

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA FARIAS PEREIRA

OS EFEITOS DO CLIMA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Rio de Janeiro

2021

ADRIANA FARIAS PEREIRA

OS EFEITOS DO CLIMA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadoras: Dr^a Mariane Campelo Koslinski

Dr^a Ana Cristina de Oliveira

Rio de Janeiro

2021

ADRIANA FARIAS PEREIRA

OS EFEITOS DO CLIMA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 29 de julho de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Mariane Campelo Koslinski
Orientadora - UFRJ

Prof^a Dr^a. Ana Cristina de Oliveira
Coorientadora - UNIRIO

Prof^a Dr^a. Daniela Patti do Amaral
Convidada - UFRJ

Prof. Dr. Adriano Moro
Convidado - Fundação Carlos Chagas

Rio de Janeiro

2021

CIP - Catalogação na Publicação

PP436e Pereira, Adriana Farias
 Efeitos do clima escolar na educação infantil:
 uma revisão sistemática / Adriana Farias Pereira. -
 Rio de Janeiro, 2021.
 117 f.

 Orientadora: Mariane Campelo Koslinski.
 Coorientadora: Ana Cristina de Oliveira.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2021.

 1. clima escolar . 2. educação infantil. 3.
desenvolvimento cognitivo/acadêmico. 4. revisão
sistemática. I. Koslinski, Mariane Campelo, orient.
II. Oliveira, Ana Cristina de, coorient. III. Título.

AGRADECIMENTOS

A minha primícia de gratidão é a Deus, por ter me sustentado e me ajudado em todo processo de elaboração desta dissertação e pela conclusão deste curso. Agradeço ao meu esposo Jairo, que teve muita paciência comigo durante o tempo de dedicação a este trabalho. Pela sua amizade e companherismo em todos os momentos. Pela força e fé que depositou em mim nos momentos que parecia que eu não ia conseguir chegar até o final. Agradeço aos meus pais José Roberto e Elba que me compreenderam nos períodos de ausência para me dedicar a conclusão deste curso. Minha gratidão também é para as minhas irmãs Andressa e Amanda e meu cunhado Leandro que me apoiaram e acreditaram nos meus objetivos. Agradeço a minha amiga de longa data Ester que sempre acreditou em mim e me incentivou até o final.

Minha gratidão muito especial para a minha orientadora Mariane, que foi muito dedicada e criteriosa durante todo o processo de construção deste trabalho permitindo, assim, que eu investisse o melhor de mim nesta dissertação. Agradeço a minha orientadora Ana Cristina que também trouxe grandes contribuições para este trabalho. Agradeço também a bibliotecária da UFRJ Érica Resende por ter contribuído com os seus conhecimentos de busca e levantamento bibliográfico que definiu a metodologia deste trabalho.

Enfim, agradeço a todos os professores e professoras que contribuíram com as suas sugestões e orientações que acrescentaram o meu conhecimento e me ajudaram a chegar até aqui.

RESUMO

PEREIRA, Adriana Farias Pereira. **Efeitos do clima escolar na educação infantil: uma revisão sistemática**. Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A dissertação investiga o efeito do clima escolar no desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil. O conceito clima escolar tem sua origem nos estudos sobre o clima organizacional. A partir disso, o clima escolar foi incluído também nos estudos em eficácia escolar, como um dos processos e características chaves de escolas eficazes. Nestes estudos, o clima escolar ficou conhecido como um *ethos* positivo (ambiente agradável) e um ambiente favorável à aprendizagem (SAMMONS, 2008, p. 358). Diversos pesquisadores têm se empenhado a investigar a associação entre clima escolar e os resultados acadêmicos dos estudantes. Algumas revisões sistemáticas observaram uma contribuição do clima escolar, em especial as dimensões de clima acadêmico e relacional, para o sucesso acadêmico dos alunos (ANDERSON, 1982; WANG e DEGOL, 2016). No entanto, existem poucos estudos que buscam investigar essa associação na educação infantil e, até não foram encontradas revisões sistemáticas sobre o tema. No Brasil, embora alguns estudos investiguem esta relação no ensino fundamental e ensino médio, não encontramos nenhum estudo até o momento com foco na educação infantil. Frente a esta lacuna, o presente trabalho teve como objetivo investigar as relações entre clima escolar e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil. Para tanto, realizou uma revisão sistemática da produção de estudos sobre clima escolar e educação infantil, mais especificamente, pesquisas que abordem a relação entre o clima escolar e processos ou desfecho/resultados escolares. Com relação aos resultados, a partir do levantamento da literatura e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão de artigos, entre 851 trabalhos levantados selecionamos 36 estudos que abordam o clima escolar na educação infantil. Dos 36 estudos, excluímos 13 que não estavam de acordo os critérios estabelecidos. Assim, restaram 23 estudos para análise final que foram divididos em dois grupos. O primeiro grupo reuniu 14 artigos que tinha como foco a associação entre clima escolar e algum processo/desfecho escolar ou ainda às características do professor, como: qualidade da sala de aula, estresse do professor, satisfação do trabalho do professor, rotatividade do professor, envolvimento dos pais, entre outros. O segundo grupo de artigos, reuniu 9 estudos que abordavam a associação do clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças da educação infantil. A partir desses estudos, foi realizada uma breve descrição da estrutura dos trabalhos, e uma sistematização dos principais resultados encontrados. A análise do primeiro grupo de estudos indicou pouca padronização no que diz respeito ao significado do conceito de clima escolar e sua mensuração e de análises estatísticas utilizadas para captar a associação entre clima e processos escolares. Já o segundo grupo de estudos, apresenta maior rigor na definição conceitual e mensuração do clima escolar, e de modelos estatísticos utilizados o que permitiu observar evidências de que algumas dimensões do clima escolar também estão associadas ao desenvolvimento cognitivo/acadêmico de crianças pequenas, principalmente as dimensões com ênfase no ensino e aprendizagem e a relacional.

Palavras Chave: clima escolar; educação infantil; desenvolvimento cognitivo/acadêmico; revisão sistemática.

ABSTRACT

PEREIRA, Adriana Farias Pereira. **Efeitos do clima escolar na educação infantil: uma revisão sistemática.** Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The dissertation investigates the effect of school climate on cognitive/academic development of children in early childhood education. The concept of school climate has its origins in studies on organizational climate. Afterwards, the school climate was also included in studies on school effectiveness, as one of the key processes and characteristics of effective schools. In these studies, the school climate became known as a positive ethos (pleasant environment) and a favorable learning environment (SAMMONS, 2008, p. 358). Several researchers have endeavored to investigate the association between school climate and students' academic results. Some systematic reviews observed a contribution of the school climate, especially the academic and relational climate dimensions, to students' academic success (ANDERSON, 1982; WANG and DEGOL, 2016). However, there are few studies that seek to investigate this association in early childhood education and no systematic reviews on the subject were found. In Brazil, although some studies investigate this relationship in elementary and secondary education, we have not found any study so far focusing on early childhood education. Considering this gap, this study aimed to investigate the relationship between school climate and cognitive/academic development of children in early childhood education. It carried out a systematic review of the production of studies on school climate and early childhood education, more specifically, those that address the relationship between school climate and school processes or school outcomes. In what regards the results, the systematic review reached 851 studies, and with the application of the inclusion and exclusion criteria for articles, we selected 36 studies that address the school climate in early childhood education. Of the 36 studies, we excluded 13 that did not meet the established criteria. Thus, 23 studies remained for the final analysis, which were divided into two groups. The first group gathered 14 articles that focused on the association between school climate and some school process/outcome or on teacher characteristics, such as: classroom quality, teacher stress, teacher job satisfaction, teacher turnover, parental involvement, among others. The second group of articles gathered 9 studies that addressed the association of school climate and cognitive/academic development of children in kindergarten. From these studies, a brief description of the structure of the works was carried out, and a systematization of the main results found. The analysis of the first group of studies indicated little standardization regarding the meaning of the concept of school climate and its measurement and statistical analyzes used to capture the association between climate and school processes. The second group of studies, on the other hand, presented greater rigor in the conceptual definition and measurement of the school climate, and statistical models used. Therefore, we could observe evidences that some dimensions of the school climate, especially those emphasizing teaching and learning and relationships, are also associated with the cognitive/academic development of young children.

Key Words: school climate; early childhood education; kindergarten, cognitive/academic development; systematic review.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Síntese das dimensões de clima escolar segundo a proposta dos autores.....	21
Quadro 2 – Artigos que foram excluídos do estudo e seus motivos.....	46
Quadro 3 – Resumo de estudos que abordam a relação entre clima escolar e processos / desfechos escolares.....	57
Quadro 4 – Resumo de estudos que abordam a relação entre clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico na educação infantil.....	79
Quadro 5 – Dimensões do clima escolar que tem uma relação mais forte e significativa com os resultados acadêmicos.....	105
Tabela 1 – Quantidade de estudos encontrados nas bases de dados e referências de artigos.....	41
Diagrama de Fluxo do levantamento da literatura Clima Escolar e Educação Infantil.....	44

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
CAPES/MEC	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior / Ministério da Educação.
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio.
EUA	Estados Unidos.
ICEDEM	Conferência Internacional sobre Desenvolvimento Econômico e Gestão da Educação.
LaPOpE	Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
HLM	Modelagem linear hierárquica.
PNE	Plano Nacional de Educação
UFRJ	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	11
2.	REVISÃO BILIOGRÁFICA.....	16
2.1.	Os múltiplos Conceitos do Clima Escolar.....	16
2.2.	As Dimensões do Clima Escolar e sua relação com os Resultados Acadêmicos.....	19
2.3.	Clima Escolar e Resultados Acadêmicos: medidas utilizadas em estudos no contexto brasileiro.....	26
2.4.	O Clima Escolar na Educação Infantil.....	33
3.	METODOLOGIA.....	37
3.1.	Levantamento de Dados.....	39
3.2.	Crêterios de Inclusão / Exclusão dos artigos.....	42
3.3.	Artigos Excluídos de Revisão Sistemática.....	45
3.4.	Avaliação dos Artigos.....	54
4.	RESULTADOS.....	56
4.1.	Associação entre Clima Escolar e Processos / Desfechos escolares na Educação Infantil.....	56
4.1.1.	Discussão: Clima Escolar e Processos/Desfechos escolares.....	71
4.2.	Associação entre Clima Escolar e Desenvolvimento Cognitivo / Acadêmico das crianças na Educação Infantil.....	78
4.2.1.	Discussão: Clima Escolar e Desenvolvimento Cognitivo/Acadêmico das crianças.....	97
5.	COSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo geral investigar as relações do clima escolar com o desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil. Esta pesquisa compõe pesquisas desenvolvidas pelo Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais - LaPOpE - da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A importância do clima na escola foi reconhecida pela primeira vez há mais de cem anos, quando o diretor de uma escola em Nova Iorque, Arthur Perry, publicou o livro “*The Management of a City School*”, em 1908. Arthur Perry direcionou o seu estudo para outros gestores escolares e foi um dos pioneiros a trazer para a reflexão a importância de uma “atmosfera escolar positiva” capaz de envolver todos os que dela faziam parte. Perry não empregou o termo “clima”, mas reconheceu a necessidade de proporcionar aos alunos um ambiente de qualidade favorável na escola para promover a solidariedade entre os seus membros, aumentar a produtividade geral e o bom funcionamento da organização escolar (MORO, 2018; CHIRKINA & KHAVENSON, 2018).

O conceito sobre clima escolar teve sua origem nos estudos sobre o clima organizacional. Vale ressaltar que a escola é uma organização formal e complexa, composta por atores sociais que são responsáveis por uma aceção de organização como unidade social. Esses sujeitos escolares também são responsáveis por atividades de organizar e de agir em seus estabelecimentos escolares (LIMA, 2008). A partir dessa unidade de análise, o clima escolar foi amplamente conceituado, mensurado e investigado por diversas pesquisas, incluindo estudos em eficácia escolar. Os primeiros estudos de eficácia escolar trouxeram descobertas em relação aos processos e características chaves de escolas eficazes. Dentre eles, está o clima escolar, conhecido como um *ethos* positivo (ambiente agradável) e um ambiente favorável à aprendizagem (SAMMONS, 2008). No Brasil, estudos defendem que os fatores escolares, como o clima acadêmico e o clima disciplinar (que são dimensões do clima escolar), estão associados à eficácia escolar, ou seja, contribui para melhorar os resultados acadêmicos dos alunos. (FRANCO et al., 2007).

No campo educacional, o conceito de clima escolar não é consensual. A partir de uma revisão sistemática, Wang e Degol (2016) perceberam que a definição inicial do clima era excessivamente simplista e agora a reconhecem como uma construção multidimensional. Da mesma forma, as dimensões do clima escolar não são estáticas ou definitivas, elas dependem

tanto das definições conceituais que guiaram a produção dos instrumentos de coleta de dados quanto do contexto pesquisado.

No que diz respeito ao uso do conceito de clima escolar em estudos de eficácia escolar, algumas revisões sistemáticas observaram uma associação entre o constructo e os resultados acadêmicos. Essas revisões sistemáticas ainda revelam que as dimensões do clima escolar que mais se associam aos resultados educacionais dos alunos são as acadêmicas (foco no ensino e aprendizagem, comprometimento com os alunos, liderança eficaz e desenvolvimento profissional) e as relacionais (relacionamento diretor-professor, tomada de decisão compartilhada com o professor, relações professor-aluno, relações professor-professor; relações alunos-aluno; relações comunidade-escola, oportunidade de participação estudantil) (ANDERSON, 1982; WANG e DEGOL, 2016).

No Brasil, apesar de existirem trabalhos que abordem o tema, não foram encontrados estudos que investiguem a associação do clima escolar com o desenvolvimento e/ou aprendizagem na educação infantil. No contexto internacional, já encontramos pesquisas que estudam o clima nesta etapa da educação básica, no entanto, a literatura internacional é mais escassa e pouco sistematizada no que diz respeito à associação do clima escolar e aprendizagem/desenvolvimento acadêmico na educação infantil (ESPOSITO, 1998; LOWENSTEIN et al., 2015).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), as práticas pedagógicas dos professores na educação infantil devem focalizar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Dessa forma, os professores trabalham o desenvolvimento socioemocional, moral, cognitivo e motor da criança, com o propósito do seu desenvolvimento global. O presente trabalho vai abordar o desenvolvimento cognitivo ou acadêmico das crianças na educação infantil a partir da perspectiva construtivista¹.

As questões que permeiam este estudo são:

¹ O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) sugere que a construção de conhecimentos pelas crianças nesta primeira etapa da educação básica tenha como base teórica a concepção construtivista, que aponta o universo cultural da criança como ponto de partida para o trabalho e defende uma educação democrática e transformadora da realidade, que objetiva a formação de cidadãos críticos. O construtivismo reúne ideias sobre o desenvolvimento do conhecimento das crianças em situações de interação social e foram pesquisadas com diferentes enfoques e abordagens por vários autores, dentre os principais se destacam: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon.

- (i) Os estudos associam o clima escolar a que processo, desfecho/resultados escolar ou atitudes dos professores na educação infantil (linguagem, matemática, socioemocional, satisfação do trabalho do professor, autoeficácia do professor, entre outros)?
- (ii) Qual o impacto ou associação do clima escolar no desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil? Os desenhos dos estudos e modelos de análises permitem a realização de inferências causais robustas?
- (iii) Qual(is) a(s) dimensão(sões) são predominantes nos estudos que focalizam a relação entre clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil?
- (iv) Quais estão mais fortemente associadas ao desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil?

Existem alguns estudos nacionais e internacionais sobre a associação entre clima e resultados acadêmicos dos alunos no ensino fundamental e médio. Esses estudos sugerem que o clima está associado aos resultados acadêmicos dos alunos (SOARES, 2003; 2005; OLIVEIRA, 2015; COHEN et al., 2009; THAPA et al., 2013). Assim, levantamos como primeira hipótese de que encontraremos poucos trabalhos com foco na educação infantil quando comparamos com as séries subsequentes. Nossa segunda hipótese levantada neste estudo é que o clima escolar influencia o desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças também na educação infantil.

Conforme já mencionado, alguns estudos de revisão sistemática mostram evidências de que a dimensão clima acadêmico/ensino e aprendizagem e a dimensão relacional são fortes preditores dos resultados acadêmicos (COHEN et al., 2009; THAPA et al., 2013; WANG e DEGOL, 2016; BERKOWITZ et al., 2017). A partir desses estudos, partimos do pressuposto que encontraremos evidências em outros trabalhos que as dimensões do clima acadêmico/ensino e aprendizagem e a dimensão relacional também são fortes preditores dos resultados escolares das crianças na educação infantil, esta é a nossa terceira hipótese.

As diretrizes e os referenciais curriculares da Educação Infantil² destacam a interação como um dos eixos principais para aprendizagem. A interação inclui as vivências de

² Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução N°5, 17/12/2009), Caderno de Planejamento da Educação Infantil (Secretaria Municipal de Educação, 2011), Parâmetros Nacionais para Educação Infantil (PCNs, 2006) e Base Nacional Comum Curricular (Etapa da Educação Infantil, 2019).

experiências que promovam ações e relações com os adultos e com os seus pares que possibilitem aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Os professores da primeira infância desempenham um papel importante no desenvolvimento das competências sociais e acadêmicas dos pequenos (SANDILOS et al., 2015). Dessa forma, a interação do professor com cada criança favorece que os pequenos se sintam acompanhados, apoiados e seguros, possibilitando potencializar o desenvolvimento infantil. Dada a importância das interações na educação infantil, o presente estudo tem como quarta hipótese, que a dimensão relacional do clima escolar teria mais impacto no desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil do que a dimensão acadêmica.

Para tratar das questões acima e tentar confirmar as hipóteses levantadas, o presente estudo propõe adotar a seguinte estratégia empírica: realizar uma revisão sistemática da produção de estudos de impacto ou que associam o clima escolar com algum processo ou desfecho/resultado escolar na educação infantil. O levantamento bibliográfico será norteado, em especial, pelos seguintes objetivos:

- (i) Saber o que foi produzido de estudos internacionais sobre o impacto ou associação do clima escolar na educação infantil e sua relação com processos escolares e resultados acadêmicos;
- (ii) Investigar as relações entre clima escolar e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil e a qualidade e robustez dos estudos para a realização de inferências causais (validade interna).
- (iii) Busca observar não somente a associação, como também identificar a(s) dimensão(ões) do clima escolar presentes nos estudos que focalizam a educação infantil e quais dimensões estão mais fortemente associadas ao desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças nesta etapa de escolarização.
- (i) Descrever os resultados encontrados sobre a relação do clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças.

Dado o levantamento inicial de estudos sobre o clima escolar no contexto brasileiro, percebe-se uma escassez de pesquisas sobre o tema, principalmente na educação infantil e quando comparamos com a produção internacional. Alguns trabalhos mencionam a importância de estudar o clima escolar como um dos fatores que pode melhorar os resultados escolares e a qualidade da educação (ESPOSITO, 1999; COHEN et al., 2009; WANG e

DEGOL, 2016; MORO, 2018). Sendo assim, é relevante investir na sistematização e produção de conhecimento sobre a relação entre clima escolar e desenvolvimento/aprendizagem na educação infantil, pois, além de refletir sobre o tema nas escolas brasileiras, o estudo pode contribuir para pensar em ações e intervenções que promovam uma atmosfera propícia à aprendizagem das crianças, principalmente, na primeira etapa da educação básica.

Um número crescente de Departamentos de Educação dos Estados Unidos, Ministérios de Educação estrangeiros e UNICEF têm-se concentrado na melhora do clima escolar como uma estratégia de melhoria da qualidade da educação em evidências que apóiam alunos, pais/responsáveis e funcionários da escola. Dessa forma, muitos estudos realizam revisões integrativas sobre pesquisas com foco no clima escolar que possam contribuir para formuladores de políticas. A partir desses estudos, foram desenvolvidas definições sobre o clima escolar, assim como os seus benefícios para a aprendizagem, por líderes nacionais de práticas e políticas dos EUA. Dessa forma, os resultados das pesquisas contribuíram para a política educacional, a prática de aprimoramento escolar e a formação de professores (COHEN et al., 2009; THAPA e COHEN, 2013). Tomando por base a importância das pesquisas do clima escolar desenvolvidas no contexto americano, o presente trabalho pretende gerar evidências relevantes para a formulação de programas de formação de professores e gestores escolares e para informar políticas voltadas para a melhoria do clima escolar nas unidades escolares e, conseqüentemente, do aprendizado.

Através da revisão sistemática, este trabalho visa sistematizar os estudos já existentes sobre a relação entre clima escolar e educação infantil. Até o presente momento, não foram encontrados trabalhos de associação do clima escolar na educação infantil com foco no contexto brasileiro. O que encontramos foram alguns estudos de associação do clima escolar com o desempenho/aprendizagem do aluno no ensino fundamental e médio. No entanto, a maior parte deles, utiliza somente uma dimensão do clima escolar (dimensão acadêmica) e não apresenta análises robustas para realização de inferências causais. Contudo, se destacam importantes iniciativas que validaram medidas de clima escolar, como os estudos de Moro (2018), Oliveira (2015) e Toscano (2014).

A presente dissertação está dividida em três seções além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, será apresentada a revisão bibliográfica trazendo os conceitos e dimensões do clima escolar abordado pelos principais autores, sua relação com o

desempenho dos alunos e o clima escolar na educação infantil. A segunda seção descreve o processo de construção da revisão sistemática sobre a relação entre clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil, assim como os critérios de exclusão e inclusão de artigos. A última seção traz os resultados encontrados e análises dos artigos que foram selecionados.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Como mencionado anteriormente, Arthur Perry, em 1908, foi o pioneiro a trazer a reflexão sobre a importância de uma “atmosfera escolar positiva”. Desde então, várias pesquisas sobre o clima escolar têm sido desenvolvidas destacando sua relevância para o trabalho da escola, principalmente estudos em eficácia escolar. Contudo, não há um consenso sobre os conceitos e dimensões do clima da escola abordado nos estudos. Este capítulo se propõe a descrever as principais referências na pesquisa sobre o tema do clima escolar, destacando a multiplicidade de conceitos e indicando as dimensões mais utilizadas.

2.1. Os múltiplos Conceitos do Clima Escolar

O uso do conceito *clima escolar* tem sua origem nos estudos sobre clima organizacional. Brunet (1992, p. 125) aponta que os estudos sobre o clima organizacional o definem como medida perceptiva dos atributos organizacionais. “Neste caso, o elemento principal é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho. [...] A percepção surge, então, como um filtro que serve para interpretar a realidade e as componentes da organização” (BRUNET, 1992, p. 126). Neste sentido, entendemos que a medida do clima de uma organização se dá pela percepção dos seus sujeitos.

Embora a escola possa ser identificada como uma instituição organizacional, ela se difere das organizações empresariais que apresentam características centradas no universo econômico e empresarial. A escola é uma organização formal e complexa, dotada de objetivos, recursos, currículos, estruturas, tecnologias, entre outros. Ela é composta por atores sociais que são responsáveis por uma acepção de organização como unidade social. Esses atores também são responsáveis por atividades de organizar e de agir nos estabelecimentos escolares (LIMA, 2008). Há na escola uma territorialidade específica onde são expressas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar. Há um sistema de condutas e normas previamente estabelecidos que todos devem cumprir enquanto permanecem na

escola. Dessa forma, a escola deve ser analisada a partir de sua perspectiva política e simbólica, levando em conta sua estrutura formal e as interações que se processam no seu interior, entre grupos com interesses distintos. Essa perspectiva se apresenta em três grandes áreas: a estrutura física da escola que inclui a organização e distribuição dos espaços, número de turmas, recursos, materiais disponíveis; a estrutura administrativa que é composta pela direção e gestão, além de incluir tomada de decisão, relação com autoridades centrais e locais, corpo docente, funcionários e comunidades; e a estrutura social da escola que inclui as relações entre alunos, professores, funcionários, participação dos pais, cultura organizacional, clima escolar (DUARTE, 2002).

No campo educacional, o conceito de clima escolar não é consensual. Brito e Costa (2010) defendem que, em geral, as principais referências sobre o clima escolar

buscam analisar padrões de interações sociais presentes no contexto escolar que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo e o diálogo entre os diferentes atores do processo pedagógico, aspectos fundamentais na dinâmica educativa (BRITO e COSTA, 2010, p. 501).

Halpin e Croft (1968) foram pioneiros ao aplicar e desenvolver o conceito de clima escolar a partir de estudos com base empírica, na década de 1960. De acordo com os autores, os estudos do clima das escolas tiveram como base conceitual as teorias clássicas da organização, responsáveis pela produção do pensamento organizacional dominante na época. A definição do conceito utilizado pelos autores é que “o clima organizacional pode ser definido como a personalidade organizacional de uma escola; figurativamente, a personalidade está para o indivíduo assim como o ‘clima’ está para a organização” (HALPIN e CROFT, 1968, p. 01).

Os estudos mais recentes ampliam a relevância do conceito e buscam relacionar medidas de clima escolar a diferentes variáveis, inclusive medidas de aprendizagem dos alunos. Wang e Degol (2016) defendem que o clima escolar contribui para melhorar o desempenho dos alunos e reduzir comportamentos problemáticos e taxas de evasão escolar. Os autores fazem uma revisão sistemática de como os pesquisadores estão definindo, medindo e estudando o construto para entender melhor os processos pelos quais o clima promove o

desenvolvimento dos alunos. Eles trabalham com a definição do conceito proposto pelo Conselho Nacional de Clima Escolar³ (2007) que diz:

O clima molda a qualidade das interações de todos os alunos, professores, pais e funcionários da escola e reflete as normas, valores e objetivos que representam as missões educacionais e sociais mais amplas da escola (Conselho Nacional de Clima Escolar, 2007; WANG e DEGOL, 2016, p. 01).

Na revisão sistemática, Wang e Degol (2016) identificaram que não existe uma definição universal de clima escolar. Eles perceberam que a definição inicial do clima era excessivamente simplista e agora a reconhecem como uma construção multidimensional. Os estudos de Moro (2018) e Moro et al., (2019) colocam em evidência o caráter multidimensional do clima. Os autores elaboraram o conceito de clima escolar e uma Matriz de Referência composta de dimensões inter-relacionadas a partir de uma revisão da literatura nacional e internacional sobre os conceitos e instrumentos de avaliação do clima escolar. Eles definiram o clima escolar como

conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa (MORO, 2018; MORO et al., 2019).

Os principais autores que estudam o clima escolar apresentam diversos trabalhos que abrangem desde revisão da literatura sobre o tema (estudos experimentais, correlacionais, revisões e estudos descritivos) a recomendações sobre a pesquisa climática na escola, política educacional, prática de aprimoramento escolar, diretrizes e formação de professores. Além disso, os autores detalham como o clima escolar está associado e/ou promove segurança, relacionamentos saudáveis, aprendizado e ensino engajados e esforços em direção à melhoria da escola. Para eles, o clima escolar se baseia em padrões de experiências de vida escolar e reflete nas normas, objetivos e valores, relações interpessoais, práticas de ensino e

³ *National School Climate Council* – Fundado em 1996, no *Teachers College* – Columbia, NYC, Estados Unidos. A partir dos anos 2000, desenvolveram um sistema completo para a mensuração do clima escolar, chamado *Comprehensive School Climate Inventor*. Atualmente, tem trabalhado com levantamento de pesquisas, aplicando *surveys* e apontando direções para políticas públicas e futuras pesquisas. Para saber mais, consulte o site: <https://www.schoolclimate.org/>

aprendizagem e estrutura organizacional. Um clima escolar positivo e sustentável promove o desenvolvimento e o aprendizado dos alunos (COHEN, 2006; COHEN et al., 2009; THAPA e COHEN, 2012, 2013).

Como podemos observar, a conceitualização do clima escolar tem ampla abrangência, tornando difícil a sua observação e mensuração. Brunet (1992) considera que clima é um conceito polivalente e sintético, que não é possível diagnosticar com base numa única dimensão, sendo necessário recorrer ao conjunto das suas componentes.

Devido à multidimensionalidade do conceito, as dimensões de clima escolar não são estáticas ou definitivas, elas dependem tanto das definições conceituais que guiaram a produção dos instrumentos de coleta de dados quanto do contexto pesquisado. Na próxima seção, serão apresentadas as dimensões do clima escolar a partir do primeiro levantamento bibliográfico sobre o tema.

2.2. As Dimensões do Clima Escolar e sua relação com os Resultados Acadêmicos

As dimensões utilizadas para mensuração do clima escolar foram investigadas em muitos estudos. Ao realizar o levantamento inicial da bibliografia sobre o clima escolar, identificamos as dimensões utilizadas nesses estudos que foram apresentadas no Seminário “Clima Escolar”.⁴ O Seminário foi um evento institucional, que envolveu o levantamento e análise de pesquisas nacionais e internacionais sobre o tema, destacando o estudo sobre a conceitualização e mensuração do clima escolar. Para construir a primeira parte da apresentação do seminário, Oliveira e Pereira fizeram um levantamento de estudos sobre o tema na plataforma do Portal de periódicos CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior / Ministério da Educação). Foi utilizado como recorte temporal o período de 2000 a 2020 e destacado como descritor/es “clima escolar”, “*school climate*”, “clima escolar *and* revisão sistemática”, “*school climate and systematic review*”. Além disso, foi realizada uma busca mais específica em algumas bases, no Portal de periódicos CAPES, que disponibilizavam diversos trabalhos nacionais e internacionais sobre o clima escolar, como: SPRINGER LINK, ERIC (*Education Resources Information Center*), OASIS.BR (*Open Access and Scholarly Information System*), GOOGLE SCHOLAR, SAGE Journals Online, SCOPUS (Elsevier). Dentre os estudos levantados, selecionamos trabalhos que

⁴ O Seminário aconteceu no dia 19 de junho de 2020, através da plataforma zoom, e teve a participação de 122 ouvintes. O evento foi organizado pelas pesquisadoras : Mariane Koslinski (UFRJ), Cynthia Paes de Carvalho (PUC), Ana Cristina de Oliveira (PUC), Karina Carrasqueira (PUC) e Adriana Farias Pereira (estudante, autora desta dissertação).

realizaram pesquisas empíricas ou revisões de pesquisas/bibliográficas propondo ou sintetizando uma definição para o conceito de clima escolar e dimensões para a sua mensuração. A leitura desses estudos direcionou a busca e inclusão de alguns estudos relevantes, anteriores ao recorte temporal analisado.

Entre os estudos selecionados neste primeiro levantamento, alguns autores propuseram novas dimensões ou confirmaram dimensões já testadas através de estudos empíricos (HALPIN e CROFT, 1968; AGUERRE, 2004; ZULLIG et al, 2010). Outros sintetizaram as principais dimensões encontradas a partir de um amplo levantamento de pesquisas publicadas sobre o tema (BRUNET, 1992; COHEN et al, 2009; THAPA et al, 2013; WANG e DEGOL, 2016; MORO, VINHA e MORAES, 2019). O Quadro 1 a seguir mostra as principais dimensões propostas pelos autores:

Quadro 1: Síntese das dimensões de clima escolar segundo a proposta dos autores.

Halpin e Croft, 1968	Comportamento dos Professores				
	Desobrigação	Obstáculo	Espírito	Intimidade	
	Comportamento dos Gestores				
	Indiferença	Ênfase na produção	Confiança	Consideração	
Anderson, 1982	Ecologia	Meio	Variáveis do Sistema Social	Variáveis Culturais	
Brunet, 1992	Estrutura	Processo organizacional		Variável comportamental	
Aguerre, 2004	Grupalidade / Solidariedade endo-grupal		Cultura / Consenso em expectativas e visão de escola	Relações de cuidado dos Professores para com os alunos	
Cohen et al., 2009	Segurança	Ensino e Aprendizagem		Relações	Ambiente Institucional
Zullig et al, 2010	Ordem, segurança e disciplina	Relações Sociais	Resultados escolares	Ambiente escolar	Conexões escolares
		Relações positivas entre professores e alunos Ambiente social da escola Percepção de exclusão ou privilégio	Apoio acadêmico Satisfação acadêmica		
Thapa et al., 2013	Segurança	Relações	Ensino e Aprendizagem	Clima institucional	Processos de melhoria da escola

Wang e Degol, 2016	Clima Acadêmico		Comunidade		Segurança		Ambiente Institucional	
Berkowitz et al, 2017	Segurança	Ensino e aprendizagem	Relações interpessoais	Ambiente Institucional	Liderança	Relações profissionais	Contexto do Entorno Escolar	Relações de confiança Respeito à diversidade
Moro, Vinha e Moraes, 2018, 2019	As relações com o ensino e com a aprendizagem		As relações sociais e os conflitos na escola		As regras, as sanções e a segurança na escola		As situações de intimidação entre alunos	
	A família, a escola e a comunidade		A infraestrutura e a rede física da escola		As relações com o trabalho		A gestão e a participação	
Coelho e Dell’Aglia, 2019	Relacionamento professor-estudante	Relacionamento estudante-estudante	Justeza das regras e clareza de expectativas		Segurança na escola	<i>Bullying</i>	Engajamento estudantil	

Fonte: Oliveira e Pereira - Seminário Clima Escolar, 2020.

