolar é dinâmico e pode se modificar ao longo do tempo, pois depende das percepções dos sujeitos e das condições vivenciadas no cotidiano da escola. Assim, as análises apresentadas refletem a percepção momentânea dos participantes sobre o ambiente de trabalho, não se configurando como definitivas ou permanentes, mas como indicativas de um processo em constante construção e transformação no contexto escolar.

A análise dos dados, alinhada ao referencial teórico, demonstra que os objetivos da pesquisa foram alcançados. As relações interpessoais mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento de um contexto de trabalho mais saudável e cooperativo, no qual o diálogo e o respeito se destacam como elementos centrais. As percepções da equipe indicam que o clima organizacional influencia diretamente a satisfação dos profissionais e a qualidade do ambiente escolar, favorecendo o desenvolvimento das atividades pedagógicas voltadas às crianças pequenas. Além disso, observou-se que a forma como a gestão conduz esses processos, valorizando a equipe e mantendo um diálogo aberto, tem papel importante na criação de um ambiente mais receptivo às demandas da equipe escolar. As condições de trabalho e os recursos disponíveis também influenciam diretamente o clima escolar. Espaços bem organizados e com

materiais adequados favorecem o desenvolvimento das atividades, enquanto a falta de recursos e as limitações físicas comprometem a rotina, podendo gerar sobrecarga e insatisfação entre os profissionais.

Mesmo entendendo que o clima escolar está em permanente construção, que depende também de variáveis externas à escola e que o total enquadramento é impossível, de acordo com a tipologia proposta por Brunet (1995) pode-se considerar que, no momento da coleta de dados, a escola se aproximava de um clima aberto com participação de grupo (Sistema 4), em que há confiança entre seus profissionais, as tomadas de decisões são compartilhadas, há boa integração entre os membros, a comunicação é horizontal, os professores são motivados pela participação e pelo envolvimento na instituição, há divisão de responsabilidades e as relações entre a direção e os demais membros da escola são amistosas. Enfim, todos trabalham juntos para alcançar os objetivos educacionais. Mas não totalmente porque há elementos que independem da escola.

Com base na análise realizada, é possível afirmar que, assim como em outros níveis de ensino, o clima de trabalho é aspecto significativo na escola de Educação Infantil, repercutindo diretamente no trabalho da equipe gestora e dos professores. Assim, a hipótese inicialmente proposta foi confirmada, pois os dados evidenciam que prepondera na escola um clima organizacional positivo e que este favorece o engajamento e a motivação dos professores, refletindo-se no trabalho pedagógico. Observou-se, outrossim, que o modo de exercer a gestão, de forma democrática e dialógica, repercute na criação desse espaço participativo.

No entanto, como numa escola nunca se dá um trabalho por terminado, desafios também foram apontados, como a necessidade de maior envolvimento das famílias nas reuniões e eventos, de equilibrar temas pedagógicos e administrativos nas reuniões de professores e de ampliar a colaboração entre os docentes. Quanto ao cumprimento das regras na escola, a ausência de concordância plena entre os participantes não é entendida como expectativa de unanimidade, mas como um indicativo da complexidade do tema e das diferentes percepções existentes no cotidiano escolar, apontando para a necessidade de aprofundamento por meio de outras estratégias investigativas, como a escuta e estudos específicos sobre a construção e a compreensão das regras no contexto da Educação Infantil.

É importante destacar que a escola não está isolada: fatores externos se inter-relacionam com a realidade escolar e influenciam diretamente sua dinâmica. Nesse aspecto podem ser colocadas as condições físicas e espaciais da unidade, a rotatividade docente e a falta de vagas para o período integral, questões que impactam diretamente o atendimento às crianças, mas cuja

solução não depende unicamente da equipe escolar, o que reforça a complexidade da escola como organização, como destacam Nóvoa (1999) e Libâneo (2001).

Enfim, esta pesquisa confirma que o clima organizacional é um componente essencial para o funcionamento de uma escola de Educação Infantil, refletindo na qualidade das relações, na satisfação da equipe e no desenvolvimento do trabalho pedagógico junto aos pequenos alunos. Confirma também que a construção de um ambiente escolar positivo exige uma liderança democrática, a valorização dos profissionais e o envolvimento coletivo, elementos importantes para garantir um atendimento educativo de qualidade na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

AGUERRE, T. F. Clima organizacional nas escolas: uma abordagem comparativa do México e do Uruguai. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**. Espanha, vol. 2, n. 2, p. 43-68. jul./nov. 2004.

ANDERSON, C.S. The search for school climate: a review of the research. **Review of Educational Research**, 52 (3), p. 368-420. 1982.

ARDOINO, J. **Éducation et Politique – Propos actuels sur l'éducation II**. Paris: Gauthier-Villars, 1977.

