

V. 72

CLIMA ESCOLAR EM DESTAQUE VIA PESQUISA LEITURA GUIADA
COM EQUIPES GESTORAS DOS ANOS FINAIS

ADRIANO MORO • ROBERTA GURGEL AZZI • ANA CECÍLIA DE MEDEIROS MACIEL

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

TEXTOS SFCC:

RELATÓRIOS TÉCNICOS

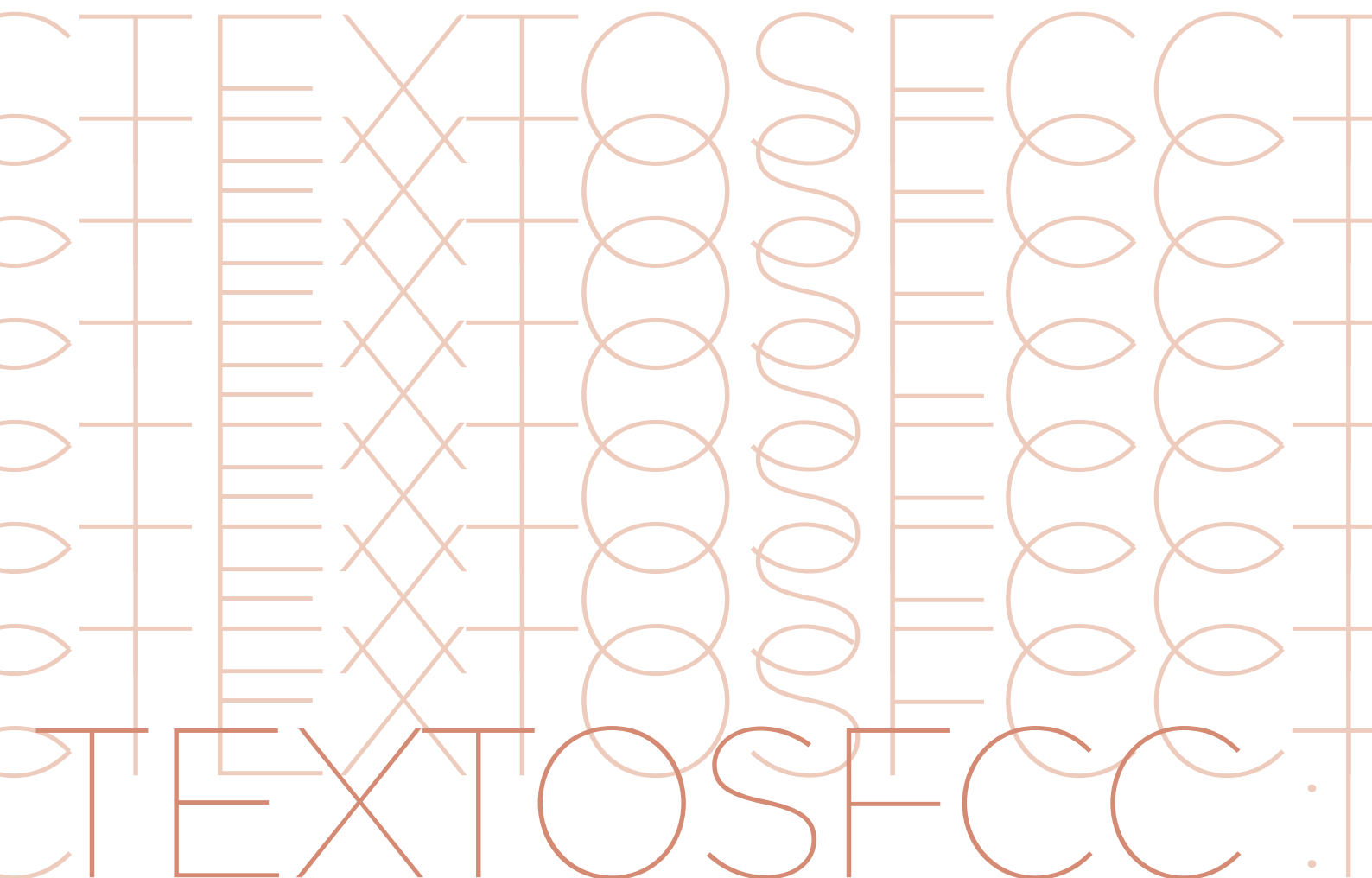
DOI 10.18222/fcc-dpe-2026_1

V. 72

CLIMA ESCOLAR EM DESTAQUE VIA PESQUISA LEITURA GUIADA COM EQUIPES GESTORAS DOS ANOS FINAIS

ADRIANO MORO • ROBERTA GURGEL AZZI • ANA CECÍLIA DE MEDEIROS MACIEL

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS



RELATÓRIOS TÉCNICOS

SÃO PAULO 2026

.....
M855cl Moro, Adriano

Clima escolar em destaque via pesquisa Leitura Guiada com equipes gestoras dos anos finais / Adriano Moro, Roberta Gurgel Azzi, Ana Cecília de Medeiros Maciel. – São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2026.

