DANILO MACHADO FULGÊNCIO

INFLUÊNCIA DO CLIMA RELACIONAL NO ABSENTEÍSMO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

São Paulo – SP
2020

SUMÁRIO

RESUMO 3
PALAVRAS-CHAVE 3
INTRODUÇÃO 3
DIAGNÓSTICO 13
PLANO DE AÇÃO 19
CONSIDERAÇÕES FINAIS 21
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 22
ANEXO A 27
ANEXO B 31
ANEXO C 34

RESUMO

O estado de São Paulo é o mais populoso do país, bem como a segunda maior renda per capita e com uma das maiores redes de ensino público da América Latina. Entretanto, ao longo dos últimos anos, os resultados educacionais têm progredido lentamente e as expectativas das crianças e jovens para a escola se tornam cada vez mais distantes do que é oferecido atualmente. À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se tornam mais complexas as atividades dos docentes. Estes com a função precípua de ensinar, muitas vezes não sabem como lidar com essas novas situações dentro da sala de aula, levando ao desengajamento e aumento do número de faltas e licenças. Um clima relacional positivo está associado ao maior engajamento dos professores com a escola e, portanto, se apresenta como uma oportunidade para diminuição do absenteísmo docente. Este trabalho se propõe a analisar a influência do clima relacional na ausência de professores nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE

Clima escolar, clima relacional, professores, absenteísmo docente, faltas e licenças.

INTRODUÇÃO

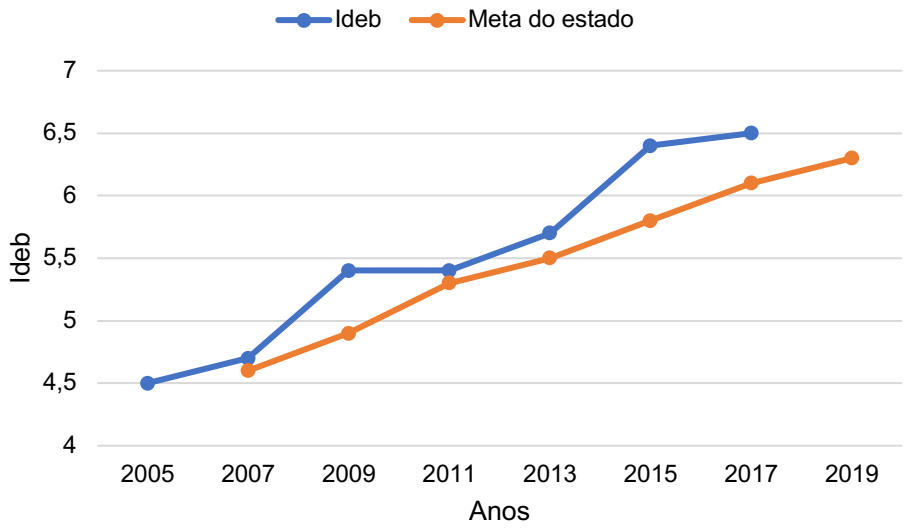
O estado de São Paulo é uma das 27 unidades federativas do Brasil, situado na região sudeste do país. É composto por 645 municípios estabelecidos em uma área de 248.219,481 km^2, o que equivale a 2,9% da superfície do país, sendo um pouco maior que o Reino Unido. É o estado mais populoso do Brasil, com população estimada em mais de 45,5 milhões de habitantes em 2018, ou cerca de 22% da população brasileira[1]. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de São Paulo, calculado a partir dos dados do Censo de 2010, é de 0,783, o maior da região sudeste e o segundo maior do Brasil[2]. Em 2018, Produto Interno Bruto (PIB) de São Paulo foi de R$ 2,2 trilhões[3], o maior entre os estados brasileiros e o segundo maior PIB per capita da Federação. Quando comparado a outros países, São Paulo se destacaria

[1] IBGE. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>
[2] Atlas do Desenvolvimento Humano 2013. Disponível em <http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_uf/35>
[3] PIB Trimestral/Fundação Seade. Disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/pib-trimestral analise/>

como a 19ª economia mundial e a 2ª maior da américa latina[4], atrás apenas da Argentina, mas seria a 70ª posição no IDH, atrás de Trinidade e Tobago[5].

Em termos educacionais, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc) administra um total de 5.667 unidades escolares, divididas em 91 Diretorias de Ensino, com aproximadamente 3,7 milhões de matrículas[6], sendo a maior rede de ensino do Brasil e uma das maiores em âmbito continental, indiscutivelmente. Essas matrículas estão fracionadas em 17% para ensino fundamental dos anos iniciais (1˚ ao 5˚ ano), 36,4% para ensino fundamental dos anos finais (6˚ ao 9˚ ano), 36,6% para o ensino médio (1ª a 3ª série) e 8,2% no ensino de jovens e adultos. Em 2015, o estado era líder no Brasil nas três modalidades de ensino no Índice de Educação Básica (Ideb), mas em 2017 caiu para o 3˚ lugar nos anos iniciais, para o 3˚ lugar nos anos finais e para o 5˚ lugar no ensino médio[7]. A Figura 1 apresenta a evolução de São Paulo no Ideb dos anos iniciais de 2005 a 2017.

Figura 1 - Evolução do Ideb do ensino fundamental anos iniciais em São Paulo



É possível perceber pela análise da Figura 1 que São Paulo atingiu resultados no Ideb acima das metas estabelecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) de 2007 a 2017. No ranking nacional dessa

[4]Secretaria de Relações Internacionais de São Paulo. Disponível em <http://www.saopauloglobal.sp.gov.br/panorama_geral.aspx>

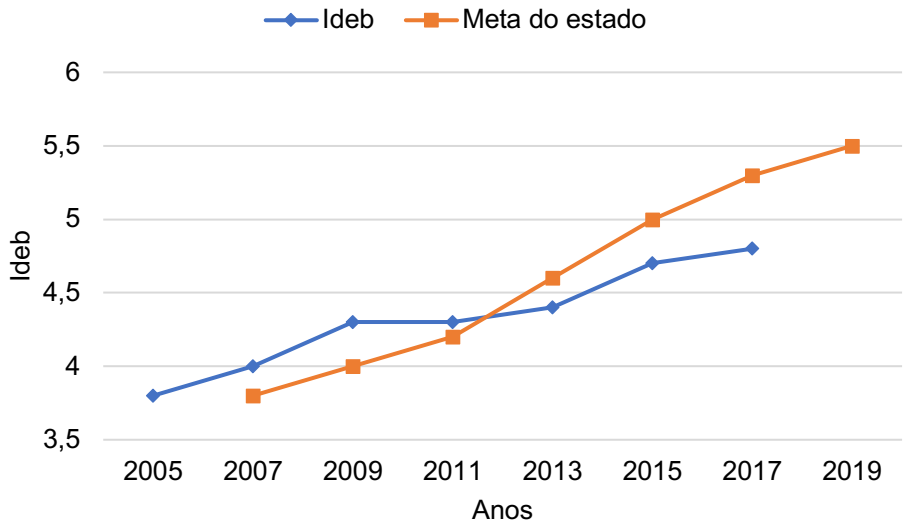
[5] Relatório de Desenvolvimento Humano 2018. Disponível em <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/idh/relatorios-de-desenvolvimento-humano/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2018.html>

[6] Censo Escolar/INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>

[7] Portal QEdu/Ideb por Estado. Disponível em <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb/ideb-por-estados>

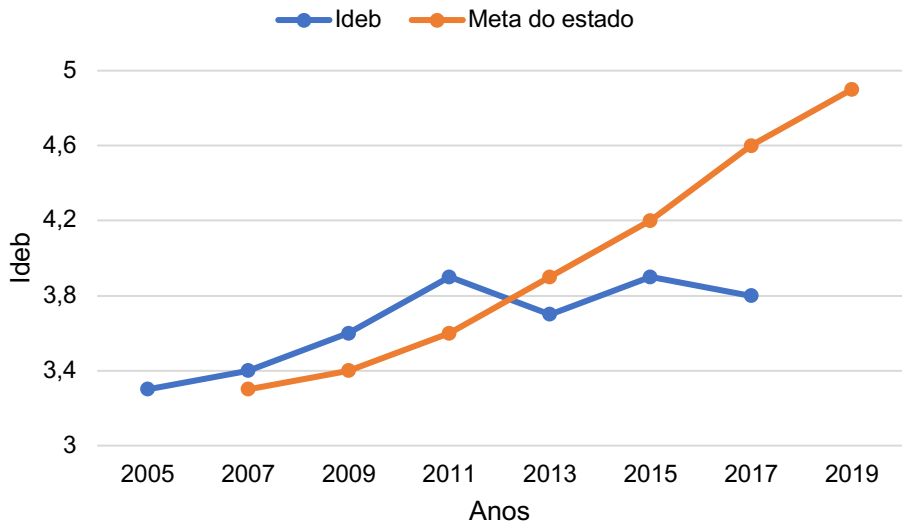
modalidade, o estado atualmente está atrás de Ceará e Goiás. A Figura 2 apresenta a evolução de São Paulo no Ideb dos anos finais de 2005 a 2017.