BOVO, A. A. **Abrindo a caixa preta da escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de Matemática**. 2011. 184f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 20 dez. 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm). Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos de idade; e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 da Constituição Federal. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 65, de 13 de julho de 2010**. Dá nova redação ao art. 227 da Constituição Federal, para dispor sobre a promoção de programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 14 jul. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm). Acesso em: 9 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 set.2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 fev. 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 abr. 2013. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/588172>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf). Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 27 set. 2024.

BRIS, M. M. **Clima de trabajo y organizaciones que aprenden.** Universidade de Alcalá. Departamento de Educación. Educar, v. 27, p. 103-117, 2000.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. *In*: NÓVOA, A. (org). **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 123-140.

COSTA, A. L. da. **A escola enquanto lugar:** o valor do ambiente físico de escolas estaduais de ensino médio em Petrópolis, RJ. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.

D'AURIA-TARDELI, D.; BARROS, L. da S.; TESSARO, M.; ALVES, V. T. Percepções de professores sobre clima educacional na educação infantil de São Bernardo do Campo. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 49, p.e249251, 2023.

EITERER, C.L.; MEDEIROS, Z. Recursos pedagógicos. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** Campinas: Autores Associados, 2004.

FALSARELLA, A. M. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 39, n. 144, p. 618-633, jul./set. 2018.

FALSARELLA, A. M. **Autonomia e elaboração do projeto pedagógico: a perspectiva da escola.** Curitiba: Appris, 2022.

FERREIRA, F. Como o clima escolar influencia a aprendizagem? **PROESC**, 02 fev.2023. Disponível em <https://www.proesc.com/blog/clima-escolar/>. Acesso em: 29 jul.2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. Em busca de uma identidade perdida: o estudo qualitativo das culturas de escola. **Sociologia Problemas e Práticas.** Lisboa, n.14, p. 105-126, 1993.

GONÇALVES, J. S. **Mediação de conflitos na escola: documentos oficiais e o papel do diretor.** 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, Araraquara.

HALPIN, A. V.; CROFT, D. B. **The organizational climate of schools.** Chicago, University of Chicago, 1973.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação.** São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

JUSBRASIL. **O que é escuta ativa? Entenda como funciona esta ferramenta muito utilizada na mediação.** 2018. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/o-que-e-escuta-ativa-entenda-como-funciona-esta-ferramenta-muito-utilizada-na-mediacao/601514376>. Acesso em: 3 jul. 2025.

KOYS, D.; DECOTIIS, T. **Inductive measures of psychological climate.** Human Relations. 44 (3), p. 265-285, 1991.

LEWIN, K. Kurt Lewin - Convivim Editorial. Rio de Janeiro: **Convivim Editorial**, s.d. Disponível em: <https://convivim.com/kurt-lewin/>. Acesso em 16.set.2025.

LEWIN, K. **Field theory in social science.** New York: Harper and Row, 1951.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia, GO: Editora Alternativa, 2001.

LOPES, T. J. C. **Clima organizacional e Cultura escolar: desafios da mudança no cotidiano escolar**. 2013. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos.

LUZ, R. **Gestão do clima organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

MACHADO FILHO, C. S. **Quando se fecha a porta - mudança de gestão e configuração do trabalho escolar: o caso de uma escola pública paulistana**. 2019. 309 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

MELO, S. G. de; MORAIS, A. de. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, abr./jun. 2019.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, L.; TORMES, J. R.; MOURA, L. C. S. G. de A. Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. **Ensaio Pedagógico**. Sorocaba, v. 2, n. 1, p.18–25, jan./abr. 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-33.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-43.

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

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA JUNIOR, E. A.; OLIVIERA, D. A. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v.46, n. 160, p. 312-332, abr./jun. 2016.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

PUENTE-PALACIOS, K.; FREITAS, I. A. de. Clima organizacional: uma análise de sua definição e de seus componentes. **Organizações e Sociedade**, Salvador, v. 13, n. 38, p. 45-57, jul./set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 06 jan. 2025.

QUADRADO, A. F. **Gestão do clima escolar**: a formação de/em uma comunidade de liderança. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) -Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

RIO CLARO (SP). **Decreto nº 7489, de 25 de outubro de 2005**. Dispõe sobre a denominação das Escolas Municipais (antigos CEMIs) e das EMEIs, em atendimento às determinações contidas na Lei Federal nº 9394/96 e dá outras providências. Disponível em: <https://www.legislacaodigital.com.br/RioClaro-SP/DecretosMunicipais/7489-2005/Arquivos/1>. Acesso em: 2 nov. 2025.

RIO CLARO (SP). **Lei nº 2793, de 21 de dezembro de 1995**. Transforma em EMEI as classes municipais de Educação Infantil existentes no Jardim Boa Vista. Rio Claro, SP: Câmara Municipal de Rio Claro, 1995.