46p.; il. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 72)

ISBN: 978-85-60876-33-4

DOI: 10.18222/fcc-dpe-2026_1

1. Clima Escolar. 2. Convivência Escolar. 3. Formação de Professores.
4. Ensino Fundamental. 5. Leitura Guiada. 6. Escola das Adolescências.
I. Moro, Adriano. II. Azzi, Roberta Gurgel. III. Maciel, Ana Cecília de Medeiros.
IV. Título. V. Série.

CDU 37.064.2
.....

Elaborada por Ana Elise Martins CRB-8/11664
Biblioteca Ana Maria Poppovic – Bamp

A Fundação Carlos Chagas (FCC), instituição de direito privado sem fins lucrativos, atua em duas grandes áreas: Avaliação, Concursos e Processos Seletivos e Ensino e Pesquisa Educacional. Há mais de 60 anos, é reconhecida pela excelência em sua atuação e por sua contribuição à educação e à produção de conhecimento.

O investimento em Pesquisa Educacional sempre foi uma das forças motrizes da FCC. Por meio do Departamento de Pesquisas Educacionais (DPE), desenvolve pesquisas, estudos e ações de formação com temas relacionados à educação, envolvendo questões socioeducacionais, avaliação, formação e trabalho docente, infância, juventude, questões de gênero, relações étnico-raciais, pessoas com deficiência e políticas públicas. Como área finalística da Fundação, o DPE contribui para a produção e disseminação de conhecimento, a formação profissional qualificada e o desenvolvimento científico no campo educacional.

DIRETORIA

Evandro Tansini

Diretor-Geral

Rubens Cesar Batista

Vice-Diretor-Geral

Gabriel Lima Costa de Barros

Diretor Financeiro

Departamento de Pesquisas Educacionais

Adriano Moro – Coordenação

TEXTOS FCC

Textos FCC é uma publicação destinada à disseminação de dados, resultados e achados de estudos desenvolvidos no âmbito do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DPE/FCC), bem como de trabalhos contemplados por prêmios concedidos pela instituição e de pesquisas realizadas em seus programas de pós-doutorado. A publicação reúne textos mais extensos que artigos acadêmicos, apresentando, em geral, informações detalhadas sobre os procedimentos metodológicos adotados, de modo a contribuir para a circulação do conhecimento produzido e subsidiar novas pesquisas e iniciativas de especialistas e demais interessados.

Editoras responsáveis

Gisela Lobo Tartuce

Patrícia Albieri de Almeida

Núcleo de Documentação e Difusão Científica (NDDC)

Equipe de edição

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira (chefe)

Adriana Garcia (produtora editorial)

Aline Rodrigues Tanami da Silva (analista de acervo)

Ana Elise Martins (bibliotecária)

Anna Giulia Patah dos Santos (auxiliar de acervo)

Camila Maria C. de Oliveira (assistente editorial)

Gabriella F. Rampinelli (assistente editorial)

Giovanna Carvalho Sardinha (auxiliar de comunicação)

Lui Navarro Fonseca (auxiliar de edições)

Nathalia da Silva Teixeira (assistente editorial)

Projeto gráfico (capa)

Casa Rex

Revisão

Lucas Torrisi

SUMÁRIO

Apresentação	5
A parceria entre a Fundação Carlos Chagas e o Ministério da Educação.....	6
O clima escolar positivo como horizonte de transformação.....	8
1. A pesquisa Leitura Guiada.....	10
1.1 Desenho metodológico da pesquisa	10
1.2 Cartas.....	12
1.3 Diário Digital de Leitura.....	14
1.4 Rodas de Conversa.....	16
2. Procedimentos de coleta e organização dos dados dos Diários Digitais de Leitura	19
2.1 Procedimentos de análise dos dados	20
2.2 Análise dos dados quantitativos.....	20
2.3 Análise dos dados qualitativos	21
2.4 Integração dos resultados quantitativos e qualitativos	24
3. O que revelaram os Diários Digitais de Leitura	25
3.1 Gestão democrática, liderança e corresponsabilidade	26
3.2 Relações interpessoais, convivência e bem-estar.....	27
3.3 Escuta, participação e protagonismo.....	29
3.4 Inclusão, diversidade e enfrentamento das violências	30
3.5 Avaliação, planejamento e uso de evidências.....	31
3.6 Condições institucionais, recursos e continuidade das ações.....	33
3.7 Efeitos formativos da Leitura Guiada e avaliação do Guia	35
3.8 Síntese interpretativa dos resultados dos Diários Digitais de Leitura	37
Considerações finais	42
Referências	44