Figura 2 - Evolução do Ideb do ensino fundamental anos finais em São Paulo



É possível perceber pela análise da Figura 2 que São Paulo atingiu resultados no Ideb dos anos finais acima das metas estabelecidas pelo Inep de 2007 a 2011. Entretanto de 2013 a 2017 o estado não teve a mesma capacidade e é possível verificar um aumento da diferença entre os resultados para as metas ao longo dos anos. No ranking nacional dessa modalidade, o estado atualmente está atrás de Goiás e Rondônia. A Figura 3 apresenta a evolução de São Paulo no Ideb do ensino médio de 2005 a 2017.

Figura 3 - Evolução do Ideb do ensino médio em São Paulo



É possível perceber pela análise da Figura 3 que São Paulo também atingiu resultados no Ideb do ensino médio acima das metas estabelecidas pelo Inep de 2007 a 2011. Entretanto, assim como nos anos finais, de 2013 a 2017 o estado não teve a mesma capacidade e é possível verificar um aumento da diferença entre os resultados para as metas ao longo dos anos. No ranking nacional dessa modalidade, o estado atualmente está atrás de Goiás, Espírito Santo, Pernambuco e Ceará. É factível assumir que São Paulo está, em termos de sua educação pública, defasado em relação a seu potencial.

A Seduc possui mais de 240 mil servidores[8], quase o dobro dos Correios[9], divididos em três quadros: o quadro do magistério (QM), o quadro de apoio escolar (QAE) e o quadro de servidores da educação (QSE). O QM compreende os docentes, diretores de escola, supervisores e dirigentes de ensino; o QAE é formado por agentes de serviço, agentes de organização escolar (AOEs) e gerentes de organização escolar (GOEs); e o QSE reúne oficiais, analistas, executivos, além dos cargos comissionados. Deste número de servidores, aproximadamente 190 mil são professores, que possuem a função de mediar o conhecimento nas milhares de salas de aula espalhadas pelo estado diariamente. A partir desses números é possível ter uma percepção da magnitude e complexidade de gestão envolvidas na educação estadual de São Paulo.

A educação é, por suas origens, seus objetivos e funções um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada. Dessa forma, o fenômeno educativo não pode ser entendido de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas sim, como uma prática social, situada historicamente, numa realidade total, que envolve aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida total do homem concreto a que a educação diz respeito. Além disso, por esse fenômeno educativo se materializar na escola, ambiente habitado por diferentes sujeitos, vindos de diferentes territórios e espaços sociais, é também na escola que todas estas diferenças se encontram e precisam ser mediadas. De acordo com Hargreaves (1994, apud HAGEMEYER, 2004), a escola se constitui hoje em um

[8]Portal Dados Abertos da Educação. Disponível em <https://dados.educacao.sp.gov.br/search/field_topic/profissionais-da-educa%C3%A7%C3%A3o 26/type/dataset?sort_by=changed>

[9] Portal dos Correios. Disponível em < https://www.correios.com.br/sobre-os-correios/a-empresa/quem-somos/principais-numeros>

receptáculo político, no qual se depositam os problemas insolúveis da sociedade. Na sala de aula, o professor se encontra com questões de saúde pública, de segurança e de justiça social, uma vez que os estudantes levam para a escola traços da violência que enfrentam na comunidade.

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se tornam mais complexas as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009). Diante disso, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes. O sistema espera preparo, formação e estímulo do sujeito docente para exercer o pleno domínio da sala de aula e para responder às exigências que chegam à escola no grau de diversidade que apresentam e na urgência que reclamam. Entretanto, com a função precípua de ensinar, escapa aos professores da rede a prerrogativa de oferecer aos alunos o apoio necessário para seu pleno desenvolvimento psicossocial e socioemocional.

Para contextualizar a complexidade das escolas estaduais paulistas e os conflitos originados dentro delas, em 2018 foram catalogadas 105.062 ocorrências através do sistema de Registro de Ocorrências Escolares (ROE) em 3.355 escolas. Isso corresponde a 59,2% das escolas da rede estadual de ensino com pelo menos uma ocorrência registrada. Esse sistema foi regulamentado em 2010 através da Resolução SEE N˚19, de 12 de fevereiro de 2010, sendo a responsabilidade de inserção dos dados no ROE do diretor de escola. As ocorrências no ROE são separadas em 7 tipos, subdivididos em 28 naturezas. A Tabela 1 apresenta as subdivisões do ROE.

Tabela 1 – Tipos e naturezas do ROE

Tipos de Ocorrências	**Naturezas de Ocorrências**
Danos e outros crimes contra o patrimônio	• Vandalismo/depredação; • Invasão; • Roubo; • Furto.

Agressões, ameaças e outros problemas de convivência (violência interpessoal)	• Agressão física; • Agressão verbal; • Ameaça; • Discriminação; • *Bullying*/humilhação sistemática; • Ação violenta de grupos/gangues.
Consumo / Venda de álcool e outras drogas	• Uso de álcool, tabaco e outras drogas lícitas; • Uso de drogas ilícitas; • Venda de álcool ou tabaco para menores; • Tráfico/venda de drogas ilícitas; • Encontro de álcool e/ou outras drogas.
Posse ou encontro de armas e/ou outros objetos perigosos	• Posse ou encontro de armas e/ou outros objetos perigosos.
Assédio e/ou abuso sexual	• Assédio e/ou abuso sexual; • Violência sexual e/ou estupro.
Questões disciplinares	• Episódio de indisciplina recorrente; • Utilização indevida de aparelhos eletrônicos; • Saída injustificada de atividade pedagógica/sala de aula.
Outros problemas de vulnerabilidade	• Ausência não autorizada pelos pais e/ou responsáveis; • Evasão; • Aluno vítima de maus tratos e/ou abandono;

	• Desaparecimento de aluno comunicado por familiares/responsáveis; • Violência auto infligida; • Acidentes ou casos fortuitos; • Óbito.