RIO CLARO (SP). **Lei nº 2806, de 19 de março de 1996**. Projeto de Lei nº 07/96, de autoria do vereador Octávio José Chiossi. Rio Claro, SP: Câmara Municipal de Rio Claro, 1996.

RIO CLARO (SP). **Lei nº 3549, de 19 de agosto de 2005**. Dá nova denominação às escolas da Rede Estadual de Ensino transferidas ao Município de Rio Claro em virtude da implantação do Programa Ação em Parceria Educacional Estado-Município, para atendimento do Ensino Fundamental, estendendo o mesmo critério às escolas municipais. Rio Claro, SP: Câmara Municipal de Rio Claro, 2005.

RIO CLARO (SP). Secretaria Municipal da Educação. **Orientação Curricular da Educação Infantil**. Rio Claro: SME, 2016. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/files/ORIENTA%C3%87%C3%83O%20CURRICULAR%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL-2016.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

RIO CLARO (SP). Secretaria Municipal da Educação. **Resolução nº 013, de 15 de outubro de 2019**. Cria e organiza o Programa Educação Integral. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7005185/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20013-2019%20-%20Cria%20e%20Organiza%20o%20PEI.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2024.

RIO CLARO (SP). Secretaria Municipal da Educação. **Resolução nº 009, de 7 de janeiro de 2022**. Dispõe sobre regulamentação da Gratificação por Complexidade de Escola. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/?r=biblioteca/view&biblioteca=7005669>. Acesso em: 8 jul. 2024.

RIO CLARO (SP). Secretaria Municipal da Educação. **Resolução nº 010, de 16 de fevereiro de 2023**. Cria e organiza o Programa Educação Integral Educação Infantil (PEI-EI) na rede municipal de ensino de Rio Claro. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/?r=biblioteca/view&biblioteca=7005923>. Acesso em: 8 jul. 2024.

RIO CLARO (SP), Secretaria Municipal da Educação. **Resolução 004, de 30 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a organização e funcionamento das Horas de Trabalho Pedagógico – HTP Coletivo, Individual e Livre dos docentes, estatutários e contratados na rede municipal de ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2024. Disponível em

<https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7006202/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20004-2024%20-%20HTP.pdf>. Acesso em 10 nov. 2024.

RIO CLARO (SP). Secretaria Municipal da Educação. **Resolução nº 006, de 31 de janeiro de 2024**. Estabelece diretrizes para a organização curricular da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I, do Ensino Fundamental I e II – Educação Integral, da Educação de Jovens e Adultos I e II e do Programa Integra nas escolas da rede municipal de ensino de Rio Claro para o ano letivo de 2024. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7006222/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SME%20006-2024%20-%20Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20curricular%2024%20-%20Matriz.pdf>. Acesso em: 21 set. 2024.

RIO CLARO (SP). Secretaria Municipal da Educação. **Resolução nº 008, de 6 de fevereiro de 2025**. Dispõe sobre as Orientações Curriculares da rede municipal de ensino de Rio Claro. Disponível em: <https://www.educacaorc.com.br/media/files/RESOLUCAO%20SME%20008-2025%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SACRISTÀN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Profissão professor**. Porto – PT: Porto, 1995.

SACRISTÀN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, J. M. V.; ADAM, J. M. **Clima escolar**: perspectivas e possibilidades de análise. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Digital, 2022.

SANTOS, N. M. B. F. dos. **Clima organizacional**: pesquisa e diagnóstico. Lorena, SP: Stiliano, 1999.

SCHEIN, E. H. **Organizational Culture and leadership**. A dynamic view. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.

SILVA, E. H. B. da; SOUSA, Y. L. G. de; NEGREIROS, F.; FREIRE, S. E. de A. Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura. **Revista NUFEN: Phenomenology and Interdisciplinarity**. Belém, v. 13, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2021.

SILVA, J. M. A. de P. e; BRIS, M. M. Clima de Trabalho uma Proposta de Análise da Organização Escolar: revisão teórica. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro-SP, v. 10, n. 18, p. 24-30, jun./dez. 2002.

SILVA, L. P. da; CASTRO, M. A. R.; SANTOS, M. G. dos; NETO, P. J. de L. Comprometimento no trabalho e sua relação com a cultura organizacional mediada pela satisfação. **Revista brasileira de gestão de negócios**. São Paulo, v. 20, n. 3, p. 401-420, jul./set. 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA, L. C. M. **Cultura organizacional e educação**: tematizando desafios e possibilidades. Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, E. L. P. Diagnóstico de clima organizacional. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 141-158, 1977.

SOUZA, E. L. P. **Clima e cultura organizacionais**: como se manifestam e como se manejam. São Paulo: Ed. Edgar Blucher, 1978.

