



AVALIANDO O CLIMA ESCOLAR EM ESCOLAS DE PARANAÍBA-MS: uma análise das regras, das sanções e da segurança nas escolas

Ana Elisa Magalhães Tristão Sousa (UFMS/CPAR)¹

Monique Luzia de Souza (UFMS/CPAR)²

Juliana Aparecida Matias Zechi (UFMS/CPAR)³

Introdução

O presente trabalho está vinculado a uma pesquisa maior realizada por professores pesquisadores da UNICAMP, UNESP e UFMS, que tem como objetivo construir, testar e validar instrumentos, adaptados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar o clima escolar em alunos do 7º ao 9º ano do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio, docentes e gestores de escolas públicas e privadas.

Nos últimos anos vemos um aumento das queixas escolares, especialmente sobre os casos de indisciplina e violência, que afetam diretamente a vida dos integrantes dessa instituição, principalmente os educadores. Estudos mostram que a violência influencia na qualidade do clima escolar, tornado o espaço de desenvolvimento, ensino, aprendizagem e convivência desprotegido e inseguro (LIRA; GOMES, 2012).

Corroborando com essa ideia, estudos realizados por Cardoso (2009) e Zechi (2008) ressaltam que a violência escolar, assim como a responsabilidade dos docentes em promover o bem estar e a aprendizagem do aluno, dentre outras funções, torna sua profissão complexa. Os docentes se sentem inseguros e desmotivados diante de episódios de violências, de indisciplina e conflitos que permeiam o cotidiano escolar.

¹ Graduanda da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

² Graduanda do curso de Psicologia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

³ Doutorado em Educação pela Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp de Presidente Prudente/SP, com estágio de doutoramento no exterior (doutorado sanduíche) no Programa de Doutorado em Psicologia Aplicada da Universidad de Córdoba - Espanha. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAR).

Esse cenário parece indicar relações conflituosas que agem diretamente sobre a qualidade do ambiente escolar, resultando em um clima escolar negativo. Conforme têm revelado várias pesquisas na área, como os estudos realizados por Cunha (2014), Thiébaud (2005), Blaya et al (2006), uma percepção negativa do clima escolar tem como consequência problemas na aprendizagem e nas relações que são estabelecidas nesse contexto.

A definição de *clima escolar* envolve uma ambiguidade de conceitos e de variáveis a serem considerados em sua classificação. Segundo Cunha (2014), o termo *clima escolar* é definido de forma diversa por pesquisadores que o investigam adotando diferentes métodos e abordagens; entretanto, os estudos se convergem ao se referirem às características específicas que caracterizam o clima escola em cada instituição.

O que esses estudos têm em comum é o entendimento de que o clima escolar envolve a percepção que os sujeitos que compõe o ambiente escolar têm sobre o meio onde estão inseridos (CUNHA; COSTA, 2009; GAZIEL, 1987; JANOSZ, 1998; LOUKAS, 2007; THIÉBAUD, 2005). Nesse sentido, o clima escolar é um conjunto de percepções individuais e coletivas sobre a instituição de ensino, os fatores que compõe sua organização, suas estruturas pedagógicas, administrativas e as relações de convívio que ocorrem no ambiente escolar. Então, a percepção dos sujeitos sobre o clima envolve uma análise subjetiva de todos os envolvidos dentro da instituição escolar sobre a qualidade do trabalho que é desenvolvido, os relacionamentos, os valores e sentimentos, ou seja, refere-se a uma “personalidade coletiva” sobre a instituição escolar; assim, cada escola constitui o seu próprio clima.

Nota-se, portanto, a importância de estudar e compreender o clima escolar por meio da percepção de todos os agentes escolares, pois de acordo com Brunet (1995 apud LIRA, 2010), o clima desempenha uma função importante na construção do sucesso dos alunos, no êxito do professor e na construção pessoal dos aprendizes.

No que se refere às variáveis que constituem o clima escolar, os estudos sobre o tema também revelam uma multiplicidade de definições adotados por diferentes pesquisadores. Na pesquisa de Gomes (2005), por exemplo, observa-se que as dimensões que constituem o clima escolar variam muito e que os fatores que o compõe são: atmosfera de ordem; satisfação e importância atribuída a um clima de ordem; normas e regulamentos; sanções e recompensas, absenteísmo e evasão (baixos ou nulos); e boa conduta dos alunos. Já as pesquisas realizadas pelo Conselho Nacional do Clima Escolar (2007, apud VINHA et. al., (2016), consideram que uma avaliação efetiva do clima deva se concentrar em quatro dimensões: segurança, relações, ensino e aprendizagem e ambiente institucional.

Em nosso estudo, as dimensões que consideramos estarem vinculadas ao clima escolar são: as relações com o ensino e com a aprendizagem; as relações sociais e os conflitos na escola; as regras, sanções e 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.

Ao analisar o clima escolar, espera-se contribuir para que as escolas pesquisadas possam adquirir conhecimentos que possibilite planejar ações conjuntas de intervenção em busca de um clima positivo em seu cotidiano. Desse modo, essa pesquisa tem como objetivo: compreender, avaliar e analisar os dados coletados acerca do clima escolar, a partir de instrumentos adaptados à realidade das escolas brasileiras, em alunos do 7º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio, seus docentes e gestores de uma escola privada da cidade de Paranaíba-MS.