Fonte: Manual do Usuário ROE

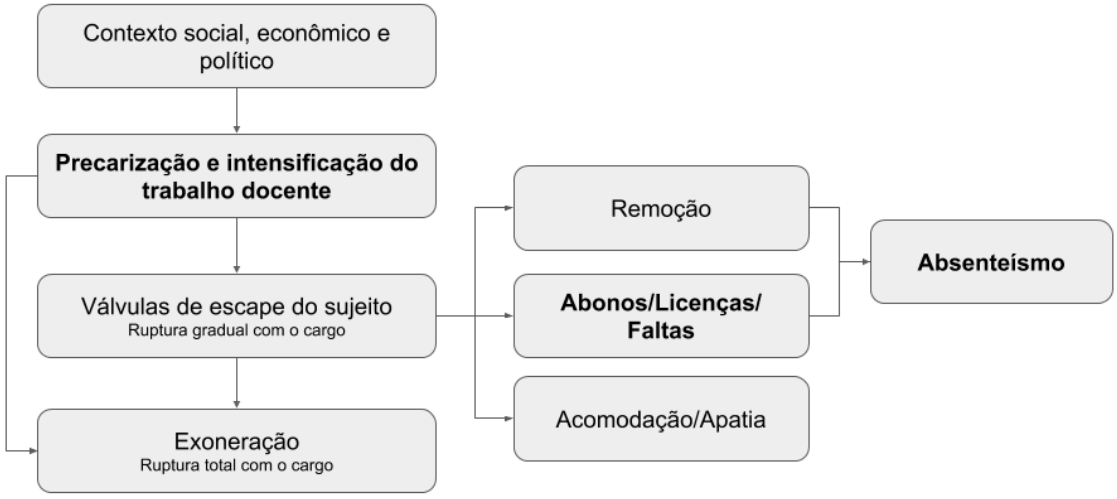
Do total de ocorrências em 2018, 15.999 foram registradas como agressões físicas, 7.190 como agressões verbais, 2.636 como ameaças e 1.167 como posse ou encontro de armas e/ou outros objetos perigosos. O contexto trazido por esses dados, atrelado ao contínuo incremento de exigências profissionais, violência e indisciplina, produzem uma crise de identidade: o professor questiona-se sobre a sua escolha profissional e o sentido da sua profissão. A esse fenômeno social, Esteve (1999) deu o nome de “mal-estar docente”. De acordo com Assunção e Oliveira (2009 apud DEJOURS, 1993), em termos sintomáticos esse fenômeno pode se manifestar desde um sentimento de insatisfação e frustração chegando até uma angústia difusa e um profundo sentimento de culpa e impotência. Em um estudo com escolas de jardim da infância nos Estado Unidos, Kagan (1989) identifica cinco categorias que agrupam os fatores potencialmente estressantes no ambiente ocupacional da escola:

- falta de apoio administrativo: professores percebem que o diretor tem pouca consideração pelos problemas da sala de aula;
- relação com os estudantes: sentimento de incapacidade dos professores para motivar ou controlar os estudantes;
- relação com os colegas: professores percebem animosidade na relação com os colegas e distribuição desigual das tarefas entre os pares;
- excesso de trabalho: percebem excesso de expectativa da gestão quanto ao volume de tarefas a serem realizadas por eles;
- insegurança financeira: salários inadequados e discrepantes em face do grau de responsabilidade da sua missão.

A combinação desses fatores pode levar o docente a se ausentar da escola, o chamado absenteísmo. Para Dejours (1992, apud PAGANI, 2009) o absenteísmo é uma forma de escape do trabalhador, uma busca por equilíbrio diante da insatisfação no trabalho ou até uma alternativa quando se chega ao limite. Portanto, a ausência

sistemática ocorre como um desinvestimento profissional e descompromisso gradual em relação ao trabalho docente e pode ser uma maneira encontrada pelo professor para resistir e escapar de determinado processo e de demonstrar que está em desacordo com algumas situações vividas nesse ambiente. (BARBOSA, 2011; MALTA, 2014). A Figura 4 apresenta um fluxograma das possibilidades do docente quando enfrenta situações de descontentamento no seu ambiente de trabalho.

Figura 4 – Fluxograma do processo que culmina no absenteísmo docente



Fonte: Adaptado de Pagani (2019)

De acordo com Malta (2014), dentre as consequências do absenteísmo, é possível destacar o custo financeiro com a contratação de professores substitutos, a gradual perda de identificação desse professor em relação à equipe de trabalho, bem como a incerteza da continuidade do conteúdo e da sequência didática, desorganização da estrutura e planejamento das aulas e da utilização do espaço físico da escola quando considera-se, por exemplo, a eventual junção de turmas.

Existem uma série de instrumentos jurídicos que regulamentam as possibilidades de faltas para docentes da rede estadual de ensino de São Paulo. A Lei Complementar Nº 1.041 de 14 de abril de 2008 institui o direito à falta médica, permitindo ao servidor deixar de comparecer ao trabalho por um dia inteiro (falta médica total), entrar após o início do expediente, retirar-se antes do término ou ausentar-se temporariamente (falta médica parcial), para consulta ou tratamento de saúde ou para acompanhar filhos, pais ou cônjuges ao médico. Nesse caso o servidor não perde vencimentos, não sofre descontos e nem prejuízos de contribuição e contagem de tempo de serviço para a aposentadoria (TAVARES et al, 2009). Para o caso da falta médica total, são permitidas 6 ocorrências por ano, não excedendo a

uma por mês. Para o caso da falta médica parcial, não há limite de frequência desde que a ausência seja de no máximo 3 horas diárias, ficando o servidor dispensado de compensação. Se a falta médica total exceder um dia é necessário que o servidor se afaste por licença-saúde e, nesse caso, pelo Decreto N˚ 62.969 de 27 de novembro de 2017, não há necessidade de perícia médica para licenças de até 4 dias.

Além disso, a Lei Complementar Nº 294 de 2 de setembro de 1982 concede aos professores o direito a seis faltas abonadas por ano, também com o limite de uma falta ao mês, “em caso de moléstia ou outro motivo relevante” (Art. 1º). Também não há prejuízos para fins de vencimentos ou aposentadoria. Amparados pela Lei N˚ 10.261 de 28 de outubro de 1968, os professores ainda podem faltar 24 dias ao ano, por causa justificável que “por sua natureza ou circunstância e principalmente por suas consequências constituir escusa do não-comparecimento” (Art. 262). Desse total de faltas, 12 justificativas são julgadas pelo superior imediato e outras 12 pelo superior hierárquico, e podem não ser aceitas. O professor que acumular num ano 15 dias sucessivos ou 30 dias intercalados de faltas justificadas ou não perderá suas classes ou aulas. Além disso, 30 faltas injustificadas sucessivas (ou 45 intercaladas) num ano caracterizam o abandono de cargo. Vale ressaltar que as faltas injustificadas acarretam desconto de vencimentos e interrompem o período aquisitivo de licença prêmio.

Há também a chamada “falta varal”, ou falta-aula, que é computada quando o docente se ausenta por parte de suas aulas do dia. Essas ausências ficam “penduradas” em um “varal” até que se complete a carga horário de um dia de trabalho do docente, se transformando em falta-dia. Desta maneira, segundo Tavares et al (2009), mesmo restringindo-se o número de faltas abonadas a uma por mês, é possível que o professor deixe de comparecer a quase duas aulas por semana. Em suma, por ano, são permitidos 12 dias de ausência sem prejuízos pecuniários e mais 24 dias sem sanções disciplinares. A “falta-varal” é regulamentada pelo Decreto nº 39.931 de 30 de janeiro de 1995.

Dados da Seduc, obtidos pela Globonews através de Lei de Acesso à Informação (LAI)[10], apontam elevação do número de professores afastados do trabalho por transtornos mentais e comportamentais: em 2015 foram 25.849 casos, subindo para 50.046 em 2016, representando 37% do total de docentes em licença

[10] Lei N˚ 12.527/2011. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm>

médica naquele ano[11]. Contabilizando demais tipos de absenteísmo docente como faltas justificadas, injustificadas e abono, a média de faltas de um professor da rede estadual de São Paulo em 2015 é de 28 dias, de acordo com relatório do Tribunal de Contas do Estado. Isso significa que, em média 14% dos 200 dias letivos previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)[12] estão sendo perdidos ou ministrados por professores substitutos.