TAGIURI, R. The concept of organizational climate. In TAGIURI, R.; LITWIN, G. H. (eds). **Organizational climate**: Exploration of a concept. Boston: Harvard Business Administration, 1968.

TEIXEIRA, L. H. G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Campinas: Autores Associados, 2002.

TREVISAN, R. O que diferencia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) das referências anteriores para a Educação Infantil? (2017). Nova Escola, s/d, s/p. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/57/o-que-diferencia-a-bncc-para-a-educacao-infantil-do-dcnei-e-do-rcnei>. Acesso em 22 set. 2024.

TUNICE, L. M. C. **Clima e cultura organizacional após mudanças administrativas numa Unidade Escolar**. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Taubaté, Taubaté.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

VICENTE, L. C. D. **Gestão da mudança, da cultura e do clima escolar**: análise das ações de uma equipe gestora em prol da eficácia escolar. 2013. 96f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

VOCEA. Vocabulário Controlado de Educação e Áreas Afins. UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Sistema de Bibliotecas. Ambiente escolar. 27 out. 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/vocabulario/vocab/index.php?tema=19994&/ambiente-escolar-school-environment>. Acesso em 29 jul. 2024.

WAIANDT, J. B. M.; FERRETTI, A. S. Z. **Direção escolar na educação infantil**: Estilos de liderança e clima organizacional da escola pública. *SciELO Preprints*, 22 nov. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7380>. Acesso em: 14 jun. 2024.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES E EQUIPE GESTORA



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO  
E INOVAÇÃO



**Pesquisa:** A influência do clima organizacional no ambiente escolar em uma escola de Educação Infantil

#### QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES E EQUIPE GESTORA

Prezado (a) colaborador (a)

O presente questionário faz parte de pesquisa de Mestrado que estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (Uniara), intitulada "A influência do clima organizacional no ambiente escolar em uma escola de Educação Infantil". A pesquisa tem como objetivo investigar e identificar os fatores que influenciam esse clima e entender como eles repercutem no trabalho tanto dos gestores quanto dos docentes. Sua participação é fundamental para a pesquisa e uma oportunidade para você expressar suas opiniões e percepções sobre o ambiente escolar e refletir sobre ele. Suas respostas serão tratadas com total confidencialidade. Obrigada por sua colaboração e pelo tempo dedicado a responder a este questionário.

*Claudiane Maria Marcos Rubio Pascon*

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação  
Universidade de Araraquara

Com relação a esta escola, assinale seu nível de concordância com as afirmativas que se seguem	Concordo plenamente	Concordo	Concordo pouco	Não concordo	Prefiro não responder
	1	2	3	4	5
1. Os docentes têm oportunidade de participação nas decisões da escola.					
2. A equipe gestora discute com os docentes problemas, desafios, avanços, bem como o planejamento pedagógico da escola.					
3. A escola busca solucionar os problemas de forma coletiva.					
4. Os docentes participam do planejamento de eventos que a escola realiza.					
5. A direção da escola solicita opiniões dos docentes sobre como utilizar os recursos financeiros.					

Com relação a esta escola, assinale seu nível de concordância com as afirmativas que se seguem	Concordo plenamente	Concordo	Concordo pouco	Não concordo	Prefiro não responder
	1	2	3	4	5
6. A direção da escola fornece informações sobre como os recursos financeiros são utilizados.					
7. Tenho liberdade para expressar minhas opiniões no ambiente escolar.					
8. Nas reuniões pedagógicas, horários coletivos e outros momentos da vida escolar expresse minhas ideias sem constrangimento.					
9. A equipe gestora ajuda os docentes a resolver situações de conflito entre alunos em sala de aula.					
10. A equipe gestora apoia os docentes quando enfrentam dificuldades no trato com alunos e famílias.					
11. Sinto-me respaldada(o) caso haja alguma dificuldade ao desenvolver o planejamento pedagógico.					
12. A equipe da escola é atenciosa, afetiva e respeitosa com os alunos.					
13. Na escola acontece a colaboração entre os docentes.					
14. Quando algum docente tem dificuldade em desenvolver o planejamento, ele recebe apoio dos demais docentes.					
15. Na escola há circulação de boatos e fofocas que prejudicam a convivência.					
16. Fofocas e boatos são prontamente esclarecidos pela equipe gestora.					
17. A escola utiliza cartazes, grupo de WhatsApp e bilhetes para comunicar eventos e informações importantes às famílias.					
18. As famílias são bem acolhidas pela equipe gestora.					
19. Há participação das famílias nas reuniões propostas pela escola.					
20. As famílias são ouvidas nas questões relacionadas à escola.					
21. Os docentes ouvem as famílias para conhecer melhor os alunos com que trabalham.					
22. As famílias participam de eventos propostos pela escola.					
23. Os espaços da escola, como salas de aula, banheiros e áreas comuns são limpos.					
24. Os itens de higiene pessoal são disponibilizados para os alunos.					
25. Os espaços da escola são organizados, garantindo um ambiente funcional e participativo para os alunos.					
26. As salas de aula são organizadas de modo a garantir um ambiente agradável para os alunos.					
27. Eu percebo o ambiente da escola como agradável.					