O Quadro 1 acima mostra algumas dimensões que aparecem com maior frequência, mesmo que se originem de pesquisas realizadas em diferentes contextos e propostas por diferentes áreas (como pesquisas com origem no campo da saúde). A partir de suas principais características e proximidades, agrupamos as dimensões que mais aparecem nos estudos: relacionamentos interpessoais, ensino e aprendizagem, segurança e ambiente institucional.

A dimensão que se refere aos relacionamentos interpessoais aparece na maior parte dos estudos. Essa dimensão trata, de forma geral, das relações estabelecidas dentro das escolas entre professores, gestores e alunos. Aparece em estudos mais antigos, nas dimensões definidas como Sistema Social (ANDERSON, 1982) e Cultura (AGUERRE, 2004). A partir de 2009, a dimensão relacionamento interpessoal aparece em todos os estudos apresentados no Quadro 1. Os estudos mais atuais incluem a essas relações, os pais e a comunidade. Ou seja, os estudos consideraram a dimensão da família e comunidade como uma dimensão importante do clima escolar, porque envolve aspectos de relacionamentos entre família-escola e comunidade-escola (WANG e DEGOL, 2016; MORO, VINHA E MORAES, 2018, 2019).

Outra dimensão muito frequente nos estudos levantados é a dimensão relacionada ao Ensino e Aprendizagem. Ela aparece a partir dos estudos publicados em 2009⁵, talvez pelo fato de que essa dimensão esteja associada com algumas variáveis de resultados escolares, como aponta os estudos de Cohen (2006) e Cohen et al. (2009). Algumas características dessa dimensão mencionadas pela maior parte dos estudos incluem: qualidade do ensino (altas expectativas em relação à aprendizagem do aluno), aprendizagem social, emocional e ética (se refere a diferentes inteligências e a formas de aprender e pressupõe a conexão entre disciplinas), desenvolvimento profissional (envolve o desenvolvimento profissional e a avaliação contínua do sistema escolar), liderança (apoio, visão da escola compartilhada, objetivos claros), acompanhamento do desenvolvimento acadêmico discente, maneiras como a aprendizagem é promovida na escola (métodos e práticas instrucionais), ênfase na aprendizagem.

A dimensão Segurança do clima escolar, também aparece constantemente nos estudos a partir de 2009. Essa dimensão trata da segurança na escola, dos conflitos interpessoais, do

⁵ Exceto o trabalho de Coelho e Dell’Aglío (2019). O estudo das autoras busca relacionar os efeitos da percepção dos alunos sobre o clima escolar em seu nível de satisfação com a escola. Utilizam o instrumento já testado *Delaware School Climate Survey – Versão Estudante* (Holst et al., 2016, *apud* Coelho e Dell’Aglío, 2019).

respeito à diversidade na escola, das normas, da ordem e da disciplina. Em alguns estudos se dividem em segurança física (envolve agressões e violência) e socioemocional (envolve violência através do *bullying* e a atenção dos professores/funcionários com os alunos) fornecida por uma escola.

Por fim, outra dimensão frequente nos estudos sobre Clima Escolar está relacionada ao Ambiente Institucional. Essa dimensão aparece nos trabalhos mais antigos, como é o caso do estudo de Anderson (1982) que define a dimensão como Ecologia (características físicas e materiais da escola) e de Brunet (1992) que utiliza o termo Estrutura (características físicas da organização). A partir de 2009, todos os trabalhos incluem esta dimensão para mensurar o clima escolar. Os autores destacam como característica do Ambiente Institucional: ambiente físico, instalação, organização estrutural, manutenção, ruídos, condições de arrumação das salas, disponibilidade de recursos, qualidade e tamanho da escola,

Como podemos observar as dimensões com ênfase no ensino e aprendizagem e que tratam das relações estabelecidas nas escolas aparecem na maior parte dos estudos. Algumas revisões sistemáticas e metanálises trazem evidências de que essas dimensões são fortes preditores de resultados escolares. Sobretudo, de uma forma geral, vários estudos trazem evidências da associação do clima escolar com desempenho dos alunos. Um exemplo é a metanálise realizada por Dulay e Kradag (2017) a partir da seleção criteriosa de 90 estudos que evoluíram metodologia quantitativa. Após análises estatísticas, os autores encontraram um efeito positivo significativo do clima escolar para explicar a variação dos resultados dos estudantes.

Muitos estudos observaram uma correlação entre o clima escolar e os resultados escolares, inclusive algumas dimensões específicas do clima apresentaram maior associação com o desempenho/aprendizagem dos alunos. Anderson (1982) fez uma análise da literatura sobre clima escolar baseada em mais de 200 referências e utiliza uma taxonomia da teoria organizacional para organizar o corpo diverso da pesquisa e tirar conclusões sobre descobertas comuns. Os resultados mostram que as dimensões que mais se associam ao desempenho são: Sistema Social que utiliza as variáveis de relacionamento diretor-professor, tomada de decisão compartilhada com o professor, relações professor-aluno, relações professor-professor; relações comunidade-escola, oportunidade de participação estudantil, envolvimento na instrução (diretor e pais); e Cultura que utiliza as variáveis de compromisso do professor, normas de pares, ênfase cooperativa, (altas) expectativas (diretor e professor),

ênfase (ou pressão para) acadêmico, recompensas e elogios, consistência (regras), consenso e objetivos claros.

Cohen et al. (2009) fizeram uma revisão da literatura e encontraram um crescente corpo de pesquisa empírica que indica que o clima escolar positivo promove a aprendizagem dos alunos, o desempenho acadêmico, o sucesso escolar e o desenvolvimento saudável. Os autores consideram o Ensino e Aprendizagem e o Relacionamento como dimensões fundamentalmente importantes do clima escolar preditora de saúde adolescente e resultados acadêmicos. As variáveis utilizadas na dimensão Ensino e Aprendizagem são: qualidade da instrução, aprendizagem social e emocional, desenvolvimento profissional e liderança. Eles definem a dimensão Relacionamento como o modo como as pessoas "conectadas" se sentem umas com as outras na escola - conexão com a escola (COHEN et al., 2009).

Thapa et al. (2013) examinaram 206 estudos a partir de uma revisão integrativa sobre pesquisa de clima escolar. Os estudos tinham desenhos experimentais, correlacionais, revisões de literatura e outros trabalhos descritivos. Ao examinar os estudos, os autores identificaram a dimensão do Relacionamento (professor-aluno, aluno-aluno) como preditor para a aprendizagem dos alunos. Além disso, eles encontraram nos estudos uma forte associação da dimensão Ensino e Aprendizagem com os resultados dos estudantes.

Wang e Degol (2016) fizeram uma revisão da literatura sobre a construção e medição do clima escolar e impacto nos resultados dos alunos e selecionaram 327 artigos que refletiram em quatro domínios do clima: clima acadêmico, comunidade, segurança e ambiente institucional. Os autores examinaram extensivamente o clima escolar em relação aos resultados acadêmicos e descobriram que as dimensões acadêmicas e comunitárias demonstram mais importância na promoção do desempenho acadêmico. Na dimensão do clima acadêmico, variáveis como o comprometimento com os alunos, liderança eficaz e desenvolvimento profissional demonstraram maior associação com o desempenho acadêmico na literatura. Da mesma forma, a dimensão da comunidade, como relacionamentos professor-aluno, comunicação frequente entre pais e escolas e apreciação pela diversidade, promovem um ambiente acadêmico propício ao aprendizado.

2.3. Clima Escolar e Resultados Acadêmicos: medidas utilizadas em estudos no contexto brasileiro

Na literatura nacional, a produção de pesquisas sobre o clima escolar tem crescido nos últimos vinte anos, principalmente no ensino fundamental, já que para este nível de ensino existem diversos sistemas de avaliação que permitem realizar análises sobre a relação entre clima escolar e desempenho dos alunos (FERNANDES et al., 2010; REZENDE, 2012; CANDIAN, 2013; SILVA et al., 2017; XAVIER et al., 2020). No entanto, a maior parte dos estudos traz desenhos poucos robustos para a realização de inferências causais, uma que vez que em sua grande maioria, são limitados pelo desenho transversal dos sistemas de avaliação em larga escala e, em alguns casos, não utilizam os modelos estatísticos mais adequados para observar o efeito da escola. De acordo com Goldstein (1997) e Franco et al. (2008), para investigar a relação entre fatores escolares e desempenho acadêmico, é necessário que haja coleta repetida de dados em um desenho de pesquisa longitudinal. Dessa forma, são utilizadas medidas anteriores do desempenho dos alunos para calcular o ganho atribuível aos fatores escolares, permitindo assim, possibilidade de fazer inferências confiáveis sobre a eficácia das escolas. Goldstein (1997, p. 376) e Franco (2008, p. 627, 628) ainda destacam quatro condições mínimas para formular inferência satisfatória a respeito de uma determinada escola, tal como a sua melhoria ou não:

1. que o estudo seja longitudinal de modo que diferenças preexistentes entre os alunos e eventos contingentes subsequentes entre as escolas possam ser levados em consideração;
2. que se incumbe da análise multinível apropriada para que as inferências estatísticas sejam válidas e, em particular, que a “eficácia diferencial” seja investigada;
3. que haja alguma replicação no tempo e espaço para comprovar a replicabilidade; e,
4. que se ofereça alguma explicação plausível do processo pelo qual as escolas se tornam mais eficazes.

Apesar da existência de estudos com desenhos pouco robustos no Brasil, se destacaram algumas grandes iniciativas de medidas que utilizam avaliação externa (SOARES, 2003; 2005; LEE, FRANCO e ALBERNAZ, 2006; FRANCO et al., 2007; CANDIAN e REZENDE, 2013; 2014; ALVEZ e XAVIER, 2016; OLIVEIRA e WALDHELM, 2016) e

outras que desenvolveram e validaram seus próprios instrumentos para medir o clima escolar (OLIVEIRA, 2015; 2018; MORO, VINHA e MORAES, 2018; 2019). Essas iniciativas foram encontradas no levantamento de estudos que relacionam clima escolar e resultados escolares, no contexto brasileiro. Trata de uma revisão sistemática da produção sobre o tema que, também, foi apresentado no Seminário “Clima Escolar”⁶.

As análises dos trabalhos nacionais selecionados permitiram saber que a maior parte dos estudos, que associam o clima escolar e desempenho dos alunos, focaliza o ensino fundamental e a dimensão do clima acadêmico (ensino e aprendizagem). A maior parte dos estudos que se concentra na dimensão clima acadêmico utiliza medidas a partir de avaliação externa. Apesar de alguns desses estudos utilizarem modelos hierárquicos com diversos controles apresentando evidências com modelos mais robustos, os dados da avaliação externa só nos permitem realizar estudos com desenhos transversais, assim, não são capazes de controlar por características de habilidade/desempenho prévio dos alunos (controle de ponto de partida). Uma das condições mencionadas por Goldstein (1997) para que haja inferências confiáveis a respeito da eficácia da escola, é a necessidade que o estudo seja longitudinal, com duas ou mais medidas sobre os mesmos indivíduos ao longo do tempo.

Como já vimos, a maior parte das pesquisas sobre o clima focam na dimensão clima acadêmico e algumas até apresentam evidências com modelos mais robustos e controles mais amplos, no entanto, poucas realizam esforços para mensuração do clima relacional. Nesse sentido, destacam-se algumas iniciativas para medir a dimensão relacional utilizando dados do SAEB⁷ e da Prova Brasil e outras a partir da elaboração dos seus próprios questionários e instrumentos de medida (FRANCO et al., 2007, OLIVEIRA, 2015; 2018; MELO e MORAES, 2019).

O estudo de Franco et al. (2007) investigou quais características escolares estão associadas ao aumento do desempenho médio das escolas medido através dos testes de Matemática, da 4º série do Ensino Fundamental, pelo SAEB 2001. Os estudantes também responderam a um questionário contextual sobre aspectos relacionados à origem socioeconômica e cultural, práticas de estudos e ênfase dada pelos professores ao dever de

⁶ Esta foi apresentação da segunda e terceira parte do Seminário “Clima Escolar” pelas pesquisadoras: Mariane Koslinski (UFRJ), Cynthia de Carvalho Paes (PUC) e Karina Carrasqueira (PUC).

⁷ SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Esta avaliação tem um desenho amostral, diferente da Prova Brasil que utiliza um desenho censitário a partir de 2005.

casa. Os diretores e professores responderam a um questionário envolvendo itens sobre recursos escolares, organização e gestão da escola, clima acadêmico e práticas pedagógicas.

Dentre as variáveis escolares incluídas no modelo de análise, estão: Demanda por Dever de Casa, Biblioteca na Sala de Aula e Bom Clima Disciplinar (como indicadores da ênfase acadêmica); Existência e Conservação de Equipamentos e Existência de Pessoal e Recursos (como indicadores de recursos escolares); Ênfase em Resolução de Problemas (como indicador de ênfase pedagógica); e Liderança Colaborativa (como indicador de organização e gestão da escola). Para observar a relação entre características dos alunos e das escolas e o desempenho em matemática foi utilizado o modelo hierárquico linear de dois níveis. Além de tratar de um estudo com desenho transversal, vale ressaltar que o SAEB seleciona apenas uma ou duas turmas por escola, o que gera limitações no estudo.

Os resultados indicam associação de algumas características escolares no desempenho médio dos alunos, mesmo após a utilização de controles das características dos alunos, principalmente o nível socioeconômico médio. Dentre essas características escolares, as que se apresentam mais fortemente associadas ao desempenho são os indicadores relacionados à categoria da ênfase acadêmica (Dever de Casa, Biblioteca em Sala e Bom Clima Disciplinar). Sendo que a demanda por Dever de Casa é a variável que mais está associada ao resultado escolar dos alunos. A segunda variável escolar que se mostra estatisticamente associada ao aumento da média escolar é Liderança Indutora de Colaboração, que faz referência ao relacionamento entre liderança e professores.

Oliveira (2015; 2018) desenvolveu um estudo que buscava investigar as relações estabelecidas entre as características do trabalho desempenhado pelo diretor, as percepções dos professores sobre o clima escolar e o desempenho escolar dos alunos. Para isso, em um primeiro momento, ela fez um estudo exploratório com dados dos questionários contextuais, aplicados a diretores e professores, que acompanharam a Prova Brasil ao longo de suas edições (2007, 2009, 2011 e 2013). Dado a fragilidade, a pouca abrangência dos itens que não conseguiram captar toda a dimensão do trabalho do diretor e do clima escolar, a baixa representatividade docente e pelo número significativo de dados faltantes, a autora propôs a construção de um novo instrumento de pesquisa para ser aplicado a diretores, coordenadores e professores de uma amostra de 42 escolas.

Esse instrumento trata-se de um *survey*, com novos itens construídos para mensuração dos conceitos de gestão, liderança e clima escolar. A elaboração desse novo questionário

envolveu uma revisão conceitual e técnica para o seu processo de validação dos instrumentos. A partir da literatura, Oliveira (2015; 2018) selecionou os seguintes conceitos para compor a medida do clima escolar: Ambiente próprio para a aprendizagem, Relações Interpessoais, Coesão do corpo docente e Comprometimento com a escola, Comunicação e Satisfação no trabalho. Além dessas dimensões do clima, a autora considerou itens sociodemográficos que pudessem delinear o perfil do grupo de respondentes e relacionar com outras variáveis do estudo.

A partir desses itens e questões propostas foram construídos índices e indicadores para analisar associações entre fatores relacionados ao trabalho do diretor e ao clima escolar com a condição de trabalho do professor e os resultados dos alunos por escola (média dos resultados dos alunos do 5º e do 9º ano dos testes de Matemática da Prova Brasil 2013). Para observar a presença de associações entre as variáveis, Oliveira (2015; 2018) utilizou medidas agregadas por escola e o modelo de regressão linear simples em dois grupos: no primeiro, a variável dependente é a satisfação do trabalho do professor; no segundo grupo, a variável dependente é o resultado de aprendizagem. Dentre os resultados, a análise exploratória encontrou importantes indicativos. No que se referem, em específico, às percepções sobre o ambiente escolar e os resultados dos alunos, os resultados mostram que esta foi a variável que teve o maior poder explicativo nos dois modelos. Ou seja, nas escolas em que os professores apresentam percepções mais positivas sobre o ambiente escolar, eles apresentam maior satisfação no trabalho e os resultados dos alunos tendem a ser melhores, independente do nível socioeconômico do alunado. Apesar dos resultados, a autora destaca algumas limitações como: o tamanho da amostra e a colinearidade entre os índices utilizados.

Outra iniciativa que elaborou e validou seu próprio instrumento para medir o clima escolar, foram os estudos de Moro, Vinha e Moraes (2018; 2019). Os autores construíram, testaram empiricamente e validaram instrumentos de medida do clima, adaptados à realidade das escolas brasileiras. Tendo como base a ampla revisão da literatura de diferentes países sobre os instrumentos de avaliação do clima escolar, eles elaboraram uma matriz de referência composta de dimensões inter-relacionadas e os instrumentos de medidas. Dentre as oito dimensões do clima, estão: as relações com o ensino e com a aprendizagem; as relações sociais e os conflitos na escola; as regras, as sanções e a segurança na escola; as situações de intimidação entre alunos; a família, a escola e a comunidade; a infraestrutura e a rede física da escola; as relações com o trabalho e a gestão e a participação. Os autores elaboraram questionários direcionados aos alunos, professores e gestores a partir da matriz de referência.

Com base numa amostra de 65 escolas públicas e privadas composta de 11.516 respondentes, foram feitas análises estatísticas e qualitativas concernentes ao processo de validação, como: evidências de validade de conteúdo e do construto, tendo como perspectiva teórica o modelo formativo. Os resultados do seu estudo constataam evidências de validade, pois mostram que as dimensões e seus respectivos itens indicaram boa carga componencial e bons índices de fidedignidade.

A partir do uso dos instrumentos de medidas validados no estudo de Moro et al. (2018; 2019), Melo e Morais (2019) investigaram a relação entre clima escolar e o desempenho de escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro. Além disso, os autores examinaram se o clima escolar seria um fator protetivo para o desempenho, em especial em escolas inseridas em contextos socioeconômicos desfavoráveis. O clima escolar foi medido por meio das oito dimensões mencionadas nos estudos de Moro et al., (2018; 2019). Já o desempenho foi analisado através dos dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015, de uma amostra de 46 escolas estaduais de ensino médio de um estado participante. Assim, na avaliação do clima escolar, a coleta dos dados envolveu 2.731 alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio, 426 professores e 173 gestores. Para desenvolver as análises, os pesquisadores utilizaram os testes inferenciais, como qui-quadrado e regressão linear múltipla, a fim de verificar as associações entre o clima escolar (em cada uma das dimensões avaliadas) e o desempenho do Enem 2015. Os resultados indicaram uma associação positiva entre o clima escolar e o desempenho por meio da análise do efeito escola ao controlar por um indicador de nível socioeconômico. Vale ressaltar que as dimensões com maior influência sobre o desempenho no Enem foram Relações com o Ensino e com a Aprendizagem e Dimensão das Regras, Sanções e Segurança na escola. Os autores mencionam que a dimensão sobre Regras contempla algumas questões relacionais, já que envolve a convivência sadia e respeitosa.

Os trabalhos acima apresentaram tentativas de medir o clima escolar por meio de questionários contextuais da avaliação externa e de questionários elaborados pelos próprios autores. Como a discussão do presente estudo focaliza, em especial, a dimensão acadêmica e a dimensão relacional, destacaremos como essas dimensões foram medidas nos estudos apresentados.

O estudo de Franco et al., (2007) utilizou diversas variáveis que também se apresentam em estudos mais recentes como características encontradas em algumas

dimensões do clima escolar. No entanto, vale destacar que as variáveis relacionadas ao clima acadêmico foram as que se destacaram no estudo como indicadores do clima escolar. Os autores construíram indicadores utilizando itens dos questionários contextuais do SAEB 2001. Os indicadores com ênfase acadêmica que compõem o clima acadêmico foram: ênfase em passar e corrigir dever de casa, a organização de um cantinho de livros dentro da sala de aula e a manutenção de um bom clima disciplinar. A dimensão relacional também pode ser medida no estudo de Franco e colegas por meio da variável Liderança Indutora de Colaboração Docente, que foi utilizada como indicador de organização e gestão da escola. Podemos observar que esta última variável trata das relações estabelecidas na escola entre liderança e professores. É interessante observar nos resultados da pesquisa que a dimensão acadêmica e a variável colaboração docente foram os fatores escolares, fora a composição do alunado, que mais se associaram ao desempenho dos alunos.

Oliveira (2015; 2018), antes de elaborar questionários para aplicação do *survey* juntamente com a equipe GESQ, buscou medir o clima escolar através dos questionários contextuais da Prova Brasil ao longo de suas edições (2007, 2009, 2011 e 2013), aplicados aos diretores e professores. A autora destaca que as variáveis que compõem esses questionários não contemplam todos os elementos que constituem o clima de uma escola. Assim, os itens selecionados para medir o clima em seu estudo focalizam somente a percepção dos professores sobre fatores que interferem na construção de um clima escolar propício ao trabalho acadêmico. Dessa forma, as variáveis que compõem o índice do clima escolar estão relacionadas à coesão e a colaboração entre a equipe, com itens que tratam das relações entre diretor e professores e relações entre professores.

Devido às limitações das análises dos dados da Prova Brasil, como mencionado anteriormente, Oliveira (2015; 2018) fez uma nova análise a partir de dados dos questionários desenvolvidos pelo GESQ. Nesta análise, foram criados novos indicadores referentes ao clima escolar. Dentre os indicadores, o Ambiente Próprio para a Aprendizagem foi construído a partir de itens do questionário que se relacionam com a manutenção de um ambiente adequado à aprendizagem, como um ambiente ordenado e atraente, próprio da dimensão acadêmica. E as Relações Interpessoais, dimensão que compõem itens referentes às relações estabelecidas com diversos atores escolares (alunos, professores, diretor e demais funcionários da escola).

Moro et al., (2018; 2019) construíram uma matriz de referência com oito dimensões inter-relacionadas para medir o clima escolar. Os autores realizaram uma revisão da literatura nacional e internacional e constituíram o conceito sobre o clima escolar. A partir disso, criaram itens que compuseram os instrumentos de medida. Os itens relacionados à dimensão acadêmica neste estudo - denominada as Relações com o Ensino e com a Aprendizagem - trata da “percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, na motivação, na participação e no bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens” (MORO, VINHA e MORAIS, 2018; 2019). Já a dimensão que diz respeito ao clima relacional, os autores destacam a dimensão Relações Sociais e os Conflitos na escola que se refere

às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus-tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência (MORO, VINHA e MORAIS, 2018; 2019).

É interessante observar que as oito dimensões do clima escolar são medidas nos estudos de Melo e Morais (2019), no entanto, os autores tratam a dimensão sobre Regras, as Sanções e a Segurança na Escola (percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola) como conceito que também trata de questões relacionais.

O estudo de Parente et al., (2020) é uma grande iniciativa de instrumentos de medida do clima escolar para os anos iniciais. As autoras apresentam as primeiras evidências de validação dos instrumentos de avaliação do clima na escola adaptados para estudantes, docentes e equipe gestora de escolas de anos iniciais do ensino fundamental a partir de duas grandes pesquisas realizadas com 15 escolas. A partir das dimensões que compõem a matriz de referência do estudo de Moro et al., (2018; 2019) e questionários voltados para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, as autoras realizaram adaptações nos instrumentos para as instituições dos anos iniciais.

Observamos nos estudos acima descritos várias tentativas de medir tanto o clima acadêmico quanto o clima relacional, utilizando diversas medidas que se diferem entre os trabalhos apresentados. Podemos perceber, também, que as pesquisas que medem o clima escolar no contexto brasileiro procuraram elaborar seus próprios questionários para tentar

captar de forma mais aprofundada o clima nas escolas, frente às lacunas e à falta de itens que contemplem as dimensões do clima escolar nos questionários contextuais das avaliações externas.

2.4. Clima Escolar e Educação Infantil

No Brasil, o início do atendimento das crianças de 0 a 6 anos de idade se inicia no século XIX, inspirado nos países da Europa Ocidental. Surgem, neste momento, duas modalidades de atenção à criança: as creches, que tinham um caráter assistencial; os jardins de infância, caráter educacional. As creches eram caracterizadas como depósito de crianças, que atendiam predominantemente os filhos de mulheres que exerciam trabalho extradomiciliar (mães trabalhadoras), crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas. Geralmente, visavam o cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais. Já o jardim de infância atendia predominantemente crianças das classes média e alta e tinha um olhar para o desenvolvimento físico, social, afetivo e cognitivo, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão. Essa visão dicotomizada da infância foi mudando com o passar do tempo a partir da mudança da concepção de criança e da educação infantil, dos debates sobre a criança brasileira, e os direitos estabelecidos na Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). A partir de 1988, a creche foi caracterizada como uma instituição tipicamente educacional, saindo da esfera da assistência social. A criança passou a ser concebida como pessoa sujeita de direitos (ou seja, cidadã) e vista como um ser único e integral formada pelos aspectos físico, social, emocional e intelectual que se inter-relacionam. Dessa forma, o cuidado e a educação das crianças são duas ações separadas que se realizam num gesto indissociável de atenção integral, ou seja, passam a fazer parte de um mesmo processo educativo. (NUNES et al., 2011).

A educação infantil no Brasil foi definida como primeira etapa da educação básica pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Este marco legal contribuiu para um olhar mais atento para educação infantil, enfatizando sua importância no processo educacional. A Lei 11.274/2006 amplia o ensino fundamental para 9 anos de duração. Sendo assim, a faixa etária de atendimento para educação infantil foi alterada e passa a ser de 0 a 5 anos de idade. A organização da etapa da educação infantil se estabelece assim: Creche: 0-3 anos de idade; Pré-escola: 4-5 anos de idade. A idade para se matricular no início

do ensino fundamental é de 6 anos completos até o dia 31 de março do ano letivo. A Lei 12.796/2013 altera a LDB tornando obrigatória a oferta gratuita da pré-escola e a matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade.

Diversos estudos trazem evidências de que a frequência à pré-escola traz um impacto positivo sobre os resultados obtidos pelas crianças na continuidade de sua escolaridade (CAMPOS et al., 2011). Dessa forma, a educação infantil deve ser priorizada para que todas as crianças desfrutem do direito à educação garantida pela Constituição Federal (Brasil, 1988). O fato de existir uma legislação que regulamenta a educação infantil como primeira etapa da educação básica e dê a ela uma notória importância através da obrigatoriedade da oferta gratuita pelo Estado, não garante a sua execução. Nesse sentido, de acordo com o Observatório do PNE⁸, em 2019 eram 94,1% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas na pré-escola e 37% das crianças de 0 a 3 matriculadas em creches. No entanto, a Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) é universalizar a pré-escola até 2016 e ampliar a oferta das creches, no mínimo, 50% das crianças até 2024. Observamos, assim, que os dados apontam para vagas que precisam ser criadas, principalmente para crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, já que a pré-escola está bem próxima da universalização. Este aumento no percentual de matrículas de crianças na pré-escola é explicado pela obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade com a promulgação da Lei 12.796/2013. Vale ressaltar, que segundo a LDB 9394/96, cuidar das questões pertinentes à educação infantil é responsabilidade de cada município. Logo, os gestores municipais devem assegurar junto às Secretarias Municipais de Educação o cumprimento das regras e leis para garantir que todas as crianças tenham acesso à primeira etapa da educação básica.

A obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos 4 anos sinaliza para os pais/responsáveis que o ingresso na pré-escola é uma oportunidade de a criança desenvolver-se socialmente, bem como desenvolver o raciocínio e a capacidade motora e funcional. Todavia, nem todos os pais/responsáveis compreendem a importância da educação infantil na trajetória educacional dos seus filhos. Algumas concepções das famílias sobre o ingresso de seus filhos na educação infantil ainda refletem, contudo, uma visão não “pedagógica” desta etapa da escolaridade: as crianças nesta idade são muito novas para assumir tal responsabilidade; as crianças vão para escola para brincar; ou ainda prevalece a ideia de

⁸ OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE - disponível em: OPNE – Meta 01 | Educação Infantil (observatoriodopne.org.br).

educação infantil como assistencialismo e higienista ou “depósito” de crianças (NUNES et al., 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) afirma que a educação infantil tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Embora várias práticas pedagógicas sejam desenvolvidas na escola com foco no desenvolvimento socioemocional, cognitivo e motor das crianças, com o propósito do desenvolvimento global, o presente trabalho vai abordar o desenvolvimento cognitivo ou acadêmico das crianças na educação infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) sugere que a construção de conhecimentos pelas crianças nesta primeira etapa da educação básica tenha como base teórica a concepção construtivista. O construtivismo reúne ideias sobre o desenvolvimento do conhecimento das crianças em situações de interação social e foram pesquisadas com diferentes enfoques e abordagens por vários autores, dentre os principais se destacam: Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. As teorias desses autores têm influenciado fortemente o campo da educação e suas principais ideias convergem em preconizar tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Ou seja, o aluno é o centro do processo de aprendizagem e o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado, mas se constitui pela interação do sujeito com o meio físico e social. O desenvolvimento do conhecimento não se trata exclusivamente da bagagem hereditária ou somente das experiências adquiridas através de situações oferecidas pelo meio, mas trata do resultado dessas relações juntamente com a ação do sujeito sobre o meio.

A partir desses conceitos, a teoria Construtivista favorece a proposição de ações eficazes e práticas educativas que levem os alunos a mobilizar o que sabem e usar isso para se desenvolver. Não é colocar o conteúdo como algo menos importante, mas é compreender que cada aluno aprende em ritmo e tempo diferente. Dessa forma, o professor, como facilitador e orientador do processo de aprendizagem, pode promover situações didáticas desafiadoras que coloquem os alunos em contato direto com o conteúdo e que provoque os conflitos cognitivos pela construção do conhecimento através da participação ativa do sujeito (SANCHIS e MAHFOUD, 2007).

Depois que as crianças entram na escola, as relações com outros adultos e seus pares também tornam-se importantes para o seu desenvolvimento. É a partir das interações que as

crianças tornam-se capazes de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados e aprendizagens. De acordo com Dias e Bhering (2004), a criança desenvolve suas estruturas cognitivas mais complexas através da interação social, ou seja, as interações adulto/criança ampliam o campo de ação e de conhecimento da criança pequena e as trocas entre criança/criança oferecem inúmeras experiências de aprendizagem. Como mencionado na introdução deste trabalho, a legislação dedicada à Educação Infantil no Brasil já prevê que a prática pedagógica com crianças pequenas deve balizar suas ações na brincadeira e na interação, que são eixos estruturantes do currículo estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009). A Base Nacional Comum Curricular também prevê o foco nas interações e as brincadeiras como forma de conhecer o eu, o outro e o nós, e assim, promover aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2018).

De um lado, as interações, como importantes ações da prática pedagógica na educação infantil, estão ligada à qualidade das relações que se estabelecem na sala de aula e na escola em geral. De outro, se aproximam da dimensão relacional que faz parte de um conjunto de dimensões que compõe o clima escolar.

Como já vimos, o clima acadêmico/ensino e aprendizagem e o clima relacional são dimensões do clima escolar que funcionam como fortes preditoras dos resultados acadêmicos. Contudo, temos como pressuposto que a dimensão relacional do clima escolar tem mais impacto no desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil do que a dimensão acadêmica.

Pressupondo a relevância da relação professor-aluno e resultados escolares, Roorda et al., (2011) partem dessa dimensão específica do clima escolar e buscam sintetizar seu efeito em relação ao desempenho dos alunos. Os autores realizaram uma metanálise com 99 artigos selecionados, que datam entre 1990 e 2011, e analisaram os efeitos da qualidade afetiva da relação professor-aluno com duas medidas de resultados: engajamento e desempenho. As medidas engajamento e desempenho são medidas de ‘saída’/resultado da escola. A variável engajamento tem um efeito associado também ao desempenho, ou seja, a qualidade das relações tem um efeito direto e indireto no desempenho dos alunos. As análises dos resultados das pesquisas foram conduzidas separadamente para: Relações positivas e engajamento; Relações negativas e engajamento; Relações positivas e desempenho e Relações negativas e desempenho. Os resultados da metanálise indicaram que as associações entre as medidas de Relação Professor-Aluno (positivas e negativas) e engajamento foram de grau médio a alto. Já

as associações entre as medidas de Relação Professor-Aluno (positivas e negativas) e o desempenho formam de grau médio a baixo. Considerando a abrangência do estudo, desde o *Kindergarten* até o *High School*, os efeitos foram maiores para as séries mais altas.