Existem uma série de políticas públicas formuladas com objetivo de combater o absenteísmo docente. De acordo com Duflo et al (2007), um experimento na Índia mostrou que em escolas tratadas com monitoramento de frequência e incentivos financeiros aos professores assíduos, a redução da taxa de absenteísmo (de 42% para 21%) levou ao aumento no desempenho dos estudantes de 1,7% de um desvio-padrão em relação às escolas do grupo de controle. Além disso, existem outras experiências internacionais que mostram que professores reagem a incentivos ou políticas para redução do absenteísmo, tais como bônus por elevada assiduidade, benefícios para a aposentadoria (EHRENBERG ET AL, 1991; MADDEN ET AL, 1991), regras formais para a comunicação das faltas e publicação das taxas médias de absenteísmo da escola em seus boletins de desempenho (IMANTS E VAN ZOELEN, 1995). No Brasil, as principais políticas que tentam diminuir o absenteísmo docente estão atreladas às políticas de responsabilização escolar, que utilizam a bonificação salarial para aumentar a assiduidade do professor em sala de aula (DELCHIARO, 2009). Apesar disso, Spineli (2009) ao estudar a prática cotidiana do absenteísmo laboral dos docentes da rede estadual de ensino de São Paulo e as relações com o pagamento do chamado “bônus de mérito”, verificou que este não contribuiu para a redução das faltas apresentadas pelos docentes, que somaram 2.812 ausências no período anterior ao bônus, e 3.316 ausências no período posterior.

Apesar desses esforços, ainda não há no Brasil uma política pública estruturada que enderece o problema do absenteísmo docente a partir de uma perspectiva de prevenção e de melhoria da qualidade do clima escolar. Com relação aos professores e gestores escolares, Taylor e Tashakkori (1995) descobriram que um clima escolar positivo é associado a um aumento na satisfação dos funcionários da escola com o trabalho. Outro estudo conduzido no país Basco concluiu que a

[11] Reportagem Globonews. Disponível em < https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/numero-de-professores-afastados-por-transtornos-em-sp-quase-dobra-em-2016-e-vai-a-50-mil.ghtml>
[12] Lei N° 9.394/1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

melhoria do clima escolar está relacionada com o engajamento dos professores na escola e o aumento do trabalho em equipe (ETXEBERRIA et al, 2017). Além disso, diversos estudos comprovam que um clima escolar positivo pode colher resultados educacionais e psicológicos positivos para estudantes e servidores das escolas (FREIBERG, 1998; JOHNSON E JOHNSON, 1993; KUPERMINC et al, 1997; KUPERMINC, LEADBEATER E BLATT, 2001; MANNING E SADDLEMIRE, 1996).

De acordo com Vinha et al (2016) clima escolar é "o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar". O clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas. Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. O clima, portanto, é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Da mesma forma que o conceito, as dimensões que constituem o clima escolar variam muito entre os pesquisadores (CUNHA E COSTA, 2009; GOMES, 2005; LOUKAS, 2007). Este trabalho adotará a compreensão de Janosz (1998) de que o ambiente escolar é composto por cinco dimensões inter-relacionadas: o clima relacional, o clima educativo, o clima de segurança, o clima de justiça e o clima de pertencimento. Entretanto será aferido para fins deste trabalho apenas o clima relacional, que diz respeito sobre a qualidade das relações, o respeito entre os indivíduos e a garantia de apoio de outros dentro do ambiente escolar.

À luz do exposto, esse trabalho se propõe a identificar a influência do clima relacional no absenteísmo docente na rede estadual de ensino de São Paulo. Além disso, será mensurado o impacto financeiro dessas ausências. A partir disso, será proposto um caminho de trabalho para melhoria do clima relacional nas escolas estaduais.

DIAGNÓSTICO

Há diversas formas de se avaliar o clima escolar: observações, entrevistas, grupos focais, questionários, dentre outras. Para este trabalho foi utilizada uma adaptação do questionário[13] de clima escolar elaborado pelo GEPEM – Grupo de

[13] Manual de orientação para aplicação de questionários que avaliam o clima escolar. Disponível em < http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=79559>

Estudos e Pesquisas em Educação Moral – e outros pesquisadores de várias instituições. Foram selecionadas 3 das 8 dimensões do questionário, ligadas ao clima relacional, para serem aplicadas nas escolas estaduais de São Paulo, com gestores (diretores, vice-diretores e gerentes de organização escolar), docentes e estudantes. Cada dimensão é composta de itens avaliativos em formato Likert, apresentadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Dimensões do clima relacional

Dimensões	Conceito	Público-Alvo
As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Gestores, docentes e estudantes
As regras, as sanções e a segurança na escola	Esta dimensão diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.	Gestores, docentes e estudantes
As situações de intimidação entre alunos	Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de bullying percebidos pelos alunos e dos locais em que ocorrem.	Estudantes

Fonte: Adaptado de "Manual de orientação para aplicação de questionários que avaliam o clima escolar"[14]

Entre os dias 5 e 22 de novembro de 2019, esse questionário (Anexos A, B e C) foi disponibilizado através do portal Secretaria Escolar Digital – SED, da Seduc, para todas as escolas estaduais regulares de ensino fundamental anos finais (6˚ ao 9˚ ano) e ensino médio. O preenchimento foi realizado através de *login* e senha individuais, de forma que cada indivíduo só pudesse responder uma única vez e fosse garantido que indivíduos fora do grupo de interesse não fossem capazes de preencher o questionário. Em 5114 escolas estaduais foram obtidas pelo menos uma resposta ao questionário e a Tabela 3 apresenta o número total de respostas.

Tabela 3 – Número de respondentes ao questionário do clima relacional

Público-alvo	**N˚ de respostas**
Gestores	16.700
Docentes	88.938
Estudantes	952.195
TOTAL	**1.057.833**

Uma observação importante é a de que um mesmo professor pode ministrar aulas em mais de uma escola, de forma que ao responder ao questionário, ele ou ela deveriam escolher sobre qual escola estavam se referindo. Além disso, nesse caso, foi possível responder mais de uma vez ao questionário, sendo que cada resposta se referia a uma escola diferente.

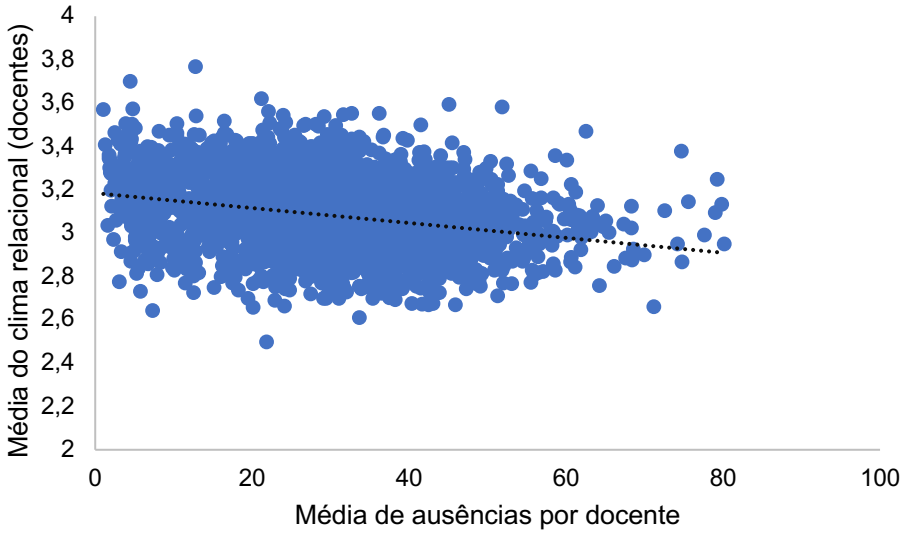
Para a análise dos resultados, foram utilizadas as instruções descritas no "Manual de orientação para aplicação de questionários que avaliam o clima escolar". Para cada item foi atribuída uma pontuação, sendo "não concordo" com 1 ponto, "concordo pouco", com 2 pontos, "concordo" com 3 pontos e "concordo muito, com 4 pontos. Inicialmente foi calculada a pontuação média obtida em cada dimensão, por meio da média aritmética dos valores obtidos no conjunto dos itens da respectiva dimensão. No entanto, é importante destacar que, para a realização desse cálculo, devem ser considerados os itens invertidos, de modo a adequar a pontuação deles.