Metodologia

A avaliação do clima escolar se deu por meio de instrumento construído e validado pela equipe maior da pesquisa. Foram elaborados três tipos de questionários adaptados às escolas brasileiras, direcionados aos alunos do 7º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, seus professores e gestores. Os questionários possuem itens que contemplam as dimensões que compõem o clima escolar, conforme descrito na introdução, e foram construídos em formato Likert, contendo quatro pontos, assim, ao ler as afirmações os participantes tinham quatro opções de respostas, como por exemplo: 1-Não concordo, 2-Concordo pouco, 3-Concordo e 4-Concordo muito.

O estudo foi realizado em duas escolas: uma instituição pública e outra da rede privada de ensino fundamental e médio na cidade de Paranaíba. Na escola pública foram aplicados 400 questionários, dentre estes 382 alunos, 16 docentes e 2 gestores. Na escola privada foram aplicados 121 questionários, dentre estes 114 questionários com alunos, 5 com docentes e 2 gestores.

A partir dos dados coletados, procedemos às análises estatísticas descritivas conforme as variáveis em estudo. Elaboramos tabelas de frequência das variáveis categóricas (itens de clima escolar), com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%), e estatísticas descritivas dos dados numéricos (escores dos itens). Com base em tais análises, identificamos as percepções dos grupos sobre cada dimensão do clima. A seguir, apresentamos as análises

estatísticas referentes à percepção geral dos alunos, professores e gestores sobre o clima escolar. Analisaremos mais sistematicamente a dimensão “as regras, as sanções e a segurança na escola”, destacando as questões consideradas mais expressivas quanto aos dados obtidos, fazendo uma comparação entre os resultados da escola pública e do particular.

Resultados e discussões

Na dimensão “**As relações com o ensino e a aprendizagem**”, na escola pública destaca-se a percepção positiva dos professores (87,5%); quanto aos alunos, se dividem em uma percepção neutra (49,2%) e positiva (36,1%); já os gestores tiveram suas percepções divididas entre percepção neutra e positiva (gráfico 1). Na escola particular também se destaca a percepção positiva dos professores (75%), enquanto os alunos tiveram as percepções divididas entre neutra (46,5%) e positiva (44,7%), já 100% dos gestores tiveram uma percepção positiva, como descrito no gráfico 2.

Gráfico 1 - “As relações com o ensino e com a aprendizagem” - Escola Pública

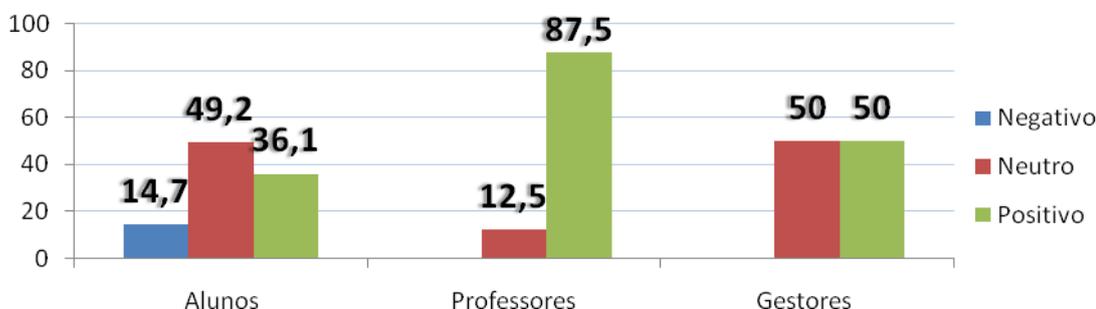
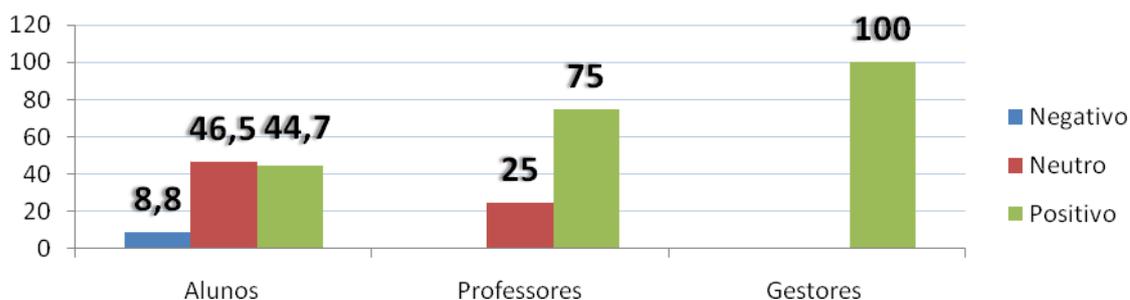


Gráfico 2: “As relações com o ensino e com a aprendizagem” - Escola Privada



Na dimensão “**As relações sociais e os conflitos na escola**”, a percepção dos alunos da escola pública é, em sua maioria, positiva (63,6%); a grande maioria dos docentes teve uma percepção positiva (93,8%); todos os gestores tiveram uma percepção positiva (gráfico 3). Na escola privada, 69,3% dos discentes tiveram uma percepção positiva; todos os professores e gestores tiveram uma percepção positiva (Gráfico 4).