APRESENTAÇÃO

O presente texto tem como objetivo apresentar o percurso da pesquisa Leitura Guiada, bem como as principais contribuições derivadas da estratégia Diários Digitais de Leitura. A referida pesquisa foi desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) no âmbito do Programa Escola das Adolescências. Trata-se de um estudo longitudinal que acompanhou, ao longo de dezessete semanas, integrantes de equipes gestoras de escolas públicas brasileiras, com o propósito de compreender suas percepções sobre o clima escolar, melhoria contínua e condições institucionais, e, em decorrência, subsidiar a construção de materiais formativos voltados à promoção de ambientes escolares mais positivos. A pesquisa se originou como desdobramento das ações do Programa de Fortalecimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica – Programa Escola das Adolescências, instituído pela Portaria n. 635, de 10 de julho de 2024 (Brasil, 2024d). Esse programa tem como foco fortalecer a qualidade da educação nos anos finais do ensino fundamental, com atenção às necessidades e singularidades dos adolescentes brasileiros. E determina uma série de objetivos; dentre eles, destacamos: “promover, de modo intencional e estruturado, o acolhimento e o desenvolvimento socioemocional dos/as estudantes, reconhecendo a importância do clima e da convivência escolar” (Brasil, 2024b, p. 28).

Considerando esses objetivos, o referido programa organiza suas ações em três eixos estratégicos: governança para aprendizagem com equidade; desenvolvimento profissional das equipes docente, gestora e equipes técnicas das secretarias de educação; e organização curricular e pedagógica (Brasil, 2024d, p. 2). Esses eixos centrais pretendem ser alcançados por meio de quatro grandes objetivos, detalhados no *Guia de apoio ao desenvolvimento profissional de diretores/as escolares* e apresentados a seguir:

- *Articulação* de rede interfederativa que apoia as transições entre as etapas, dos anos iniciais para os anos finais, e dos anos finais para o ensino médio.
- *Atendimento* aos/as estudantes, por meio do aprimoramento da governança, do desenvolvimento profissional, da organização curricular e pedagógica e do engajamento de lideranças.
- *Acolhimento* e desenvolvimento socioemocional dos/as estudantes, reconhecendo a importância do clima e da convivência escolar.
- *Aprendizagem* para todos e todas com qualidade e equidade, assegurando trajetórias educacionais de sucesso. (Brasil, 2024c, p. 28).

Verifica-se o reconhecimento, por parte da referida política, da necessidade de implementar um conjunto de processos e ações direcionados a aprimorar o clima escolar, explicitamente designado como um dos objetivos. Para além disso, o clima escolar é salientado no programa entre os resultados positivos almejados pela política.

O programa apresenta também sete princípios norteadores do desenvolvimento integral dos adolescentes, dos quais evidenciamos o Princípio 4 do Resumo Executivo da Escola das Adolescências:

Princípio 4º – PERTENCIMENTO, BEM-ESTAR E SAÚDE: Instituir e fortalecer ambientes físicos e sociais seguros, saudáveis, protegidos e inclusivos. O currículo, as práticas pedagógicas e o modelo de gestão apoiam os aspectos físicos, socioemocionais e psicológicos da saúde e do bem-estar dos(as) estudantes e educadores(as), e promovem um clima escolar de acolhimento e cuidado. (Brasil, 2024a, p. 14).

A PARCERIA ENTRE A FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS E O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Com o objetivo de apoiar a implementação das diretrizes da política da Escola das Adolescências, foi instituído, no MEC, o Grupo de Trabalho (GT) Clima e Convivência. O GT reuniu representantes da FCC, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Roda Educativa, da Fundação Roberto Marinho (FRM), da Ação Educativa, do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação e Economia Social, da Universidade de São Paulo (Lepes/USP), do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares, da Universidade Federal de Minas Gerais (Nupede/UFMG), e de integrantes do MEC. O grupo teve como escopo planejar, discutir, implementar e avaliar ações que envolvessem a pauta do clima escolar dentro da política, e, dentre as discussões, houve o consenso sobre a necessidade de promover uma escuta qualificada dos gestores escolares, a qual será mais bem explicitada adiante.

O clima escolar é um tema amplamente estudado e apresenta, segundo a literatura nacional e internacional, uma variedade de definições (Moro; Vinha; Moraes, 2019). No contexto brasileiro, a definição mais adotada em estudos envolvendo o diagnóstico do

clima, conforme a revisão narrativa realizada por Silva *et al.* (2025), é a apresentada por Vinha, Morais e Moro (2017, p. 8), reproduzida a seguir:

[...] [clima escolar é o] conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa.