Posteriormente foi feita a codificação dos escores numéricos para dados categóricos, ou seja, atribuir às alternativas de quatro pontos os níveis "Negativo", "Intermediário" e "Positivo". Para isso, dividem-se os quatro pontos da escala Likert em tercis. Ao primeiro tercil (Negativo), é atribuída a pontuação de 1 a 2,25; ao segundo tercil (Intermediário), de 2,26 a 2,75; e ao terceiro tercil (Positivo), de 2,76 até 4,00. Além disso, foram considerados para fins da análise proposta por este trabalho apenas as unidades escolares que registraram 10 ou mais respostas de professores, totalizando 3.050 escolas.

Para a análise do parâmetro de absenteísmo docente, foi utilizada uma base de dados da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) da Seduc contendo o número médio de dias de ausências por unidade escolar. Visto que o número de docentes varia muito ao longo dos meses, foi utilizado como base para os cálculos o mês de novembro de 2019, por indicação da CGRH como sendo um mês mais representativo. As ausências são a soma das faltas e licenças dos servidores em exercício nos cargos de PEB I, PEB II e Professor II da rede estadual de São Paulo. Dessa forma, foram considerados para fins de análise que, durante o ano de 2019, estavam em exercício 186.363 docentes, que acumularam um total de

5.924.130 dias de ausência, com uma média de 31,79 ausências por docente por ano. A relação entre o número de ausências dos docentes em 2019 e a média do clima relacional na perspectiva dos professores é apresentado na Figura 5.

Figura 5 – Relação entre clima relacional na perspectiva docente e ausência média por docente em 2019



Ausência média foi calculada verificando-se o total de faltas e licenças registradas pelos docentes de uma determinada escola e dividindo-se esse valor pelo número de professores com aulas atribuídas nessa mesma escola no mês de novembro. A média do clima relacional apresentada na Figura 5 foi calculada usando a metodologia já apresentada, porém levando-se em conta apenas as respostas dos docentes ao questionário. Cada ponto do gráfico representa uma unidade escolar e, como pode-se perceber pela linha de tendência pontilhada, quanto menor é a média do clima relacional na percepção dos professores, maior foi a média de ausências desse mesmo público ao longo do ano.

Esse resultado valida a perspectiva de que o clima relacional afeta o engajamento dos professores e isso pode aumentar o absenteísmo (ETXEBERRIA et al, 2017). É fato que a correlação encontrada é baixa (R^2= 0,0745), o que significa que o clima relacional explica apenas uma parcela da ausência dos docentes. Para Pagani (2019) um dos fatores que contribuem para o absenteísmo docente é a baixa remuneração da categoria. Na rede estadual de São Paulo, a remuneração inicial de um docente é R$ 2.585,00 e o estado está em 16˚ lugar no ranking de pisos salariais

de docentes no Brasil[14]. Outro ponto importante que contribui para a ausência de professores é a distribuição da carga horário em mais de uma escola, de forma que o professor precisa se deslocar durante sua jornada diária, percorrendo muitas vezes grandes distâncias (SOUZA, 2010). Além disso, não foram separados nessa análise as diferentes categorias de professores (Tabela 4) e a quantidade de aulas que os mesmos possuem atribuídas na escola para a qual responderam a pesquisa.

Tabela 4 – Categorias de docentes da rede estadual de São Paulo

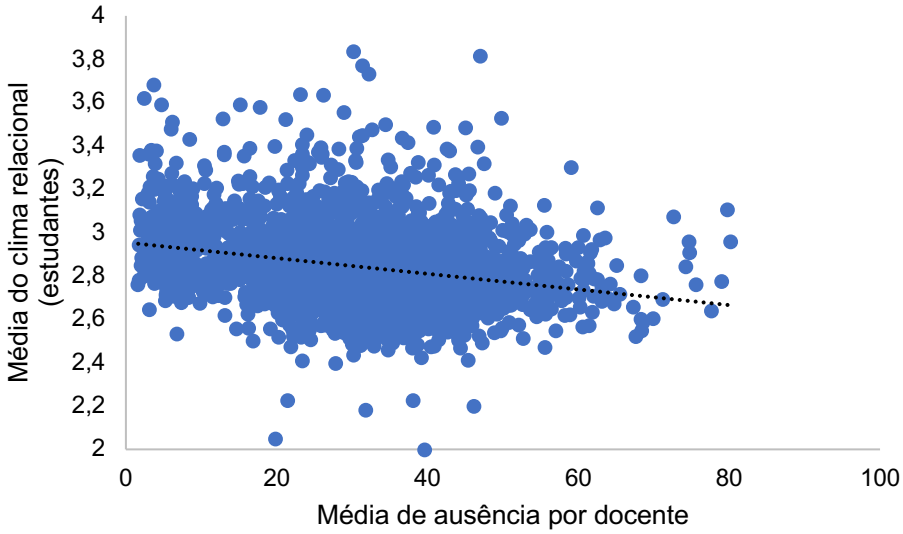
Categoria	Descrição
A	Efetivos, titulares de cargo contratados por meio de concurso público.
P	Estabilizados pela constituição
F	Docentes estáveis. São professores que tinham aulas atribuídas em (02/06/07) data da LC 1.010/2007.
S	Docentes com vínculo após (02/06/07) LC 1.010/2007 e antes de (17/07/09) LC 1.093/2009.
L	Docente com aulas após (02/06/07) LC 1.010/2007 e antes de (17/07/09) LC 1.093/2009.
O	Docente candidato à admissão após a publicação da LC 1.093/2009, ou seja, o professor já contratado, com aulas (Temporário).
V	Docentes contratados como eventuais, sem aulas atribuídas. (Após lei 1093/2009)

Fonte: Professores da Educação Básica de São Paulo. Disponível em <https://www.pebsp.com/categorias-de-professores-no-estado-de-sao-paulo/>

Como cada categoria tem uma prioridade no momento da atribuição de aulas, os professores pertencentes a cada uma delas terão realidades diferentes e, portanto, perceberão o clima relacional da escola de maneiras diferentes. Para além da perspectiva dos docentes quanto ao clima relacional, foi analisada também a relação entre a ausência dos professores e a percepção do clima por parte dos estudantes. Os resultados dessa análise são apresentados na Figura 6.

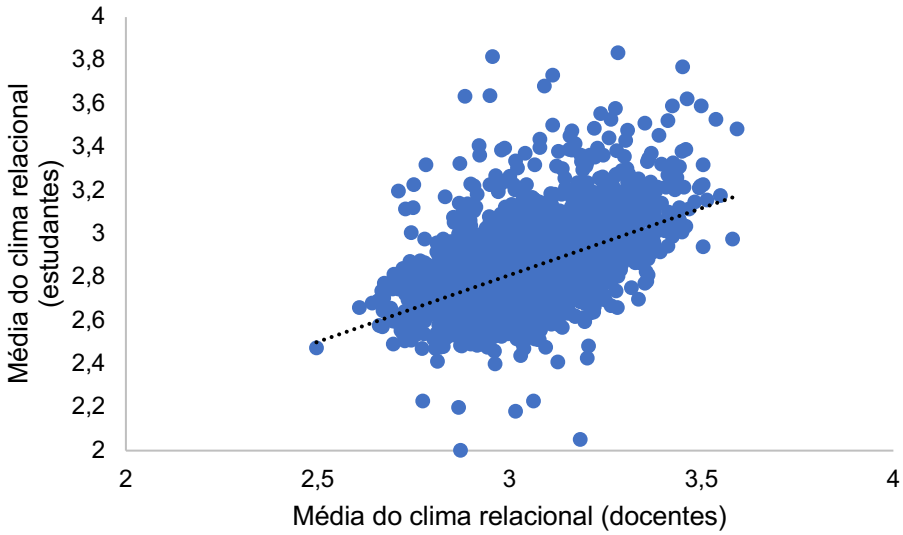
Figura 6 - Relação entre clima relacional na perspectiva dos estudantes e ausência média por docente em 2019

[14] Piso salarial do professor no Brasil. Disponível em <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/piso-salarial-professor-no-brasil/>



Como pode-se perceber pela linha de tendência pontilhada na Figura 6, quanto menor é a média do clima relacional na percepção dos estudantes, maior foi a média de ausências dos docentes ao longo do ano. Esse resultado corrobora com o resultado obtido levando em conta apenas a percepção dos professores sobre o clima relacional e, da mesma forma, obteve-se uma correlação baixa (R^2=0,0652), indicando também que a ausência dos professores é explicada apenas em parte pelo clima relacional. Os estudantes têm contato direto com os professores diariamente durante as aulas e, portanto, é razoável assumir que quando o clima relacional está ruim na perspectiva dos estudantes, o mesmo se refletiria no caso dos professores. A Figura 7 apresenta a relação entre o clima na percepção de estudantes e professores.