Gráfico 3 - “As relações sociais e os conflitos na escola” – Escola Pública

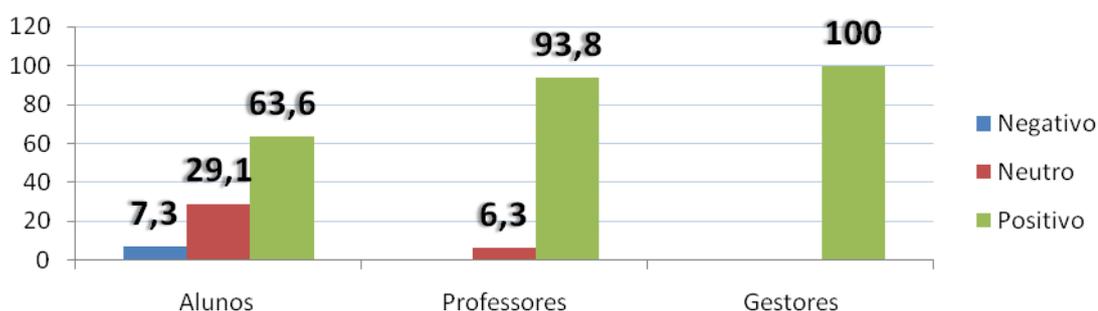
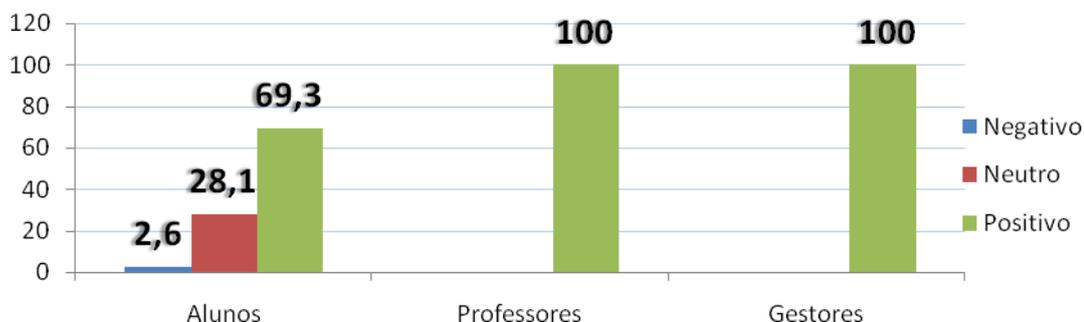


Gráfico 4 - “As relações sociais e os conflitos na escola” – Escola Privada



Na dimensão “**As situações de intimidação entre alunos**”, ao analisar de forma geral as respostas da escola pública destaca-se que a grande maioria dos alunos, 88,2%, tem uma percepção positiva; entre os professores há uma divisão entre a percepção positiva (56,3%) e negativa (43,8%); um gestor teve uma percepção neutra e o outro positiva, como demonstra o gráfico 5. Já na escola privada, obtivemos que 93% dos alunos tiveram uma percepção positiva; todos os professores e gestores (100%) tiveram uma percepção positiva (gráfico 6).

Gráfico 5 - “As situações de intimidação entre alunos” – Escola Pública

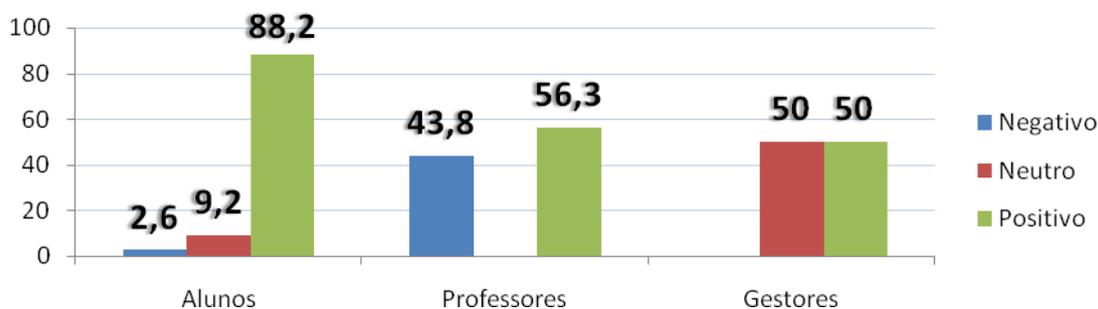
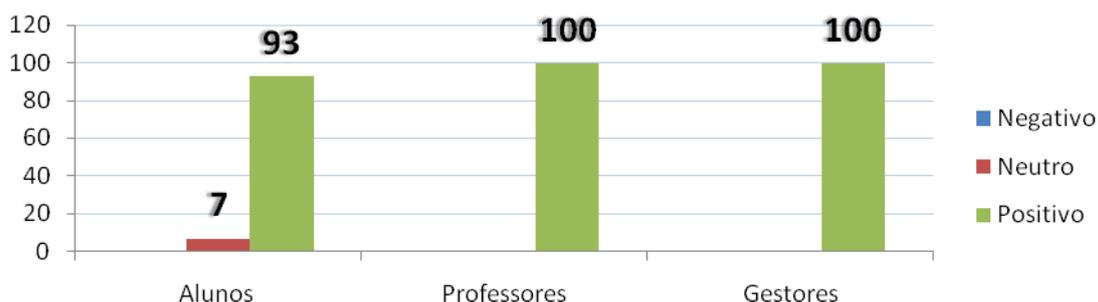


Gráfico 6 - “As situações de intimidação entre alunos” – Escola Privada



Na dimensão “A família, a escola e a comunidade”, ao analisar de forma geral as respostas na escola pública, ressalta-se a percepção neutra dos professores (62,5%); em relação aos alunos, as percepções foram distribuídas, sendo 39,5%, 34,8% negativa e 25,7% positiva; as percepções dos gestores foram divididas entre neutra e positiva (50% em cada). Na escola privada todos os gestores e metade dos professores (50%) tiveram uma percepção positiva, enquanto boa parte dos alunos teve uma percepção negativa (49%), como descrito nos gráficos abaixo (gráfico 7 e 8).