Com relação a esta escola, assinale seu nível de concordância com as afirmativas que se seguem	Concordo plenamente	Concordo	Concordo pouco	Não concordo	Prefiro não responder
	1	2	3	4	5
28. A escola oferece apoio material para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.					
29. Há equipamentos e recursos pedagógicos necessários para os docentes desenvolverem seu trabalho.					
30. As condições físicas da escola atendem às necessidades dos alunos.					
31. Os espaços da escola são adequados para promover a interação entre os alunos.					
32. A escola confia no meu trabalho.					
33. A equipe gestora confere se os combinados em reunião estão sendo cumpridos pelos docentes.					
34. A equipe gestora trata os docentes de maneira respeitosa e amistosa.					
35. Os docentes tratam a equipe gestora de maneira respeitosa e amistosa.					
36. Qualquer visitante, familiar ou pessoa em busca de informações é bem recebido na escola.					
37. Tenho liberdade para desenvolver meu trabalho.					
38. É comum os docentes trocarem experiências e compartilharem novas práticas pedagógicas.					
39. A escola proporciona aos docentes oportunidades de formação continuada para o aperfeiçoamento profissional durante as HTPC's.					
40. As reuniões de professores são dominadas por assuntos administrativos.					
41. A equipe gestora orienta o trabalho dos docentes.					
42. Tenho autonomia para decidir sobre meu próprio trabalho.					
43. Sinto que a contribuição de cada membro da escola é fundamental para alcançar o sucesso institucional.					
44. Os docentes, funcionários e equipe gestora cumprem as regras da escola.					

45. Qual(is) motivo(s) levaram você a trabalhar nesta escola?

.....

.....

.....

.....

.....

( ) Prefiro não responder

46. Para você, trabalhar nesta escola tem os seguintes...

Aspectos positivos	Aspectos negativos

( ) Prefiro não responder

47. Você tem alguma sugestão para melhorar o clima de trabalho nesta escola?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

( ) Prefiro não responder.

## **APÊNDICE B: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Apresenta-se, neste apêndice, a proposta de intervenção elaborada a partir dos resultados obtidos na pesquisa sobre o clima organizacional em uma escola de Educação Infantil da rede municipal. O estudo evidenciou que a instituição possui um clima colaborativo, com profissionais motivados, apoio entre colegas no planejamento pedagógico e relações interpessoais baseadas na escuta e no respeito. Também se observou o envolvimento da equipe gestora e a participação de famílias em determinadas ações, ainda que de forma pontual. Entretanto, foram identificados desafios relevantes, entre os quais se destacam: a limitação de espaço físico, a rotatividade de alguns profissionais, a baixa participação de parte das famílias nas ações escolares e a insuficiência de vagas no período integral.

Considerando esses resultados, a intervenção tem como objetivo central fortalecer o clima organizacional da escola, promovendo condições mais favoráveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e para o bem-estar de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, a proposta volta-se à reflexão da equipe escolar sobre o clima que predomina na instituição, ao estímulo à integração de novos profissionais, ao incentivo de maior participação das famílias e à busca por alternativas que possibilitem otimizar os espaços físicos disponíveis. Para tanto, foram estabelecidas prioridades que envolvem a reorganização dos ambientes escolares, a valorização e o fortalecimento do vínculo dos profissionais com a instituição e o diálogo com a Secretaria Municipal de Educação em busca de soluções para a ampliação das vagas no período integral.

Trata-se de uma proposta participativa, que prevê o envolvimento da equipe gestora, docentes, funcionários, órgãos colegiados, famílias e poder público, numa perspectiva de corresponsabilidade e construção coletiva. As ações estão organizadas em objetivos, procedimentos e estratégias, com cronograma definido, recursos necessários e formas de acompanhamento e avaliação contínua. Dessa forma, busca-se consolidar um ambiente escolar mais acolhedor, participativo e funcional, fortalecendo o clima organizacional e favorecendo o bem-estar de todos os membros da comunidade escolar.

Apresenta-se a seguir a proposta de intervenção para a escola.

**Universidade de Araraquara/UNIARA**  
**Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**

**Nome do autor:** Claudiane Maria Marcos Rubio Pascon

**Título da pesquisa:** A influência do clima organizacional no ambiente escolar em uma escola de Educação Infantil

**Proposta de Intervenção**

Produto da pesquisa supracitada. Será desenvolvida pela autora na escola onde os dados foram coletados.