O clima escolar é pouco pesquisado na educação infantil, principalmente no que se refere a estudos como foco na associação do clima com alguma dimensão do desenvolvimento/aprendizagem das crianças. No entanto, encontramos algumas pesquisas no contexto internacional que trazem evidências da relação entre clima escolar e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico (ESPOSITO, 1999; BODOVSKI et al., 2013).

No levantamento da literatura internacional, encontramos alguns trabalhos que associam o clima escolar também: ao desenvolvimento social, a qualidade do ensino e da sala de aula, a satisfação ou ao estresse do professor, envolvimento dos pais, entre outros. No Brasil, não encontramos estudos de associação do clima escolar na educação infantil.

Os estudos identificados sobre a associação entre o clima escolar e os processos/resultados escolares na educação infantil serão detalhados e analisados criteriosamente nos próximos capítulos desta dissertação.

3. METODOLOGIA

Quando lemos sobre revisão de literatura, geralmente a encontramos na seção de introdução de trabalhos acadêmicos e projetos de pesquisa ou, ainda, na seção de revisão bibliográfica de artigos, dissertações e teses, com o objetivo de mostrar que a literatura existente sobre determinado tema foi revisada em sua totalidade. Antes de começar a escrever um trabalho acadêmico, é necessário fazer um levantamento da bibliografia sobre a temática escolhida para o estudo. Nesse sentido, a revisão da literatura ajuda a ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema escolhido. Brizola e Fantin (2016, p.27) definem a revisão da literatura como “a reunião, a junção de ideias de diferentes autores sobre determinado tema, conseguidas através de leitura, de pesquisas realizadas pelo pesquisador”. Assim, o diálogo feito entre o pesquisador do trabalho e os autores da temática escolhida, produz um texto analítico e crítico das ideias estudadas. O propósito está mais na aproximação do que se pretende estudar, realizando análises de pesquisas anteriores, discutindo o referencial teórico sobre o tema e delimitando as lacunas.

No entanto, o resultado de uma revisão de literatura também pode ser transformado em um artigo. Hohendorff explicita no livro de Manual de Produção Científica (KOLLER et al., 2014, p.40) que um artigo de revisão de literatura “caracteriza-se por avaliações críticas de materiais que foram publicados, considerando o progresso das pesquisas na temática abordada”. Trata-se de textos onde o problema é definido e esclarecido pelos autores, os estudos prévios são sintetizados e o estado em que se encontra determinada área de investigação é informado aos leitores.

O trabalho de revisão de literatura pode incluir metanálise e revisão sistemática, que são considerados metodologias de pesquisa. A metodologia de metanálise diz respeito a diferentes análises estatísticas utilizadas para examinar um conjunto de dados empíricos de diversos estudos levantados para revisão da literatura, com objetivo de agrupá-los. Já a revisão sistemática corresponde a um levantamento de estudos já publicados a partir de um tema específico, com foco em encontrar o maior número possível de resultados de uma forma organizada. Tem como objetivo sintetizar pesquisas prévias para responder questões, testar hipóteses ou reunir evidências, podendo ou não incluir metanálise. Além disso, a revisão sistemática possibilita identificar relações, contradições, lacunas e inconsistências na literatura e indicar sugestões para a resolução de problemas. O seu resultado consiste em apresentar um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo em relação ao material analisado (KOLLER et al., 2014).

O presente estudo tem como proposta realizar uma revisão sistemática da produção de estudos sobre o clima escolar na educação infantil, mais especificamente, focaliza em pesquisas que abordem a relação entre o clima escolar e algum processo ou desfecho/resultado escolar. A revisão sistemática foi norteada pelas seguintes questões de pesquisa: (i) Os estudos associam o clima escolar a que processo, desfecho/resultado escolar ou atitudes dos professores na educação infantil (linguagem, matemática, socioemocional, satisfação do trabalho do professor, autoeficácia do professor, entre outros)? (ii) Qual(is) a(s) dimensão(s) do clima escolar são predominantes nestes estudos? (iii) Qual o impacto ou associação observada entre o clima escolar e/ou suas dimensões e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil? (iv) Quais dimensões do clima escolar estão mais fortemente associadas ao desenvolvimento das crianças na educação infantil?

A revisão sistemática não é uma simples revisão da literatura, vai muito além. É o processo de reunir e avaliar criticamente e sinteticamente os resultados de múltiplos estudos

(CORDEIRO, OLIVEIRA, RENTERÍA, GUIMARÃES, & Grupo de Estudo de Revisão Sistemática do Rio de Janeiro, 2007 *anpu*d COSTA e ZOLTOWSKI, 2014). Além de a revisão sistemática maximizar o potencial de uma busca e reunir o maior número possível de resultados de uma maneira organizada (COSTA e ZOLTOWSKI, 2014), ela permite identificar lacunas e direcionamentos viáveis de temas pertinentes para trabalhos futuros (GOMES e CAMINHA, 2014).

De acordo com Koller et all (2014), oito etapas podem servir como um guia durante o processo de construção de uma revisão sistemática:

1. Delimitação da questão a ser pesquisada;
2. Escolha das fontes de dados;
3. Eleição das palavras-chave para a busca;
4. Busca e armazenamento dos resultados;
5. Seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão;
6. Extração dos dados dos artigos selecionados;
7. Avaliação dos artigos;
8. Síntese e interpretação dos dados.

Dessa forma, este trabalho utilizou o guia de Koller et all (2014) para realizar o processo de construção desta revisão sistemática que é descrita detalhadamente neste capítulo.

3.1. Levantamento de Dados

Para o início do processo de busca delimitamos uma questão geral a ser pesquisada: Qual o impacto ou associação entre o clima escolar e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil? Para responder essa questão, em primeiro lugar, foi realizado o recorte temporal no período que compreende 1970 a 2020. Delimitamos esse período com o propósito de encontrar estudos que abordem a relação/associação indicada na questão geral, com foco especial na etapa da educação infantil. A escolha do recorte temporal se deu devido ao surgimento dos grandes *surveys* educacionais, na década de 1960. Esses grandes levantamentos de dados objetivavam identificar e construir as variáveis que influenciam o funcionamento do sistema escolar, e estabelecer correlações entre essas variáveis e o desempenho dos alunos. A partir do final da década de 1970, observamos o surgimento de estudos em eficácia escolar que inauguram um período de intensas atividades

de pesquisa sobre fatores escolares, em especial relacionados aos processos escolares, associados a desfechos escolares. Entre estes fatores, o clima escolar e/ou organizacional dos estabelecimentos de ensino é frequentemente investigado (NOGUEIRA, 1995; HALPIN e CROFT, 1968; SAMMONS, 2008; REYNOLDS e TEDDLIE, 2008).

As palavras-chave sintetizam os conceitos ou as variáveis principais para determinada investigação. (KELLER et al., 2014). Sendo assim, em segundo lugar, foram definidos os principais descritores para a busca: *clima escolar e educação infantil*. Como um dos objetivos desta pesquisa é saber o que existe de estudos internacionais de língua inglesa sobre o tema proposto, os descritores utilizados para o levantamento de dados referente à educação infantil foram: *early childhood educational , preschool, kindergarten*⁹. No que diz respeito ao clima escolar, utilizamos o descritor *school climate*. No entanto, ao analisar alguns artigos, percebemos que o tema clima escolar também é abordado a partir dos conceitos ou nomenclaturas clima organizacional (*organizational climate*) e ambiente educacional (*educational environment*). Assim, acrescentamos esses termos alternativos para ampliar a busca e tentar captar mais estudos.

Para criar uma estratégia de busca, utilizamos alguns operadores booleanos para buscar trabalhos que abordassem o clima escolar na educação infantil: aspas (“) como recurso delimitador das palavras-chave exatas; AND (e) para encontrar artigos que trabalhem com o clima escolar na educação infantil; OR (ou) para buscar termos alternativos. A nossa estratégia de busca foi realizada da seguinte forma: ((“*school climate*” OR “*educational environment*” OR “*organizational climate*”) AND (*preschool* OR “*early childhood education*” OR *kindergarten*)).¹⁰

A próxima etapa consistiu em selecionar as bases de dados para realizar a pesquisa. Ao fazer uma busca inicial, na plataforma do Portal de Periódicos CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério da Educação),

⁹ No sistema educacional dos EUA, o *kindergarten* marca a transição para o começo da *primary education* e da escolarização obrigatória. Apesar de não fazer parte da educação infantil, decidimos incluir *kindergarten* como palavra-chave uma vez que as crianças que frequentam este ano de escolarização têm idade aproximada das crianças que frequentam a pré-escola no Brasil. Além disso, a partir de 2009, a escolarização obrigatória no Brasil passou a incluir crianças de 4 e 5 anos.

¹⁰ É importante mencionar que tivemos auxílio da bibliotecária de referência da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Erica Resende, que gentilmente nos deu apoio técnico para a realização de pesquisa e nos ajudou a definir as estratégias de busca descrita nesta sessão.

da literatura nacional e internacional sobre o clima escolar na educação infantil, levantamos vários estudos relacionados ao tema em questão, no entanto, não encontramos nenhuma pesquisa que estudasse o clima escolar na primeira etapa da educação básica, no contexto brasileiro. Por fim, optamos por realizar o levantamento da bibliografia internacional nas seguintes bases de dados eletrônicas indexadas via plataforma CAPES: SCOPUS (Elsevier), WEB OF SCIENCE, APA PSYCINFO, ERIC (*Institute of Education Science*). Além das bases de dados, buscamos referências sobre o clima escolar na educação infantil nos artigos analisados e, a partir disso, criamos a categoria “Referências de artigos” o qual incluímos os trabalhos que encontramos sobre o tema estudado.

Para eleger as quatro bases de dados para o levantamento da bibliografia, em primeiro lugar, foram selecionadas todas as bases que têm área de cobertura para Educação. Em segundo, as bases utilizadas para este trabalho foram escolhidas a partir de uma busca inicial sobre a existência de estudos relacionados a clima escolar na educação infantil.

A busca nas bases de dados foi realizada no período que compreende dezembro de 2020 e abril de 2021. Foram levantados trabalhos que se dividiam em artigos, teses, dissertações e capítulos de livros. Após realizar o levantamento dos estudos utilizando a estratégia de busca definida, encontramos os seguintes resultados nas quatro bases de dados selecionadas:

Tabela 1: Quantidade de estudos encontrados nas bases de dados e referências de artigos

Base de Dados	Encontrados
SCOPUS	215
WEB OF SCIENCE	173
APA PSYCINFO	249
ERIC	207
Referências de artigos	7
<i>Total</i>	<i>851</i>

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 1 apresenta a quantidade de artigos encontrados em cada uma das bases de dados selecionados e na categoria “Referências de artigos”, no qual incluímos outros trabalhos que foram encontrados a partir dos estudos levantados. Vale ressaltar que tivemos

que usar uma estratégia de busca diferente na base de dados da ERIC, uma vez que a estratégia de busca inicial gerou um resultado muito alto e amplo: 3.023 artigos/trabalhos foram encontrados. Assim, optamos por tirar o descritor alternativo de clima escolar relacionado ao ambiente educacional (*educational environment*). A ERIC possui um tesouro próprio (ERIC thesaurus) que visa o melhor controle dos conteúdos e resultados com maior precisão. Dessa forma, descobrimos que o descritor utilizado (*educational environment*) trata de um termo muito amplo na base da ERIC e o tesouro sugeriu a busca de um termo mais específico. Sendo assim, utilizamos os termos alternativos da primeira estratégia de busca sem o “ambiente educacional”. A estratégia de busca específica para a base de dados da ERIC ficou assim: ((*school climate*" OR "*organizational climate*") AND (*preschool* OR "*early childhood education*" OR *kindergarten*)).

No próximo tópico, serão apresentados os critérios de inclusão e exclusão para eleger os artigos que foram incluídos nesta revisão sistemática.

3.2. Critérios de Inclusão / Exclusão dos artigos

Os critérios de inclusão e exclusão descrevem os tipos de estudos, intervenção, métodos, população e resultados que são selecionados para revisão em profundidade (PETTICREW; ROBERTS, 2006). Este estudo utilizou os critérios de inclusão e exclusão dos artigos em dois momentos. No primeiro momento, os critérios utilizados para esta primeira análise dos artigos através dos resumos, foram:

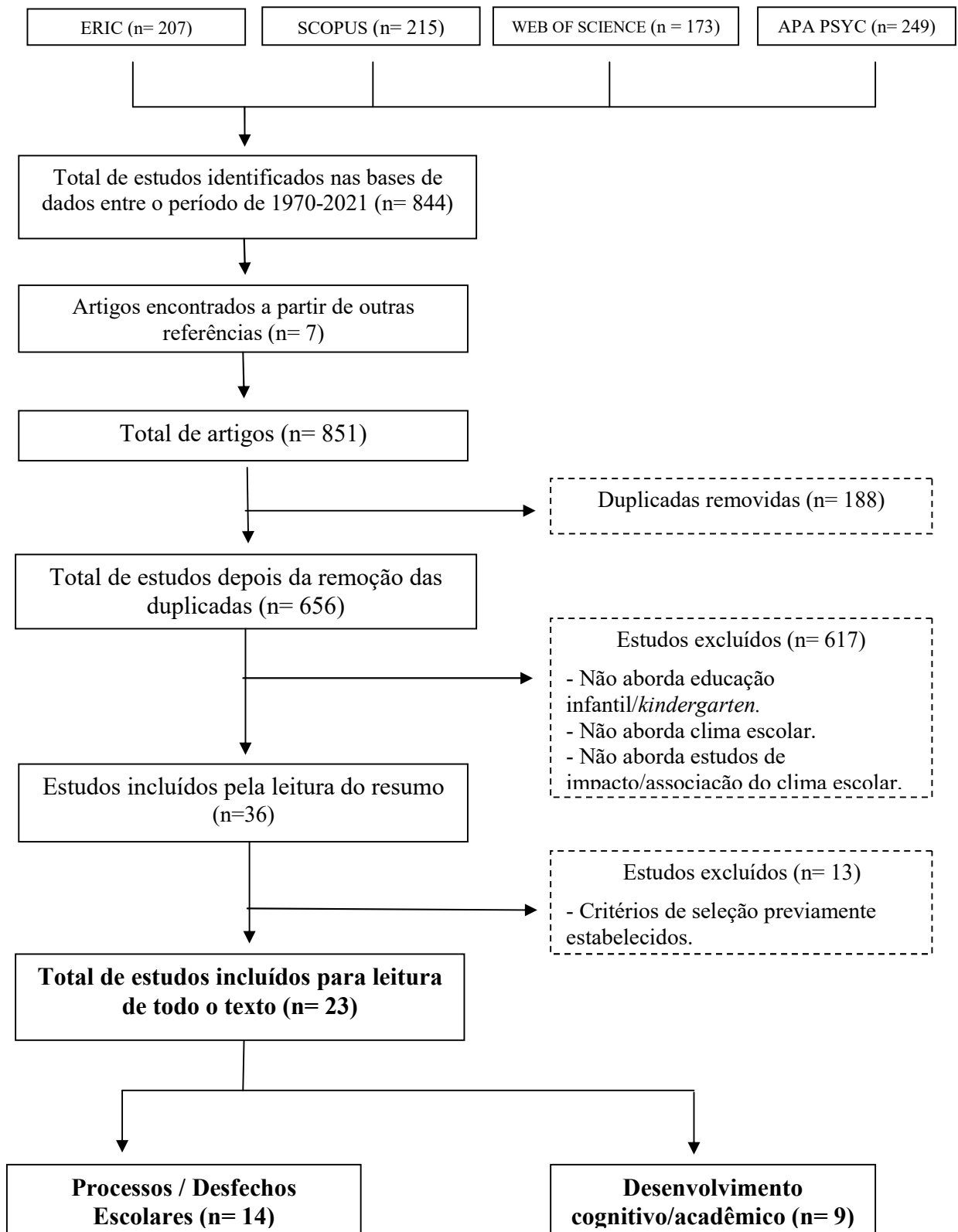
- (i) Estudos que tratam do tema clima escolar no contexto da educação infantil;
- (ii) Estudos realizados no contexto internacional, escritos em língua inglesa. Decidimos realizar levantamento dos trabalhos em língua inglesa porque não foi encontrada nenhuma bibliografia em português com estudos sobre o clima escolar na educação infantil.
- (iii) Artigos que trazem estudos de impacto ou associação, em especial, entre o clima escolar e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico da criança ou algum processo escolar e/ou atitudes dos professores (qualidade da sala de aula, envolvimento dos pais, satisfação do trabalho do professor, estresse do professor, entre outros), ou ainda com algum outro resultado da criança (desenvolvimento motor, social, socioemocional, entre outros).

No segundo momento, os artigos selecionados através do primeiro critério de seleção foram explorados de maneira pormenorizada. Nesta nova fase, foi necessário atribuir um olhar mais atento e cuidadoso para extração e a análise dos dados dos estudos eleitos. (KELLER et al., 2014, p. 64). Após essa avaliação crítica, restaram apenas os estudos mais relevantes para esta investigação. Os artigos eleitos foram classificados a partir de novos critérios de inclusão e exclusão, mais específicos, como:

- (i) Estudos sobre impacto ou associação entre o clima escolar e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico na educação infantil;
- (ii) Estudos que utilizam o clima escolar ou alguma de suas dimensões como variável independente para estimar desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças a partir de desenhos experimentais, quase-experimentais ou correlacionais (longitudinais ou transversais) com uso de modelos multivariados e/ou regressões hierárquicas/multinível que permitam observar variação do clima escolar entre as escolas.

O diagrama de fluxo a seguir apresenta a quantidade de artigos selecionados em cada etapa do processo de levantamento de dados e a partir da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. A partir destes procedimentos chegamos ao grupo final de artigos eleitos para análises que foram divididos em: (i) estudos que focalizam a associação entre clima escolar e outros processos/desfechos escolares, atitudes dos professores, ou ainda, outros desenvolvimentos das crianças (social, socioemocional, motor, entre outros) na educação infantil e (ii) estudos com foco na associação entre clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças da educação infantil.

Diagrama de Fluxo do levantamento da literatura Clima Escolar e Educação Infantil



Fonte: elaboração própria.

A fim de minimizar o viés no processo de busca, é necessário que o levantamento e a extração de dados também sejam realizados por dois juízes (KELLER et al., 2014). Dessa forma, o presente estudo teve como procedimentos, a replicação da busca. A bibliotecária da UFRJ, Érica Rezende, seguiu os passos descritos para realizar a busca de artigos que foram comparados aos resultados por mim obtidos. No entanto, não conseguimos dois juízes para fazer as análises dos textos selecionados devido estarmos vivendo em um contexto de pandemia onde não encontramos pessoas disponíveis para este trabalho. De outra forma, obtive auxílio das minhas professoras orientadoras Mariane Koslinski e Ana de Oliveira. Assim, dos 36 estudos incluídos a partir dos resumos, minhas orientadoras realizaram leituras e análises de 6 artigos de difícil interpretação, além de me auxiliarem nas interpretações e esclarecendo dúvidas de 12 estudos.

3.3. Artigos Excluídos da Revisão Sistemática

Após a leitura integral e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, mencionados na seção anterior, elegemos o total de 36 artigos. Desse total, 13 estudos foram excluídos nesta fase, porque, apesar dos filtros anteriores, não estavam de acordo com os critérios de seleção previamente estabelecidos.

O Quadro 2 a seguir apresenta os artigos que foram rejeitados a partir dessa seleção, assim como as justificativas para exclusão.

Quadro 2: Artigos que foram excluídos do estudo e seus motivos.

Motivo da exclusão	Artigo	Relação entre o Clima Escolar e:	Objetivo
Artigo completo não encontrado	<p><i>School climate in urban elementary schools-Its role in predicting low income childrens transition from early edu RCT to Kindergarten</i></p> <p>Lowenstein et al., 2011.</p>	Desenvolvimento Socioemocional	<p>O objetivo do estudo consiste em identificar um modelo multidimensional do clima escolar e usá-lo para prever os resultados socioemocionais das crianças de baixa renda durante a transição para o primeiro ano das escolas públicas primárias em Chicago, Estados Unidos.</p>
	<p><i>How (and How Much) Do Schools Matter? Variation in K-8th Grade Achievement Trajectories in a National Sample.</i></p> <p>Schwartz et al., 2015.</p>	Desempenho	<p>Trata-se de um estudo longitudinal, realizado nos Estados Unidos, que descreve trajetórias de desempenho em matemática e leitura em uma amostra nacional de estudantes, desde o ingresso no <i>kindergarten</i> até <i>8th grade</i>. Além disso, examina o papel da configuração da série escolar (K-8; 6-8; 7-9) e o contexto escolar (por exemplo, composição, clima profissional, clima positivo, desgaste escolar, instalações) nas trajetórias de desempenho. A amostra do estudo consiste em 6.158 alunos do Estudo Longitudinal da Primeira Infância, Classe do Jardim de Infância 1998-99 (ECLS-K) que participaram de todas as 6 ondas e que frequentaram o <i>kindergarten</i> em uma escola pública regular na onda 1.</p>
	<p><i>The Relationship of Teacher Burnout to Primary and Secondary Appraisal, Coping Systems, Role Strain and Teacher/Principal Behavior</i></p> <p>Hanchey et al., 1989.</p>	Síndrome de Burnout em professores	<p>O estudo investigou as características pessoais dos professores e aspectos de seu ambiente de trabalho relacionados ao conceito multidimensional de burnout. O clima escolar neste estudo é uma medida das características ambientais. O estudo foi realizado nos Estados Unidos e contou com uma amostra de 136 professores do <i>kindergarten</i> até <i>8th grade</i>.</p>

<p>Não apresenta medidas separadas da variável dependente por etapa escolar, ou seja, não apresenta efeitos específicos para <i>kindergarten</i> e/ou Educação Infantil</p>	<p><i>On Improving School Climate: Reducing Reliance on Rewards and Punishment.</i></p> <p>Hoffman et al., 2009</p>	<p>Programa de Treinamento do Professor</p>	<p>O estudo examinou o impacto do treinamento de professores da primeira infância (<i>kindergarten</i> até <i>6th grade</i>) em um programa de inteligência emocional e gerenciamento de sala de aula intitulado Disciplina Consciente [R], nos Estados Unidos. Um dos objetivos da pesquisa é identificar as variáveis que mais contribuem para a função discriminativa, ou seja, encontrar as características do clima escolar que se correlacionam altamente com a prática da Disciplina Consciente. O programa de Disciplina Consciente é projetado para ajudar os professores a melhorar o nível social e emocional, habilidades das crianças e, assim, melhorar o clima geral da escola.</p>
	<p><i>The relationship between school principals' power sources and school climate</i></p> <p>Bayrak et al., 2014</p>	<p>Fonte/origem de poder dos diretores</p>	<p>O objetivo foi avaliar a relação entre as fonte/origem de poder dos diretores de escolas e o clima escolar. Para isso contou com uma amostra 322 professores atuantes na pré-escola e nas instituições de ensino primário e secundário, na cidade de Kutahya, Turquia.</p>
	<p><i>The influence of test-based accountability policies on early elementary teachers: School climate, environmental stress, and teacher stress.</i></p> <p>Saeki et al., 2018</p>	<p>Estresse do Professor</p>	<p>O estudo avalia a influência potencial das políticas de responsabilização de alto risco nas percepções dos professores do sobre o clima escolar, o estresse no meio ambiente e o estresse dos professores. Dentre as questões de pesquisa que foram examinadas, estão: Existem relações diretas entre o uso das pontuações dos testes dos alunos para decisões ocupacionais, as percepções do professor sobre o contexto escolar e o estresse do professor? O contexto escolar medeia a relação entre as políticas de responsabilização e o estresse dos professores entre os professores? Vale ressaltar que o clima escolar é tratado como uma das características do contexto escolar. Este estudo incluiu 541 professores do <i>kindergarten</i> até <i>2nd grade</i> de três estados nos Estados Unidos (Texas, Carolina do Norte e Pensilvânia).</p>
	<p><i>Pathways to Parental Engagement: Contributions of Parents, Teachers, and Schools in Cultural Context</i></p> <p>Rattenborg et al., (2019)</p>	<p>Envolvimento dos pais</p>	<p>Este trabalho buscou investigar as diferenças entre as expectativas dos pais e dos professores sobre o envolvimento dos pais na escola. Além disso, a pesquisa busca examinar se as expectativas dos pais e professores, a percepção dos pais sobre o clima escolar e a comunicação entre pais e professores estão relacionados aos relatos do envolvimento dos pais de crianças do <i>kindergarten</i> até a <i>2nd grade</i>, nos Estados Unidos.</p>

	<p><i>Understanding the Relationships between Poverty, School Factors and Student Achievement.</i></p> <p>Jackson e Addison, 2018.</p>	Desempenho e Pobreza	<p>O objetivo deste estudo descritivo quantitativo foi explorar a relação entre pobreza, fatores escolares e desempenho dos alunos para ajudar as Escolas Públicas do Condado de Montgomery (EUA) a identificar os fatores relacionados às desigualdades no desempenho. Este estudo explorou como os fatores escolares, incluindo o nível escolar pobreza, frequência escolar, clima escolar e a proporção de professores novatos, foram associados a resultados de testes de matemática e artes da língua inglesa em todas as escolas. As análises incluem a exploração das características e desempenho dos alunos do <i>kindergarten</i> até o <i>5th grade</i>. No entanto, foram explorados somente os ganhos acadêmicos dos alunos entre o <i>4th e 5th grade</i> para analisar sua relação com fatores escolares, dentre eles, o clima escolar.</p>
Estudo realizado com alunos de uma única escola.	<p><i>The relationship between parents' perceptions of school climate and their inclination to report a bullying incident to a school administrator.</i></p> <p>Strauss, Debra, 2018.</p>	Vontade dos pais de revelar a vitimização de bullying dos seus filhos	<p>Trata de uma tese de doutorado que se propôs a examinar a relação entre o clima escolar e a inclinação dos pais para relatar a vitimização de seus filhos a um diretor da escola, nos Estados Unidos. Os participantes incluem pais de alunos do <i>kindergarten</i> até <i>5th grade</i> em uma única escola primária nos Estados Unidos.</p>
	<p><i>Association between school climate, children's social-emotional development, and academic achievement.</i></p> <p>White, et al., 2018.</p>	Desempenho	<p>A dissertação de Mestrado buscou examinar qual a associação entre clima escolar, habilidades de desenvolvimento socioemocional (em conjunto) e desempenho acadêmico das crianças do <i>kindergarten</i> até o <i>3rd grade</i>, em uma escola localizada em um distrito do estado do Mississippi, nos Estados Unidos. A escola fazia parte de um grupo de escolas que receberam classificação de baixo desempenho para o ano escolar de 2016-2017. A população deste estudo incluiu professores, pais e crianças da escola primária. Os professores avaliaram o clima escolar através da Avaliação do Inventário do Clima Escolar (Alliance for the Study of School Climate, 2017). Os pais das crianças (364) avaliaram as habilidades socioemocionais. Várias medidas de matemática e leitura dos alunos foram obtidas a partir de registros escolares. Os resultados revelaram que, na escola participante, os professores avaliaram o clima escolar muito baixo em todas as dimensões. Assim, as melhorias no desempenho acadêmico</p>

			dos alunos ao longo do tempo provavelmente refletiram o impacto de seu desenvolvimento socioemocional, compensando o baixo clima escolar.
O estudo não dialoga com os principais autores sobre a definição e dimensões do clima escolar	<i>The Interplay among Early Childhood Teachers' Social and Emotional Well-Being, Mental Health Consultation, and Preschool Expulsion</i> Silver e Zinsser, 2020	Pedidos de expulsão de crianças da sala de aula	O estudo examina as associações entre vários elementos do contexto e bem-estar socioemocional do professor e seus pedidos de remoção permanente (disciplina excludente) de uma criança de sua sala de aula. Especificamente, o estudo explora as percepções dos professores sobre sua inteligência emocional, níveis de depressão, comportamentos externalizantes em sala de aula e clima central. Os professores de Centros de pré-escolas, nos Estados Unidos, respondem a seis itens das escalas de clima de centro sobre suas experiências e percepções no local de trabalho. Os autores utilizam o termo “clima de centro” por tratar de estudos realizados em Centros de Pré-escolas, todavia, o texto não apresenta o seu conceito. Da mesma forma, o estudo não apresenta os itens utilizados para elaboração da escala de clima de centro, apenas menciona alguns exemplos, como: “Meu programa garante que professores não se sintam isolados” e “Eu pretendo continuar trabalhando para o mesmo centro / programa no próximo ano”.
Validade de Face	<i>Investigating the Stress Levels of Early Childhood, Primary and Secondary Pre-service Teachers during Teaching Practicum</i> Geng et al., 2015	Estresse dos professores	Este estudo investigou os níveis de estresse de professores em formação (PSTs) em três categorias de contexto de ensino: primeira infância, ensino primário e ensino secundário, na Austrália. Além disso, o estudo se propõe a pesquisar como o clima escolar influencia os níveis de estresse desse professores em formação. A Escala de estresse percebido (PSS) e um questionário online foram usados para medir a natureza e nível de estresse. Resultados significativos foram encontrados em relação ao clima escolar e os níveis de estresse dos professores em formação nos três contextos de ensino diferentes. No entanto, o texto não deixa claro quais dimensões do clima escolar foram usadas e não informa como o clima da escola foi medido. As categorias de medidas do clima escolar apresentadas no estudo não remetem às dimensões do clima da escola que os autores de referência do tema consideram (discutidas no capítulo 2 deste trabalho).

	<p><i>Examining the effects of schools and neighbourhoods on the outcomes of Kindergarten children in Canada</i></p> <p>Kohen et al., 2009</p>	Desempenho	<p>O trabalho analisa as características dos bairros, o impacto da escola e os fatores familiares para saber como estes contextos moldam um conjunto de resultados de crianças do <i>kindergarten</i>, no Canadá. O estudo trata do clima escolar como um dos fatores no nível de escola. No que diz respeito à medida, o estudo utiliza uma única variável para captar o clima escolar. Trata de uma <i>proxy</i> de clima escolar que está relacionada à proporção de crianças que não eram falantes nativos de inglês na escola.</p>
--	--	------------	---

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos observar no Quadro 2, excluímos o estudo de Lowenstein et al. (2011) porque não encontramos o artigo completo, somente um modelo de resumo para Conferência SREE (Sociedade de Pesquisa sobre Eficácia Educacional), 2011. Embora pareça ser um estudo interessante sobre a relação do clima escola e o desenvolvimento socioemocional das crianças do *kindergarten*¹¹, não foi possível saber qual o conceito e dimensões do clima escolar os autores utilizam nas suas análises. Saber como o modelo multidimensional do clima foi desenvolvido é importante, porque trata do objetivo da pesquisa para prever os resultados socioemocionais das crianças.

O estudo de Schwartz et al. (2015) também foi excluído porque não encontramos o artigo completo, apenas um modelo de resumo para Conferência SREE, 2015. Neste caso, não tivemos acesso ao conceito do clima escolar utilizado, nem a discussão teórica. Além disso, não sabemos se apresentam resultados considerando, especificamente, a etapa da Educação Infantil, já que a amostra consiste em dados do *kindergarten* até *8th grade*.

Os trabalhos de Hanchey et al., (1989), Hoffman et al. (2009), Bayrak et al. (2014), Saeki et al. (2018); Rattenborg et al., (2019) e Jackson e Addison (2018) foram rejeitados por não apresentarem, em suas análises, uma variável de saída específica para educação infantil e/ou *kindergarten*. Ou seja, o fato de a variável dependente não estar desagregada de outra(s) etapa(s) escolar(es), impossibilita saber se o efeito ocorre especificamente na educação infantil e/ou *kindergarten*.

Os estudos de Strauss (2018) e White et al.(2018) foram excluídos porque a amostra da pesquisa contém dados de participantes de apenas uma escola. Dessa forma, partindo do pressuposto que o clima escolar é uma característica da escola, como tratada nesse trabalho, portanto, se o estudo está restrito a somente uma escola não é possível observar como a variação desta variável entre as escolas está associada seja a desfechos relacionados ao desenvolvimento das crianças, seja a desfechos relacionados a outras características/processos escolares. Além disso, devemos considerar que estes estudos não apresentam validade externa, ou seja, não trazem a possibilidade de generalização dos resultados da pesquisa.

O mais interessante no Quadro 2, é que aparecem estudos que não dialogam com as principais referências sobre o clima escolar (ANDERSON, 1982; COHEN et al., 2009;

¹¹ Vale lembrar que o *kindergarten* se refere ao começo da educação elementar. No entanto, a faixa etária das crianças que frequentam o *kindergarten* nos EUA equivale à faixa etária do segundo ano da pré-escola no Brasil.