Gráfico 7 - “A família, a escola e a comunidade” – Escola Pública

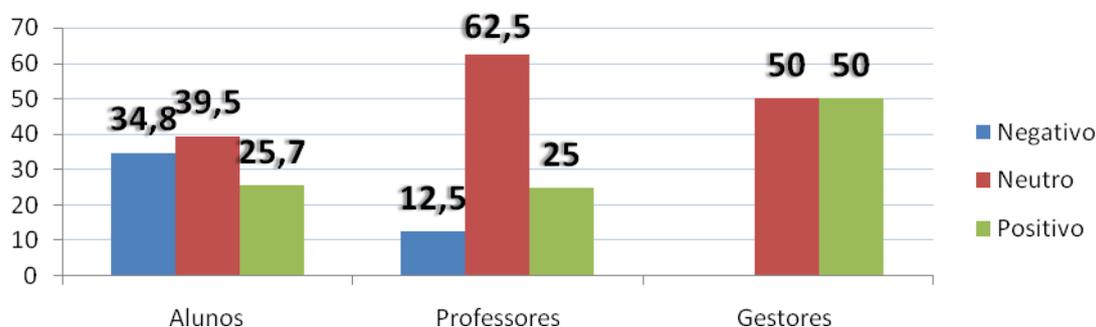
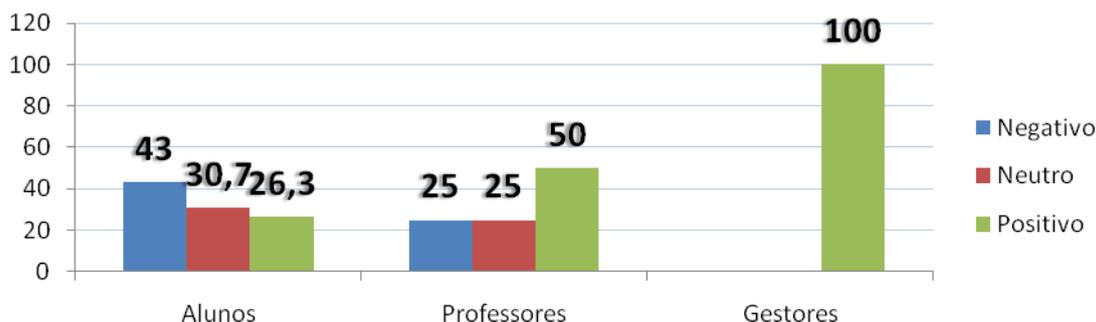


Gráfico 8 - “A família, a escola e a comunidade” – Escola Privada



Em ambas as escolas cabe destacar que a percepção dos alunos ficou dividida, se destacando um aumento de respostas que se caracterizam como negativas, especialmente na escola particular. Dado esse não evidenciado pelos professores e gestores, sendo que os professores da escola pública responderam em sua maioria de forma neutra, já os professores e gestores da escola privada tiveram uma percepção mais positiva.

Na dimensão “A infraestrutura e a rede física da escola”, na escola pública as percepções dos alunos estão divididas entre negativa (34,8%), neutra (34%) e positiva (31,2%); entre os professores as respostas sinalizam uma divisão entre neutra (43,8%) e positiva (37,5); enquanto os gestores tiveram suas percepções divididas entre negativa e positiva (50%), como mostra o Gráfico 9. Já na escola privada, boa parte dos alunos (48,2%) teve uma percepção negativa; os professores responderam em sua maioria (50%) de forma positiva; enquanto todos os gestores tiveram uma percepção positiva (Gráfico10). Em ambas escolas os alunos tiveram uma percepção mais negativa. Também, foi negativa a percepção de um dos gestores da escola pública.

Gráfico 9 - “A infraestrutura e a rede física na escola” – Escola Pública

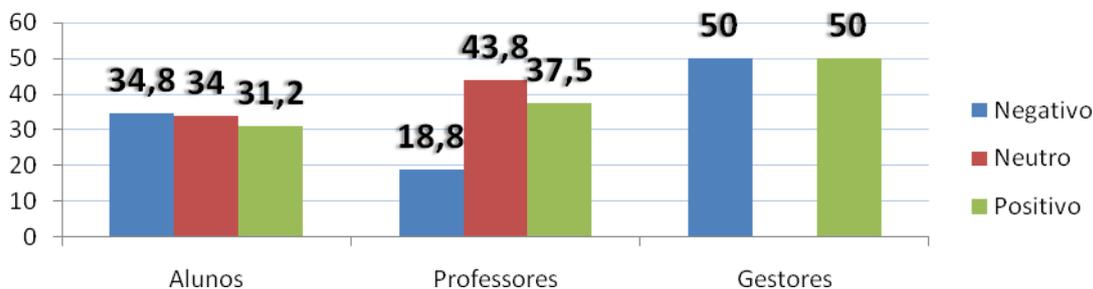
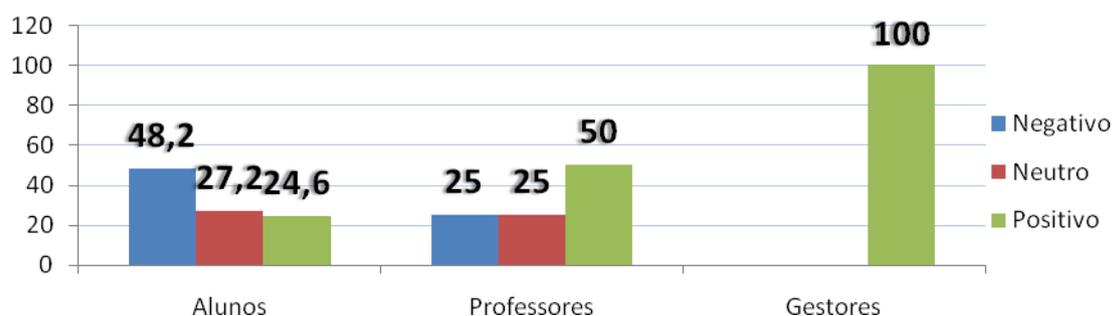