**Apresentação**

A presente proposta de intervenção visa fortalecer o clima organizacional de uma escola de Educação Infantil, a partir dos resultados da pesquisa que identificou aspectos positivos no ambiente escolar, mas também apontou desafios como a limitação de espaço físico, a rotatividade de profissionais, a baixa participação de algumas famílias nas ações escolares e a escassez de vagas no período integral. Esta proposta busca promover melhorias por meio da participação coletiva, da gestão e de ações práticas que contribuam para um ambiente mais acolhedor, funcional e colaborativo.

**Informações gerais sobre a escola**

A escola é uma instituição pública municipal de Educação Infantil, localizada no interior de São Paulo, atendendo crianças de três a cinco anos nos períodos matutino, vespertino e integral. Em 2024, contava com 181 alunos matriculados e uma equipe composta por uma diretora (a pesquisadora), uma vice-diretora, uma professora-coordenadora, 15 docentes e 17 funcionários. Possui ainda dois órgãos colegiados: a APM e o CE.

<b>Problemas observados</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Limitação do espaço físico para organização de materiais, reuniões e atendimentos individuais.</li> <li>b) Rotatividade de alguns profissionais, impactando a continuidade do trabalho pedagógico.</li> <li>c) Participação limitada de algumas famílias em reuniões e atividades escolares.</li> <li>d) Falta de vagas suficientes no período integral, gerando insatisfação da comunidade.</li> </ul>
<b>Prioridades</b>	1. Reorganizar os espaços escolares, garantindo maior funcionalidade no cotidiano.

	<p>2.Reduzir a rotatividade docente por meio da valorização e fortalecimento do vínculo com a escola.</p> <p>3.Ampliar o engajamento das famílias nas ações escolares.</p> <p>4. Estabelecer diálogo com a SME visando à ampliação de vagas no período integral.</p>	
<b>Objetivos</b>	<p>1. Desenvolver um plano de uso eficiente dos espaços existentes e buscar parcerias para futuras expansões ou reformas.</p> <p>2. Fortalecer o vínculo e o pertencimento dos profissionais à escola por meio de ações de valorização, escuta ativa e integração, visando minimizar os impactos da rotatividade.</p> <p>3. Aumentar a participação das famílias nas reuniões de pais e mestres e eventos escolares.</p> <p>4. Estabelecer diálogo com a SME sobre a ampliação de vagas no período integral, considerando a demanda da comunidade.</p>	
<b>Pessoal envolvido</b>	Equipe gestora, docentes, funcionários, órgãos colegiados (APM e CE), famílias e Secretaria Municipal de Educação, especialmente no apoio para infraestrutura, ampliação de vagas e políticas educacionais.	
<b>Procedimentos/estratégias</b>	<p>1.Reorganização e mapeamento dos espaços da escola para identificar melhorias no uso do espaço existente.</p> <p>2. Criação de cantos multifuncionais para reuniões e atendimentos, com mobiliário adaptável.</p> <p>3. Digitalização do arquivo morto da secretaria, liberando espaço físico.</p> <p>4. Elaboração de projetos e busca de verbas junto à SME para a construção de um espaço multifuncional dedicado a reuniões e atendimentos.</p> <p>5. Acolhimentos e escuta ativa a novos membros da equipe, promovendo integração e sentimento de pertencimento.</p> <p>6. Reconhecimento regular do trabalho dos docentes (<i>feedbacks</i> construtivos, professor destaque).</p> <p>7. Diálogo sobre condições de trabalho (logística, transporte, vínculos funcionais).</p> <p>8. Flexibilidade dos horários nas reuniões para apresentações das crianças e trocas com os pais.</p> <p>9. Inserção de momentos nas reuniões para apresentações das crianças e trocas com os pais.</p> <p>10. Uso ampliado de grupos de <i>WhatsApp</i> e bilhetes como reforço de comunicação.</p> <p>11. Organização de oficinas e encontros temáticos com a participação ativa das famílias.</p> <p>12. Levantamento da demanda reprimida por vagas no período integral.</p> <p>13. Encaminhamento de relatórios à SME com apoio da APM e CE para pleitear ampliação de vagas.</p> <p>14. Realização de rodas de conversa com a comunidade para discutir e fortalecer o pleito.</p>	
<b>Cronograma</b>	<b>Período</b>	<b>Atividade</b>