Figura 7 – Clima relacional (docentes) x clima relacional (estudantes)



É possível observar pela linha de tendência na Figura 7 que quanto maior a média do clima relacional na percepção dos estudantes, maior também o é na perspectiva dos docentes. Também é interessante observar que não há uma correlação exata (R^2=0,2464), de forma que a forma de entender o clima na escola para professores e alunos é diferente em certa medida, mesmo convivendo diariamente em contato direto.

É importante ressaltar que o resultado de clima relacional é formado de um conjunto de percepções por parte da comunidade escolar, que podem mudar ao longo do tempo e, portanto, o momento no qual a pesquisa foi respondida afeta seu resultado. Dessa forma, são necessárias outras medições e análises do clima com grupos controle para verificar essa tendência e a extensão da correlação.

PLANO DE AÇÃO

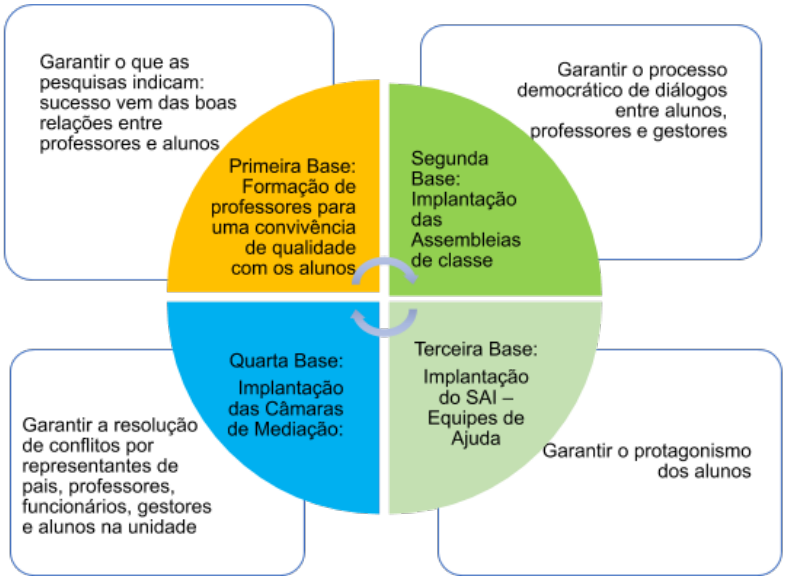
Tendo em vista os resultados obtidos e a bibliografia consultada, fica evidente a necessidade de se construir uma política pública para melhoria do clima relacional nas escolas estaduais de São Paulo. Com esse objetivo, foi proposto um convênio com a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), para que o GEPEM apoiasse o corpo técnico da Seduc na elaboração dessa iniciativa. Além disso, através da Resolução SEE N˚48, de 01 de outubro de 2019, foi instituído o CONVIVA SP – Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar.

Essa política pública terá como foco o combate à violência nas escolas, e em especial o *bullying* através da organização de uma estrutura que reúna ações intencionais, planejadas e sistemáticas de melhoria da convivência diária entre estudantes, e destes com todos os agentes escolares no dia-a-dia da vida na escola. Para isso, ela incidirá sobre quatro bases (Figura 8) essenciais que o alicerçam:

- Clima escolar: a reflexão sobre as relações entre docentes e discentes e ações que propiciem uma comunicação construtiva, a intervenção aos problemas de indisciplina e violência com sanções por reciprocidade e um ambiente mais cooperativo na sala de aula;
- Assembleias e rodas de conversa: a criação de espaços democráticos que permitam a reflexão coletiva sobre as dificuldades que comprometem o bom andamento da rotina da sala de aula, em especial a prática de assembleias de classe como parte integrante do horário de aulas;

- Sistema de Apoio entre Iguais (SAI): a implantação de Equipes de Ajuda constituídas de alunos (os iguais) que garantam o protagonismo das alunas e alunos na prevenção do *bullying* e no apoio dos pares que ainda não conseguem resolver seus problemas de maneira assertiva;
- Câmaras de mediação de conflitos: levando em conta que os problemas de convivência têm origens multicausais e, portanto, podem acontecer em qualquer escola, é preciso que haja espaços institucionalizados de mediação dos conflitos, como as câmaras de mediação em que os conflitos podem ser resolvidos com o apoio de representantes dos pais e mães, docentes, funcionários, gestores, alunas e alunos de cada escola, superando, assim, condutas judicializantes.

Figura 8 – Bases do programa de convivência



Assim, o esforço desta iniciativa se direciona a implantar, na medida em que professores, alunos e gestores se fortalecem, um programa em que a convivência ética na escola seja um valor, pois a superação de formas de violência só é possível na urgência de seu contrário – de experiências positivas de convivência entre os iguais e com as autoridades na escola.

Na prática, cada escola receberá acesso aos seus resultados compilados da pesquisa do clima relacional, através de um sistema de *business intelligence* (BI). A partir desses dados, cada unidade escolar terá um momento durante a semana de planejamento das aulas para discutir com todos os servidores quais são as causas-raiz dos seus problemas de clima relacional. Na sequência, serão convidadas a uma metodologia de ideação para definir ações a serem implementadas ao longo do ano

que afetem positivamente o clima da escola. Essas ações serão registradas em um sistema eletrônico, com prazo e responsável por sua execução, e serão monitoradas pelas Diretorias de Ensino e pelos técnicos do CONVIVA SP. Esse processo terá o nome de Método de Melhoria da Convivência Escolar (MMCE) e foi inspirado em uma metodologia já realizada por todas as escolas estaduais de São Paulo, chamado Método de Melhoria de Resultados (MMR)[15]. No MMR, as escolas realizam avaliações bimestrais para mensurar os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática e têm seus resultados apresentados também em um sistema de BI. A partir deles, propões ações de melhoria dessa aprendizagem, bem como do fluxo, que é composto pela reprovação e evasão escolar.

Além disso, com objetivo de formar os docentes e gestores escolares nesse conceito e seus desdobramentos, serão oferecidos cursos presenciais e online nas quatro bases do programa. Isso visa também garantir escala e institucionalização do programa, visto que os profissionais da administração central da Seduc e das Diretorias Regionais de Ensino serão capazes de multiplicar as reflexões e práticas aprendidas e monitorar as unidades escolares, sem a dependência e apoio constante do GEPEM.

Durante o ano de 2019, foi realizada uma série de encontros para desenho e construção do programa, entre a equipe da Seduc e do GEPEM. Além disso, foram iniciadas as gravações dos cursos online e a elaboração do cronograma de implementação do programa para os próximos dois anos. Em 2020 serão incluídas na primeira onda do programa 44 Diretorias de Ensino e em 2021 serão incluídas as outras 47 Diretorias de Ensino, finalizando a fase implantação e iniciando a fase de amadurecimento do programa. No médio prazo é esperado que haja uma diminuição no número de casos de *bullying* na rede estadual, bem como da violência dentro das escolas. Isso será mensurado através de questionários de clima relacional aplicados periodicamente nas escolas, bem como pelos dados da plataforma ROE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O absenteísmo docente é um dos grandes problemas da rede estadual de ensino de São Paulo. Para além dos custos financeiros e administrativos gerados pela ausência do professor em sala de aula, há prejuízo no aprendizado dos estudantes. Apesar disso, experiências internacionais e nacionais comprovam que é possível

[15] Gestão em Foco (MMR). Disponível em <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>

diminuir o absenteísmo e que, portanto, políticas públicas que enderecem esse tema são passíveis de serem implementadas.