WANG e DEGOL, 2016), ou seja, trabalhos que se tornaram no campo uma referência na definição de clima escolar e suas dimensões, como alguns já mencionados no presente estudo. Assim, dividimos esses estudos em dois grupos.

O primeiro grupo traz um estudo que indica restrição no diálogo com os principais autores do campo e não apresenta uma definição para clima escolar e quando tentam definir, não é de forma clara. Ou seja, usam o termo clima escolar, mas a definição não está de acordo com a bibliografia de referência. O trabalho de Silver e Zinsser (2020) é um exemplo disso. O texto não apresenta o conceito de clima que os autores estão utilizando. Não há diálogo com outros estudos sobre o conceito e as dimensões do clima escolar. Os autores utilizam a expressão “clima de centro” por tratar de estudo realizado em Centros de Pré-escolas Comunitários, que atendem crianças com idades entre 3 a 5 anos, na cidade de Chicago, nos Estados Unidos. O clima do centro, também chamado de clima de trabalho, é visto neste estudo como um dos fatores do local de trabalho que pode interferir nas atitudes e decisões do professor. Para medir o clima escolar, os professores responderam seis itens adaptados da escala de clima de centro utilizada na Pesquisa de Experiências Familiares do Head Start. Os itens sobre clima de centro têm como foco captar as experiências e percepções dos professores no seu local de trabalho, por exemplo, “Meu programa garante que professores não se sintam isolados” e “Eu pretendo continuar trabalhando para o mesmo centro / programa no próximo ano”. O texto não apresenta os itens que são utilizados para elaboração da escala de clima de centro, apenas menciona esses exemplos. Assim, não é possível saber que conceito a pesquisa está operacionalizando, ou seja, o que realmente está medindo.

O segundo grupo trata de artigos que, além de não trazerem claramente uma definição do clima escolar, a operacionalização do conceito de clima não tem validade de face, ou seja, o que os estudos estão medindo não está de acordo com o que a bibliografia de clima escolar está tratando neste trabalho. Os estudos de Geng et al. (2015) e Kohen et al. (2015) estão dentro desta categoria de exclusão.

Geng et al. (2015), além de investigar os níveis de estresse de professores em formação (PSTs) em três categorias de contexto de ensino na Austrália (primeira infância, ensino fundamental e ensino médio), se propõem a pesquisar como o clima escolar influencia os níveis de estresse desses professores em formação. No entanto, os autores não deixam claro quais dimensões do clima eles usaram, como o clima escolar foi medido e, apesar de citarem alguns autores que falam da importância do clima escolar para baixar o nível do estresse dos

professores, o texto não dialoga com os principais autores que se tornaram referência na definição do clima e as possibilidades do uso de algumas dimensões como sua medida. É interessante mencionar que o resumo do artigo apresenta que em seus resultados foram encontradas relações entre o clima escolar e os níveis de estresse dos professores em formação nos três contextos de ensino diferentes. Dessa forma, entendemos que os autores estão considerando como medidas de clima escolar os dados coletados através de questionários com opinião dos professores em formação, que abrangem: características demográficas, as horas despendidas em atividades ou trabalhos associados ao estágio docente e unidades teóricas e sobre como melhorar a avaliação das unidades. Nenhuma dessas variáveis remete às dimensões do clima escolar que são discutidas neste trabalho com os autores que consideramos de referência neste tema.

Ainda em relação ao grupo de estudos rejeitados porque não apresentam validade de face, temos o trabalho de Kohen (2009) que extrapola a noção do que é clima escolar e como é medido. Os autores buscam observar os efeitos dos bairros, dos fatores escolares e as características das famílias das crianças nos resultados acadêmicos das crianças no *Kindergarten*. O clima escolar é uma das variáveis que compõem os fatores escolares. Para captar o clima da escola, os autores utilizam uma única variável e criam um *proxy* para clima escolar: proporção de crianças que não tinham o inglês como língua nativa/materna nas escolas do Canadá. Embora os autores informem que uma das limitações do estudo é a pouca disponibilidade de variáveis, em sua base de dados, para compor a medida de clima, utilizar a proporção de crianças para as quais o inglês não é a primeira língua como variável de medida para clima escolar, está longe das medidas apresentadas nos estudos sobre o tema.

Ao realizar as análises dos artigos, percebemos que existem muitos trabalhos que trazem definições concretas sobre o clima escolar e dimensões bem elaboradas, de acordo com as principais referências sobre o tema. No entanto, nem todos os estudos que abordam o clima escolar estão bem referenciados. Como podemos observar nesta seção, muitos estudos não trazem uma definição de clima escolar de forma clara, não dialogam com os principais autores de referência no campo e os itens não medem o que o clima escolar se propõe a medir (validade de face). Às vezes, se torna difícil saber de quais dimensões do clima escolar os estudos estão tratando ou de que fenômeno ou processo escolar está abordando. Esta limitação restringe a comparabilidade com outros estudos sobre o tema e o avanço da compreensão da associação entre clima escolar e processos e/ou resultados escolares na educação infantil/*kindergarten*.

3.4. Avaliação dos Artigos

A etapa de avaliação dos artigos que compõem o banco final buscou constatar se os estudos são ou não pertinentes para responder às questões de pesquisa mais específicas. O objetivo nesta etapa é remover estudos que não apresentem as características anteriormente discutidas como critérios para seleção.

O objetivo principal desta revisão sistemática consiste em reunir e avaliar criticamente e sinteticamente os resultados dos estudos que abordam o impacto ou a associação entre o clima escolar e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil/*kindergarten*. No entanto, esta etapa de avaliação dos artigos foi dividida em dois grupos de estudos distintos. O primeiro grupo reuniu artigos que relacionam o clima escolar a outros processos ou desfechos escolares, assim como a alguma atitude/percepção do professor na educação infantil/*kindergarten*, ou ainda, a outro desenvolvimento da criança (social, socioemocional, motor, entre outros). O objetivo aqui é comentar rapidamente os estudos que abordam outros tipos de associação dentro da literatura sobre clima escolar e educação infantil, visto que, mesmo não sendo o objetivo inicial, foram encontradas muitas pesquisas com esse foco nos primeiros levantamentos de dados. Vale ressaltar que ainda que a maior parte dos estudos deste grupo não tenha como foco a relação direta do clima escolar sobre os resultados acadêmicos das crianças, as variáveis de saída que eles usam, normalmente, são indicados pelas pesquisas como variáveis que melhoram o desempenho dos alunos. Dessa forma, estes artigos estão indiretamente considerando que a melhora do clima na escola contribui para o desempenho dos alunos.

O segundo grupo de estudos reuniu artigos que focalizam o impacto ou associação entre o clima escolar e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças. A análise deste grupo de estudos foi realizada de acordo com critérios que foram mencionados anteriormente neste capítulo (seção 3.2). A organização e análise dos artigos selecionados nas etapas anteriores tiveram como guia as seguintes questões de pesquisa:

- (i) Os estudos associam clima escolar a que processo (qualidade da sala de aula, envolvimento dos pais, satisfação do trabalho do professor, estresse do professor) ou desfecho/resultados escolar (linguagem, matemática, socioemocional, outros) na educação infantil/*kindergarten*?

- (ii) Qual a dimensão predominante de clima escolar presente nos estudos que focalizam clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico na educação infantil/*kindergarten*?
- (iii) Qual a qualidade dos estudos no que diz respeito à validade interna? Para fornecer uma estimativa da robustez das evidências, os estudos devem ser analisados de acordo com alguns critérios como: risco de viés discutido e testes de heterogeneidade relatados; incluir alguma exploração de características metodológicas, como efeitos do projeto de pesquisa ou tamanho da amostra (em especial o número de escolas consideradas); desfechos/resultados escolares, como testes padronizados, testes cognitivos e testes curriculares ou medidas de realização educacional elaboradas pelo pesquisador; ter inferência causal moderada como estudo que tenham desenhos apropriados (como estudos a partir de experimentos controlados randomizados, desenhos de descontinuidade de regressão, experimentos naturais com análise apropriada) (HIGGINS et al., TOOLKIT Manual, 2018). Os estudos correlacionais devem ser analisados de acordo com alguns controles, que evitam viés na pesquisa e obtêm inferências satisfatórias, como: o estudo ser longitudinal com medida prévia de desenvolvimento cognitivo/acadêmico e/ou inserção de controles relacionados às características sociodemográficas das crianças e da composição do alunado e outros controles associados ao desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças e o uso de modelo hierárquico para estimação do efeito das características escolares (GOLDSTEIN, 1997; LEE, 2004; FRANCO, BROOKE e ALVES, 2008).
- (iv) Quais resultados encontrados sobre a relação de clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças? Qual o tamanho do efeito encontrado?
- (v) Quais dimensões estão mais associadas ao desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil/*kindergarten*?

Após realizar as análises dos estudos selecionados nesta etapa sobre o clima escolar e educação infantil/*kindergarten*, será apresentada a síntese da revisão sistemática a partir de uma breve descrição da estrutura dos trabalhos, a qualidade das evidências, assim como as

conclusões a que se pode chegar a partir deles, comparando resultados, informações e a estrutura dos artigos.

4. RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos os resultados das análises dos 23 estudos levantados e selecionados sobre o clima escolar e educação infantil ou *kindegarten*, a partir dos critérios estabelecidos na etapa de avaliação dos artigos (capítulo 3). Na primeira parte, apresentamos o grupo com 14 artigos que focalizam a relação entre o clima escolar e outros processos/desfechos escolares, ou ainda, alguma atitude/percepção do professor. Na segunda parte deste capítulo, analisamos 9 artigos que fazem parte do grupo de estudos que focalizam o impacto ou associação entre o clima escolar no/e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil/*kindergarten*.

4.1. Associação entre Clima Escolar e Processos/Desfechos Escolares na Educação Infantil

Os estudos selecionados para esta etapa final que associam o clima escolar a outros processos/desfechos escolares totalizaram 14 artigos. Entre eles estão trabalhos que associam o clima ao desenvolvimento social das crianças, à qualidade e organização da sala de aula, as atitudes e profissionalismo dos professores, saúde docente e ao envolvimento dos pais na educação dos seus filhos.

O Quadro 3 apresenta um resumo dos estudos selecionados que abordam a relação entre clima escolar e processos/desfechos escolares.

Quadro 3: Resumo de estudos que abordam a relação entre Clima Escolar e Processos/Desfechos Escolares.

Autor	Variável Dependente	Dimensões	Amostra	Instrumento de medida	Modelos utilizados	Resultados
Adeleke e Adeyemi (2019)	Desenvolvimento Social	Os autores não mencionam as variáveis para medida, mas citam a interação entre professores e alunos e características da escola como fatores que ajudam a definir a medida de clima escolar.	Amostra de 330 pessoas, envolvendo 150 professores e 180 crianças da pré-escola, em uma metrópole de Ibadan, Nigéria. O estudo não menciona a quantidade de escolas participantes.	Questionário de Efeitos Escolares no Desenvolvimento Social (<i>School Effects on Social Development Questionnaire – SESDQ</i>). Respondido pelos professores.	Estudo Correlacional. Uso da estatística Qui-quadrado (χ^2). Nível de significância de 0,05 para testar hipóteses.	Associação significativa entre o clima escolar e o autoconceito das crianças da pré-escola.
Dennis e O'Connor (2013)	Qualidade da sala de aula	Clima Organizacional Geral que inclui as dimensões: colegialidade, crescimento profissional, suporte do supervisor, clareza, sistema de recompensa, tomada de decisão, consenso de metas, orientação de tarefas, ambiente físico e inovação. Clima Organizacional Relacional que trata das relações entre professor-professor, professor-diretor/liderança.	Amostra de 40 diretores e 37 professores de 100 Centros de Educação Infantil Comunitários, nos Estados Unidos.	Survey (<i>Early Childhood Work Environment Survey- ECWES</i>) e um Questionário (<i>The Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools – OCDQ-RE</i>). Respondido pelos professores.	Estudo Correlacional. Uso de modelos de regressão múltiplas.	Associação significativa entre o clima organizacional geral e a qualidade da sala de aula, de modo que as salas de aula dos Centros de Educação Infantil com melhores climas organizacionais eram de melhor qualidade. O clima organizacional relacional também está significativamente relacionado à qualidade do processo de sala de aula.
Sandilos et al. (2015)	Qualidade da sala de aula	Sete itens sobre o clima escolar que continham perguntas sobre o apoio e incentivo da liderança e da equipe, sentimentos de aceitação e respeito dos professores pelos colegas.	Amostra de 59 professores e 31 Centros de Educação Infantil urbanos, dos Estados Unidos.	Questionário respondido pelos professores baseado no <i>Administrator and Teacher Survey</i> desenvolvido originalmente pelo <i>National Center for Education Statistics</i>	Estudo Longitudinal. Uso de modelagem linear hierárquica.	As avaliações individuais dos professores sobre o controle percebido e o clima escolar não foram associadas à qualidade da sala de aula.

Jiang et al. (2019)	Satisfação do trabalho do professor e Empoderamento dos professores	Clima de Apoio, em que medida os professores foram apoiados para experimentar suas ideias inovadoras; Clima de Empoderamento, até que ponto os professores estavam envolvidos na reforma e desenvolvimento do jardim de infância; e Clima Acadêmico, se os professores têm oportunidades e condições suficientes para o desenvolvimento profissional.	Amostra aleatória consistiu em 206 professores de 21 Jardins de Infância em Xangai, China.	Escala de Clima Organizacional para Jardins de Infância (OCS-K), adaptada e validada, respondida pelos professores.	Uso de modelagem de equações estruturais.	O maior empoderamento dos professores e satisfação do trabalho do professor estão associados a um melhor clima escolar do jardim de infância.
Lee e Quek (2018)	Satisfação do trabalho do professor	Apoio ao Aluno, Afiliação (relacionamentos), Interesse Profissional, Empoderamento, Consenso da Missão, Inovação, Adequação de Recursos e Pressão no Trabalho.	Amostra por conveniência de 100 professores de 15 pré-escolas de Cingapura	Questionário usado Ambiental de Nível Pré-Escolar (PSLEQ). Ele foi usado em outro estudo no ensino fundamental (LEE 1998), porém foi adaptado e modificado para percepção dos professores da pré-escola.	Análises com Testes t e Regressão logística.	Os resultados revelaram que os perfis dos professores não estavam significativamente associados com a satisfação no trabalho. No entanto, entre as escalas que medem o ambiente de aprendizagem, houve um efeito positivo da Adequação de Recursos sobre a satisfação profissional de professores da pré-escola.
Ross (2019)	Satisfação do trabalho do professor	Liderança do diretor (como o diretor trata e atende as necessidades sociais dos professores), Profissionalismo do professor (relação entre professores, cooperação e apoio dos seus colegas e diretor/gestão), Vulnerabilidade institucional (em que medida a escola era suscetível a fala dos pais e de outros grupos), Pressão por resultados (pressão do diretor sobre os professores por resultados, e sobre os alunos por um bom desempenho).	Amostra aleatória de 90 professores de 7 Centros Head Start, pré-escolas, nos Estados Unidos.	Índice de Clima Organizacional (OCI), validado por outro estudo (HOY, SMITH and SWEETLAND, 2002), foi administrado aos professores.	Análise de correlação de Pearson e regressão múltipla.	Resultados significativos entre a satisfação do trabalho do professores e o clima escolar.

Meristo et al. (2014)	Autoeficácia do professor	Respeito, confiança, moral elevada, oportunidade de contribuição, crescimento acadêmico e social contínuo, coesão, renovação escolar e cuidado.	Amostra de 112 professores novatos de 112 escolas, na Estônia. Entre os 112, 53 são professores do jardim de infância.	Questionário chamado Perfil de Clima Escolar Charles F. Ketterin Ltd. (CFK), respondido pelos professores.	Correlação de Pearson, regressão múltipla e análises de variância (ANOVA).	Em relação às análises somente com os professores de jardim de infância, os resultados sugerem associação positiva e significativa entre o clima escolar e a autoeficácia do professor novato.
Yesil (2012)	Rotatividade do professor	Apoio da gestão, apoio dos colegas, apoio profissional, interferência no ensino, influência na política global da escola, influência na política curricular da escola e autonomia da sala de aula.	Amostra de 210 professores do <i>kindergarten</i> . O texto não menciona a quantidade de escolas participantes, mas informa que os professores trabalhavam em tempo integral nas escolas públicas, nos Estados Unidos.	Os dados vieram da Pesquisa de Escolas e Funcionários (<i>School and Staffing Survey - SASS</i> , 2003-2004) e incluem as percepções dos professores.	Correlações bivariadas e regressão logística.	As características demográficas e profissionais dos professores eram preditores mais fortes das decisões de mobilidade do que o clima escolar e as condições de trabalho percebidas e as características dos alunos. O clima escolar junto com a satisfação no trabalho e esgotamento explicam 11% da variação na rotatividade do professor.
Sun (2019)	Atitudes dos professores em relação à inclusão	O texto não menciona as dimensões do clima escolar, apenas o define como: “o sistema de características do ambiente interno da organização vivenciado pelos participantes como um grupo... e influencia o comportamento dos membros do grupo de formas diretas e indiretas”,	Amostra de 816 professores de pré-escolas incluídas em escolas públicas de quatro distritos de Xangai, China. Quantidade de escolas não informada.	A percepção dos professores foi medida através do instrumento de medida Pesquisa Revisada de Professores do Clima Escolar (SCTS-R).	Estudo correlacional. Regressão múltipla.	As percepções mais positivas dos professores sobre o clima escolar estavam associadas a atitudes mais positivas dos professores em relação à inclusão.
Seefeldt et al. (1998)	Envolvimento dos pais na educação dos seus filhos	Relações professor-aluno, segurança e manutenção escolar, gestão, orientação acadêmica do aluno, valores comportamentais do aluno, relações entre alunos, relações pais-comunidade, gestão educacional e	A amostra consistiu em 253 pais de crianças <i>kindergarten</i> , que foram entrevistados. Estudo com desenho experimental que divide aleatoriamente 8 escolas	A percepção dos pais sobre o ambiente escolar foi avaliada pela Pesquisa de Clima Escolar (<i>School Climate Survey</i>).	Regressão Linear Múltipla.	A visão dos pais sobre o clima escolar e suas crenças em sua capacidade de exercer controle sobre a educação de seus filhos eram bons preditores do envolvimento dos pais relacionado à escola.

		atividades do aluno.	em dois grupos: grupo experimental com 4 escolas e outro grupo de comparação/controle com 4 escolas.			
Tastepe (2020)	Envolvimento dos pais na educação de seus filhos	Clima acadêmico (quão favorável é o ambiente escolar para aprendizagem do aluno), Clima de segurança (como a escola gerencia questões disciplinares) e Clima social (quão favorável é o ambiente escolar para bem-estar e desenvolvimento social do aluno).	Amostra aleatória contou com 13 escolas de educação infantil públicas e 15 escolas privadas da cidade de Ancara, Turquia. E 580 pais de crianças.	Questionários da percepção dos pais sobre o clima escolar. Escala de Clima Escolar (<i>School Climate Scale</i>)	Estatísticas descritivas, correlação de Pearson e regressão múltipla hierárquica	Havia uma relação positiva entre as percepções dos pais sobre o clima escolar e seu envolvimento na educação dos seus filhos.
McDowall et al. (2017)	Envolvimento dos pais na educação de seus filhos	Seis itens para medir o clima percebido para o envolvimento, por exemplo: “Sinto-me bem-vindo nesta escola” e “atividades dos pais estão programadas nesta escola para que eu possa frequentar”.	Os pais de crianças no primeiro ano da escola primária (5 anos) foram recrutados em 12 salas de aula em quatro escolas; 196 famílias participaram do primeiro ano de seus filhos e 124 famílias continuaram a participar do segundo ano escolar de seus filhos. Participaram também do estudo 18 professores.	As medidas do clima escolar foram adaptadas de escalas desenvolvidas e validadas por Walker et al. (2005) de um estudos com uma amostra de pais de 1º a 7º série, nos Estados Unidos.	Análises longitudinais foram realizadas através de modelos correlacionais e regressão hierárquica.	Entre os resultados, o estudo concluiu que quanto melhor as percepções dos pais sobre o clima da escola para o envolvimento, sua capacidade de envolvimento na escola, esforços de envolvimento dos professores, maior o envolvimento dos pais na escolarização de seus filhos.
Hu et al. (2019)	Estresse dos professores	Liderança Colegial do Diretor (os professores foram questionados sobre sua impressão sobre o diretor da pré-escola) e o Profissionalismo dos Professores (os professores relataram o clima de desenvolvimento profissional na educação infantil e o apoio profissional que recebe de seus	A amostra do estudo consistiu em 80 professores de 60 pré-escolas, na China.	O Inventário do Clima Escolar (SCI) foi utilizado para medir a percepção autorrelatada dos professores sobre o clima escolar.	Análises de variância (ANOVA) e a construção de dois modelos de mediação usando a modelagem de mediação Bootstrapping.	Os resultados sugerem que tanto a liderança colegial do diretor quanto o profissionalismo dos professores pode afetar o estresse do professor indiretamente por meio da mediação da autoeficácia dos professores na pré-escola.

		colegas e do diretor)				
Roberts et al. (2015)	Capacidade de resposta dos professores à intervenção de um programa	Liderança escolar e relações profissionais (por exemplo, as interações de cooperação entre os professores),	Estudo experimental que contou com 205 professores de jardim de infância que foram selecionados aleatoriamente em grupos de tratamento ou de controle. O texto não menciona a quantidade de escolas.	Os professores avaliaram sua percepção do clima escolar a partir de uma escala de medida contendo 10 itens. A escala que teve origem de outro estudo (TSCHANNEN-MORAN et al. 2006).	Correlações bivariadas e coeficientes padronizados.	Dentre os resultados o estudo sugere que as percepções dos professores sobre a qualidade do apoio das relações profissionais na escola estão positivamente associadas ao engajamento (indicador da capacidade de resposta dos professores à intervenção do programa).

Fonte: Elaboração própria.

O estudo de Adeleke e Adeyemi (2019) objetivou examinar a influência dos efeitos da escola no desenvolvimento social de crianças da pré-escola na metrópole de Ibadan, sudoeste Nigéria. Dentre os componentes dos efeitos da escola está o clima escolar. Uma das questões de pesquisa do estudo é: Em que medida o clima escolar influencia o autoconceito das crianças da pré-escola? Para os autores, o desenvolvimento social na escola está ligado ao desenvolvimento do autoconceito (se refere aos sentimentos das crianças sobre si mesmas, a partir do qual aprendem a se relacionar e se comunicar com outras pessoas), habilidades pró-sociais (ser capaz de cooperar e compartilhar para formar relacionamentos sólidos com os outros) e fazer e manter amigos (crianças que ao relaciona-se e comunica-se com outras pessoas são aceitas por seus colegas). O principal instrumento de pesquisa, elaborado e validado pelos autores, foi o Questionário de Efeitos Escolares no Desenvolvimento Social (*School Effects on Social Development Questionnaire – SESDQ*). Para examinar a influência do clima escolar no desenvolvimento social das crianças, o estudo utilizou uma amostra que consistiu em 330 pessoas, envolvendo 150 professores e 180 crianças da pré-escola. A população do estudo inclui todas as crianças em idade pré-escolar (creche e pré-escola) localizados na metrópole de Ibadan, estado de Oyo, Nigéria. O estudo não menciona a quantidade de escolas participantes. Os autores partem do pressuposto de que a interação entre alunos e professores e as características das escolas são fatores que afetam e ajudam a definir o conceito amplo de clima escolar. No entanto, eles não mencionam quais variáveis utilizaram para definir a medida de clima. Os dados coletados para o estudo foram analisados usando a estatística qui-quadrado (χ^2) e o nível de significância de 0,05 para testar hipóteses. Dentre os resultados, a análise revelou uma associação significativa entre o clima escolar e o autoconceito das crianças da pré-escola.

Encontramos dois estudos que investigam a associação entre o clima escolar e a qualidade da sala de aula. O primeiro é o estudo de Sandilos et al. (2015), que tem como o objetivo investigar a relação entre experiências autorrelatadas pelos professores de pré-escola com sintomatologia depressiva, percepção de controle e percepção do clima escolar e a qualidade observada da sala de aula medida pelos três domínios (suporte emocional, organização da sala de aula, e apoio instrucional) do *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS). O estudo experimental e longitudinal contou com uma amostra de 59 professores e 31 Centros de Educação Infantil urbanos no nordeste e sudeste dos Estados Unidos. Para coleta de dados foi utilizado um questionário que foi respondido pelos professores. Os itens do clima escolar foram baseados em perguntas do *Survey* de Diretores e Professores

(*Administrator and Teacher Survey*), originalmente desenvolvida pelo *National Center for Education Statistics*. Entre as diversas partes do questionário, havia sete itens sobre o clima escolar que continham perguntas sobre o apoio e incentivo da liderança e da equipe, sentimentos de aceitação e respeito dos professores pelos colegas. Os resultados da modelagem linear hierárquica revelaram que os relatos individuais dos professores com sintomatologia depressiva foram significativa e negativamente preditivos da qualidade observada de seu suporte instrucional e organização da sala de aula. Por outro lado, as avaliações individuais dos professores sobre o controle percebido e o clima escolar não estavam associadas à qualidade da sala de aula.

O segundo estudo propôs examinar as relações entre a qualidade do processo de sala de aula e o clima organizacional em Centros de Educação Infantil que atendem crianças de baixa renda. Dennis e O'Connor (2013) avaliam dois aspectos do clima organizacional. O primeiro aspecto se refere ao Clima Organizacional Geral que inclui as dimensões: colegialidade, crescimento profissional, suporte do supervisor, clareza, sistema de recompensa, tomada de decisão, consenso de metas, orientação de tarefas, ambiente físico e inovação. O segundo aspecto é o Clima Organizacional Relacional que trata das relações entre professor-professor, professor-diretor/liderança. Assim como no trabalho de Sandilos et al. (2015), este estudo traz o argumento que o clima escolar influencia o comportamento, as atitudes e as ações dos professores, que por sua vez influencia a qualidade da sala de aula e os resultados dos alunos. O clima organizacional foi avaliado por dois instrumentos de medida criados e validados pelos autores: um Survey (*Early Childhood Work Environment Survey - ECWES*) que mede as estruturas mais gerais do clima organizacional, políticas e práticas de forma mais ampla e um Questionário (*The Organizational Climate Description Questionnaire for Elementary Schools – OCDQ-RE*) que avalia aspectos do clima organizacional relacional, todos respondidos pelos professores. A amostra consiste em 40 diretores e 37 professores de 100 Centros de Educação Infantil Comunitários que atendiam crianças de baixa renda, em uma cidade urbana do nordeste nos Estados Unidos. Um professor foi selecionado aleatoriamente de cada Centro. Para analisar a correlação entre as variáveis foram utilizados modelos de regressão múltiplas. Assim, foram encontrados como resultados uma associação positiva e significativa entre o clima organizacional geral e a qualidade da sala de aula, de modo que as salas de aula dos Centros de Educação Infantil com melhores climas organizacionais eram de melhor qualidade. O clima organizacional relacional também está positiva e significativamente relacionado à qualidade do processo de sala de aula.

Estudos indicam que o clima escolar também pode influenciar a satisfação do trabalho do professor. Na educação infantil não é diferente. Nesse sentido, encontramos três artigos que abordam este tema. A dissertação de Ross (2019) tem como objetivo geral examinar a relação entre clima escolar e satisfação no trabalho entre professores de pré-escolas em Davidson County, Estados Unidos. Foi selecionada para pesquisa uma amostra aleatória de 90 professores de pré-escolas do programa Head Start¹². Estes professores faziam parte de 7 Centros Head Start. O instrumento utilizado para medir o clima escolar foi de outro estudo (HOY, SMITH and SWEETLAND, 2002). O Índice de Clima Organizacional (*Organizational Climate Index-OCI*) foi administrado aos professores para medir o clima escolar e utilizou quatro dimensões: Liderança do diretor (como o diretor trata e atende as necessidades sociais dos professores), Profissionalismo do professor (relação entre professores, cooperação e apoio dos seus colegas e administração), Vulnerabilidade institucional (em que medida a escola era suscetível a fala dos pais e de outros grupos), Pressão por resultados (pressão do diretor sobre os professores por resultados, e sobre os alunos por um bom desempenho). O estudo utilizou análise de correlação de Pearson e regressão múltipla para investigar a relação entre as variáveis que indicou uma associação positiva e significativa entre a satisfação do trabalho do professor e o clima escolar.

Jiang et al. (2019) investigaram as relações entre o empoderamento dos professores, a satisfação no trabalho do professor e o clima organizacional. A satisfação do trabalho do professor é analisada como uma variável mediadora da relação entre o empoderamento do professor e clima escolar. A amostra aleatória para o estudo consistiu em 206 professores de 21 jardins de infância em Xangai, China. Para medir o clima escolar foi utilizado a Escala de Clima Organizacional para Jardins de Infância (*Organizational Climate Scale for Kindergartens*¹³-OCS-K). A escala foi adaptada ao contexto Chinês e validada. Três dimensões do clima foram incluídas na escala: 1) Clima de Apoio, em que medida os professores foram apoiados para experimentar suas ideias inovadoras; (2) Clima de Empoderamento, até que ponto os professores estavam envolvidos na reforma e desenvolvimento do jardim de infância; e (3) Clima Acadêmico, se os professores têm oportunidades e condições suficientes para o desenvolvimento profissional. Os resultados da modelagem de equações estruturais indicaram que o maior empoderamento dos professores e

¹² O Head Start trata de um programa com foco na educação infantil dos Estados Unidos que oferece serviços educacionais, sociais, nutricionais e de saúde para crianças de 3 a 5 anos e suas famílias de baixa renda.

¹³ Existem basicamente três tipos de instituições de educação e assistência infantil na China. Os berçários são para crianças de 0 a 3 anos, os jardins de infância são para crianças de 3 a 6 anos e as chamadas "classes pré-escolares" vinculadas às escolas primárias são para crianças de 5 a 6 anos (Zhu, J., 2002).

satisfação do trabalho do professor estão associados a um melhor clima escolar do jardim de infância.

Por fim, o estudo de Lee e Quek (2018) objetivou explorar as diferenças nas percepções reais e preferidas do ambiente escolar dos professores da pré-escola e investigar a relação entre o perfil desses professores, os ambientes de aprendizagem da pré-escola e a satisfação no trabalho. Neste estudo, o clima escolar é tratado como ambiente de aprendizagem e utiliza oito escalas de medição: Apoio ao Aluno, Afiliação (relacionamentos), Interesse Profissional, Empoderamento, Consenso da Missão, Inovação, Adequação de Recursos e Pressão no Trabalho. As escalas fazem parte do Questionário Ambiental de Nível Pré-Escolar (*Pre-School Level Environment Questionnaire -PSLEQ*). Este instrumento foi usado em outro estudo no ensino fundamental (LEE, 1998) e foi adaptado e modificado para pré-escola. O PSLEQ mede as percepções dos professores a partir de uma medida das formas reais e formas preferidas do ambiente de aprendizagem na pré-escola. A percepção da forma real diz respeito à visão do professor da realidade escolar em relação ao ambiente de aprendizagem. A percepção da forma preferida do professor diz respeito à forma que ele deseja que seja o ambiente de aprendizagem na pré-escola. Participou do estudo uma amostragem por conveniência de 100 professores de 15 pré-escolas de Cingapura que responderam o questionário sobre clima escolar. Análises com testes t indicaram que havia diferenças significativas nas percepções reais e preferidas dos professores de seus ambientes de aprendizagem na pré-escolar, exceto na escala de Pressão no Trabalho. Análises com regressão logística revelaram que os perfis dos professores não estavam significativamente associados com a satisfação no trabalho. No entanto, entre as escalas que medem o ambiente de aprendizagem, houve um efeito positivo da Adequação de Recursos sobre a satisfação profissional de professores da pré-escola.