Gráfico 10 - “A infraestrutura e a rede física na escola” – Escola Privada



Na dimensão “A relações com o trabalho”, respondida apenas pelos professores e gestores, metade dos professores da escola pública teve uma percepção positiva e todos os gestores responderam positivamente. Na escola privada, todos os gestores também responderam positivamente, enquanto metade dos professores tiveram uma percepção neutra e a outra metade positiva, conforme consta nos gráficos 11 e 12.

Gráfico 11 - “As relações com o trabalho” – Escola Pública

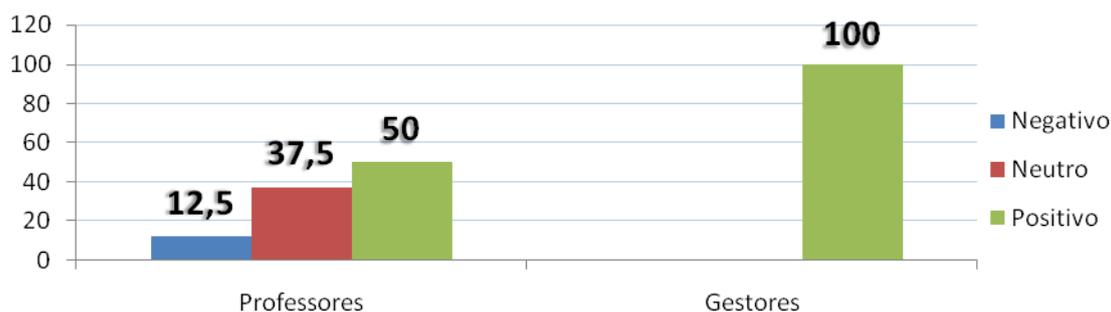
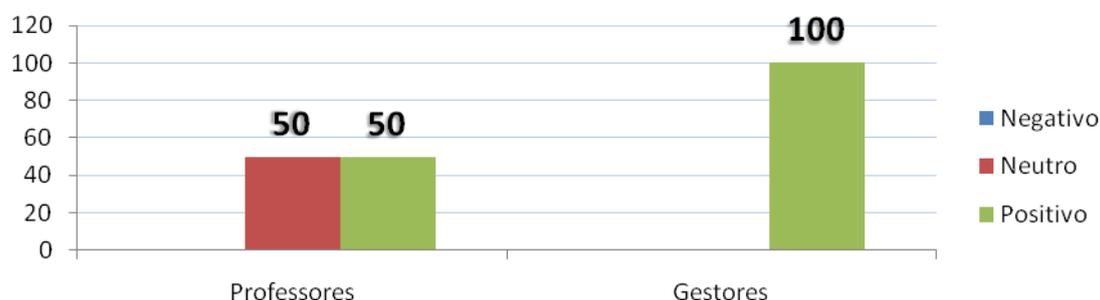


Gráfico 12 - “As relações com o trabalho” – Escola Privada



Na dimensão “A gestão e a participação”, destaca-se que a metade (50%) dos professores da escola pública teve uma percepção negativa, enquanto os gestores dividiram suas percepções entre neutra e positiva. Na escola privada, a metade dos professores (50%) e todos os gestores responderam positivamente. Assim, a escola pública teve uma percepção mais negativa comparada à escola privada, como descrito nos gráficos a seguir (gráfico 13 e 14).

Gráfico 13 - “A gestão e a participação” – Escola Pública

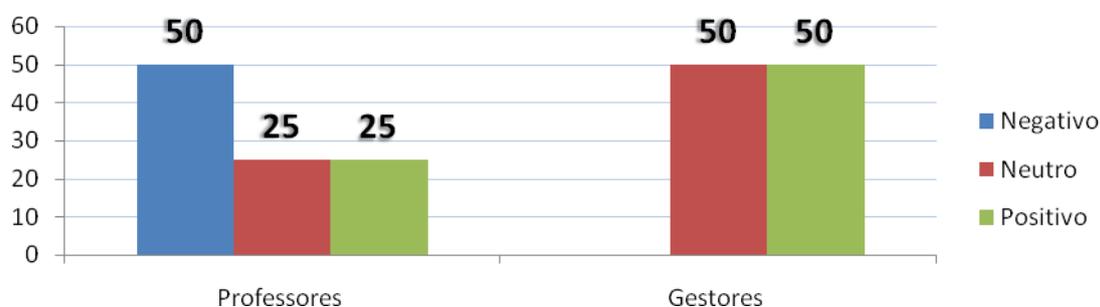
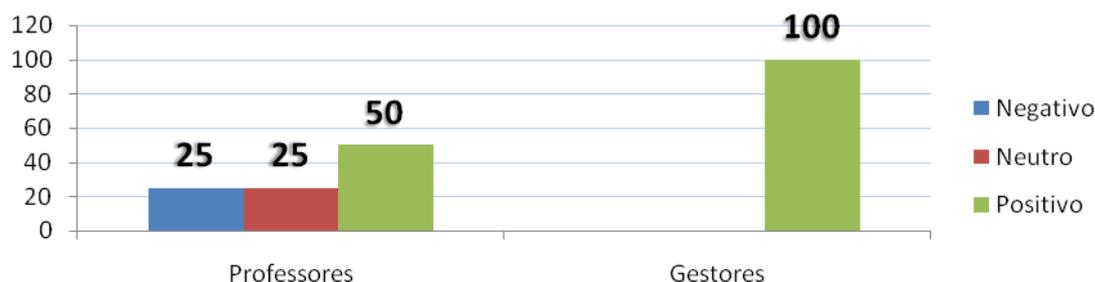