No Brasil a maior parte das soluções propostas para esse problema se encontram no campo da melhoria na estrutura salarial e bonificação por resultados, negligenciando a percepção do docente quanto à escola e suas relações no ambiente de trabalho. Esse trabalho se propõe a mostrar que há uma relação entre o absenteísmo dos professores e o clima relacional e, portanto, é necessário que esse tema seja evidenciado como parte da solução. Quanto pior o resultado médio do clima relacional, tanto na percepção dos professores, quanto na percepção dos estudantes, maior é o número médio de ausências por professor ao longo de um ano.

Além disso, esse trabalho sugere um plano de ação para utilização dos dados coletados na construção de uma política pública de melhoria do clima relacional nas escolas. Essa implementação tem grande relevância para formação dos professores e equipes escolares para lidarem com problemas latentes do século XXI como *bullying*, suicídio na adolescência, violências auto infligidas e síndrome de *burnout.*

Faz-se necessário a continuidade desses estudos sobre a influência do clima relacional no absenteísmo e vida funcional dos professores, verificando especificidades de cada categoria docente. Além disso, é necessário aprofundar o entendimento se as diferentes regiões do estado possuem resultados diferentes nesse aspecto. Por último, novas pesquisas sobre o clima relacional são necessárias para construção de um histórico, possibilitando entender a influência dos acontecimentos externos à escola e à educação nos resultados do clima.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. **Intensificação do trabalho e saúde dos professores**. Educ. Soc., Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente**. Tese - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. **O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

EM EDUCAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULAÇÕES, 32., 2009, Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

DEJOURS, C. **Travail usure mentale: de la psychopathologie à la psychodynamique du travail**. Paris: Bayard, 1993.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho.** São Paulo: Cortez, Oboré, 1992.

DELCHIARO, E. C. **Gestão escolar e absenteísmo docente: diferentes olhares e práticas. Validação de uma experiência na rede municipal de São Paulo**. Dissertação – PUC-SP, São Paulo, 2009.

DUFLO, E.; HANNA, R.; RYAN, S. (2007). **Monitoring works: getting teachers to come to school**. CEPR Discussion paper nº DP6682.

EHRENBERG, R.; EHRENBERG, P.; REESE, D.; EHRENBERG, E. **School district leave policies, teacher absenteeism and student achievement**. Jounal of Human Resources, 26(1), 72-105, 1991.

ESTEVE, J.M. **Malestar docente**. Barcelona: Paidós, 1999.

ETXEBERRIA, F.; INTXAUSTI, N.; AZPILLAGA, V. **School Climate in Highly Effective Schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain)**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 15, n. 4, p. 5-26, 2017.

FREIBERG, H. J. **Measuring school climate: Let me count the ways**. Educational Leadership, v. 56, n. 1, p. 22-26, 1998.

GOMES, C. A. **A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola.** Revista Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

HAGEMEYER, R. C. C. **Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 67-85, 2004.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y póstmodernidad**. Madrid: Morata, 1994.

IMANTS, J. E VAN ZOELEN, A. **Teachers‟ sickness absence in primary schools, school climate and teachers‟ sense of efficacy**. School Organization, 15, 77-86, 1995.

JANOSZ, M. et al. **L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: um modele théorique pour guider l'évaluation du milieu**. Revue Canadienne de Psychoéducation, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998

JOHNSON, W. L.; & JOHNSON, M. **Validity of the quality of school life scale: A primary and second-order factor analysis**. Educational & Psychological Measurement, v. 53, n. 1, p. 145-153, 1993.

KAGAN, D.M. **Inquiry mode, occupational stress, and preferred leadership style among American elementary school teachers**. Journal Social Psychology, Washington, DC, v. 129, n. 3, p. 297-305, 1989.

KUPERMINC, G. P.; LEADBEATER, B. J., BLATT, S. J. **School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students**. Journal of School Psychology, v. 39, n. 2, p. 141-159, 2001.

KUPERMINC, G. P.; LEADBEATER, B. J.; EMMONS, C.; BLATT, S. J. **Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students**. Applied Developmental Science, v. 1, n. 2, p. 76-88, 1997.

LOUKAS, A. **What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students**. Leadership Compass, Virgínia, USA, v. 5, n. 1, p. 1-3, 2007.

MADDEN, H. D.; FLANIGAN, J. L.; RICHARDSON, M. D. **Teacher absences: Are there implications for educational restructuring?** Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Lexington, KY, 1991.

MALTA, V. D. **Absenteísmo docente no ensino público: um modelo de influências e correlações com o desempenho discente.** Dissertação – Faculdade de Ciências Empresariais. Belo Horizonte, 2014.

MANNING, M. L.; SADDLEMIRE, R. **Developing a sense of community in secondary schools**. National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin, v. 80, n. 584, p. 41-48, 1996.

PAGANI, G. **Quando os professores desistem: um estudo sobre a exoneração docente na rede estadual de São Paulo**. Dissertação – Unesp. Araraquara, 2019.

SANTANA, F. A. L.; NEVES, I. R. **Saúde do trabalhador em educação: a gestão da saúde de professores de escolas públicas brasileiras**. Saúde Soc., v. 26, p. 786-797, 2017.

SOUZA, A. N. **Tempo de ensino e tempo de trabalho**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SPINELI, G. G. F. **O absenteísmo laboral docente em uma escola estadual de São José dos Campos e sua relação com o bônus mérito.** Dissertação em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP, 2009.

TAVARES, P. A.; CAMELO, R. S.; KARMIRSKI, P. R. **A falta faz falta? Um estudo sobre o absenteísmo dos professores da rede estadual paulista de ensino e seus efeitos sobre o desempenho escolar.** ANPEC, 2009.

TAYLOR, D. L.; TASHAKKORI, A. **Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy**. Journal of Experimental Education, v. 63, n. 3, 217-227, 1995.

VINHA, T. P. et al. **O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016

ANEXO A

Questionário do Estudante

Dimensão 1 - As relações sociais e os conflitos na escola				
O quanto VOCÊ está satisfeito com a relação que tem com:	**Nada satisfeito**	**Pouco satisfeito**	**Satisfeito**	**Muito satisfeito**
Os gestores (diretor, vice diretor…).				
O coordenador/orientador.				
Os funcionários.				
O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a sua escola:	**Não concordo**	**Concordo pouco**	**Concordo**	**Concordo muito**
Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.				
Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.				
Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.				
Há muitas situações de conflitos entre os alunos.				
Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos.				
As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.				
Se eu pudesse, eu mudaria de escola.				
Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua escola:	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
Os alunos desrespeitam os professores.				
Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.				
Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores.				
Os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas.				
Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo.				
A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola.				
Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua classe:	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
Demonstram interesse pela nossa vida fora da escola.				