Meristo et al. (2014) analisaram a importância da autoeficácia do professor e sua relação com o clima escolar de acordo com os perfis de professores novatos na Estônia. Neste país, a idade da educação obrigatória é entre 7 e 18 anos. As crianças ingressam no sistema escolar aos 7 anos, após frequentarem durante um ano o jardim de infância, que foca na preparação social para o ambiente escolar. O perfil dos professores está dividido em: professor de jardim de infância, professor de Classe (leciona da 1º à 6ª série), professor de disciplina (5º à 12º série), e os professores do ensino profissional. Uma amostra de 112 professores novatos de 112 escolas foi incluída no estudo, durante o ano letivo de 2009/2010. Os participantes representaram todos os tipos de escola de todas as áreas do país. Vale

destacar que os professores de jardim de infância só trabalham em jardins de infância, diferente dos outros perfis de professores que trabalham em outras etapas escolares. Os professores de jardim de infância totalizam 53, que equivale a 47,3% do total da amostra. Os autores, ao abordarem a literatura sobre o tema, decidiram utilizar as seguintes dimensões para medir o clima escolar: respeito, confiança, moral elevada, oportunidade de contribuição, crescimento acadêmico e social contínuo, coesão, renovação escolar e cuidado. O instrumento escolhido e utilizado para medir o clima escolar foi o questionário chamado Perfil de Clima Escolar Charles F. Ketterin Ltd. (CFK) (Johnson, Johnson, Gott, & Zimmermann, 1997). Os questionários foram respondidos pelos professores da amostra. No entanto, os fatores do clima escolar apresentaram valores baixos nas análises de validade e confiabilidade, assim, foi realizada uma análise fatorial que incluiu quatro componentes que gerou novos fatores do clima a ser analisados, são eles: coesão, crescimento acadêmico e social, confiança e respeito e o cuidado. As análises foram realizadas utilizando correlação de Pearson, regressão múltipla e análises de variância (ANOVA). Os resultados sugerem que um clima escolar favorável influencia positivamente as crenças dos professores novatos em relação à autoeficácia. Em relação às análises somente com os professores de jardim de infância, os resultados sugerem associação positiva e significativa entre o clima escolar e a autoeficácia do professor novato.

Sun (2019) realizou um estudo correlacional que explora a relação direta entre as percepções dos professores do clima escolar e suas atitudes em relação à inclusão. De forma resumida, a inclusão se refere a oferecer oportunidades equitativas a todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências significativas, para receber serviços educacionais eficazes (Centro Nacional dos Estados Unidos sobre Reestruturação e Inclusão Educacional). Apesar de o autor trazer a definição do clima escolar como “o sistema de características do ambiente interno da organização vivenciado pelos participantes como um grupo... e influencia o comportamento dos membros do grupo de formas diretas e indiretas” (SUN, 2019, p.162), o estudo não menciona as dimensões que foram utilizadas para medir o clima. A percepção dos professores sobre o clima foi medida através de questionários online que compõem o instrumento de medida Pesquisa Revisada de Professores do Clima Escolar (*Revised School Climate Teacher Survey - SCTS-R*), que foi modificada para garantir a adequação ao estudo atual. Participaram da pesquisa 816 professores de pré-escolas incluídas em escolas públicas de quatro distritos de Xangai, China. O texto não informa a quantidade de escolas participantes. Foram utilizadas análises correlacionais e regressão múltipla. Dentre os

resultados do estudo destaca-se que as percepções mais positivas dos professores sobre o clima escolar estão associadas a atitudes mais positivas dos professores em relação à inclusão.

O estudo de Yesil (2012) examinou os efeitos das características do professor, da percepção do clima escolar e das condições de trabalho e das características dos alunos sobre a decisão de professores do *kindergarten* de escolas públicas de se mudarem para outra escola. O autor não apresenta em seu estudo uma definição para o clima escolar, nem dialoga com os autores de referência discutidos no presente trabalho. No entanto, para medir o clima escolar, o estudo definiu sete fatores: apoio da gestão, apoio dos colegas, apoio profissional, interferência no ensino, influência na política global da escola, influência na política curricular da escola e autonomia da sala de aula. Os dados vieram da Pesquisa de Escolas e Funcionários (*School and Staffing Survey - SASS, 2003-2004*) e inclui as percepções dos professores do *kindergarten*. O SASS foi conduzido pelo Centro Nacional de Estatísticas da Educação (NCES). Dentre 1.280 professores do *kindergarten*, 210 foram acompanhados até o ano seguinte, compondo a amostra do estudo. O texto não informa quantas escolas participaram do estudo, mas menciona que a amostra constitui professores regulares do *kindergarten* que trabalhavam em tempo integral em escolas públicas nos Estados Unidos. A partir de análises inferenciais, correlações bivariadas e regressão logística, o estudo encontrou como resultados que as características demográficas e profissionais dos professores eram preditores mais fortes das decisões de mobilidade do que o clima escolar e as condições de trabalho percebidas e as características dos alunos. O clima escolar junto com a satisfação no trabalho e esgotamento responderam por 11% da variação na rotatividade do professor.

Encontramos três estudos que têm como proposta investigar a associação entre clima escolar e envolvimento dos pais na escola. Embora a variável do envolvimento dos pais não trate de processos escolares ou de resultados dos estudantes, a literatura de eficácia escolar destaca que a proximidade dos pais das crianças com a escola ou a relação família-escola é considerada uma das características de escolas eficazes (REYNOLDS & TEDDLIE, 2008). Assim, consideramos que quando o foco é educação infantil e/ou *kindergarten*, essa relação se torna ainda mais importante, porque o nível de envolvimento das famílias/responsáveis reflete, também, nas práticas escolares, que favorecem ou reforçam esse engajamento, podendo, assim, ser tratadas enquanto desfechos escolares.

A dissertação de mestrado de Tastepe (2020) propôs examinar a relação entre as percepções dos pais sobre o clima escolar e seu envolvimento na educação infantil de seus

filhos. A amostra aleatória contou com 13 escolas públicas e 15 escolas privadas da cidade de Ancara, Turquia. Além de outros instrumentos, em especial, os questionários da percepção dos pais sobre o clima escolar foram utilizados para coletar dados de 580 pais de crianças com idade entre 3 e 6 anos. A Escala de Clima Escolar (*School Climate Scale*) foi desenvolvida por Schueler et al. (2014) para pais que têm filhos desde a educação infantil até o ensino médio. Depois, a escala foi adaptada para a cultura turca e para pais de crianças em escolas do Ensino Fundamental (ERTEM e GÖKALP, 2017). Os autores deste estudo validaram a escala para serem usadas na etapa da educação infantil. Foram utilizadas três subdimensões para captar a medida de clima escolar: Clima acadêmico (quão favorável é o ambiente escolar para aprendizagem do aluno), Clima de segurança (como a escola gerencia questões disciplinares) e Clima social (quão favorável é o ambiente escolar para bem-estar e desenvolvimento social do aluno). As análises foram realizadas a partir de estatísticas descritivas, correlação de Pearson e regressão múltipla hierárquica. Os resultados do estudo mostraram que havia uma relação positiva e significativa entre as percepções dos pais sobre o clima escolar e seu envolvimento na educação dos seus filhos.

O estudo de Seefeldt et al. (1998) explora a relação entre as crenças de autoeficácia dos pais do antigo programa Head Start, as crenças sobre as habilidades acadêmicas de seus filhos, seu estado afetivo de depressão, suas percepções do clima escolar e nível de envolvimento na educação dos filhos relato pelos pais no final do ano do *kindergarten*. O Head Start é um programa com foco na educação infantil americano que oferece serviços educacionais, sociais, nutricionais e de saúde para crianças de 3 a 5 anos e suas famílias de baixa renda. O estudo utiliza um desenho experimental que divide 8 escolas selecionadas aleatoriamente em dois grupos: um grupo de demonstração/experimental com 4 escolas (crianças e famílias inseridas no programa de transição) e outro grupo de comparação/controle com 4 escolas (crianças e famílias que não participam do programa de transição). A amostra incluiu 253 pais que foram entrevistados. A percepção dos pais sobre o ambiente escolar foi avaliada pela Pesquisa de Clima Escolar (*School Climate Survey*, Kelley et al., 1986). O questionário tem 46 itens com nove subescalas ou dimensões do clima: relações professor-aluno, segurança e manutenção escolar, gestão, orientação acadêmica do aluno, valores comportamentais do aluno, relações entre alunos, relações pais-comunidade, gestão educacional e atividades do aluno. Embora o estudo apresente as dimensões do clima escolar, ele não traz o seu conceito. Análises foram realizadas utilizando regressão linear múltipla. Dentre os resultados, a visão dos pais sobre o clima escolar e suas crenças em sua capacidade

de exercer controle sobre a educação de seus filhos eram bons preditores do envolvimento dos pais relacionado à escola.

O objetivo do estudo de McDowall et al. (2017) foi observar as relações entre as crenças e atitudes dos pais e professores e as formas de envolvimento dos pais nos primeiros dois anos da escola primária na Nova Zelândia. Para medir as formas de envolvimento dos pais foram utilizados três índices de medidas: envolvimento com base na escola, a comunicação casa-escola e os registros dos pais da lição de casa que inclui leitura com as crianças. O estudo mediu também as percepções relatadas dos pais sobre elementos que contribuem para o envolvimento dos pais na escola, são eles: eficácia (crenças dos pais sobre suas contribuições para aprendizagem dos seus filhos), tempo e energia para o envolvimento (disponibilidade de se envolver na educação dos filhos), convite dos professores (convites para o envolvimento do professor da sala de aula), convite das crianças (pedidos de seus filhos para seu envolvimento na escola ou com a leitura) e clima escolar. Os professores foram avaliados nos seguintes aspectos: suas crenças sobre a utilidade do envolvimento na escola; a importância do envolvimento dos pais; e a eficácia do envolvimento dos pais na educação dos seus filhos. A amostra inclui pais e professores de crianças no primeiro (Ano 1) e no segundo (Ano 2) anos da escola primária na Nova Zelândia. Os pais de crianças no primeiro ano da escola primária (crianças com 5 anos de idade) foram recrutados em 12 salas de aula em quatro escolas; 196 famílias participaram do primeiro ano escolar de seus filhos e 124 famílias continuaram a participar do segundo ano escolar de seus filhos. Participaram também do estudo 18 professores. Os pais preencheram o Questionário de Envolvimento da Família (FIQ-NZ). As medidas do clima escolar foram adaptadas de escalas desenvolvidas e validadas por Walker et al. (2005), nos Estados Unidos.¹⁴ Assim, as percepções relatadas pelos pais sobre o clima escolar mediram o clima percebido para o envolvimento. Seis escalas do clima escolar foram avaliadas e incluíam itens como: “Sinto-me bem-vindo nesta escola” e “atividades dos pais estão programadas nesta escola para que eu possa frequentar”. As análises do estudo longitudinal foram realizadas através de modelos correlacionais, regressão hierárquica e modelo de dois níveis (1. famílias dos alunos; 2. salas de aula - professores). Entre os resultados, o estudo concluiu que quanto melhor as percepções dos pais sobre o clima da escola para o envolvimento, sua capacidade de envolvimento na escola, esforços de envolvimento dos professores, maior o envolvimento dos pais na escolarização de seus filhos.

¹⁴ Um estudo com uma amostra de pais de alunos do *1st a 7th grade*.

O estudo de Hu et al. (2019) examina as relações entre os fatores relacionados ao clima escolar, a autoeficácia do professor e o estresse do professor no contexto da pré-escola chinesa. A autoeficácia dos professores é usada como uma variável mediadora da relação entre clima escolar e estresse dos professores nos modelos de análise. Os autores utilizam como dimensões do clima escolar a Liderança Colegial do diretor (os professores foram questionados sobre suas impressões sobre o diretor da pré-escola) e o Profissionalismo dos professores (os professores relataram o clima de desenvolvimento profissional na educação infantil e o apoio profissional que recebe de seus colegas e do diretor) para investigar a relação entre clima e o estresse dos professores. O estudo trabalha com a definição de liderança colegial proposta por outro autor, que diz se referir ao "comportamento do diretor que é amigável, de apoio, aberto e guiado por normas de igualdade", ou seja, "o diretor é acessível, prestativo e genuinamente preocupado com as necessidades sociais e a realização das tarefas do corpo docente" (TSCHANNEN-MORAN e HOY, 1997, p. 343). Embora os autores apresentem as medidas de clima escolar, o estudo não traz a sua conceitualização, apenas uma breve literatura que investiga o efeito do clima escolar no trabalho docente, em especial, o estresse dos professores. A amostra do estudo consistiu em 80 professores de 60 pré-escolas, na China. O Inventário do Clima Escolar (*School Climate Inventory - SCI*) foi utilizado para medir a percepção autorrelatada dos professores sobre o clima escolar. As escalas originais em inglês foram traduzidas para o chinês (TSCHANNEN-MORAN et al., 2006). Os autores utilizam análises de variância (ANOVA) e a construção de dois modelos de mediação usando a modelagem de mediação *Bootstrapping*. Os resultados sugerem que tanto a liderança colegial do diretor quanto o profissionalismo dos professores pode afetar o estresse do professor indiretamente por meio da mediação da autoeficácia dos professores na pré-escola.

Roberts et al. (2015) procuraram identificar os fatores individuais e fatores contextuais que contribuem para a capacidade de resposta dos professores à intervenção de um programa chamado *Coaching My Teaching Partner*. Em específico, o estudo explorou a possível relação entre clima escolar, estresse relacionado ao trabalho e capacidade de resposta dos professores. O clima escolar e o estresse do professor são identificados aqui como fatores contextuais. Os indicadores de capacidade de resposta dos professores incluem engajamento, atendimento, prática em casa e satisfação do participante. Os autores também não adotam uma definição clara para o conceito do clima escolar, apesar de apresentarem suas dimensões para medida. O estudo tem um desenho experimental e foi realizado em escolas de jardim de

infância, nos Estados Unidos, e contou com 205 professores. O texto não menciona a quantidade de escolas participantes. Os participantes foram atribuídos de forma aleatória a grupos de tratamento ou de controle, para a intervenção do programa. Os professores avaliaram sua percepção do clima escolar a partir de uma escala de medida, que teve origem em outro estudo (TSCHANNEN-MORAN et al. 2006), contendo 10 itens. As medidas utilizadas foram de liderança escolar e relações profissionais (por exemplo, as interações de cooperação entre os professores), que foram medidas no final da intervenção do programa. As análises foram realizadas utilizando correlações bivariadas e coeficientes padronizados de modelos que preveem a capacidade de resposta. Dentre os resultados o estudo sugere, em especial, que as percepções dos professores sobre a qualidade do apoio das relações profissionais na escola estavam associadas positivamente com engajamento.

4.1.1. Discussão: Clima Escolar e Processos/Desfechos escolares.

Após a apresentação dos 14 artigos que tinham como foco a relação entre clima escolar e processos ou desfechos escolares, foram observados alguns padrões.

Embora a maioria dos trabalhos apresente as definições e dimensões do clima escolar, entre os 14 artigos analisados, encontramos 4 estudos que não trazem essa discussão conceitual (HU et al., 2019; ROBERTS et al., 2015; YESIL, 2012; SEEFELDT et al., 1998) e 2 estudos que não mencionam as variáveis/itens de medida do clima escolar (SUN, 2019; ADELEKE e ADEYEMI, 2019). Vale ressaltar que o estudo de Sun (2019) parece tratar de um recorte para apresentação na Conferência Internacional sobre Desenvolvimento Econômico e Gestão da Educação (ICEDEM, 2019), dessa forma, as informações sobre as variáveis de medida podem ter sido citadas em um estudo maior. Contudo, a ausência da definição de clima escolar e de diálogo com os principais autores de referência no campo pode trazer fragilidade na precisão conceitual em suas discussões, assim como nas escalas de medidas do clima e na interpretação dos resultados encontrados.

As dimensões do clima escolar que aparecem nos 14 estudos deste grupo incluem: colegialidade, crescimento profissional, suporte do supervisor, clareza, sistema de recompensa, tomada de decisão, consenso de metas, orientação de tarefas, ambiente físico, inovação, relações professor-professor, relações professor-diretor, relações professor-aluno, relações entre alunos, relações pais-comunidade, apoio e incentivo da liderança e da equipe, sentimentos de aceitação, respeito dos professores pelos colegas, clima de apoio, clima de empoderamento, clima acadêmico, clima de segurança, clima social, apoio ao aluno, afiliação

(relacionamentos), interesse profissional, consenso de missão, adequação de recursos, pressão no trabalho, liderança do diretor, profissionalismo do professor, vulnerabilidade institucional, pressão por resultados, respeito, confiança, moral elevada, oportunidade de contribuição, crescimento acadêmico e social, coesão, renovação escolar, cuidado, apoio da gestão, apoio dos colegas, apoio profissional, interferência no ensino, influência na política global da escola, influência na política curricular da escola e autonomia da sala de aula, segurança e manutenção escolar, gestão, orientação acadêmico do aluno, valores comportamentais do aluno, gestão educacional, atividades do aluno, liderança colegial do diretor, profissionalismo dos professores, liderança escolar e relações profissionais.

Podemos observar que as dimensões do clima escolar com foco nos relacionamentos e no clima acadêmico são as mais utilizadas para medir o clima nas escolas. Conforme mencionamos na introdução deste trabalho, algumas revisões sistemáticas (ANDERSON, 1982; WANG e DEGOL, 2016) apresentam aspectos ligados ao clima relacional (relacionamento diretor-professor, tomada de decisão compartilhada com o professor, relações professor-aluno, relações professor-professor; relações comunidade-escola, oportunidade de participação estudantil) e ao clima acadêmico (foco no ensino e aprendizagem, comprometimento com os alunos, liderança eficaz e desenvolvimento profissional).

Assim, encontramos nos artigos analisados acima, estudos com aspectos do clima relacional com foco nos relacionamentos entre os atores escolares, e outros estudos com foco nos relacionamentos entre professores ou diretor-professor. Dessa forma, dividimos a dimensão do clima relacional em duas categorias. A primeira categoria diz respeito diretamente às interações entre os atores escolares (diretores-professores, professores-professores, professores-estudantes e estudantes-estudantes). São 6 estudos que apresentam essa dimensão: Adeleke & Adeyemi (2019), Dennis & O'Connor (2013), Lee & Quek (2018), Meristo et al. (2014), Tastepe (2020) e Seefeldt et al. (1998). Vale ressaltar que este último estudo é o único que trabalha com a medida de relacionamento entre alunos, pais, comunidade e gestão educacional. A segunda categoria refere-se às interações profissionais, apoio, cooperação e coesão do grupo entre professores e entre diretores e professores. Nesta categoria, 7 estudos medem o clima escolar através desta dimensão: Sandilos et al. (2015), Jiang et al. (2019), Ross (2019), Yesil (2012), Hu et al. (2019), Roberts et al. (2015); Meristo, et al. (2014).

O clima acadêmico é a segunda dimensão do clima escolar que mais aparece nos estudos. No entanto, aparece, também, em duas escalas de medida. A primeira tem como foco o desenvolvimento e interesse profissional, assim, encontramos em 3 estudos: Jiang et al. (2019); Dennis & O'Connor (2013); Lee & Quek (2018). A segunda escala foca no crescimento acadêmico do aluno, através do suporte acadêmico e promoção de um ambiente favorável à aprendizagem. Encontramos também 3 estudos nesta categoria, são eles: Meristo et al. (2014), Seefeldt et al. (1998) e Tastepe (2020).

A terceira dimensão do clima escolar que mais aparece nos estudos é a liderança do diretor. São 5 estudos que medem essa categoria: Ross (2019), Seefeldt et al. (1998), Hu et al. (2019), Roberts et al. (2015), Dennis & O'Connor (2013). As próximas dimensões usadas pelos estudos serão citadas em ordem decrescente: Inovação, 3 estudos (DENNIS & O'CONNOR, 2013; LEE & QUEK, 2018; MERISTO et al., 2014); Respeito, 2 estudos (SANDELOS et al., 2015); MERISTO, 2015); Segurança, 2 trabalhos (SEEFELDT et al, 1998; TASTEPE, 2020); Empoderamento do professor, 2 estudos (JIANG et al., 2019; LEE & QUEK, 2018); Pressão no trabalho, 2 estudos (LEE & QUEK, 2018; ROSS, 2019); Consenso de Metas/Missão, 2 trabalhos (DENNIS & O'CONNOR, 2013; LEE & QUEK, 2018); Adequação de recursos, 1 trabalho (LEE & QUEK, 2018); Ambiente físico, 1 trabalho (DENNIS & O'CONNOR, 2013); Vulnerabilidade institucional, 1 estudo (ROSS, 2019); Envolvimento dos pais com a escola, 1 estudo (MCDOWALL et al., 2017).

Como podemos observar as dimensões que mais são utilizadas para medir o clima escolar, são dimensões com foco nos relacionamentos e na questão acadêmica. Portanto, é de se esperar que a dimensão com foco nos relacionamentos seja a que mais aparece para medir o clima nas escolas de educação infantil ou *kindergarten*. Um dos motivos trata da etapa da educação em que o foco está nas interações, principalmente entre professores e crianças. Outro fator que podemos observar é o engajamento dos pais nesta etapa escolar. Crianças nesta faixa etária são mais dependentes dos adultos e, portanto, o envolvimento dos pais na vida escolar delas contribui mais fortemente para o seu desenvolvimento. Por outro lado, a dimensão acadêmica aparece como predominante na etapa do ensino fundamental, em especial, em estudos no Brasil. No capítulo 2 do presente trabalho, destacamos alguns trabalhos nacionais que focam na dimensão do clima acadêmico e poucos que utilizam a dimensão relacional para medir o clima escolar. Talvez, a predominância no clima acadêmico no ensino fundamental seja pelo fato (entre outros) das avaliações externas influenciarem o foco nas questões acadêmicas para melhores resultados.

Em relação à construção do construto para medir o clima escolar, destacamos três estudos que têm como objetivo medir a percepção dos pais sobre o clima da escola (SEEFELDT et al., 1998; TASTEPE, 2020; MCDOWALL et al., 2017). Os dois primeiros trabalhos utilizaram itens de medidas mais gerais para captar o clima na escola. Por exemplo, o estudo de Seefeldt et al. (1998) utilizou escalas de medidas sobre: relacionamentos, segurança e manutenção escolar, orientação acadêmica, gestão, atividades dos alunos, entre outros. A pesquisa de Meristo et al. (2014) trabalhou com as dimensões do clima acadêmico, clima de segurança e clima social. De maneira diferente, o estudo de McDowall et al. (2017) tentou captar o clima da escola a partir de itens que somente obtinham dados sobre a relação dos pais com a escola. O foco deste estudo foi captar o clima percebido para o envolvimento dos pais. No entanto, quando tratamos de clima escolar, pensamos em medidas que envolva toda a escola (conforme abordado nos dois primeiros estudos) e não somente uma medida específica que considere como os pais são tratados na escola e a atenção que a escola/professores dá ao engajamento dos pais. Sendo assim, consideramos que o estudo de McDowall et al. (2017) utilizou uma medida limitada para medir a percepção de clima escolar.

Quando observamos os instrumentos de medida do clima escolar, percebemos que os estudos estão falando sobre o mesmo tema, porém, utilizando instrumentos diferentes para medir o clima escolar. Entre os 14 trabalhos apresentados, encontramos 11 estudos que utilizaram instrumentos de medida de outros estudos ou instituições estatísticas (ROSS, 2019; MERISTO et al., 2014; SEEFELDT et al., 1998; SANDILOS et al. 2015; MCDOWALL et al., 2017; YESIL, 2012; HU et al., 2019; ROBERTS et al., 2015; JIANG et al., 2019; LEE & QUEK, 2018; SUN, 2019; TASTEPE, 2020). Alguns desses instrumentos foram modificados e adaptados para o contexto do estudo e, em outros casos, foram adaptados e validados para o uso em escolas de educação infantil, porque muitos instrumentos eram utilizados nas escolas de ensino fundamental e médio. Por exemplo, as pesquisas realizadas na China utilizaram instrumentos de estudos norte americanos e tiveram que adaptar e validar de acordo com a sua cultura (JIANG et al., 2019; HU et al., 2019; ROBERTS et al., 2015). Em especial, os trabalhos de Hu et al. (2019) e Roberts et al. (2015) utilizaram o instrumento de medida do clima escolar do mesmo estudo (TSCHANNEN-MORAN et al. 2006) e, conseqüentemente, as mesmas dimensões (liderança dos diretores e profissionalismo do professores) para medir o clima escolar. No entanto, o estudo de Hu et al. (2019) menciona que as escalas originais foram traduzidas do inglês para o chinês e adaptadas ao contexto. O estudo de Roberts et al.

(2015) não traz essas informações nem as escalas de medidas do clima escolar usadas na pesquisa, apenas cita que utilizou o instrumento de outro estudo. Vale ressaltar que estes dois últimos estudos não trazem em seus trabalhos uma precisão conceitual de clima escolar.

Tivemos ainda outros trabalhos que também tiveram que adaptar os instrumentos utilizados em outros estudos para o seu contexto, como é o caso do estudo de Tastepe (2020) que utilizou um instrumento desenvolvido por outro estudo, nos Estados Unidos (SCHUELER et al., 2014). O instrumento *School Climate Scale* foi criado para medir a percepção dos pais de estudantes do jardim de infância até o ensino médio. O estudo utilizou o instrumento adaptado para a cultura turca (ERTEM e GÖKALP, 2017) e validou para etapa da educação infantil. O estudo de Lee & Queek (2018) utilizou o instrumento de outro estudo no ensino fundamental (LEE, 1998). O *Pre-School Level Environment Questionnaire* (PSLEQ) foi modificado e adaptado para percepção dos professores da pré-escola. O estudo de McDowall et al. (2017) utilizou medidas do clima escolar que foram adaptadas das escalas desenvolvidas e validadas por Walker et. al. (2005), nos Estados Unidos, de um estudo com uma amostra de pais de estudantes do *1st* ao *7th grade*.

Vale ainda observar que dois (2) estudos (SANDILOS et al., 2015; YESIL, 2012) tiveram como referência instrumentos desenvolvidos pelo Centro Nacional de Educação e Estatística, nos Estados Unidos. No entanto, Yesil (2012) utilizou dados do instrumento *School and Staffing Survey* desenvolvido pelo centro de estatística. Já o estudo de Sandilos et al. (2015) utilizou dados coletados de um estudo mais amplo que criou o questionário para professores baseado no *Administrator and Teacher Survey* desenvolvido pela mesma instituição.

Entre os 14 trabalhos, ainda destacamos 3 estudos que construíram e validaram os seus próprios instrumentos de medida do clima escolar (SANDILOS et al., 2015; DENNIS & O'CONNOR, 2013; ADELEKE & ADEYEMI, 2019). O estudo de Dennis & O'Connor (2013) criou e validou dois instrumentos de medida do clima organizacional da escola. Um mede o clima da escola com aspectos mais gerais e o segundo mede o clima de relacionamento. Adeleke & Adeyemi (2019) mencionam em seu artigo que criaram e validaram um questionário principal (Questionário de Efeitos Escolares no Desenvolvimento Social) para coletar dados sobre o clima escolar e outras variáveis pertinentes ao estudo. No entanto, os autores não mencionam as variáveis utilizadas, em especial, variáveis de medida do clima escolar.

Considerando as análises dos instrumentos utilizados pelos estudos para medir o clima escolar, observamos que a maior parte das pesquisas utiliza instrumentos diferentes, gerando grande variação das escalas de medida do clima, o que limita o diálogo entre os estudos no sentido do que está sendo medido. Vários estudos apresentam medidas validadas de outros trabalhos, que também se diferem entre si, e alguns construíram o seu próprio instrumento. Embora a maior parte dos estudos utilize instrumentos validados por outras pesquisas, percebemos que esses instrumentos não têm um padrão de medida do clima escolar e muitos medem dimensões específicas de acordo com o objetivo de cada estudo. Isso parece ser um problema, já que os estudos abordam aparentemente um mesmo conceito, porém, utilizam dimensões e escalas de medidas diferentes indicando fragilidade na precisão das medidas e ausência de padrão de medidas.

Em relação aos respondentes dos instrumentos de medida do clima escolar, observamos que a maior parte é respondida pelos professores, seguidos pelos pais das crianças.

No que diz respeito à qualidade dos estudos e a validade interna, podemos dizer que a maior parte dos trabalhos apresenta desenhos com estudos correlacionais. Nesses estudos, embora a maioria das análises utilize modelos hierárquicos para estimar as associações entre as variáveis e as características sociodemográficas dos participantes para tentar controlar os vieses, os estudos não são longitudinais. O estudo longitudinal permite controlar por variáveis não observadas e que são estáveis ao longo do tempo, já que realiza coleta repetida de dados. Assim, esse desenho de pesquisa é o mais adequado para observar a causalidade entre as variáveis (GOLDSTEIN, 1997). Nesse sentido, as análises dos trabalhos selecionados não permitem estabelecer uma relação de causalidade entre o clima escolar e algum processo escolar ou atitude do professor. No entanto, encontramos quatro estudos experimentais (SANDILOS et al., 2015; ROBERTS et al., 2015; MCDOWALL et al., 2017; SEEFELDT, et al., 1998), os dois primeiros utilizaram desenhos de ensaios controlados randomizados. De acordo com os critérios mencionados na seção anterior, estudos experimentais são desenhos apropriados para uma inferência causal.

A maior parte das pesquisas utiliza amostras que foram selecionadas aleatoriamente, exceto o estudo de Lee e Quek (2018), que fez seleção da amostra por conveniência. Utilizou uma amostra por conveniência, em que o pesquisador selecionou participantes aos quais tinham maior acesso. Esse tipo de seleção limita a validade externa, isto é, a seleção pode ser

enviesada e, portanto, não permite a generalização dos resultados para uma população mais ampla.

Quanto aos resultados dos estudos de forma geral, encontramos associações entre o clima escolar e o desenvolvimento social (1), a qualidade do ensino na sala de aula (1), a satisfação do trabalho do professor (3), a autoeficácia do professor (1), a rotatividade do professor (1), as atitudes dos professores em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais (1), estresse dos professores (1), capacidade de resposta dos professores à intervenção de um programa (1) e o envolvimento dos pais (3). Vale observar que a maior parte dos estudos encontra associações com algum fator que envolve o professor, em especial, relacionados à satisfação e decisões de carreira docentes.

É importante destacar que o estudo de Lee e Quek (2018) encontrou um efeito positivo sobre a satisfação no trabalho do professor somente a partir da escala Adequação de Recursos. As outras escalas que medem o ambiente de aprendizagem (Apoio ao Aluno, Afiliação, Interesse Profissional, Empoderamento, Consenso da Missão, Inovação e Pressão no Trabalho) não estavam significativamente associadas com a satisfação no trabalho dos professores da pré-escola.

Entre os 14 estudos, somente o estudo de Sandilos et al. (2015) não encontrou associação entre clima escolar e a variável de desfecho escolar (no caso, a qualidade da sala de aula). Embora este estudo proponha observar associação de três variáveis (depressão, controle e clima escolar), dentre os resultados somente foi encontrado associação em uma delas com a variável dependente (entre sintomatologia depressiva e qualidade da sala de aula).

Após realizar as análises dos estudos sobre as associações ou impactos entre o clima escolar e processos/desfechos escolares ressaltamos alguns achados. Embora quase a metade dos trabalhos apresente fragilidade na precisão conceitual em suas discussões, ainda encontramos estudos que apresentam as definições e dimensões do clima escolar.

Os estudos apresentam uma grande variedade de dimensões do clima escolar, no entanto, podemos observar que as dimensões com foco no clima relacional e no clima acadêmico são as mais utilizadas para medir o clima nas escolas. A maior parte dos estudos utiliza instrumentos diferentes para medir o clima escolar, gerando grande variação das escalas de medida, o que não permite um padrão e limita o diálogo entre os estudos no sentido do que está sendo mensurado.

Neste grupo de estudos, encontramos uma predominância do uso das percepções dos professores para medir o clima escolar, seguido pelos pais das crianças. Em relação à qualidade dos estudos e a validade interna, a maior parte dos trabalhos apresentam desenhos com estudos correlacionais, com uso de modelos hierárquicos, no entanto, os estudos não são longitudinais. A maior parte das pesquisas utiliza amostras que foram selecionadas aleatoriamente, exceto o estudo de Lee e Quek (2018) que fez seleção da amostra por conveniência. Quanto aos resultados, todos encontraram associações com algum processo ou desfecho escolar, principalmente com algum fator que envolve o professor, como a satisfação e decisões de carreira docentes. Exceto o estudo de Sandilos et al. (2015) que não encontrou associação entre clima escolar e a qualidade da sala de aula.

O objetivo desta seção foi apresentar o primeiro grupo de artigos que tratam da associação entre clima escolar e processos/desfechos escolares. Embora este grupo de trabalhos não esteja exatamente no escopo da seleção final desta dissertação, traz importantes contribuições para o estudo sobre clima escolar no contexto da educação infantil. Principalmente, porque, as variáveis de saída utilizadas são, normalmente, associadas à melhora de desempenho dos alunos em pesquisas no campo da eficácia escolar. Na próxima seção, o foco será no segundo grupo de artigos que abordam a relação entre clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil/*kindergarten*.

4.2. Associação entre Clima Escolar e Desenvolvimento Cognitivo/ Acadêmico das crianças na Educação Infantil.

O objetivo geral da presente dissertação foi investigar as relações entre clima escolar e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil. Após o levantamento da literatura sobre o tema e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos na etapa de avaliação dos artigos (capítulo 3 deste trabalho), dos 23 artigos selecionados para esta etapa final, 9 estudos pertencem ao grupo de artigos que focalizam associação entre clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil/*kindergarten*.