	3-6 meses	Levantamento de necessidades e reorganização de espaços. Acolhimento a novos docentes. Levantamento da demanda por vagas no período integral.
	6-12 meses	Reorganização física dos ambientes. Ações de valorização docente. Realização de eventos e reuniões participativas. Encaminhamento de relatório à SME sobre demanda de vagas.
	12-24 meses	Elaboração de projetos e busca de financiamento para reformas. Acompanhamento da rotatividade docente. Avaliação do engajamento familiar. Reuniões comunitárias sobre a ampliação de vagas.
<b>Recursos humanos</b>	Equipe gestora, docentes, funcionários, APM, CE e SME.	
<b>Recursos materiais</b>	Materiais de escritório, equipamentos audiovisuais (TV, som, <i>Datashow</i> ), informática (para digitalização) e mobiliário multifuncional.	
<b>Recursos financeiros</b>	Verbas da APM (via contribuições e campanhas), PDDE e solicitação de recursos via SME.	
<b>Acompanhamento</b>	Reuniões periódicas da equipe gestora e dos órgãos colegiados. Registro de observações em diário de campo da gestão. Monitoramento contínuo da rotatividade e engajamento familiar. Avaliações regulares do uso dos espaços e da implementação das estratégias. Encontros de análise conjunta com toda a equipe escolar.	
<b>Avaliação</b>	A avaliação das ações será participativa e contínua, envolvendo todos os membros da equipe escolar. Serão utilizados instrumentos como rodas de conversa, registros reflexivos, devolutivas das famílias e acompanhamento da equipe gestora. Essa avaliação participativa visa garantir o alinhamento constante entre os objetivos propostos e as necessidades reais da escola, fortalecendo o comprometimento com a melhoria contínua do clima organizacional.	

## ANEXOS

## ANEXO A: TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP  
CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263

[www.uniarara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniarara.com.br/comite-de-etica)

**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**

Eu, Claudiane Maria Marcos Rubio Pascon, portadora do CPF: 191.759.428-36, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (Uniarara), pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado "*A influência do clima organizacional no ambiente escolar em uma escola de Educação Infantil*", comprometo-me a:

- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Araraquara-Uniarara, respeitando assim, os preceitos éticos e legais exigidos pelas Resoluções vigentes em especial a 466/12 e a 510/16, do Conselho Nacional de Saúde;
- Apresentar dados para o CEP da Uniarara ou para a CONEP a qualquer momento, inclusive uma cópia dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelos participantes, caso sejam solicitados;
- Preservar o sigilo e a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados e estudados;
- Assegurar que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para a execução do projeto de pesquisa em questão;
- Assegurar que os resultados da pesquisa somente serão divulgados com garantia do anonimato dos participantes;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP da Uniarara ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados;
- Elaborar e apresentar o Relatório parcial e o Relatório final ao CEP da Uniarara;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico e digital, sob minha guarda e responsabilidade, por um período de 05 (cinco) anos após o término da pesquisa.
- Responsabilizo-me civil e criminalmente pela veracidade das informações declaradas acima.

Araraquara, 31 de julho de 2024.

Claudiane Maria Marcos Rubio Pascon  
Pesquisadora responsável

## ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL



**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA**  
**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**  
 Rua Voluntários da Pátria, 1309 Centro - Araraquara - SP  
 CEP 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263

www.uniara.com.br/comite-de-etica

### CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Rio Claro, 29 de julho de 2024.

Prezada Sra. Valéria Aparecida Vieira Velis

Secretária Municipal de Educação de Rio Claro



Eu, Claudiane Maria Marcos Rubio Pascon, RG 18.745.412-7, CPF 191.759.428-36, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (Uniara), venho por meio deste solicitar a Vossa Senhoria autorização para a coleta de dados referentes à pesquisa intitulada "A influência do clima organizacional no ambiente escolar em uma escola de Educação Infantil", na E. M. Profª. Lucídia Therezinha Cassavia Escrivão Soares, que pretendo desenvolver para obtenção do título de mestra em Educação.

Trata-se de pesquisa qualitativa, de campo, que tem como objetivo principal investigar os fatores que influenciam o clima organizacional da escola e como eles repercutem no trabalho dos gestores e dos docentes.

Informo que o Projeto de Pesquisa será submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, e comprometo-me a encaminhar a Vossa Senhoria cópias do Projeto e do Parecer Ético após a sua emissão.

Ressalto que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com as Resoluções vigentes relacionadas a pesquisas com seres humanos e que serão utilizados unicamente para a realização deste estudo.

Desde já, coloco-me à disposição para esclarecimentos de quaisquer dúvidas que possam surgir.

Antecipadamente agradeço a colaboração.