Escutam o que temos a dizer.				
Implicam com alguns alunos.				
Gritam.				
Ameaçam alguns estudantes.				
Tiram sarro ou humilham alguns estudantes.				
Dimensão 2 - As regras, as sanções e a segurança na escola				
Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola.				
Em geral, os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da escola.				
Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.				
Os alunos conhecem e compreendem as regras.				
As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor).				
Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.				
Alguns alunos vêm para a escola embriagados ou drogados.				
Alguns alunos traficam drogas dentro da escola.				
Alguns alunos trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.				
Os professores favorecem a alguns alunos mais que a outros.				
Na maior parte das vezes, a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos.				
As punições são impostas sem o aluno ser ouvido.				
A escola faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra.				
Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com os adultos para ajudar a resolvê-los.				
Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.				
Com que frequência OS PROFESSORES tomam as	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**

atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem as regras:				
Fingem que não perceberam.				
Informam a família sobre o ocorrido para que tome providências.				
Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.				
Colocam os alunos para fora da sala de aula.				
Mudam os alunos de lugar na sala de aula.				
Retiram um objeto (celular, fone de ouvido…) que pertence ao aluno.				
Não sabem o que fazer.				
Encaminham para a direção/coordenação/orientação.				
Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agridem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.				
Os alunos são humilhados na frente dos colegas				
Os alunos envolvidos são suspensos.				
Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.				
A escola informa o ocorrido à família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) pedindo que tome providências.				
Os alunos são transferidos de escola.				
Os alunos são encaminhados para o Conselho Tutelar.				
A escola registra um boletim de ocorrência na polícia.				
A escola impede que alunos participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.).				
Dimensão 3 - As situações de intimidação entre alunos				
Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**

com você nos ÚLTIMOS 3 MESES:				
Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.				
Eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado por algum colega da escola.				
Eu tenho medo de alguns alunos.				
Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei algum colega da escola.				
Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.				
Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.				
Eu vi alguém sendo provocado, zoado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola.				
Nos ÚLTIMOS 3 MESES com que frequência essas AGRESSÕES ACONTECERAM NOS DIFERENTES AMBIENTES:	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
Na classe.				
Nos corredores.				
No pátio.				
No refeitório/cantina.				
Nos banheiros.				
Na quadra.				
Em locais próximos à escola.				
Através de internet ou celular.				

ANEXO B

Questionário do Docente

Dimensão 1 - As relações sociais e os conflitos na escola				
O quanto VOCÊ está satisfeito com a relação que tem com:	**Nada satisfeito**	**Pouco satisfeito**	**Satisfeito**	**Muito satisfeito**
A equipe gestora (diretor, vice-diretor).				
O coordenador/orientador.				
Os professores.				
Os alunos.				
Os funcionários.				
Indique o quanto essas situações ocorrem na escola:	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
As pessoas que convivem na minha escola (alunos, pais, funcionários, professores e equipe gestora) se relacionam bem num ambiente amistoso e de confiança.				
Quando eu tenho um conflito com um colega da escola busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo.				
Acredito que não vale a pena colocar minhas ideias e propostas, pois não serão consideradas nesta escola.				
Os alunos desrespeitam os professores.				
Os professores desrespeitam os alunos.				
Os estudantes com deficiência tem o apoio dos professores para se sentirem incluídos ao grupo				
Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores.				
Os alunos usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas.				
Os alunos agridem, maltratam, intimidam, ameaçam, excluem ou humilham algum colega na escola				
Os alunos provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega na escola.				
Pensando na RELAÇÃO COM OS ALUNOS, marque a ocorrência das seguintes situações. Na sua escola, OS PROFESSORES:	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
Gritam com alguns alunos ou com a classe.				
Ignoram alguns alunos.				
Ameaçam alguns alunos.				
Tiram sarro ou humilham alguns alunos.				

Pensando em sua escola, o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	**Não concordo**	**Concordo pouco**	**Concordo**	**Concordo muito**
Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.				
Há muitas situações de conflitos entre os alunos				
Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola				
Eu sinto que posso contar com a ajuda de outros professores quando preciso.				
As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.				
Dimensão 2 - As regras, as sanções e a segurança na escola				
Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
São realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência da escola.				
Os estudantes participam da elaboração e mudança de regras da escola.				
Em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) cumprem as regras da escola.				
Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.				
As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, direção/ coordenação/orientação).				
As regras são criadas principalmente pela equipe e gestora da escola (Direção, Coordenação, Orientador(a), Mantenedora).				
Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos				
Alguns alunos trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.				
Alguns alunos vêm embriagados ou drogados para a escola.				
Alguns alunos traficam drogas na escola.				
Pensando em sua escola, o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	**Não concordo**	**Concordo pouco**	**Concordo**	**Concordo muito**

Há diferenças acentuadas entre regras que existem em minhas aulas e as regras dos outros professores.				
Há diferenças acentuadas entre as sanções que eu utilizo em minhas aulas e as empregadas pelos outros professores.				
Há diferenças acentuadas entre o que os professores consideram um comportamento inadequado por parte dos alunos.				
Quando ocorrem situações de conflitos, os envolvidos podem contar com a equipe gestora (diretor/vice/coordenador/orientador) para ajudar a resolver os conflitos.				
Com que frequência VOCÊ toma as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
Não sei ao certo o que fazer.				
Encaminho para a direção/coordenação/orientação.				
Informo a família sobre o ocorrido para que tome providências.				
Retiro um objeto (celular, fone de ouvido…) que pertence ao aluno.				
Mudo os alunos de lugar na sala de aula.				
Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.				
Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agridem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.				
Os alunos são humilhados na frente dos colegas.				
Os alunos são impedidos de participar de alguma atividade que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.).				
Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.				
A escola informa os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providências.				

ANEXO C

Questionário da Equipe Gestora

Dimensão 1 - As relações sociais e os conflitos na escola				
O quanto VOCÊ está satisfeito com a relação que tem com:	**Nada satisfeito**	**Pouco satisfeito**	**Satisfeito**	**Muito satisfeito**
A equipe gestora (diretor, vice-diretor).				
O coordenador/orientador.				
Os professores.				
Os alunos.				
Os funcionários.				
O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a sua ESCOLA:	**Não concordo**	**Concordo pouco**	**Concordo**	**Concordo muito**
Há muitas situações de conflitos entre os alunos.				
Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.				
Há muitas situações de indisciplina nesta escola.				
Há muitas situações de agressividade dos estudantes nesta escola.				
As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.				
Marque a ocorrência das seguintes situações:	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
Existe um clima de competição entre os professores.				
Os alunos desrespeitam os professores.				
Os professores desrespeitam os alunos.				
Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo.				
A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola.				
Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.				
Os alunos ameaçam professores, funcionários e gestores.				
Os alunos usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas.				
Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.				

Utilizo grande parte do meu tempo lidando com problemas de indisciplina e conflitos interpessoais.				
Os alunos agridem, maltratam, intimidam, ameaçam, humilham ou excluem algum colega na escola.				
Os alunos provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega na escola.				
Dimensão 2 - As regras, as sanções e a segurança na escola				
Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
Os estudantes participam da elaboração e mudança de regras da escola.				
Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.				
Em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) cumprem as regras da escola.				
As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, gestores).				
Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.				
São realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência na escola.				
Pensando em sua escola, o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	**Não concordo**	**Concordo pouco**	**Concordo**	**Concordo muito**
Há diferenças acentuadas entre os professores com relação ao que consideram um comportamento inadequado por parte dos alunos.				
Há diferenças acentuadas entre os professores com relação às sanções que utilizam em suas aulas.				
Há diferenças acentuadas entre os professores com relação às regras que existem em suas aulas.				
Quando ocorrem situações de conflitos, os envolvidos podem contar com a equipe gestora para ajudar a resolvê-las.				
As regras são criadas principalmente pela equipe gestora da escola (Direção, Coordenação, Orientador(a), Mantenedora).				
Os professores desta escola demonstram habilidade para lidarem				

com a indisciplina e os conflitos na classe de forma construtiva.				
Com que frequência acontecem as seguintes situações em sua escola:	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
Alguns alunos trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.				
Alguns alunos vêm embriagados ou drogados para a escola.				
Alguns alunos traficam drogas na escola.				
Os alunos estragam ou roubam objetos dos outros.				
Qual é a atitude que A ESCOLA toma quando os alunos se agridem, se envolvem em conflitos, ou desobedecem as regras.	**Nunca**	**Algumas vezes**	**Muitas vezes**	**Sempre**
Os alunos são humilhados na frente dos colegas.				
Os alunos são impedidos de participar de alguma atividade que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.).				
Os alunos envolvidos são suspensos.				
Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.				
A escola informa os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providência				
Os alunos são transferidos para outra escola.				
Os alunos são encaminhados para o Conselho Tutelar.				
A escola registra um boletim de ocorrência na polícia.				