O Quadro 4 apresenta um resumo dos estudos selecionados que abordam a associação entre clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil/*kindergarten*.

**Quadro 4: Resumo de estudos que abordam a relação entre
Clima Escolar e Desenvolvimento Cognitivo/Acadêmico das crianças na Educação Infantil.**

Autor	Dimensões	Amostra	Instrumento de medida	Modelos utilizados	Resultados
Rochester et al., (2018)	Colegialidade no trabalho, liderança educacional, envolvimento dos pais e alunos, percepções de eficácia coletiva, autoeficácia do professor, influência do professor, eficácia do professor, eficácia do diretor, clima emocional positivo e entusiasmo pelo aprendizado.	A amostra diversa inclui 299 crianças da pré-escola de 61 salas de aula em 35 escolas que participavam de um programa de tempo integral em Escolas Públicas de Boston.	O clima escolar foi medido a partir das percepções de professores e alunos do 3 rd ao 8 th grade de escolas. Os pesquisadores criaram e validaram construtos a partir de um <i>survey</i> aplicado nas escolas públicas de Boston, alinhado com a estrutura de Suportes Essenciais à melhoria da escola.	O estudo correlacional usou análises de regressão multinível hierárquicos.	Entre os resultados, o estudo não observou associação entre as dimensões do clima escolar e vocabulário receptivo das crianças e aos ganhos de funções executivas durante o ano da pré-escola
Lowenstein et al. (2015)	Segurança escolar e um clima caracterizado pelo apoio adulto.	O clima escolar foi medido a partir das percepções de todos os alunos da 6 th , 7 th e 8 th grade. A amostra consiste também em 242 crianças do <i>kindergarten</i> que pertenciam a 102 Escolas Públicas de Chicago.	Questionários preenchidos pelos alunos a partir de instrumentos de medidas: <i>Student Connection Survey (SCS)</i> e <i>CEO Report</i> (Chicago Public Schools, 2008).	O estudo utilizou análise multinível.	Os resultados revelaram que o baixo apoio dos adultos na escola (uma dimensão do clima escolar) foi positivo e significativamente associado com a deficiência de linguagem/alfabetização e habilidades matemáticas das crianças no <i>kindergarten</i> . A proximidade professor-criança previu maiores pontuações de linguagem/alfabetização e matemática das crianças e moderou a associação entre o baixo apoio dos adultos e as habilidades acadêmicas das crianças. Não foram encontrados evidências de que o clima inseguro esteja relacionado às habilidades acadêmicas das crianças durante a transição para o <i>kindergarten</i> .

McCormick et al. (2015)	Liderança, responsabilidade (<i>accountability</i>), segurança/respeito.	A amostra consiste em 22 escolas primárias públicas urbanas de Nova Iorque, 120 professores e 435 alunos de baixa renda e de minorias raciais/étnicas. As crianças foram acompanhadas do <i>kindergarten</i> ao <i>1st grade</i> .	O clima foi medido a partir das percepções dos professores do <i>kindergarten</i> que preencheram o relatório que continham dados extraídos e validados do instrumento utilizado pelo Departamento de Educação da Cidade de Nova Iorque alinhado com a estrutura de Suportes Essenciais à melhoria da escola.	O estudo experimental utilizou a modelagem de crescimento individual de três níveis para análises. Trata-se de um estudo de intervenção de um programa em que o clima escolar é analisado como efeito moderador.	Entre os resultados, o estudo sugere que os impactos do programa INSIGHTS no desempenho dos alunos em matemática e leitura foram maiores nas escolas com níveis mais baixos de liderança, responsabilidade e segurança/respeito mais baixos. Em suma, as dimensões do clima escolar moderam negativamente os impactos de INSIGHTS nos resultados acadêmicos, socioemocionais e comportamentais dos alunos de escolas primárias públicas urbanas.
Bodovski et al. (2013)	Clima Acadêmico e Clima Disciplinar	Estudo com desenho longitudinal que inclui uma amostra de 2.349 professores do <i>kindergarten</i> em 785 escolas e 9.033 alunos.	Dados de entrevistas com professores do <i>Early Childhood Longitudinal Study</i> - Coorte de <i>Kindergarten</i> (ECLS-K), patrocinado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, Centro Nacional de Estatísticas Educacionais.	O estudo utilizou análises de regressão multinível.	O resultado geral do estudo sugere que o crescimento do desempenho dos alunos em matemática varia significativamente entre as escolas e que a melhoria dos alunos em matemática ao longo do tempo foi maior em escolas caracterizadas por um bom clima, controlado pelas características demográficas da escola e composição do alunado.
Guo et al., (2011)	Senso de Comunidade dos professores divididos em dois aspectos: Colegialidade do professor e objetivos compartilhados; Influência dos professores sobre as normas escolares e processos de tomada de decisão.	Amostra aleatória de 75 professores de pré-escolas e 398 crianças. O estudo não menciona a quantidade de escolas.	Questionários preenchidos pelos professores. Instrumento <i>Teacher's Sense of the School as Community Questionnaire</i> (BATTISTICH et al., 1997).	O estudo utilizou análises de correlação e regressão linear hierárquica.	Os resultados indicaram que a qualidade da linguagem e da alfabetização dos professores previu positivo e significativamente os ganhos das crianças no conhecimento do conceito de impressão/conceitos de leitura (<i>concepts about print</i>). Além disso, o estudo encontrou interações significativas entre o senso de comunidade dos professores, a qualidade do ensino da linguagem e

					da alfabetização e o vocabulário e os ganhos de conhecimento do conceito de impressão. O estudo observou que níveis mais altos de senso de comunidade dos professores estavam associados a maiores ganhos no vocabulário das crianças e no conhecimento do conceito de impressão quando as crianças estavam em salas de aula com ensino de linguagem e alfabetização de melhor qualidade.
Stein et al. (2008)	Coerência instrucional, comunidade de professores, liderança do diretor e três variáveis referentes à eficácia do professor: esforços e habilidades, atitudes e hábitos e recursos escolares.	O estudo de 2 anos envolveu 2.959 alunos do <i>kindergarten</i> e 259 professores em 67 escolas públicas urbanas, suburbanas e rurais em Nashville, Minnesota, e seis dos distritos escolares mais pobres da América no sul do Texas.	Os autores construíram escalas de medidas da percepção dos professores sobre os contextos escolares em que trabalhavam. O estudo não trata do clima escolar em si, mas trabalha com variáveis referentes ao contexto escolar que aparecem na literatura de clima na escola.	O estudo experimental utilizou análises de regressão linear hierárquica. Trata-se de um estudo de intervenção de um programa em que o clima escolar analisado como efeito mediador.	Os resultados sugerem que os ganhos em leitura das crianças estão relacionados à fidelidade com que os professores implementam o programa K-PALS. No entanto, nenhuma variável relacionada à percepção dos professores sobre o contexto escolar teve associação estatisticamente significativa com a variável dependente, com exceção da variável referente às atitudes e hábitos dos alunos (eficácia do professor). Ou seja, a variável de medida do clima escolar atitudes e hábitos dos alunos media positivamente os efeitos da fidelidade de implementação do programa.
Hauser-Cram et al. (2006)	Clima Acadêmico. Inclui itens como: os padrões acadêmicos (se a escola está comprometida com um alto desempenho acadêmico), o interesse dos funcionários da escola nas crianças e a comunicação do professor sobre a aprendizagem das crianças.	Participaram do estudo 210 crianças que foram inicialmente distribuídas em 81 salas de aula do <i>kindergarten</i> de 59 escolas em três locais (nordeste urbano, nordeste rural e sudoeste urbano) nos Estados Unidos. As crianças foram acompanhadas do <i>kindergarten</i> até <i>5th grade</i> .	As medidas do clima acadêmico foram coletadas a partir das percepções dos diretores e professores adaptadas do <i>School Restructuring Study</i> (NEWMANN and ASSOCIATES, 1996).	O estudo com desenho longitudinal utilizou análises descritivas e correlacionais usando regressão linear hierárquica (HLM).	Os resultados indicam que tanto a estrutura da escola quanto o clima escolar estão associados positivo e significativamente aos percursos de desempenho escolar das crianças desde o <i>kindergarten</i> até o <i>5th grade</i> . Especificamente, as escolas com climas mais positivos tiveram professores que usaram práticas de ensino mais eficazes, fizeram mais esforços para se aproximar dos pais, relataram maiores expectativas sobre as competências acadêmicas das crianças, obteve maior apoio da liderança e mais colegialidade da equipe.

Esposito (1999)	Relações professor/aluno, gestão, segurança e manutenção, orientação acadêmica do aluno, relações pais e comunidade-escola.	Participaram do estudo todos os pais das 189 crianças de 40 salas de aulas do <i>kinderarten</i> de 15 escolas de um centro urbano do nordeste dos Estados Unidos. As crianças foram acompanhadas do <i>kindergarten</i> ao 2 nd grade.	O clima escolar é medido a partir do questionário dos pais modificado do <i>School Climate Survey (Modified Form A)</i> (KELLEY et al., 1986)	Análises correlacionais e regressão linear hierárquica.	Entre os resultados encontrados, o estudo traz evidências de que tanto o clima geral da escola quanto os fatores específicos do clima escolar, especialmente a relação professor/aluno, estão positivamente relacionados com os resultados acadêmico e social das crianças do <i>kindergarten</i> .
Schmitt et al. (1998)	Relações professor-aluno, segurança e manutenção, gestão, orientação acadêmica do aluno, valores comportamentais do aluno, relações entre alunos e colegas, relações pais e comunidade-escola, gestão instrucional e atividades estudantis.	Participaram do estudo 1.688 crianças que foram elegíveis a partir de uma amostra nacional heterogênea de um estudo de intervenção maior do programa Heat Start. As crianças foram acompanhadas do <i>kindergarten</i> até 4 th grade. O estudo não menciona a quantidades de escolas, professores e pais que participaram do estudo.	O clima escolar foi medido a partir das percepções dos professores. O instrumento usado contava com 9 dimensões do clima escolar desenvolvido por Kelley et al. (1986).	O estudo longitudinal usou regressão hierárquica, análises de covariância e modelagem de crescimento latente.	Os resultados mostram que o clima escolar estava associado somente no intercepto do indivíduo (ou seja, ponto de partida das crianças quando entram no <i>kindergarten</i>) para o teste PPVT (vocabulário). Não foi encontrado associação entre o clima escolar e a curva de crescimento do PPVT ao longo do tempo. Os autores consideram que este resultado pode ser decorrente de uma fragilidade do estudo. O fato de ter medido o clima escolar somente no final do ano letivo pode ter prejudicado a observação do impacto do clima da escola.

Fonte: elaboração própria.

O estudo de Rochester et al., (2018) buscou examinar a relação entre o clima escolar, a qualidade observada da sala de aula e os ganhos cognitivos das crianças em pré-escolas, nos Estados Unidos. Em específico, o trabalho investigou se um clima escolar mais favorável prevê ganhos no vocabulário receptivo das crianças e nas habilidades de função executiva. E também se o clima mais favorável da escola prevê uma qualidade mais alta observada na sala de aula da pré-escola.

A amostra diversa e representativa da população de pré-escola do distrito inclui 299 crianças da pré-escola de 61 salas de aula em 35 escolas. Todas as crianças da amostra estavam matriculadas no programa de pré-escola de tempo integral da Escola Pública de Boston (BPS) durante o ano letivo de 2009-2010. Para avaliar a qualidade da sala de aula foram observados três domínios: suporte emocional, organização da sala de aula, qualidade instrucional. Esses constructos foram pontuados a partir do instrumento *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS). Os resultados cognitivos das crianças foram medidos a partir do desenvolvimento de vocabulário e habilidades de funções executivas das crianças, no início e no final do ano letivo (2009-2010). O instrumento utilizado para medir o vocabulário receptivo das crianças foi o *Peabody Picture Vocabulary Test III* (PPVT-III).¹⁵

Por fim, o clima escolar foi medido a partir das percepções de professores e alunos do *3rd* ao *8th grade* de escolas públicas do ensino fundamental, em Boston. As dimensões do clima escolar foram estabelecidas e validadas pelos pesquisadores. Eles identificaram e validaram itens que medem o clima escolar aplicados em todas as escolas públicas do distrito de Boston (Escolas Públicas de Boston, 2008–2017). As medidas do clima escolar foram elaboradas de duas maneiras. Na primeira parte, os pesquisadores identificaram seis dimensões do *survey* aplicado nas escolas de Boston. Na segunda parte, eles construíram quatro dimensões a partir dos itens do *survey* alinhado com os elementos organizacionais da estrutura de Suporte Essenciais¹⁶ (*Essential Support of School Improvement*). Assim, os pesquisadores criaram construtos com a intenção de captar as dimensões do clima escolar que influenciam a aprendizagem das crianças de acordo com a literatura do clima na escola

¹⁵ Uma série de quatro figuras era apresentada às crianças e estas foram solicitadas a escolher a figura correspondente à palavra-estímulo. Para medir a função executiva das crianças foram usadas três dimensões principais: memória de trabalho, controle inibitório cognitivo e mudança de atenção. Várias tarefas foram realizadas para medir cada dimensão, consecutivamente, como: repetir uma sequência de números na ordem exata falada pelo avaliador; pedir que a criança toque uma vez se o avaliador tocar duas vezes e duas vezes se o avaliador tocar uma vez; classificar cartões de acordo com uma dimensão (exemplo: forma, cor).

¹⁶ Refere-se a um modelo abrangente e empiricamente testado de apoios escolares em ambientes de ensino fundamental, a saber: liderança escolar, capacidade profissional, laços pais-comunidade, clima de aprendizagem centrado no aluno, orientação educacional.

(BERKOWITZ et al., 2017, THAPA et al., 2013). As dimensões usadas para medir o clima escolar incluem: colegialidade no trabalho, liderança educacional, envolvimento dos pais e alunos, percepções de eficácia coletiva, autoeficácia do professor, influência do professor, eficácia do professor, eficácia do diretor, clima emocional positivo e entusiasmo pelo aprendizado.

Para realizar as análises, o estudo correlacional usou modelos de regressão multinível hierárquicos e características sociodemográficas das crianças, das salas de aula e da escola. As análises realizadas não indicaram uma associação entre as dimensões do clima escolar e o vocabulário receptivo das crianças e os ganhos em função executiva durante o ano da pré-escola. Em relação à qualidade da sala de aula, o estudo observou uma associação positiva entre a dimensão do clima escolar referente ao clima emocional da escola e o suporte emocional da sala de aula. Os resultados também indicaram uma associação positiva entre a dimensão do clima escolar referente à eficácia do professor no nível escolar e os níveis de apoio emocional e organização da sala de aula da pré-escola.

Lowenstein et al. (2015) tiveram como objetivo examinar associações entre o clima escolar e linguagem/alfabetização e habilidades matemáticas de crianças de baixa renda durante a transição para o *kindergarten*. Além disso, investigaram se a proximidade professor-criança moderava essas associações. Os autores partem do pressuposto de que o clima escolar (processos no nível da escola) em conjunto com as relações professor-criança (processos no nível de sala de aula) pode atenuar os efeitos negativos da pobreza e promover o sucesso acadêmico de crianças de baixa renda. Os dados para este trabalho são provenientes de um estudo maior de intervenção com desenho longitudinal conduzido em comunidades de baixa renda em Chicago, nos Estados Unidos. Refere-se ao programa *Chicago School Readiness Project (CSRP)*, que é um estudo de eficácia multicomponente, randomizado por cluster.¹⁷ Como o objetivo do estudo é acompanhar a transição das crianças da pré-escola para o *kindergarten*, a amostra consiste em 242 crianças que estavam no *kindergarten* no ano

¹⁷ O CSRP tem como objetivo apoiar a autorregulação de crianças de baixa renda a partir da oferta de amplo treinamento e apoio aos professores para aprender a gerenciar com eficácia o comportamento desregulado das crianças. Este programa foi implementado em 35 salas de aula financiadas pelo *Head Start* que estavam localizadas em 18 pré-escolas em sete bairros de alta pobreza em Chicago. Esses 18 locais do *Head Start* foram distribuídos aleatoriamente a um grupo de controle ou a um grupo de intervenção.

seguinte ao Head Start¹⁸. Essas crianças estavam distribuídas em 102 Escolas Públicas de Chicago.

O estudo incluiu características demográficas e resultados pré-acadêmicos de prontidão das crianças para a escola antes de sua entrada no *kindergarten*. Da mesma forma, dados completos de linguagem/alfabetização e matemática foram também coletados quando as crianças estavam no *kindergarten* nas escolas públicas. Para medir as habilidades acadêmicas das crianças, foi usada uma versão do instrumento de medida para *kindergarten Language, Literacy, and Mathematical Thinking Measure* (LLM; Departamento de Educação dos Estados Unidos, 2002).¹⁹ As habilidades iniciais das crianças que estavam na pré-escola do Head Start também foram avaliadas usando três subsescalas do *National Reporting System* (NRS; Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos EUA, 2003).²⁰

Para medir o clima escolar, o estudo utiliza dois construtos: segurança escolar e um clima caracterizado pelo apoio adulto (ou seja, apoio dos professores e de outros adultos na escola). O clima escolar foi medido usando dois agregados que foram criados a partir de itens do *Student Connection Survey* (SCS) desenvolvido pelos *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL), o *American Institutes for Research* (AIR) e o *Consortium of Chicago School Research* (CCSR). E a partir do *CPS CEO Report* (*Chicago Public Schools*, 2008), que inclui um resumo de várias características e informações gerais de cada uma das Escolas Públicas de Chicago. O primeiro instrumento (SCS) foi aplicado a todos os alunos da *6th, 7th e 8th grade* das Escolas Públicas de Chicago no ano de 2008. Os dados refletem as escolas de ensino fundamental que atendem *kindergarten* ou pré-escola até *8th grade*. A pesquisa coleta dados referentes aos sentimentos dos alunos sobre a segurança física e emocional da escola, o rigor acadêmico e o apoio do aluno, e sobre o aprendizado social e emocional dos alunos e sua participação em atividades extracurriculares. Os dados foram

¹⁸ O Head Start é um programa pré-escolar americano completo destinado às crianças em situação menos favorecida. Ele oferece uma combinação de serviços educativos, sociais, nutricionais e de saúde às crianças com idade entre 3 e 5 anos e às suas famílias de baixa renda, para que as crianças pobres atinjam o mesmo nível das crianças mais favorecidas no momento de ingressarem na escola. Disponível em: <https://www.encyclopedia-crianca.com/politica-head-start>.

¹⁹ Os professores avaliaram a Linguagem e Alfabetização incluindo itens como: “Produz palavras que rimam” e “Lê livros simples independentemente”. Avaliaram também o Pensamento Matemático que contempla os itens: “Classifica e compara materiais matemáticos por várias regras e atributos” e “Mostra uma compreensão da relação entre as quantidades”.

²⁰ Esse instrumento diz respeito a uma avaliação obrigatória proposta pelo governo federal, da nomeação de letras, vocabulário e habilidades matemáticas iniciais (conhecimento sobre adição e subtração básicas), realizadas por um grupo de pesquisadores treinados. Para medir as habilidades de vocabulário receptivo das crianças foi usada uma versão abreviada do *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT-III).

agregados ao nível da escola e usados para criar duas medidas de clima escolar: clima inseguro e baixo apoio adulto²¹.

A abordagem analítica utilizada no estudo foi modelagem multinível. Os resultados revelaram que o baixo apoio dos adultos na escola (uma dimensão do clima escolar) estava significativamente associado com a deficiência de linguagem/alfabetização e habilidades matemáticas das crianças no *kindergarten*. A proximidade professor-criança previu maiores pontuações de linguagem / alfabetização e matemática das crianças e moderou a associação entre o baixo apoio dos adultos e as habilidades acadêmicas das crianças. Não foram encontradas evidências de que o clima inseguro esteja relacionado às habilidades acadêmicas das crianças durante a transição para o *kindergarten*.

McCormick et al. (2015) investigaram se o clima escolar moderou o impacto do programa INSIGHTS nos resultados socioemocionais, comportamentais e acadêmicos dos alunos de escolas urbanas de baixa renda, em Nova Iorque, Estados Unidos. O programa SEL - *INSIGHTS into Children's Temperament* oferece ajuda a professores e pais para reconhecer o temperamento de uma criança e agir com estratégias de resposta e disciplina que contribua para resultados socioemocionais e comportamentais adaptativos. Um estudo com ensaio clínico randomizado, chamado de “modelo de intenção de tratamento” foi utilizado para observar se a intervenção funciona. A amostra incluiu em 22 escolas públicas de ensino fundamental, 120 professores e 435 alunos de baixa renda e de minorias raciais/étnicas. Três coortes de escolas primárias urbanas participaram do estudo e cada coorte participou por 2 anos de intervenção e coleta de dados. Durante o primeiro ano, as salas de *kindergarten* participaram do estudo. As salas de aula da *1st grade* participaram do segundo ano. As escolas, os professores e os alunos foram randomizados para o grupo de tratamento que teve a intervenção do programa e o grupo que participou como condição de controle.

As medidas do clima escolar foram avaliadas antes da implementação do programa. Outros dados foram coletados longitudinalmente. Dessa forma, o desempenho em leitura foi avaliado a partir das habilidades de nomeação de letras e decodificação de palavras (*Letter-Word Identification*). O desempenho em matemática foi avaliado a partir das habilidades de

²¹ O clima inseguro reflete itens em que os alunos avaliaram sua escola como segura ou insegura: “Quão seguro você se sente em suas aulas?” e “Eu me preocupo com o crime e a violência na escola?”. Além disso, foram incluídos no agregado dessa dimensão dois itens do segundo instrumento de medida (*CPS CEO Report*): taxa de frequência escolar e taxa de mobilidade escolar. Os itens que refletem o apoio dos adultos são: “Os adultos nesta escola geralmente estão dispostos a reservar um tempo para dar ajuda extra aos alunos?” e “Os professores me ajudam a compensar o trabalho após uma ausência justificada?”.

contagem das crianças e a capacidade de analisar e resolver problemas matemáticos de palavras apresentadas oralmente (*Applied Problems subtests of the Woodcock-Johnson III Tests of Achievement, Form B*). Este último trata-se de um teste de desempenho normatizado nacionalmente e amplamente utilizado. Os resultados socioemocionais foram medidos a partir de um teste de atenção sustentada. Os resultados comportamentais foram medidos através do relatório do professor sobre “os problemas de comportamento infantil”.

O clima escolar foi analisado como moderador dos impactos do programa nos resultados dos alunos. Assim, o clima da escola foi medido através de relatórios com resultados agregados das percepções de todos os professores da escola. Os relatórios dos professores sobre o clima escolar foram extraídos e validados dos dados da pesquisa de professores do Departamento de Educação da Cidade de Nova Iorque coletados de 2008 a 2010. Esses dados foram construídos pelo Departamento de Educação, a partir dos cinco elementos²² organizacionais que fazem parte da estrutura de “Suporte Essencial”²³. Os cinco apoios essenciais foram condensados em três dimensões de medidas do clima escolar: Liderança (se o diretor respeita os padrões de ensino e aprendizagem, comunica uma visão clara para a escola e acompanha o progresso acadêmico), responsabilidade/*accountability*²⁴ (se a escola mede o progresso do aluno, se concentra em melhorar o desempenho do aluno e se tem metas para o progresso acadêmico do aluno) e segurança/respeito (se a ordem e a disciplina foram mantidas, se foram fornecidos apoios para problemas de comportamento e disciplina, e se os alunos e pais respeitavam professores em sua escola).

Para realizar as análises foi utilizada a modelagem de crescimento individual de três níveis, que examinou as mudanças durante as quatro ondas de dados para cada resultado (medida do desenvolvimento acadêmico). Além disso, foram feitas análises descritivas. Entre os resultados, o estudo sugere que os impactos do programa INSIGHTS no desempenho dos alunos em matemática e leitura foram maiores nas escolas com níveis mais baixos de liderança, de responsabilidade e de segurança/respeito. Em suma, as dimensões do clima escolar moderam negativamente os impactos de INSIGHTS nos resultados acadêmicos, socioemocionais e comportamentais dos alunos de escolas primárias públicas urbanas.

²² Os cinco apoios essenciais são: liderança escolar, laços com os pais e a comunidade, capacidade profissional do corpo docente, clima de aprendizagem escolar e orientação educacional.

²³ Ver definição no estudo de Rochest et al., 2018.

²⁴ Este termo em inglês indica “prestação de contas”.

O estudo de Bodovski et al. (2013) propôs examinar os fatores contextuais que explicam as diferenças do crescimento acadêmico dos alunos entre escolas ao longo do tempo. Em especial, o estudo concentra-se no efeito do clima acadêmico e disciplinar da escola sobre a aprendizagem dos alunos em matemática nos primeiros quatro anos de escolaridade. Para realizar o estudo longitudinal, foram usados dados do *Early Childhood Longitudinal Study - Coorte de Kindergarten (ECLS-K)*²⁵, patrocinado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, Centro Nacional de Estatísticas Educacionais. Para este estudo com desenho longitudinal foi selecionada uma amostra do *kindergarten* até *3rd grade* que consistiu em 9.033 alunos em 785 escolas. 2.349 professores do *kindergarten* foram entrevistados sobre o clima escolar.

Para examinar a influência do ambiente escolar propício para um alto desempenho acadêmico, o estudo utiliza a teoria de “imprensa acadêmica” proposta por Shouse (1995, 1997). O autor define imprensa acadêmica como a missão e os padrões em torno dos quais os objetivos, valores e normas de uma escola são moldados. A imprensa acadêmica²⁶ inclui três componentes: clima acadêmico, clima disciplinar e práticas instrucionais e ênfase dos professores. Para este estudo, apenas as medidas de clima acadêmico e clima disciplinar foram utilizadas.²⁷ Sendo assim, a dimensão do clima acadêmico foi usada como uma medida geral da escola e inclui a porcentagem de professores com mestrado; requisitos de graduação associado a cursos de matemática, línguas estrangeiras, ciências e humanidades; demanda acadêmica; valor do dever de casa e das atribuições em sala de aula; e sistema de recompensas por desempenho. A medida do clima disciplinar da escola inclui ênfase e adesão a regras de comportamentos; consistência com respeito à aplicação e punição referente às regras; frequência escolar; políticas públicas de decoro; e uma política de evasão escolar claramente definida. As medidas climáticas coletadas foram agregadas no nível de escola a partir das percepções dos professores do *kindergarten*. Por conseguinte, foram codificadas de modo que as pontuações mais altas na escala foram equacionadas com o clima positivo. A principal variável dependente foi o desempenho do aluno em matemática que foi medido a

²⁵ Trata-se de uma grande amostra nacionalmente representativa da coorte de alunos que frequentavam o *kindergarten* no outono de 1998, que foram acompanhados até o final da *8th grade*.

²⁶ Termo em inglês “*academic press*”.

²⁷ O componente referente às práticas instrucionais e ênfase dos professores apresentou medidas inconsistentes na análise fatorial exploratória.

partir de testes em escala aplicado a crianças do *kindergarten* (início e final do ano letivo), do *1st grade* (início e final do ano letivo) e do *3rd grade* (final do ano letivo).²⁸

O estudo utilizou regressões multinível para avaliar até que ponto a variação do crescimento de desempenho em matemática ao longo do tempo pode ser explicado pelos climas acadêmico e disciplinar, características demográficas dos alunos e características demográficas ao nível da escola. O resultado geral do estudo sugere que o crescimento do desempenho dos alunos em matemática varia significativamente entre as escolas e que a melhoria dos alunos em matemática ao longo do tempo foi maior em escolas caracterizadas por um bom clima, quando controlado pelas características demográficas da escola e composição do alunado. Em específico, as medidas do clima escolar explicaram 19,5% da variação entre as escolas na pontuação de desempenho em matemática do *kindergarten* (inicial) e 24% da variação entre as escolas no crescimento do desempenho em matemática ao longo do tempo. Ao adicionar as características dos alunos ao modelo, o efeito do clima disciplinar tornou-se não significativo e o efeito do clima acadêmico reduziu-se pela metade.

O trabalho de Guo et al. (2011) buscou investigar as relações entre o senso de comunidade dos professores de pré-escola, a qualidade instrucional específica para L&L²⁹ e os ganhos das crianças no vocabulário e no conhecimento do conceito de impressão. Além disso, examina se a relação entre o senso de comunidade dos professores e os ganhos das crianças é moderada pelos níveis de qualidade instrucional L&L da sala de aula. O estudo considera o senso de comunidade dos professores como um componente do clima escolar, no entanto, utiliza o termo “clima no local de trabalho” e o definem como as normas sociais e de trabalho de uma instituição. Segundo os autores, o senso de comunidade diz respeito às percepções dos professores sobre seu ambiente de trabalho e é uma dimensão poderosa do clima escolar que se relaciona com os comportamentos do professor e dos alunos, e reflete duas dimensões: a colegialidade de professores (refere-se ao nível e tipo de colaboração entre

²⁸ As pontuações de matemática do *kindergarten* e do *1st grade* medem a compreensão das crianças sobre números, propriedades e operações de números, geometria e sentido espacial, análise de dados, estatísticas, possibilidades e padrões. A avaliação é baseada na teoria de resposta ao item (TRI), que pode ser comparadas longitudinalmente.

²⁹ A competência L&L de uma criança diz respeito às habilidades fundamentais desenvolvidas durante o período da pré-escola para garantir o seu sucesso acadêmico (NICHD *Early Child Care Research Network* [ECCRN], 2005). Essas habilidades fundamentais são: as habilidades de impressão (compreensão de leitura) e conhecimento alfabético, consciência fonológica, desenvolvimento de vocabulário e proficiência em linguagem oral. Neste estudo, as medidas de ganhos L&L das crianças são realizadas através de índices de vocabulário e resultados de conhecimento do conceito de impressão.

professores nas escolas); a influência do professor (refere-se ao nível de influência e poder dos professores na tomada de decisão dentro dos sistemas escolares).

O estudo utilizou uma amostra aleatória de 75 professores de pré-escolas inscritos em um estudo maior (realizado em vários locais) de práticas de sala de aula, nos Estados Unidos. Participaram também da pesquisa 398 crianças da pré-escola que foram selecionadas aleatoriamente de 75 salas de aula. As crianças tinham idades entre 2 e 5 anos. O estudo não menciona a quantidade de escolas. Os dados foram coletados durante o ano letivo. No início e no final do ano letivo, a qualidade instrucional L&L dos professores foi avaliada a partir da observação sistemática conduzida em cada sala de aula. O instrumento utilizado para esta medida foi *The Early Language and Literacy Classroom Observation* (ELLCO), que avalia qualidade das práticas e materiais de alfabetização e linguagem nas salas de aula da primeira infância. No início e no final do ano letivo, as habilidades L&L, das crianças também foram avaliadas individualmente por pesquisadores treinados.³⁰

Por fim, os professores preencheram um portfólio de questionários, incluindo dados demográficos e suas percepções sobre o senso de comunidade, no início do ano letivo. Para medir o senso de comunidade dos professores foi usado o instrumento *Teacher's Sense of the School as Community Questionnaire* (BATTISTICH et al., 1997). Este questionário inclui 13 itens que medem dois aspectos do senso de comunidade dos professores validados pelos autores, a saber: (a) colegialidade do professor e objetivos compartilhados (colegialidade) e (b) influência do professor sobre as normas escolares e processos de tomada de decisão (influência).³¹ O estudo utilizou como estratégia analítica, análises de correlação e modelagem linear hierárquica. Foram incluídos no modelo características das crianças e da família, como: gênero, etnia, nível de educação da mãe e renda familiar. Os resultados indicaram que a qualidade das práticas e materiais de alfabetização e linguagem dos professores previu significativamente os ganhos das crianças no conhecimento do conceito de impressão. Além disso, o estudo encontrou interações significativas entre o senso de comunidade dos professores, a qualidade do ensino da linguagem e da alfabetização e o vocabulário e os

³⁰ Os instrumentos utilizados para captar essas medidas foram dois: o *Peabody Picture Vocabulary Test-III* que mediu o vocabulário receptivo a partir da seleção de uma imagem que descreve o estímulo verbal fornecido pelo examinador; o *Preschool Word and Print Awareness* que avalia o conhecimento das crianças sobre 14 conceitos de impressão a partir da leitura de um livro de histórias ilustrado compartilhado entre adulto e criança.

³¹ Os itens sobre colegialidade incluem afirmações como: "Os professores cooperam uns com os outros" e "Os professores trabalham juntos para atingir objetivos comuns". Os itens sobre influência do professor se referem: "A direção escolar consulta os professores sobre as decisões" e "Os professores desempenham um papel no planejamento organizacional".

ganhos de conhecimento do conceito de impressão. Níveis mais altos de senso de comunidade dos professores estavam associados a maiores ganhos no vocabulário das crianças e no conhecimento do conceito de impressão quando as crianças estavam em salas de aula com ensino de linguagem e alfabetização de melhor qualidade.