Gráfico 14 - “A gestão e a participação” – Escola Privada



Na dimensão “**A regras, as sanções e a segurança na escola**” entre os alunos da escola pública, 58,6% apresentaram uma percepção positiva, 37,2% neutra e 4,2% negativa; nos professores destaca-se que a maioria das percepções é positiva (75%); entre os gestores, um deles tem uma percepção neutra (50%) e o outro positiva (50%). Na escola privada, 63,2% dos alunos tiveram uma percepção positiva, 34,2% neutra e 2,6% negativa; todos os professores e gestores apresentaram uma percepção positiva. Vejam os dados nos gráficos a seguir.

Gráfico 15 - “As regras, as sanções e a segurança na escola” - Escola Pública.

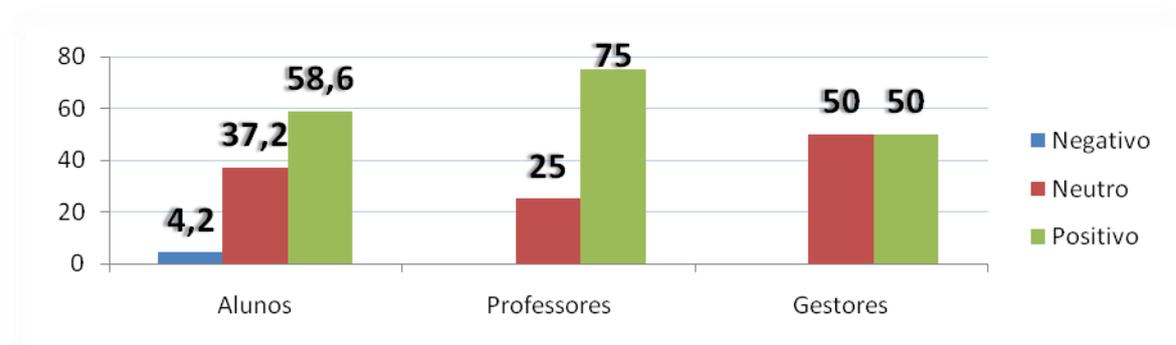
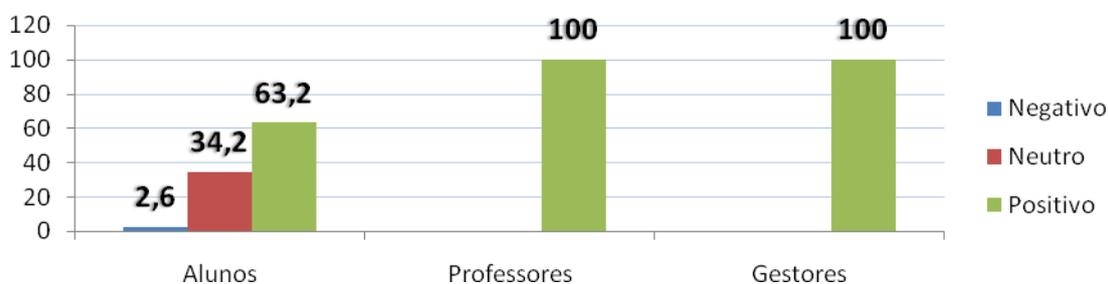


Gráfico 16 - “As regras, as sanções e a segurança na escola” - Escola Privada.



Em ambas as escolas se destaca uma percepção positiva entre todos os respondentes; no entanto, na escola privada isso é mais evidente.

A seguir, detalharemos algumas questões mais relevantes que compõe a dimensão nas respostas dados pelos alunos, professores e gestores de ambas as escolas.

Quanto ao item “Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola”, na escola pública 49% dos alunos responderam algumas vezes, 27% nunca, 14,9% muitas vezes e 9,2% sempre; a grande maioria dos docentes (81,3%) respondeu que algumas vezes (50%) ou nunca (31,5) os estudantes participam da elaboração e mudança de regras da escola; todos os gestores (100%) responderam algumas vezes. Já na escola privada, 52,6%

dos alunos responderam que nunca participam da elaboração e mudanças de regras da escola, 32,5% algumas vezes, 8,8% muitas vezes e 6,1% sempre; a maioria dos professores, 75%, afirmaram que isto nunca ocorre e 25% ocorre muitas vezes; todos os gestores responderam que isso nunca ocorre.

Na escola pública, indagados em relação à frequência com que ocorrem compreensão e conhecimento dos alunos quanto às regras, 52,1% dos alunos responderam que somente algumas vezes tal situação ocorre, 29,1% muitas vezes, 16,8% sempre e 2,1% nunca. Na escola privada, 44,7% dos alunos responderam algumas vezes, 28,9% muitas vezes, 17,5% sempre e 8,8% nunca as compreendem. Consta-se assim que pouco mais da metade dos alunos pouco ou nunca compreende e tem conhecimento sobre as regras da escola, tal resultado pode ser correlacionado pela pouca participação dos alunos na elaboração de tais regras. Nota-se que em ambas as escolas a participação estudantil é pouco frequente, o que afeta negativamente o clima escolar.