\_\_\_\_\_  
 Claudiane Maria Marcos Rubio Pascon  
 Pesquisadora responsável

### PARA PREENCHIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Autorizado (X)  
 Não autorizado ( )

Assinatura \_\_\_\_\_

Data: 22/07/24

Carimbo: \_\_\_\_\_

Valéria Ap. Vieira Velis  
 Secretária Municipal da Educação  
 RG: 21.400.628-1

## ANEXO C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA**  
Rua Voluntários da Pátria, 1309 Bloco C, Centro - Araraquara SP - CEP: 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263  
[www.uniara.com.br/comite-de-etica](http://www.uniara.com.br/comite-de-etica)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto de pesquisa: A influência do clima organizacional no ambiente escolar em uma escola de Educação Infantil

Pesquisador Responsável: Claudiane Maria Marcos Rubio Pascon

Nome do participante:

Data de nascimento:

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada "**A influência do clima organizacional no ambiente escolar em uma escola de Educação Infantil**" de responsabilidade da pesquisadora Claudiane Maria Marcos Rubio Pascon.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O local definido para o estudo é a Escola Municipal Profª Lucília Therezinha Cassavia Escrivão Soares, de Educação Infantil, localizada no município de Rio Claro - SP.
2. A pesquisa tem por justificativa a relevância de estudos sobre o clima organizacional da escola, formado pelas interações entre a equipe gestora, professores, funcionários, alunos e pais, que pode ser positivo ou negativo, e influencia diretamente o ensino, a aprendizagem e a organização escolar;
3. O objetivo da pesquisa é investigar e identificar os fatores que influenciam o clima organizacional da escola e como eles repercutem no trabalho dos gestores e dos docentes.
4. Os docentes e equipe gestora (vice-diretora e professora coordenadora) que aceitarem participar da pesquisa serão convidados para uma reunião presencial fora do horário de trabalho na unidade educacional, na qual será apresentado o projeto de pesquisa e serão esclarecidos os objetivos e a metodologia de trabalho, reforçando-se o sigilo e a confidencialidade na coleta dos dados; o aceite na participação será dado por escrito ao final deste;
5. Sua participação consistirá no preenchimento de um questionário que incluirá questões fechadas e questões abertas;
6. Com o questionário pretende-se coletar informações e opiniões dos docentes e equipe gestora sobre o tema da pesquisa, o que possibilitará uma análise sobre o clima escolar por meio das percepções dos docentes.
7. Apesar de os riscos serem mínimos, pode haver desconforto emocional, estresse ou constrangimento ao responder o questionário; para minimizar esses riscos, serão adotados procedimentos para proteger os aspectos psicológicos, sentimentais e emocionais dos participantes, evitando-se a ocultação da opinião e situações de conflitos, discriminação e problemas nas relações interpessoais.
8. Assim, será garantida a privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados durante toda a pesquisa e na divulgação dos resultados; o pesquisador se prontificará a responder qualquer dúvida que surja durante a aplicação do instrumento; os participantes serão informados sobre a importância de sua colaboração para melhorar a participação democrática no cotidiano escolar, mas também

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_, Rubrica do participante: \_\_\_\_\_,

Página 1 de 2



## COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 Bloco C, Centro - Araraquara SP - CEP: 14801-320 - Telefone: (16) 3301.7263  
www.uniara.com.br/comite-de-etica

- estarão cientes de que podem interromper sua participação ou recusar-se a responder a qualquer pergunta a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos; a participação será totalmente voluntária.
9. O benefício na participação é a possibilidade de os docentes refletirem sobre suas práticas e posturas e apontarem suas percepções sobre o ambiente escolar; as informações coletadas serão fundamentais para reflexões da equipe escolar, possibilitando melhorias no ambiente escolar.
  10. Espera-se que a pesquisa contribua para a ampliação dos conhecimentos teórico-práticos no campo da gestão escolar e da educação em geral.
  11. Os resultados poderão ser divulgados em congressos, publicações e cursos, contribuindo para o avanço do conhecimento acadêmico e beneficiando tanto a comunidade escolar quanto a acadêmica.
  12. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.
  13. Também não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação.
  14. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.
  15. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.
  16. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.
  17. O desenvolvimento será devidamente acompanhado pela Profa Dra Ana Maria Falsarella, orientadora da pesquisa, e pelo Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara (Uniara).

Qualquer dúvida, entrar em contato com a pesquisadora *Claudiane Maria Marcos Rubio Pascon*, telefone: (19) 9.9850-8083, e-mail: claudianepascon@yahoo.com.br, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Uniara, localizado na Rua Voluntários da Pátria nº 1309 - bloco C, no Centro da cidade de Araraquara-SP, telefone: (16) 3301.7263, e-mail: comitedeetica@uniara.com.br, atendimento de segunda a sexta-feira das 08h00min. 13h00min. - 14h00min 17h00min, e/ou com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP, telefone (61) 3315.5877, e-mail: conep@saude.gov.br.

### Consentimento

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado(a) e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Rio Claro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_ Rubrica do participante: \_\_\_\_\_

Página 2 de 2