Stein et al., (2008) foram solicitados pelo Instituto de Ciências da Educação do Departamento de Educação dos Estados Unidos a estudar a ampliação de uma intervenção específica baseada em evidências de pesquisas, Estratégias de Aprendizagem Assistida por Pares no *Kindergarten* (K-PALS - *Kindergarten Peer Assisted Learning Strategies*)³². O K-PALS é um programa chamado de melhor evidência para acelerar o desenvolvimento da leitura entre crianças pequenas a partir de estratégias de aprendizagem assistida por pares no *kindergarten*. A partir de um ensaio controlado randomizado durante 2 anos, os autores investigaram se os diferentes níveis de apoio do professor e as características do contexto escolar influenciam a fidelidade dos professores na implementação do programa nas escolas em Nashville, Minnesota e no sul do Texas, e se esta relação afeta o desempenho de leitura das crianças. As questões de pesquisa utilizadas no estudo são: Como o nível de assistência técnica nas escolas afeta os resultados dos alunos? A fidelidade dos professores na implementação do tratamento e suas percepções do clima escolar medeiam os efeitos no desempenho dos alunos?

A análise do estudo experimental de 2 anos envolveu 2.959 alunos e 259 professores em 67 escolas urbanas, suburbanas e rurais em Nashville, Minnesota, e seis dos distritos escolares mais pobres no sul do Texas. Os professores foram selecionados aleatoriamente nas escolas para o grupo de controle ou para uma das três condições de tratamento (oficina, oficina e reforço, ou oficina e reforço e auxiliar)³³. Os alunos do *kindergarten* fizeram testes de leitura chamado Nomeação Rápida de Letras e Sons Rápidos de Letras (RLS - *Rapid Letter Naming and Rapid Letter Sounds*)³⁴. Os ganhos de desempenho de leitura das crianças são calculados, considerando, também, a aplicação dos testes antes e após a intervenção do programa. As medidas sobre a fidelidade dos professores na implementação do K-PALS foi

³² Refere-se a uma extensão do programa original (PALS – programa a nível nacional), adaptados para crianças do *kindergarten*.

³³ Oficina: os professores participaram de um workshop de pré-implementação do programa. Reforço: os professores receberam o workshop inicial e também participaram de duas sessões de reforço de acompanhamento. Auxiliar: os professores do grupo de ajudantes participaram da oficina de treinamento inicial e das sessões de reforço de acompanhamento.

³⁴ O RLS mede o conhecimento referente à correspondência entre letra-som, ou seja, avalia o número de sons de letras que um aluno pode identificar em 1 minuto.

elaborada a partir de formulário preenchido por professores e alunos. Os dados demográficos dos alunos também foram coletados e incluídos nas análises.

Os autores construíram escalas de medidas da percepção dos professores sobre os contextos escolares em que trabalhavam, e as aplicaram antes da intervenção do programa. O clima escolar não foi o foco principal, mas o estudo buscou compreender fatores do contexto que poderiam mediar a implementação do programa K-PALS. Dessa forma, o estudo não faz discussão conceitual sobre o clima escolar, mas traz algumas dimensões que aparecem na literatura (mencionada no capítulo 2 desta dissertação), como medidas para captar o clima na escola. As variáveis de medidas que são utilizados no estudo de Stein et al., (2008) para coletar dados do contexto escolar são: a coerência instrucional, a comunidade de professores, a liderança do diretor e três variáveis referentes à eficácia do professor (esforços e habilidades, atitudes e hábitos e recursos escolares).³⁵

A estratégia metodológica utilizada para análise do estudo é a modelagem linear hierárquica. Os resultados sugerem que os ganhos em leitura das crianças estão relacionados à fidelidade com que os professores implementam o programa K-PALS. No entanto, nenhuma variável relacionada à percepção dos professores sobre o contexto escolar apresentou associação estatisticamente significativa com a variável dependente. Somente a medida de clima escolar referente às atitudes e hábitos dos alunos (eficácia do professor) parece mediar de forma positiva os efeitos da fidelidade de implementação do programa.

O estudo de Hauser-Cram et al. (2006) buscou investigar se as crianças que vivem em situação de pobreza demonstram trajetórias previsíveis de mudança no desempenho escolar, em especial, nas habilidades de alfabetização e no envolvimento escolar. Além disso, o estudo examina se as diferenças na estrutura escolar ou no clima escolar estão relacionadas a essas

³⁵ Coerência Instrucional (até que ponto um professor sente que o currículo, a instrução e os materiais de aprendizagem são consistentes; até que ponto o professor acredita que há continuidade nos programas implementados na escola; e até que ponto as mudanças introduzidas na escola ajudam a promover os objetivos de aprendizagem da escola); Comunidade de Professores (até que ponto um professor sente que seus colegas compartilham o foco na aprendizagem dos alunos e nas crenças e valores em quais deveriam ser a missão central da escola, até que ponto a escola tem estratégias claras de instrução e até que ponto o moral do professor está alto); Liderança do Diretor (até que ponto o professor percebe que o diretor da escola comunica expectativas claras, apóia e respeita os professores como educadores, até que ponto o diretor é um líder instrucional na escola); e três variáveis referentes à eficácia do professor: Esforços e Habilidades (até que ponto o sucesso ou fracasso do professor se deve principalmente a fatores além de seu controle, em vez de seus esforços e capacidade), Atitudes e Hábitos (até que ponto os professores vêem as atitudes e hábitos de seus alunos como redutores de suas chances de ensiná-los com sucesso) e Recursos Escolares (até que ponto os professores acreditam que os alunos podem aprender com os recursos escolares disponíveis para eles).

trajetórias. Participaram do estudo 210 crianças que faziam parte do Estudo de Transição Escolar (STS), uma investigação longitudinal de crianças que viviam em famílias de renda muito baixa. As 210 crianças foram inicialmente distribuídas em 81 salas de aula do *kindergarten* de 59 escolas em três locais (nordeste urbano, nordeste rural e sudoeste urbano) nos Estados Unidos.

Os autores consideram o desempenho acadêmico a partir de dois aspectos: resultados acadêmicos e engajamento das crianças. As habilidades cognitivas das crianças foram avaliadas usando o *Peabody Picture Vocabulary Test* quando elas tinham 5 anos. Durante o início do ano letivo do *kindergarten*, *3rd grade* e *5th grade*, as habilidades de alfabetização foram medidas com identificação de letras e subescalas de leitura de palavras do instrumento *WJ-R*, *Woodcock-Johnson* (1990). O envolvimento das crianças na escola também foi medido no mesmo período pelos professores a partir da subescala de aprendizagem autodirigida da Escala de Avaliação do Professor de Ajuste Escolar (LADD et al., 1999). As características demográficas das crianças e das famílias foram coletadas a partir de relatórios preenchidos pelos pais.

Medidas do clima escolar e da estrutura da escola (como o tamanho, a localização e proporção de crianças elegíveis para merenda grátis ou preço reduzido) foram coletadas a partir do questionário do diretor. Para medir o clima escolar, o estudo incluiu itens adaptados do *School Restructuring Study* (NEWMANN and ASSOCIATES, 1996) que focalizou o clima acadêmico das escolas, a saber: os padrões acadêmicos (se a escola está comprometida com um alto desempenho acadêmico), o interesse dos funcionários da escola nas crianças e a comunicação do professor sobre a aprendizagem das crianças. Os professores também preencheram um questionário contendo itens sobre outros aspectos do clima escolar: altas expectativas acadêmicas sobre os alunos, apoio da liderança e colegialidade dos professores. Além disso, os professores também responderam questões relacionadas às suas práticas, como: aproximação dos pais e métodos eficazes para prática em sala de aula (por exemplo, desenvolvimento do pensamento crítico, independência e iniciativa, criatividade). Vale ressaltar que as medidas do clima acadêmico obtidas a partir do questionário do diretor foram usadas para criar uma variável chamada clima positivo da escola.

A análise de dados incluiu análises descritivas e correlacionais usando modelagem linear hierárquica (HLM). Os resultados indicam que tanto a estrutura da escola quanto o clima escolar estão associados aos percursos de desempenho escolar das crianças desde o

kindergarten até o *5th grade*. Especificamente, as escolas com climas mais positivos tiveram professores que usaram práticas de ensino mais eficazes, fizeram mais esforços para se aproximar dos pais, relataram maiores expectativas sobre as competências acadêmicas das crianças, obtiveram maior apoio da liderança e mais colegialidade da equipe.

Esposito (1999) investigou a relação entre o clima escolar e o desenvolvimento acadêmico e social das crianças do *kindergarten* até *2nd grade*, controlando a educação dos pais e os recursos familiares. Além disso, a autora buscou examinar se os fatores específicos do clima escolar influenciam o desenvolvimento das crianças durante esses anos. A amostra do estudo inclui todos os pais de crianças que participaram do programa pré-escolar americano Head Start³⁶ e estão sendo acompanhadas pelo Projeto de Demonstração de Transição em Escolas Públicas (*National Head Start*). O tamanho da amostra no ano do *kindergarten* foi de 189 crianças. As crianças frequentaram 15 escolas dentro dos limites da cidade e foram colocadas em 40 salas de aula diferentes durante o ano do *kindergarten*. As crianças e famílias que participaram do estudo eram de baixa renda e predominantemente negra. O cenário da pesquisa foi um centro urbano do nordeste (Estados Unidos) com uma população de aproximadamente 80.000 habitantes. Os dados foram coletados longitudinalmente, no início de cada ano letivo, desde o *kindergarten* até *2nd grade*.

As habilidades sociais e a competência acadêmica das crianças foram avaliadas pelo professor da classe a partir do *Social Skills Rating System, Teacher Form* (SSRS-T; Gresham & Elliott, 1990). O desempenho acadêmico das crianças foi medido pelos *Woodcock-Johnson Achievement Tests, Subtests 22-25* (Woodcock & Johnson, 1989) a partir de duas subescalas aplicadas individualmente por pesquisadores treinados, a saber: habilidades matemáticas (cálculos e problemas aplicados) e habilidades de leitura (identificação de letras e compreensão de passagem). Os pais avaliaram o ajuste acadêmico e social da criança à experiência escolar a partir do *Child's Adjustment to School* (REID & LANDESMAN, 1988) e também forneceram informações sociodemográficas.

O clima escolar foi medido a partir de uma adaptação do questionário dos pais modificado do *School Climate Survey (Modified) Form A* (KELLEY et al., 1986), usado em muitos distritos escolares em todo país. As escalas de medida do clima escolar foram validadas pelo pesquisador e incluem: relações professor/aluno, gestão, segurança e manutenção, orientação acadêmica do aluno, relações pais e comunidade-escola. O estudo

³⁶ Veja o estudo de Lowenstein et al. (2015).

realizou análises utilizando o clima escolar de duas maneiras: a partir de uma medida do clima geral da escola e a partir das dimensões específicas do clima escolar, já mencionadas. Análises correlacionais e de regressão linear hierárquica foram utilizadas no estudo. Entre os resultados encontrados, o estudo traz evidências de que tanto o clima geral da escola quanto os fatores específicos do clima escolar, especialmente a relação professor/aluno, estão positivamente relacionados com os resultados acadêmico e social das crianças do *kindergarten*.

O trabalho de Schmitt et al. (1998) examinou os efeitos da situação de emprego dos pais e o clima escolar no desenvolvimento acadêmico e social das crianças do *kindergarten* até *4th grade*. Os autores partem do pressuposto de que os fatores do ambiente escolar e o desemprego dos pais afetam as crianças, em especial, nos seus resultados acadêmicos. Assim, para investigar a situação de emprego dos pais, eles criaram a variável “status de emprego” para se referir às crianças que têm pais sem emprego, pais que têm trabalho em tempo parcial ou pais que têm trabalho em tempo integral.

Os dados do estudo com desenho longitudinal foram coletados de uma amostra nacional heterogênea de 30 locais diferentes (distritos escolares) que participavam de um estudo maior de intervenção do programa nacional Head Start com foco em promover esforços para melhorar os resultados escolares das crianças das séries iniciais. Cerca 1.688 crianças que faziam parte do grupo de comparação que não receberam intervenção do programa nacional foram elegíveis para participar do estudo. Os autores não mencionam a quantidade de escolas nem de professores e pais que também foram selecionados para amostra deste estudo. No entanto, informam que todas as famílias que participaram do estudo são relativamente economicamente desfavorecidas.

As cinco medidas de resultados acadêmicos foram coletadas por pesquisadores treinados a partir de teste básicos de leitura, redação e habilidades acadêmicas em cinco momentos: começando no início do ano letivo do *kindergarten* e repetindo no final do ano letivo do *1st* até *4th grade*. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados incluem *Peabody Picture Vocabulary Test*³⁷ (PPVT; Dunn & Dunn, 1981) e quatro partes da *Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery* (WJPB): Identificação de Letras (LWI), Compreensão de Passagem (PC), Cálculos (C), e Problemas Aplicados (AP). As habilidades

³⁷ O PPVT consistem em uma série de placas contendo quatro imagens. O avaliador apresenta a placa com as imagens e diz uma palavra. O objetivo é a criança apontar para a imagem correspondente à palavra anunciada.

sociais foram avaliadas pelos pais no início do ano letivo do *kindergarten* e concluídas pelos professores no final de cada ano letivo do *1st* até *4th grade* através do *Social Skills Rating System* (SSRS; Gresham & Elliott, 1990). As medidas de controle foram as medidas iniciais de resultados acadêmicos e sociais obtidas no *kindergarten*, a renda familiar e a escolaridade dos pais.

O clima escolar foi medido a partir das percepções dos professores em quatro momentos: no final do ano letivo do *1st* até *4th grade*. Além disso, foi avaliado por um instrumento com nove dimensões do clima escolar desenvolvido por Kelley et al. (1986), a saber: relações professor-aluno, segurança e manutenção, gestão, orientação acadêmica do aluno, valores comportamentais do aluno, relações entre alunos e colegas, relações pais e comunidade-escola, gestão instrucional e atividades estudantis.³⁸

O estudo com desenho longitudinal usou regressão hierárquica, análises de covariância e modelagem de crescimento latente para avaliar vários aspectos da mudança em função da situação de trabalho e do clima escolar, com renda familiar e escolaridade dos pais como variáveis de controle. Os resultados mostram que o clima escolar estava associado somente ao intercepto do indivíduo (ou seja, ponto de partida das crianças quando entram no *kindergarten*) para o teste PPVT (vocabulário). Não foi encontrada associação entre o clima escolar e a curva de crescimento do PPVT ao longo do tempo. Os autores consideram que este resultado pode ser decorrente de uma fragilidade do estudo. O fato de ter medido o clima escolar somente no final do ano letivo pode ter prejudicado a observação do impacto do clima da escola.

³⁸ Relações professor-aluno: Os professores estão dispostos a ajudar os alunos. Os professores entendem e atendem às necessidades de cada aluno; Segurança e manutenção: Os alunos geralmente se sentem seguros no prédio da escola. O prédio da escola está em bom estado de conservação; Administração/ Gestão: Os administradores desta escola deram um bom exemplo, trabalhando duro eles próprios. Os administradores desta escola estabelecem padrões elevados e permitem que professores, alunos e pais saibam quais são esses padrões; Orientação acadêmica do aluno: Os alunos estão interessados em aprender coisas novas nesta escola. Os alunos trabalham duro para completar suas tarefas escolares; Valores comportamentais do aluno: Os alunos desta escola se comportam bem, mesmo quando os professores não os estão observando. A maioria dos alunos faria seu trabalho mesmo se o professor saísse da sala; Relações entre alunos e colegas: Os alunos se preocupam uns com os outros. Os alunos se respeitam; Relações pais e comunidade-escola: A participação da comunidade nas reuniões e programas escolares é boa. A maioria das pessoas na comunidade ajuda a escola de uma forma ou de outra. Gestão instrucional: Os professores passam quase todo o tempo da sala de aula em atividades de aprendizagem. As interrupções externas da sala de aula são poucas; Atividades estudantis: Os alunos podem participar de atividades escolares de seu interesse. Os alunos podem praticar esportes, música e jogos, mesmo que não sejam muito talentosos.

4.2.1. Discussão: Clima Escolar e Desenvolvimento Cognitivo/Acadêmico das crianças.

Após a descrição da estrutura dos 9 artigos que tinham como foco a relação entre clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico, foram observados alguns padrões e realizadas análises.

Diferente do primeiro grupo de artigos analisados na primeira seção deste capítulo (que focalizam a relação entre o clima escolar e algum processo/desfecho escolar), a maior parte dos trabalhos (6 estudos) apresentados traz uma precisão conceitual e de medidas do clima escolar, melhor definidas e elaboradas. Embora encontrados dois estudos (BODOVSKI et al., 2013; STEIN et al., 2008) que não trazem a definição do clima escolar de forma específica, os trabalhos utilizam outros termos que também estão relacionados ao clima na escola. O estudo de Bodovski et al. (2013), por exemplo, utiliza o termo “imprensa acadêmica”. Os autores definem a imprensa acadêmica como objetivos, valores e normas que moldam os padrões e a missão de uma escola e inclui três componentes: clima acadêmico, clima disciplinar e práticas instrucionais e ênfase dos professores (SHOUSE, 1996a, 1997). Já o estudo de Stein et al. (2008) focaliza características do contexto escolar que incluem variáveis que aparecem na literatura de clima escolar (COHEN et al., 2009; WANG e DEGOL, 2016). O trabalho não define o conceito de clima escolar, mas dialoga com outros estudos que abordam a definição e as dimensões do clima da escola. O estudo de Schmitt et al. (1998) apresenta outro aspecto. Os autores trazem uma definição do clima escolar derivada do clima organizacional a partir de uma medida de “*well-being of organizational stakeholders*” (no contexto da organização escolar, o conceito focaliza o bem-estar dos alunos). Eles não aprofundam a discussão da definição do conceito e das dimensões do clima escolar. No entanto, observamos que ao operacionalizar o conceito o estudo apresenta nove dimensões abrangentes que estão sendo consideradas como medidas do clima escolar, a saber: relações professor-aluno, segurança e manutenção, gestão, orientação acadêmica do aluno, valores comportamentais do aluno, relações entre alunos e colegas, relações pais e comunidade-escola, gestão instrucional e atividades estudantis. Embora essas dimensões não estejam de acordo com o conceito de clima escolar discutido no referencial do trabalho de Schmitt et al. (1998), a operacionalização do conceito de clima escolar se aproxima à discussão da bibliografia da dissertação no capítulo 2. Contudo, optamos por não excluir o estudo da seleção final porque apesar de apresentar um referencial teórico diferente, as dimensões de clima escolar mensuradas se aproximam de outros estudos considerados no presente trabalho.

Em relação às dimensões do clima escolar, é interessante observar que não existe um padrão de medida do clima nas escolas usado pelos trabalhos. Há 5 estudos que utilizaram até três dimensões para medir o clima escolar (HAUSER-CRAM et al., 2006 (1 dimensão); GUO et al., 2011 (2); BODOVSKI et al., 2013 (2); LOWENSTEIN et al., 2015 (2); MCCORMIC et al., 2015 (3)). Outros 4 estudos mediram o clima nas escolas a partir de cinco dimensões (ESPOSITO, 1999 (5 dimensões); STEIN et al., 2008 (6); SCHMITT et al., 1998 (9); ROCHESTER et al., 2018 (10)).

As dimensões do clima escolar que aparecem nos estudos são: clima acadêmico, clima disciplinar, senso de comunidade (colegialidade do professor e objetivos compartilhados; influência dos professores sobre as normas escolares e processos de toma de decisão), segurança na escola, clima caracterizado pelo apoio adulto, colegialidade no trabalho, liderança educacional, envolvimento dos pais e alunos, percepções de eficácia coletiva, autoeficácia do professor, influência do professor, eficácia do professor, eficácia do diretor, clima emocional positivo, entusiasmo pelo aprendizado, responsabilidade (*accountability*), segurança/respeito, coerência instrucional, comunidade de professores, três variáveis referentes à eficácia do professor (esforços e habilidades, atitudes e hábitos e recursos escolares), relações professor-aluno, gestão, segurança e manutenção, orientação acadêmica, relações pais e comunidade-escola.

As dimensões que focalizam o ensino e aprendizagem e os relacionamentos são as mais usadas nos 9 estudos para medir o clima escolar. No entanto, a dimensão que se refere ao clima acadêmico é a que mais aparece neste segundo grupo de artigos. São 7 estudos que trabalham com esta dimensão: Rochester et al., (2018); McCormic et al., (2015); Bodovski et al., (2013); Stein et al., (2008); Hauser-Cram et al., (2006); Esposito, (1999); Schmitt et al., (1998).

A dimensão relacional é a segunda que mais aparece nos estudos para medir o clima escolar. Dividimos esta dimensão em duas categorias. A primeira refere-se às relações entre professor-aluno e relações entre alunos. São 3 trabalhos que apresentam esta categoria: Lowenstein et al., (2015); Esposito, (1999); Schmitt et al., (1998). A segunda categoria diz respeito ao senso de comunidade dos professores, ou seja, às relações profissionais entre professores e entre diretores e professores. São 3 estudos que utilizam aspectos desta categoria: Rochester et al., (2018); Guo et al., (2011); Stein et al., (2008).

A dimensão sobre a segurança na escola é a terceira que mais aparece neste grupo de artigos que associa clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico. São 5 estudos que abordam aspectos do clima de segurança: Rochester et al., (2018); Lowenstein et al., (2015); McCormic et al., (2015); Esposito, (1999); Schmitt et al., (1998). A dimensão que aborda aspectos da liderança escolar aparecem em 3 estudos: Rochester et al., (2018); Esposito, (1999); Schmitt et al., (1998). O envolvimento dos pais com a escola e a relação da comunidade com a escola fazem parte da dimensão ambiente institucional e aparecem em 3 trabalhos: Rochester et al., (2018); Esposito, (1999); Schmitt et al., (1998). A dimensão que aborda valores comportamentais do aluno aparece somente no estudo de Schmitt et al., (1998), assim como a dimensão atividades estudantis. Vale ressaltar que os trabalhos de Esposito (1999) e Schmitt et al. (1998) utilizaram o mesmo instrumento de medida do clima escolar, portanto, aparecem as mesmas dimensões, com exceção de que Schmitt utilizou as 9 dimensões do instrumento, enquanto Esposito, depois de validar o instrumento, utilizou somente 5.

Como podemos observar as dimensões relacionadas ao clima acadêmico e ao clima relacional também são as mais utilizadas nos trabalhos sobre clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico. No entanto, a dimensão que mais aparece nestes estudos é a dimensão acadêmica, diferente do que encontramos no primeiro grupo de artigos (clima escolar e processos/desfechos escolares) e diferente do que esperávamos encontrar nos estudos realizados na educação infantil/ *kindergarten*, já que trata da etapa da educação em que o foco está nas interações. Muitos estudos, inclusive revisões sistemáticas, destacaram a dimensão com foco no ensino/aprendizagem como forte preditora de resultados acadêmicos (COHEN et al., 2009; THAPA et al., 2013; WANG e DEGOL, 2016). Portanto, talvez a predominância do clima acadêmico neste grupo de artigos seja pelo fato dos trabalhos terem como foco as análises de associação com os resultados escolares das crianças.

Assim como não há padrões no uso das dimensões do clima escolar, observamos que os instrumentos utilizados para medir o clima na escola também são diferentes na maior parte dos trabalhos. Dos 9 estudos, 4 usaram instrumentos de medidas que eram aplicados nos seus sistemas educacionais. O estudo de Lowenstein et al. (2015) utilizou um instrumento geralmente aplicado nas escolas públicas de Chicago. Já o estudo de Bodovski et al. (2013) utilizou um instrumento aplicado a nível nacional, ou seja, do Departamento de Educação dos Estados Unidos e do Centro Nacional de Estatísticas Educacionais. Os trabalhos de Rochester et al. (2018) e McCormic et al. (2015) criaram e validaram seus construtos a partir dos

instrumentos utilizados no sistema educacional dos seus respectivos distritos e dos elementos organizacionais do Suporte Essencial³⁹. Ainda entre os 9 trabalhos, 4 utilizaram instrumentos de outros estudos (GUO et al., 2011; HAUSER-CRAM et al., 2006; SCHMITT et al., 1998; ESPOSITO, 1999). No entanto, Esposito validou e modificou os construtos do instrumento utilizado. Um estudo (STEIN et al., 2008) construiu seu próprio instrumento de medida do clima escolar.

Embora os estudos utilizem instrumentos diferentes, identificamos quatro estudos que usaram instrumentos dos seus respectivos sistemas educacionais. No entanto, estes instrumentos também se diferenciam entre os distritos escolares, exceto quando se trata do instrumento a nível nacional. Além disso, encontramos estudos que criaram e validaram seus construtos a partir desses instrumentos do governo, um trabalho que validou e diminuiu as variáveis de medida de outro estudo e um trabalho que construiu e validou seu próprio instrumento. Vale ressaltar que todas as pesquisas apresentadas neste grupo de artigos foram realizadas nos Estados Unidos e os instrumentos de medida utilizados são tanto da área da educação quanto da psicologia. Assim, observamos que os pesquisadores estudam o mesmo tema, clima escolar, porém utilizam instrumentos diferentes. Deste modo, temos estudos com variedades de instrumentos e uma variação enorme entre as escalas, que não permite um padrão de medidas do clima escolar, assim como encontramos nos trabalhos do primeiro grupo de artigos. A falta de precisão conceitual e da mensuração do clima nas escolas dificulta o diálogo do que está sendo medido entre os estudos.

Apesar do consenso entre os pesquisadores de que clima é um construto multidimensional, como observamos, há uma grande variedade quanto ao número e tipos de dimensões do clima escolar utilizados na sua medição. Portanto, é importante adotar uma definição clara para o conceito de clima escolar, pois esta definirá também as dimensões que serão utilizadas para sua medição de acordo com objetivo de cada estudo.

Em relação aos respondentes, os trabalhos utilizam as percepções de vários atores escolares para obter informações sobre o clima escolar. Entre os 9 estudos, 7 medem o clima da escola a partir das percepções dos professores: Rochester et al. (2018); McCormic et al. (2015); Bodovski et al. (2013); Guo et al. (2011); Stein et al. (2008); Hauser-Cram et al. (2006); Schmitt et al. (1998). Vale destacar que dois desses estudos medem o clima escolar a partir de dois respondentes da escola. Hauser-Cram et al. (2006) utiliza a percepção do

³⁹ Ver estudo de Rochester et al. (2018) e McCormic et al. (2015).

diretor e do professor para captar o clima na escola. Já Rochester et al. (2018) mede o clima a partir das percepções dos alunos e dos professores. Outro estudo que também utiliza a percepção dos alunos é Lowenstein et al. (2015). Esposito (1999) é o único estudo que obtém medidas do clima escolar a partir das percepções dos pais das crianças.

Os estudos também se diferenciam no momento de escolher os respondentes para captar o clima na escola. As percepções dos professores são as mais utilizadas para medir o clima escolar. No entanto, aparecem trabalhos que decidem incluir em seus estudos a percepção dos professores junto com as percepções dos alunos ou dos diretores das escolas. Moro (2018) menciona em sua tese que o clima escolar pode ser percebido de formas diferentes entre os atores escolares. Isso vai depender da posição ou da perspectiva de cada um. Assim, avaliar o clima a partir das várias perspectivas, neste caso, percepções dos diretores, professores e alunos, pode contribuir para uma medida mais precisa a partir das percepções compartilhadas pelos atores do clima geral da escola. Em relação às medidas somente a partir da percepção dos pais, consideramos que isso possa ser um problema, já que não trata de uma medida objetiva das condições reais da escola. Os pais não vivem as mesmas experiências que os diretores, professores e os alunos vivenciam diariamente dentro das escolas. Por outro lado, quando se trata de estabelecimentos que oferecem somente educação infantil, temos algumas limitações e desafios para coletar dados a partir da perspectiva das crianças.

Outro ponto importante a destacar é que, diferente dos demais estudos, encontramos dois trabalhos que medem o clima escolar a partir de outras séries escolares. O estudo de Rochester et al. (2018) utiliza as percepções dos professores e alunos do *3rd* até *8th grade*. O estudo de Lowenstein et al. (2015) mede o clima escolar a partir das percepções dos alunos do *6th* até *8th grade*. Consideramos esta medida válida, pois retrata as experiências dos atores da mesma escola. Possivelmente os professores da educação infantil/*kindergarten* têm percepções diferentes sobre o clima escolar do que seus colegas das séries subsequentes, assim, uma medida de clima que coleta somente a percepção de parte de seu corpo docente pode ser menos representativa do que se tivesse abrangido toda a equipe. Em relação à medida a partir das percepções dos alunos, vale ressaltar que medir o clima escolar a partir da percepção de crianças mais novas, em especial da educação infantil, precisaria levar em consideração as limitações e desafios para a coleta de dados anteriormente mencionados. Contudo, o ideal seria considerar uma amostra que representasse toda a escola (por exemplo,

todos os professores da escola), já que quando medimos o clima os dados são agregados no nível da escola.

Considerando as variáveis dependentes, mais especificamente, variáveis que dizem respeito ao desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças, os estudos trazem uma variedade de medidas que incluem: vocabulário receptivo das crianças, habilidades de função executiva, linguagem e alfabetização, desempenho em leitura, crescimento acadêmico, conceitos de impressão, testes de leituras, habilidades de alfabetização, habilidades de leitura, ajuste acadêmico, competência acadêmica, desenvolvimento acadêmico (leitura, redação e habilidades acadêmica), habilidades matemáticas, desempenho em matemática, engajamento escolar. Como podemos perceber, a maior parte dos estudos traz medidas de linguagem e alfabetização. Somente três estudos medem o desenvolvimento cognitivo/acadêmico a partir das habilidades de matemática: Lowenstein et al., (2015); Esposito, (1999); McCormic et al., (2015). O trabalho de Hauser-Cram et al., (2006) considera o engajamento das crianças como uma medida de resultados acadêmicos. Em relação aos instrumentos de medida, também encontramos uma grande variação entre instrumentos utilizados pelo departamento de educação (LOWENSTEIN et al., 2015; BODOVSKI et al., 2013), de outros estudos ou elaborado pelos próprios pesquisadores. O estudo de McCormic et al., (2015) utilizou um teste de desempenho normatizado nacionalmente e amplamente utilizado: *Applied Problems subtests of the Woodcock-Johnson III Tests of Achievement, Form B*. Este instrumento é utilizado em alguns estudos a partir de outras versões: *Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery – WJPB* (SCHMITT et al., 1998); *Woodcock-Johnson Achievement Tests, Subtests 22-25*, Woodcock & Johnson, (1989) (ESPOSITO, 1999); *WJ-R, Woodcock-Johnson* (1990) (HAUSER-CRAM et al., 2006). Encontramos alguns estudos que também utilizaram o mesmo instrumento para medir o vocabulário receptivo, *Peabody Picture Vocabulary Test III* (PPVT-III): Rochester et.al., (2018); Guo et al., (2011); Hauser-Cram et al., (2006), Schmitt et al., (1998).

No que diz respeito à qualidade dos estudos e a validade interna, entre os 9 trabalhos encontramos 7 que apresentam desenhos com estudos correlacionais e longitudinais: Rochester et al., (2018); Lowenstein et al., (2015); Bodovski et al., (2013); Guo et al., (2011); Hauser-Cram et al., (2006); Esposito, (1999); Schmitt et al., (1998). O desenho longitudinal propõe uma coleta repetida dos dados, com duas ou mais medidas sobre os mesmos indivíduos ao longo do tempo, assim como uma medida inicial para calcular o ganho atribuível aos fatores escolares (GOLDSTEIN, 1997). Todos os estudos correlacionais foram

analisados a partir de modelos multiníveis e/ou regressões hierárquicas para observar variação do clima escolar entre as escolas e estimar as associações entre as variáveis de acordo com algum(ns) controle(s) que inclui as características sociodemográficas dos alunos, a composição do alunado, as características da escola e medidas iniciais das crianças em relação ao seu desenvolvimento cognitivo/acadêmico. Assim, os estudos correlacionais que são analisados a partir de critérios que incluem o desenho ser longitudinal, levar em conta as características sociodemográficas e o uso de modelo hierárquico para estimação das variáveis, contribui para evidências mais robustas para uma inferência causal.