La Taille (2006) nos traz que as normas escolares devem ser construídas por meio de princípios de justiça. Nota-se, portanto, a importância de esclarecer, pensar e refletir junto aos alunos os princípios que levaram a construção de tais regras. O autor complementa dizendo que as regras devem ocorrer devido ao surgimento de necessidades, tornando-se relevantes. Através de um processo discutido e reflexivo, o aluno compreende a importância da regra e as consequências de não as cumprir. Destaca-se assim a necessidade da participação de todos nessa construção das regras; no entanto isso não é presente nas escolas investigadas, sendo um ponto negativo a ser trabalhado para a melhora do clima escolar.

Na escola pública, quando questionados se há momentos e espaços para discussão dos problemas de convivência, de disciplina e as regras, 70,2% dos alunos relata que tais momentos pouco ou nunca ocorrem. Quanto ao item “São realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência da escola”, 62,5% dos professores responderam que algumas vezes tal situação ocorre e 6,3% nunca, enquanto 100% dos gestores respondeu que essas situações ocorrem somente algumas vezes, revelando novamente o pouco espaço de participação dado aos alunos da escola pública.

Na escola privada, 45,6% dos alunos responderam que somente algumas vezes há momentos para tais discussões e 37,7% responderam nunca. Quanto a realização de assembleias, 50% dos professores afirmaram que isso nunca ocorre e 25% algumas vezes. Um

gestor afirmou que sempre acontecem as assembleias e o outro respondeu nunca, destacando-se uma contradição nas respostas.

Os dados sinalizam que em ambas as escolas são poucos os momentos destinados para discussões em relação aos problemas e as regras e que é baixa a participação dos alunos no processo de construção das regras, resultando na pouca compreensão das mesmas e contribuindo para o aumento nos problemas de relacionamentos. Ramos, Wrege e Vicentin (2012) apontam a assembleia escolar como essencial para a construção de um ambiente sociomoral justo e democrático, tendo, assim, espaços para pensar em coletivo sobre conflitos no ambiente escolar, analisarem possíveis soluções para os problemas e também refletirem sobre regras não negociáveis (referentes à boa saúde, ao bom estudo e à boa convivência social).

Na escola pública, 67,38% dos alunos responderam que somente algumas vezes ou nunca há o cumprimento das regras por parte de seus colegas; entre os professores, 75,1% responderam que os discentes muitas vezes ou sempre cumprem as regras. Na escola privada, 45,6% dos alunos responderam que algumas vezes os estudantes cumprem as regras da escola, 39,5% muitas vezes, 7,9% nunca e 7% sempre; os professores, em sua maioria (75%), responderam que os alunos cumprem as regras muitas vezes, enquanto 25% apontaram somente algumas vezes. Torna-se evidente uma discrepância entre as percepções em ambas as escolas, pois para a maior parte dos alunos as regras são seguidas somente algumas vezes, já a maioria dos professores afirma que os alunos seguem as regras muitas vezes. Sobre esse item, questionamos sobre as implicações no “cumprir” as regras: considerando que não participam de sua elaboração, o cumprimento das regras revela uma autonomia dos discentes e aceitação consciente dessas, ou uma obediência imposta aos alunos?

Tognetta e Vinha (2007) ressaltam que atualmente muitas escolas que utilizam de reuniões e assembleias para a elaboração das regras buscam legitimar práticas autoritárias por meio de tais mecanismos tidos como democráticos. O foco passa a ser a solução dos problemas e não a elaboração das regras. As autoras ainda trazem que esta participação democrática ocorre em ambientes carregados de autoritarismo, sendo que em muitas escolas tais normas só são construídas pelos adultos, cabendo aos alunos obedecerem e não as questionar.

Em relação ao item “Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos”, na escola pública, as respostas dos alunos ficam divididas, sendo que 52,7% responderam muitas vezes e sempre e 47,4% algumas vezes ou nunca; a maioria (68,8%) dos professores e

todos os gestores responderam muitas vezes. Na escola privada, 53,5% dos alunos responderam algumas vezes ou nunca e 46,5% muitas vezes ou sempre; entre os professores e gestores tivemos 50% responderam algumas vezes e 50% muitas vezes ou sempre. Embora a frequência seja baixa, é um dado preocupante, pois a injustiça na resolução dos problemas é percebida algumas vezes pelos discentes e até mesmo por alguns professores da escola particular. É importante que todos da comunidade escolar sintam que há justiça nas resoluções de conflitos, o que fortalece a compreensão das necessidades das regras e do seguimento das mesmas para o bom convívio e respeito (LICCIARD; RAMOS, 2012)

Em relação às atitudes tomadas pela escola pública diante de conflitos e desobediências as regras, na escola pública os alunos responderam que as atitudes mais frequentes são o encaminhamento para a direção (68,6%), informar a família sobre o ocorrido (61,8%), dar advertência (40,8%) e suspensão (45%). Os professores responderam que as ações mais frequentes são informar os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providência (87,6%) e ouvir os alunos e os incentivar a buscar soluções para os problemas (81,3%), dado último que se contradiz com o que foi apontado pelos discentes. Os gestores, em concordância com os alunos, responderam que frequentemente os alunos são suspensos e recebem advertência, a escola informa os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providência, assim como, os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros (em todas as afirmações, 50% responderam muitas vezes e 50% sempre).