Além dos estudos correlacionais, dois trabalhos se destacam por utilizarem estudos experimentais: McCormic et al., (2015) e Stein et al., (2008). Os desenhos experimentais são apropriados para considerar a relação de causa e efeito entre as variáveis. No entanto, estes estudos tratam da intervenção de programas em que o clima escolar é analisado no trabalho de McCormic et al. (2015) como uma variável moderadora (aquela que afeta a direção ou a força da relação entre duas variáveis) e no trabalho de Stein et al. (2008) como uma variável mediadora (aquela que age como uma variável interveniente numa relação). Nestes estudos não encontramos uma relação direta do impacto do clima escolar no desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças, no entanto, observamos evidências da sua importância e influência.

A maior parte dos trabalhos não informa se as amostras foram selecionadas aleatoriamente, exceto os estudos de Guo et al. (2011) e de Bodovski et al. (2013) que trabalharam com uma amostra nacional representativa - coorte *kindergarten*. Todavia, observamos trabalhos que usam amostras provenientes de estudos mais amplos (LOWENSTEIN et al., 2015; HAUSER-CRAM et al., 2006; SCHMITT et al., 1998) e de programas escolares (ROCHESTER et al., 2018; ESPOSITO, 1999). Os estudos McCormic et al. (2015) e Stein et al. (2008) trabalham com ensaios randomizados, portanto, consideraram amostras de tipos de escolas (urbanas, suburbanas, rural) e de locais específicos escolhido pelos pesquisadores. A partir disso, eles fazem seleção aleatória para os grupos de controle e de intervenção. Vale ressaltar que o estudo de Hauser-Cram et al. (2006) traz uma amostra relativamente pequena de alunos se compararmos com o número de escolas (210 crianças e 59 escolas), os autores consideram isso uma limitação do seu estudo. Todos os estudos consideram as características sociodemográficas dos participantes.

Diante do exposto, consideramos que de acordo com os critérios mencionados no capítulo 3 do presente trabalho, os estudos apresentam desenhos apropriados para uma inferência causal e trazem análises mais robustas, principalmente, quando comparamos com os estudos do primeiro grupo de artigos.

Em relação aos resultados, 8 estudos indicaram associações entre o clima escolar e os resultados escolares das crianças na educação infantil/*kindergarten*. Vale ressaltar que dois trabalhos usaram o clima escolar como variável moderadora e mediadora. Assim, um estudo (MCCORMIC et al., 2015) sugere que o clima escolar modera os impactos do programa nos resultados acadêmicos e outro estudo (STEIN et al., 2008) indica que o clima escolar/características do contexto escolar está relacionado à fidelidade com que os professores implementam o programa. Todavia, entre os resultados do estudo de Stein et al. (2008), observamos que das seis variáveis utilizadas para medir as características do contexto escolar, cinco não foram estatisticamente significativas (coerência instrucional, comunidade de professores, liderança do diretor e duas variáveis referentes à eficácia do professor – esforços e habilidades e recursos escolares). Somente uma variável relacionada à eficácia do professor apresentou relação significativa com a fidelidade na implementação do programa: as atitudes e hábitos (a crença do professor de que as atitudes e hábitos dos seus alunos não reduzem suas chances de sucesso acadêmico).

Ademais, destacamos o resultado do estudo de Schmitt et al. (1998) que indica que o clima escolar só tem impacto no intercepto do indivíduo (ou seja, ponto de partida das crianças quando entram no *kindergarten*) para o teste PPVT (vocabulário). Dessa forma, não observamos o impacto no crescimento dos resultados das crianças ao longo do tempo, sugerindo que o clima escolar está associado somente de forma transversal ou o seu impacto pode ser somente imediato ou temporário, de acordo com as limitações do estudo. De outra forma, somente o estudo de Rochester et al. (2018) não encontrou associação entre o clima escolar e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças, mas mostrou associação do clima da escola com outras variáveis (suporte emocional e organização da sala de aula).

De forma específica, as dimensões do clima escolar que estão mais fortemente associadas com os resultados acadêmicos são: a dimensão com ênfase no ensino e aprendizagem que incluem o clima acadêmico (aparece em 2 estudos), a responsabilidade (*accountability*) e a eficácia do professor (atitudes e hábitos); dimensão relacional que incluem, apoio adulto e relação professor-aluno. Aqui, podemos observar também uma

predominância das dimensões com ênfase no ensino e a aprendizagem. O quadro 5 a seguir apresenta as dimensões que apresentaram uma associação mais significativa com os resultados acadêmicos, assim como o seu respectivo conceito ou itens.

Quadro 5: Dimensões do Clima Escolar que tem uma relação mais forte e significativa com os Resultados Acadêmicos

Autor	Dimensão	Conceito / Itens
Lowenstein et al., (2015)	Apoio adulto	Clima caracterizado pelo apoio e ajuda dos professores e de outros adultos na escola, tanto dentro quanto como fora da sala de aula.
McCormic et al., (2015)	Responsabilidade (<i>accountability</i>) e Segurança/Respeito	Responsabilidade: se a escola mede o progresso do aluno, se concentra em melhorar o desempenho do aluno e se tem metas para o progresso acadêmico do aluno. Segurança/respeito: se a ordem e a disciplina foram mantidas, se foram fornecidos apoios para problemas de comportamento e disciplina, e se os alunos e pais respeitavam professores em sua escola.
Bodovski et al., (2013)	Clima acadêmico	A medida inclui a porcentagem de professores com mestrado; requisitos de graduação associado a cursos de matemática, línguas estrangeiras, ciências e humanidades; demanda acadêmica; valor do dever de casa e das atribuições em sala de aula; e sistema de recompensas por desempenho.
Stain et al., (2008)	Atitudes e hábitos dos alunos (eficácia do professor)	É uma das três variáveis que compõe a dimensão de eficácia escolar e mede até que ponto os professores vêem as atitudes e hábitos de seus alunos como redutores de suas chances de ensiná-los com sucesso.
Houser-Cram et al. (2006)	Clima acadêmico	Os itens incluem os padrões acadêmicos (se a escola está comprometida com um alto desempenho acadêmico), o interesse dos funcionários da escola nas crianças e a comunicação do professor sobre a aprendizagem das crianças.
Esposito (1999)	Relação professor-aluno	As interações entre os professores e as crianças.

Fonte: elaboração própria.

O estudo de Lowenstein et al., (2015) utilizou duas dimensões para medir o clima escolar: apoio de adultos e segurança escolar. Os resultados indicam que somente a variável de apoio de adultos estava associada significativamente às habilidades de linguagem/alfabetização e habilidades matemáticas, à medida que as crianças passaram da pré-escola para o *kindergarten*. Os autores consideram que as interações diárias com os adultos em toda escola proporcionam às crianças um sentimento de conectividade escolar, o que facilita seu interesse e engajamento na aprendizagem e no sucesso escolar.

McCormic et al., (2015) utilizaram as dimensões de liderança, responsabilidade (*accountability*) e segurança/respeito para medir o clima na escola. Entre as três dimensões, a responsabilidade (*accountability*) e a segurança/respeito tiveram efeitos moderados maiores do programa INSIGHTS sobre os resultados acadêmicos, socioemocionais e comportamentais dos alunos. Os autores consideram que o foco do programa é nas interações entre professores e alunos que podem ser de qualidade inferior em escolas com menos segurança/respeito. Da mesma forma acontece nas escolas com níveis mais baixos de responsabilidade escolar. Há menos foco nas estruturas e políticas específicas que contribuem para apoiar o desempenho dos alunos por parte dos professores e funcionários. Talvez, os professores podem precisar de mais apoio dos diretores.

O estudo de Bodovski et al., (2013) mediu o clima escolar a partir das dimensões clima acadêmico e clima disciplinar. O estudo indica que somente o clima acadêmico explica a variação entre as escolas no crescimento do desempenho dos alunos em matemática, quando utilizam o controle das características sociodemográficas das escolas e dos alunos. Os autores sinalizam que o enfraquecimento do efeito do clima disciplinar deve-se às escolas que, de acordo com eles, são incapazes de amortecer ou compensar a falta de recursos que as crianças experimentam em casa e efeitos proporcionais em seu comportamento.

O trabalho de Stein et al., (2008) utilizou variáveis relacionadas às percepções dos professores sobre o contexto escolar em que trabalham: a coerência instrucional, a comunidade de professores, a liderança do diretor e três variáveis referentes à eficácia do professor (esforços e habilidades, atitudes e hábitos e recursos escolares). A variável de eficácia do professor, Atitude e Hábitos, foi a única que mediou significativamente o efeito da fidelidade com que os professores implementam o programa. Os autores consideram que parte desse achado tem a ver com a equivalência de grupo para o estudo, ou seja, a seleção aleatória de

professores, conseqüentemente as suas características, entre os grupos de tratamento/intervenção e controle.

O estudo de Haurser-Cram et al., (2006) utilizou uma medida do clima geral da escola a partir da dimensão clima acadêmico. O destaque aqui, é que os autores consideram a dimensão do clima acadêmico como uma medida do clima positivo da escola.

Esposito (1999) investigou a relação entre o clima escolar e o desenvolvimento acadêmico e social das crianças a partir de uma medida do clima geral da escola e a partir das dimensões específicas do clima escolar, a saber: relações professor/aluno, gestão, segurança e manutenção, orientação acadêmica do aluno, relações pais e comunidade-escola. O estudo indicou que a dimensão que mais estava associada aos resultados acadêmicos no *kindergarten* foi a relação professor-aluno. O autor sugere que este achado indica que os pais reconhecem a importância da relação entre professores e crianças, já que contribuem para as experiências escolares de seus filhos.

Após concluir as análises dos estudos sobre as associações ou impactos entre o clima escolar e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico destacamos alguns achados. A maior parte dos estudos apresenta precisão conceitual e de medidas do clima escolar, embora alguns estudos utilizem outros termos para abordar o clima escolar. Uma exceção é o estudo de Schmitt et al., (1998) que traz medidas diferentes da discussão conceitual.

Não encontramos um padrão de medidas do clima escolar. Há grande variedade tanto na quantidade de dimensões usadas nos estudos, quanto os tipos de dimensões usadas para medir o clima na escola. As dimensões mais usadas nos estudos incluem as com foco no ensino e aprendizagem e as relacionais, com predominância do clima acadêmico. Além disso, há também uma grande variedade de instrumentos de medida do clima escolar, embora alguns estudos utilizem instrumentos do governo. Thapa et al., (2013) ressalta que embora haja um crescimento nas pesquisas sobre o clima escolar, os estudos usam uma grande variedade de conceitos e dimensões, não havendo consenso. Os autores sugerem que os estudos examinem o clima escolar a partir de múltiplas e integradas perspectivas.

Neste grupo de artigos, encontramos o uso das percepções de vários atores escolares, diretores, professores e alunos, com predominância da percepção de professores, mas nenhum dos estudos mediu o clima da escola a partir das percepções dos três atores em conjunto. O estudo de Esposito (1999) foi o único que mediu o clima escolar a partir das percepções dos

pais. No entanto, é um tipo de medida limitada, porque corre o risco de não captar as condições reais da escola.

Os trabalhos também apresentam uma variedade de medidas dos resultados acadêmicos das crianças. Sendo que a maior parte dos estudos traz medidas de linguagem e alfabetização. Somente três estudos mediram o desenvolvimento cognitivo/acadêmico a partir das habilidades em matemática (LOWENSTEIN et al., 2015; ESPOSITO, 1999; MCCORMIC et al., 2015). Um trabalho considera o engajamento da criança como medida de resultado acadêmico (HAUSER-CRAM et al., 2006). Da mesma forma, encontramos grande variação entre os instrumentos de medida, sendo que poucos estudos utilizaram o mesmo instrumento.

Em relação à qualidade dos estudos para realização de inferências causais ou para identificação de fatores escolares associados à aprendizagem/desenvolvimento cognitivo das crianças (validade interna), consideramos que a maior parte dos trabalhos apresenta desenhos robustos, desenhos longitudinais, uso de controles a partir das características sociodemográficas dos participantes e modelos multinível e/ou regressões hierárquicas em suas análises. Além disso, todos os estudos apresentam resultados escolares a partir de algum teste cognitivo de instrumentos aplicados em outros estudos, testes padronizados ou medidas criadas pelos pesquisadores.

Os resultados revelam que o clima escolar está positiva e significativamente associado ao desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças da educação infantil/*kindergarten*. No entanto, em um estudo (MCCORMIC et al., 2015) ele se apresenta com efeito moderador entre a intervenção de um programa e o resultados escolares. Outro estudo (STEIN et al., 2008), ele tem efeito mediador entre a fidelidade do professor na implementação de um programa e os resultados acadêmicos das crianças. Somente um estudo (ROCHESTER et al., 2018) não apresentou associação. Nos resultados, ainda observamos que o clima acadêmico e o clima relacional são as dimensões que mais aparecem como associadas ao desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil/*kindergarten*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo geral investigar as relações entre o clima escolar e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças na educação infantil. A partir

dos primeiros levantamentos da literatura sobre a relação entre clima escolar e os resultados acadêmicos dos alunos, não encontramos no contexto brasileiro estudos com foco no início da escolarização obrigatória. Encontramos estudos sobre o clima escolar somente com foco no ensino fundamental e médio. No entanto, os estudos encontrados, em sua maioria, não apresentavam desenhos e/ou análises mais robustas para realização de inferências causais (desenho longitudinal, utilização de análises multinível e controles de variáveis sociodemográficas dos alunos). Além disso, esses estudos contam com limitações em suas medidas de clima escolar como predominância das percepções de professores para medir o clima e a maior parte mensura o clima a partir de uma só dimensão. Estas limitações são impostas, na maior parte dos casos, pela opção de uso de dados dos sistemas de avaliação, que apresentam limitações em relação aos respondentes dos questionários contextuais (ex: professores do 5º e 9º anos para a Prova Brasil), e os constructos e dimensões do clima escolar contemplados nos questionários. Somente dois estudos no contexto brasileiro focalizaram a relação entre clima escolar e resultados das escolas a partir de instrumentos próprios e que consideravam medidas mais abrangentes do clima escolar (OLIVEIRA, 2015; 2018; MORO et al., 2018; 2019). Por fim, encontramos também a falta de diálogo entre os estudos em relação aos conceitos e as formas de medir o clima escolar.

Frente esta lacuna da produção sobre tema no contexto brasileiro, o estudo realizou uma revisão sistemática e selecionou trabalhos realizados na língua inglesa que abordavam a relação entre o clima escolar e algum processo ou desfecho/resultado escolar na educação infantil. Assim, após a aplicação dos critérios de exclusão e inclusão de artigos, dividimos os 23 estudos selecionados para etapa final em dois grupos. O primeiro grupo reuniu 14 artigos que relacionam o clima escolar a outros processos ou desfechos escolares, assim como a alguma atitude/percepção do professor na educação infantil/*kindergarten*, ou ainda, a outro desenvolvimento da criança (social, socioemocional, motor, entre outros). O segundo grupo reuniu 9 artigos que focalizam o impacto ou associação entre o clima escolar e o desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças. Os dois grupos de artigos passaram por análises, a partir de critérios estabelecidos na seção de metodologia deste estudo, e consideramos a seguir os principais achados.

A primeira etapa da revisão sistemática consistiu em fazer o levantamento de pesquisas que abordassem o clima escolar na educação infantil. Assim, encontramos o total 844 trabalhos nas bases de dados selecionadas. Vale ressaltar que embora tendo descritores de clima escolar, muitos trabalhos não tratavam, de fato, do tema. Muitos estudos abordavam

somente o tema sobre clima escolar ou sobre educação infantil, evidenciando achados que não coincidiram com os descritores estabelecidos para a busca. Além disso, o levantamento de dados indicou que a maior parte dos trabalhos estuda a relação entre o clima escolar e algum processo/desfecho escolar nas escolas de ensino fundamental e ensino médio. Assim, observamos pouca produção de pesquisas sobre o clima escolar com foco na educação infantil quando comparamos com as séries subsequentes

No primeiro grupo de artigos encontramos uma variedade de estudos realizados em vários países. Por outro lado, todos os artigos que estudam a relação entre clima e desempenho cognitivo/acadêmico das crianças são pesquisas realizadas nos Estados Unidos. Observamos, assim, uma grande demanda de pesquisas com foco no clima escolar no contexto americano e uma política educacional voltada para melhoria do clima nas escolas com o propósito de aumentar o desempenho dos alunos. Vale ressaltar que existem instrumentos oficiais para mensuração do clima escolar, o que indica que no contexto norte-americano, esta característica da escola é monitorada e há maior foco de preocupação de intervenções e programas para melhoria das escolas.

A maior parte dos estudos incluídos nos dois grupos apresenta precisão conceitual e medidas do clima escolar com validade de face. Da mesma forma, os trabalhos apresentam uma grande variedade de quantidades e tipos de dimensões, assim como de instrumentos de medida do clima escolar. Alguns trabalhos avaliam o clima da escola a partir de uma dimensão. Brunet (1992) considera que não é possível diagnosticar o clima escolar com base numa única dimensão, porque é necessário recorrer ao conjunto das suas componentes. O autor ainda destaca que o clima escolar é um conceito polivalente e sintético. Apesar do consenso entre os pesquisadores de que clima é um construto multidimensional, essa diversidade de dimensões e instrumentos de medidas do clima escolar limita o diálogo entre os estudos no sentido do que está sendo medido.

Os estudos dos dois grupos de artigos apresentam medidas do clima escolar a partir do uso das percepções de diretores, professores, alunos e pais. No entanto, há predominância da percepção dos professores. O ideal seria avaliar o clima a partir das percepções compartilhadas pelos os atores do clima geral da escola.

Em relação ao grupo de artigos que abordam a associação entre clima escolar e desenvolvimento cognitivo/acadêmico dos alunos, encontramos uma variedade de medidas e instrumentos para avaliar os resultados acadêmicos das crianças, com predominância em

medidas de linguagem e alfabetização. Quanto a validade interna, a maior parte dos estudos apresenta desenhos robustos, desenhos longitudinais, uso de controles a partir das características sociodemográficas dos participantes e modelos multinível e/ou regressões hierárquicas em suas análises (GOLDSTEIN, 1997; LEE, 2004; FRANCO, BROOKE e ALVES, 2008). Todavia, podemos perceber que os estudos sobre eficácia escolar que observam a relação entre clima escolar e resultados acadêmicos apresentam análises mais padronizadas, diferente de outros estudos que investigam a associação entre clima escolar e algum processo/desfecho escolar que utilizam várias formas de correlação e desenhos menos robustos, por exemplo, desenhos longitudinais.

Por fim, os resultados revelam que o clima escolar está positiva e significativamente associado ao desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças da educação infantil/*kindergarten*. O clima acadêmico e o clima relacional são as dimensões que mais são utilizadas para medir o clima na escola, tanto nos estudos do primeiro grupo de artigos (processo/desfechos escolares) quanto no segundo grupo de artigos (desenvolvimento cognitivo/acadêmico). Ademais, essas dimensões são as que mais parecem estar associadas ao desenvolvimento cognitivo/acadêmico das crianças. Todavia, a nossa hipótese de que o clima relacional teria mais impacto na educação infantil, devido à importância das interações nesta primeira etapa da escolarização, não se confirmou. A dimensão com ênfase no ensino e aprendizagem (clima acadêmico) também está mais fortemente associada aos resultados acadêmicos das crianças na faixa etária de 2 a 5 anos. Talvez outra análise possível seja observar se o clima relacional está mais associado a outras dimensões do desenvolvimento das crianças como, por exemplo, o socioemocional.

Este estudo se revela uma grande contribuição para preencher a lacuna da falta de pesquisas sobre o clima escolar na educação infantil no contexto brasileiro e chamar a atenção para um tema relevante na área educacional que tem sido bastante discutido em outros países, principalmente nos Estados Unidos. Além disso, os resultados confirmam que o clima escolar é um forte preditor dos resultados acadêmicos também na educação infantil, que pode gerar reflexões sobre futuros trabalhos sobre o clima escolar e resultados acadêmicos dos alunos nessa primeira etapa da educação básica. Como não há estudos sobre o impacto do clima escolar nos resultados escolares das crianças na educação infantil no Brasil, esta revisão sistemática contribui como embasamento teórico importante para futuras investigações dessa relação. Vale ressaltar que se torna importante observar estas relações no contexto brasileiro, já que, recentemente, a frequência a pré-escola se tornou obrigatória, assim como a sua virtual

universalização. No entanto, ainda temos grandes desafios a serem enfrentados no Brasil em relação à qualidade de estrutura e de processo da educação infantil. Sendo assim, este estudo pode informar políticas públicas e contribuir para formação de professores para a educação infantil.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELEKE, Florence Oluwaseye; ADEYEMI, Sunday Bankole. **School Effects on Social Development of Preschool Children in Nigeria**. *KIU Journal of Humanities*, v. 4, n. 4, p. 47-54, 2020. ISSN 2522-2821.

AGUERRE, T. F. **Clima organizacional em las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay**. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación*, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice>. Acesso em 10 ago. 2012.

BARLETA, M. C. F.; SILVA, J. L. A.; DIAS, J. R. – **Fontes de pesquisa e bases de dados especializadas** – Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 2018.

BODOVSKI, Katerina; NAHUM-SHANI, Inbal; WALSH, Rachael. **School climate and students' early mathematics learning: Another search for contextual effects**. *American Journal of Education*, v. 119, n. 2, p. 209-234, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010a.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. **Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura**. *Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA*, v. 3, n. 2, 2016.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Org.) **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CAMPOS, M. M.; BHERING, E.B.; ESPOSITO, Y.; GIMENES, N.; ABUCHAIM, B.; VALE, R.; UNBEHAUM, S. **A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental**. Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37. n.1. 220p. 15-33, jan./abr.2011.

CAPES/MEC - Portal de Periódicos CAPES/MEC - **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Ministério da Educação** – Acesso entre dezembro de 2020 e abril de 2021.

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

COELHO, C. C. de A., & DELL'AGLIO, D. B. Clima escolar e satisfação com a escola entre adolescentes de ensino médio. *Psicologia: Teoria e Prática*, 21(1), 248-264, 2019.

COHEN, J. **Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate of learning, participation in democracy, and well-being**. *Harvard Educational Review*, 76, p. 201-237, 2006.

COHEN, J., MCCABE, L., MICHELLI, N. M., & PICKERAL, T. **School climate: Research, policy, practice, and teacher education**. *Teachers College Record*, 111, p. 180-193, 2009.

DENNIS, Sarah E.; O'CONNOR, Erin. **Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom**. *Journal of Research in Childhood Education*, v. 27, n. 1, p. 74-92, 2013.

DIAS, J.; BHERING, E. **A interação adulto/crianças: foco central do planejamento na educação infantil**. *Contrapontos – volume 4 – n.1*. p.91-104. Itajá, jan/abr. 2004.

DUARTE, Maria Beatriz Balena. **A escola como organização**. *Revista de ciências sociais*. V. 33, N. 1 2002.

ESPOSITO, Cynthia - **Learning in Urban Blight: School Climate and Your Effect on the School Performance of Urban, Minority, Low-Income Children**, *School - Psychology Review*, 28: 3, 365-377, (1999). DOI: [10.1080 / 02796015.1999.12085971](https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085971)

FERNANDES, N. S.; SOARES, T. M.; PENA, N. C.; CUNHA, I. C. **O conhecimento do professor em avaliação educacional e a proficiência do aluno**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 569-590, set./dez. 2010

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. **Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 16, núm. 61, outubro-dezembro, 2008, pp. 625-637. Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro, Brasil.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I., ALBERNAZ, A., BONAMINO, A. AGUIAR, G.; ALVES, F.; SÁTYRO, N. **Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun., 2007.

GOMES, Ruth Cristina Soares; GHEDIN, Evandro. **O desenvolvimento cognitivo na visão de Jean Piaget e suas implicações a educação científica**. *Actas do VIII ENPEC–Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. 5-9, 2011.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. - **Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano** – Movimento. Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar de 2014.

GOLDSTEIN, H. **Methods in School Effectiveness**. Research, School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 8:4, 369-395, 1997. DOI: 10.1080/0924345970080401

GUO, Ying et al. **Preschool teachers' sense of community, instructional quality, and children's language and literacy gains**. Early Education and Development, v. 22, n. 2, p. 206-233, 2011.

HALPIN, A. W.; CROFT, D. B. **Organizational climate of schools**. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago, 1968.

HAUSER-CRAM, P., WARFIELD, M. E., STADLER, J., & SIRIN, S. R. (2006). **School Environments and the Diverging Pathways of Students Living in Poverty**. In A. C. Huston & M. N. Ripke (Eds.), *Developmental contexts in middle childhood: Bridges to adolescence and adulthood* (pp. 198–216). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499760.011>

HILGGINS, S; ELLIOT-MAJOR, L; COLEMAN, R; KATSIPATAKI, M; HENDERSON, P; MASON, D; AGUILERA, A.B.V.; KAY, J. **TOOLKIT MANUAL**. Education Endowment Foundation. Kit de ferramentas de ensino e aprendizagem da Fundação Sutton Trust- Education Endowment London: Education Endowment Foundation. (2018). Acesso em: 26 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/resources/teaching-learning-toolkit>

Education Endowment Foundation (2018) Education Endowment Foundation Early Years Toolkit Londres: Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/resources/early-years-toolkit/>

HU, Bi Ying et al. **The relation between school climate and preschool teacher stress**. Journal of Educational Administration, 2019.

KOLLER, S. H.; COUTO, M.C.P.P.; HOHENDORFF, J.V. – **Manual de Produção Científica – Métodos de Pesquisa**. Dados eletrônicos. Porto Alegre: Penso, 2014.

JIANG, Yong et al. **Relationships between kindergarten teachers' empowerment, job satisfaction, and organizational climate: a Chinese model**. Journal of Research in Childhood Education, v. 33, n. 2, p. 257-270, 2019.

LEE, Pauline Miin Jun; QUEK, Choon Lang. **Preschool teachers' perceptions of school learning environment and job satisfaction**. Learning Environments Research, v. 21, n. 3, p. 369-386, 2018.

LIMA, Licínio C. A **“escola” como categoria na pesquisa em educação**. Educação Unisinos, v. 12, n. 2, p. 82-88, 2008.

LOWENSTEIN, Amy E. et al. **School climate, teacher-child closeness, and low-income children's academic skills in kindergarten**. Journal of educational and developmental psychology, v. 5, n. 2, p. 89, 2015.

MCDOWALL, Philippa S.; TAUMOEPEAU, Mele; SCHAUGHENCY, Elizabeth. **Parent involvement in beginning primary school: Correlates and changes in involvement across the first two years of school in a New Zealand sample**. Journal of school psychology, v. 62, p. 11-31, 2017.

- MELO, S. G.; MORAIS, A. **Clima Escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis**. Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 172, p.10-34, abr/jun, 2019.
- MERISTO, Marilyn; EISENSCHMIDT, Eve. **Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy**. International Journal of Educational Research, v. 67, p. 1-10, 2014.
- MORO, A. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. 2018. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em:<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/332280>. Acesso em 13 de abril de 2020.
- MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. **Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo , v. 49, n. 172, p. 312-334, jun. 2019 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200312&lng=pt&nrm=iso> . Acessos em 13 de abril de 2020.
- NUNES, F.R.N.; CORSINO, P.; DIDONET, V. - **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica** - Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011. 102 p.
- OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de. **Gestão, liderança e clima escolar** – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2018. Tese de Doutorado/Livro.
- PARENTE, Elvira Maria PP Ribeiro; BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; CASTELLINI, Thais São João. **Instrumentos de avaliação do clima escolar adaptados aos anos iniciais do Ensino Fundamental: evidências de validação**. Veras, v. 10, n. 2, p. 293-319, 2021.
- PETTICREW, M.; ROBERTS, H. - **Systematic reviews in the social sciences : a practical guide** - First published 2006 by Blackwell Publishing Ltd.
- RATTENBORG, Karen et al. **Pathways to parental engagement: Contributions of parents, teachers, and schools in cultural context**. Early Education and Development, v. 30, n. 3, p. 315-336, 2019.
- REZENDE, W. S. **A influência do contexto normativo do clima escolar no desempenho estudantil no Seape 2012**. Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional, v. 6, n.1, 2016.
- ROBERTS, Amy M. et al. **Individual and contextual factors associated with pre-kindergarten teachers' responsiveness to the My Teaching Partner coaching intervention**. Prevention Science, v. 16, n. 8, p. 1044-1053, 2015.
- ROCHESTER, Shana E. et al. **The little kids down the hall: Associations between school climate, pre-K classroom quality, and pre-K children's gains in receptive vocabulary and executive function**. Early Childhood Research Quarterly, v. 48, p. 84-97, 2019.
- ROSS, Stephanie. **An examination of the relationship between school climate and job satisfaction in preschool teachers in Davidson county**. Trevecca Nazarene University, 2019.
- SANCHIS, Isabelle de Paiva e MAHFOUD, Miguel. **Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget**. Revista Ciência e Cognição, volume 12, 2007.

- SANDILOS, Lia E. et al. **Depression, control, and climate: An examination of factors impacting teaching quality in preschool classrooms.** *Early education and development*, v. 26, n. 8, p. 1111-1127, 2015.
- SEEFELDT, Carol et al. **Former Head Start parents' characteristics, perceptions of school climate, and involvement in their children's education.** *The Elementary School Journal*, v. 98, n. 4, p. 339-349, 1998.
- SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. **Indisciplina no Pisa: entre o intra e o extraescolar.** *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 28, n. 68, p. 382-416, 2017.
- SCHMITT, Neal et al. **Parental employment, school climate, and children's academic and social development.** *Journal of applied psychology*, v. 84, n. 5, p. 737-753, 1999. doi: 10.1037 / 0021-9010.84.5.737
- STEIN, Marc L. et al. **Scaling up an early reading program: Relationships among teacher support, fidelity of implementation, and student performance across different sites and years.** *Educational evaluation and policy analysis*, v. 30, n. 4, p. 368-388, 2008.
- SUN, Chao. **Impacts of School Climate on Preschool Teachers' Attitudes towards Inclusion of Students with Special Needs in China.** In: 2019 3rd International Conference on Economic Development and Education Management (ICEDEM 2019). Atlantis Press, 2019. p. 161-165.
- TAŞTEPE, Neş. **The relationship between parents' perceptions of school climate and their involvement in early childhood education.** 2020.
- THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. **A Review of School Climate Research.** *Review of Educational Research*. Vol. 83, No. 3, pp. 357–385, September 2013.
- VILELA, Rafaela Louise Silva; DA TRINDADE, Alice Coutinho. **Obrigatoriedade na educação infantil: avanços e questões no cenário brasileiro.** *Linhas Críticas*, v. 26, p. 1-13, 2020.
- WANG, M., DEGOL, J. **School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes.** *Educational Psychology Review* 28, 315–352, 2016. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-015-9319-1>. Acesso em 25 de maio de 2020.
- YESIL DAGLI, Ummuhan. **America's Public School Kindergarten Teachers' Job Turnover and Associated Factors.** *Educational Sciences: Theory and Practice*, v. 12, n. 4, p. 3121-3134, 2012.
- XAVIER, F. P.; OLIVEIRA, V. C. **Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno.** *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 31, n. 76, p.76,103. 2020.
- ZULLIG, K. J.; Koopman, T. M.; Patton, J. M.; Ubbes, V. A. **School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment.** *Journal of Psycho educational Assessment*, 28(2) 139–152, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
 Centro de Filosofia e Ciências Humanas
 Faculdade de Educação
 Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aos 29 dias do mês de julho de **2021**, às 09:00 h, via vídeo conferência, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Dissertação intitulada **“Os Efeitos do Clima Escolar na Educação Infantil: uma Revisão Sistemática”** de autoria do(a) doutorando(a) Adriana Farias Pereira, candidato(a) ao título de **Mestre em Educação**, turma **2019** do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professor(a) orientador(a) Prof(a). Dr(a). Mariane Campelo Koslinski (UFRJ), Professora coorientadora Prof(a). Dr(a). Ana Cristina Prado de Oliveira (Unirio), Prof(a). Dr(a). Daniela Patti do Amaral (UFRJ), Prof(a). Dr(a). Adriano Moro (Fundação Carlos Chagas), considerou o trabalho:

(X) Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação ()
 Reprovado(a)

Eu, Solange Rosa de Araujo, Secretária do PPGE, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada, pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato(a) no verso.

___ A banca ressalta a robustez e o fôlego metodológico do trabalho e recomenda a divulgação da dissertação no formato de artigos em periódicos e a continuidade do trabalho no doutorado

Cont. Ata de Defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) Adriana Farias Pereira – 29-07-2021

Mariane C. Koslinski

Prof(a). Dr(a). Mariane Campelo Koslinski (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Ana Cristina Prado de Oliveira (UNIRIO)

Prof(a). Dr(a). Adriano Moro (Fundação Carlos Chagas)

Prof(a). Dr(a). Daniela Patti do Amaral (UFRJ)

Adriana Farias Pereira- candidato(a)

Solange Rosa de Araujo (Secretária do PPGE)