Na escola privada, a advertência oral ou por escrito foi apontada como uma atitude muito frequente, tanto nas respostas dos alunos (72,9%) como pelos gestores (100%); também, o encaminhamento dos alunos por parte dos professores para a direção é uma das atitudes mais frequentes, segundo as respostas dos alunos (66,7%) e dos próprios professores (75%). Ainda foram citadas como muito frequente por todos os gestores (100%) o impedimento dos alunos de participarem de alguma atividade que gostam (recreio, educação física, festa, excursão, etc.), sobre se “os alunos envolvidos são suspensos” todos gestores (100%) afirmaram que somente algumas vezes isso ocorre.

As ações tomadas como as mais frequentes sinalizam a falta de preparo dos educadores e gestores em lidar com tais situações, muitas vezes tendo atitudes autoritárias que focam nas punições. Ramos, Wrege e Vicentin (2012) apontam que, em caso de conflitos e desobediência às regras, as escolas deveriam adotar sanções por reciprocidade, ou seja, as ações deveriam estar relacionadas com o ato cometido. Assim, atitudes como suspensão, advertência, dentre outras ações punitivas frequentemente utilizadas por ambas às escolas

pesquisadas não contribuirão para a resolução do problema. É importante que o aluno compreenda que seus atos são inadequados por meio de diálogo e participação deste nos processos de elaboração das regras e sanções; no entanto este espaço não é oferecido aos alunos.

Considerações finais

Ao avaliar as dimensões que compõem o clima escolar, destaca-se que as percepções, em geral, são positivas, havendo muita semelhança nos dados obtidos entre as escolas participantes. A percepção positiva foi mais expressiva sob o ponto de vista dos alunos na dimensão “as situações de intimidação entre alunos”, tanto na escola pública como na privada, já a avaliação mais positiva sob o ponto de vista dos docentes e gestores de ambas as escolas foi a dimensão “as relações sociais e os conflitos”. A avaliação mais negativa em ambas as escolas na perspectiva de todos os participantes foi sobre as dimensões “a infraestrutura e a rede física da escola” e “a relação entre a família, a escola e a comunidade”.

Ao analisar as percepções gerais quanto à dimensão “As regras, as sanções e a segurança na escola”, destaca-se que em ambas as escolas há uma percepção em sua maioria positiva. No entanto, ao realizar uma análise mais detalhada em algumas questões obtivemos que há pouca ou nenhuma participação dos alunos no processo de elaboração e mudança das regras em ambas as escolas, também há poucos momentos destinados à discussão dos problemas de convivência, de disciplina e das regras, tais resultados podem ser correlacionados com a pouca ou nenhuma compreensão destes alunos em relação às regras. Licciard e Ramos (2012) nos trazem que é de extrema importância haver espaços na escola para construção de valores morais, promovendo reflexões sobre atitudes, princípios e normas que os orientam. A escola deve propor assembleias, discussão de dilemas, narrativas morais, dentre outras atividades que promovam a participação de todos.

Em ambas as escolas nota-se uma contradição entre as percepções dos participantes quanto às atitudes tomadas diante de conflitos. Destaca-se também a falta de preparo dos educadores e gestores em lidar com tais situações, muitas vezes tendo atitudes autoritárias que focam nas punições.

Referências

BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E.; DEL REY, R.; ORTEGA, R. Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, n. 339, p. 293-315. 2006.

- CARDOSO, E. *Violência, clima social escolar e síndrome de Burnout em docentes*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), 2009. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=166798>. Acesso em nov. 2015.
- CUNHA, M. B. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. *Educ. Pesqui.* São Paulo, mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022014000400014&lang=pt>. Acesso em out. 2015.
- CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: Anais da Reunião Da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32., Caxambu-MG. *Sociedade, cultura e educação: novas regulações*, Caxambu, 2009.
- DEL REY, R.; ORTEGA, R.; FERIA, I. Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Universidad de Córdoba, n. 66 (23,3), 129-158, 2009.
- GAZIEL, H. H. O clima psico-social da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho. *Le travail Humain*, tome 50, n°1, pp. 35-45, 1987.
- 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.
- JANOSZ, M. et al. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, v. 27, n. 2, 1998. Disponível em <<http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf>>. Acesso em set 2015.
- LA TAILLE, J. M. Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LICCIARDI, L. M. S, RAMOS, A. M. Por onde começar a superação da violência na escola? A implantação de um ambiente cooperativo e o trabalho com a construção do conhecimento in: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2012. p. 19 - 37 (Vol. 1).
- LIRA, A. *A organização escolar: a relação entre clima e violências*. Dissertação, Universidade Católica de Brasília, Brasília - DF, 2010. Disponível em: <http://www.bdtd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1283>. Acesso em nov. 2015.
- LIRA, Adriana; GOMES, Cândido Alberto. Clima e violência escolares: soluções simples fazem a diferença. In: AMPARO, Deise Matos do et al. *Adolescência e violência: Intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais*. Brasília: Copyright, 2012. p. 195-211.
- 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*, Virginia, Estados Unidos, v. 5, n. 1, 2007.
- RAMOS, A. M.; WREGE, M. G.; VICENTIN, V. F. A organização das regras e assembleias em sala de aula: Obedecer à autoridade ou aos princípios? In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.) *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2012, Vol. 1.
- THIÉBAUD, M. *Climat scolaire*. p. 1-6. 2005. Disponível em <<http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>>

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

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.

ZECHI, J. A. M. *Violência e Indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005*. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2008.