Ainda segundo a revisão de Silva *et al.* (2025), o clima escolar exerce um impacto direto no desenvolvimento cognitivo, social e psicológico dos estudantes, influenciando seu bem-estar e a qualidade do processo educacional. Um clima escolar positivo, caracterizado por respeito, suporte, relacionamentos de alta qualidade e sensação de segurança, está associado a maiores níveis de motivação, autoconfiança, desempenho acadêmico, pertencimento e desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Por outro lado, um clima escolar negativo, marcado pela falta de apoio, convivência com violência (física, verbal ou psicológica), exclusão social e ambientes de insegurança, pode resultar em efeitos prejudiciais, como aversão às aulas, queda no desempenho acadêmico, ansiedade, depressão, isolamento social, baixa autoestima e até pensamentos suicidas. Além disso, ambientes marcados por violência tendem a gerar mais conflitos e problemas comportamentais, prejudicando o processo de aprendizagem. Tais efeitos podem ser prejudiciais para estudantes, assim como para os profissionais que atuam nas escolas.

No âmbito da Política da Escola das Adolescências, há cinco dimensões que influenciam diretamente a atuação das equipes escolares, e a discussão sobre clima escolar ganhou centralidade na Dimensão 2, *Cultura e Clima Escolar*, a qual propõe promover uma cultura escolar orientada pela valorização da diversidade e da inclusão, garantindo ambientes seguros, acolhedores e estimulantes para todos/as os/as estudantes (Brasil, 2024b). Essa dimensão evidenciou a necessidade de produzir orientações específicas para as equipes gestoras sobre processos de melhoria do clima escolar.

Considerou-se que essas orientações seriam mais bem fundamentadas e realistas se incorporassem as percepções das pessoas responsáveis por implementá-las. Assim, o GT concluiu que a produção de um material norteador de ações voltadas à melhoria do clima escolar deveria ser precedida por uma estratégia de escuta dos integrantes das equipes gestoras. Essa opção foi considerada a mais adequada por estar em consonância com outra iniciativa da Escola das Adolescências: a Escuta das Adolescências, pesquisa realizada pelo MEC, em maio de 2024, com a participação de dois milhões de estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

O objetivo da estratégia de escuta dos gestores foi compreender como o clima escolar é percebido e quais são as potencialidades e desafios existentes no contexto escolar para o exercício de ações de melhoria. Buscou-se, ainda, identificar os potenciais benefícios percebidos de um programa de implementação das ações para o aprimoramento

do clima escolar. Em virtude dessa necessidade, elaborou-se a pesquisa que integrou um conjunto de estratégias voltadas ao fortalecimento das equipes gestoras e à promoção de ambientes escolares mais acolhedores, participativos e comprometidos com o desenvolvimento integral dos estudantes, que será apresentada e detalhada adiante neste documento.

O CLIMA ESCOLAR POSITIVO COMO HORIZONTE DE TRANSFORMAÇÃO

A pesquisa Leitura Guiada foi orientada pela compreensão de que clima escolar não é apenas uma característica da instituição, mas um fenômeno relacional, dinâmico e passível de intervenção. A forma como estudantes, profissionais, famílias e demais integrantes da comunidade escolar percebem as relações, normas, práticas, valores e condições institucionais influencia diretamente a convivência, o bem-estar, a participação e a aprendizagem.

Entretanto, é importante destacar que não basta reconhecer a existência do clima escolar: é preciso compreender quais elementos o qualificam como positivo e de que maneira sua promoção pode contribuir para o fortalecimento das instituições educativas. Nesse sentido, adotou-se a conceituação de clima escolar positivo apresentada por Moro (2018, p. 93), para nortear o estudo:

O clima escolar positivo representa uma escola com bons relacionamentos interpessoais e um ambiente de cuidado e confiança; com espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos; com ações que propiciem proximidade dos pais e da comunidade; com boa comunicação; com senso de justiça (as regras são necessárias e legitimadas, e as sanções são justas); além de um ambiente estimulante e apoiador, no qual os indivíduos se sentem seguros, engajados e pertencentes à escola.

Verifica-se, portanto, que um clima escolar positivo se caracteriza pela presença de relações baseadas no respeito, na confiança, na participação democrática, na justiça, no cuidado e no pertencimento. Sua promoção constitui uma meta estratégica para a construção de escolas mais seguras, inclusivas e capazes de responder aos desafios contemporâneos da educação. Com base nessa compreensão, tornou-se pertinente investigar como tais princípios são percebidos e operacionalizados no cotidiano escolar, especialmente pelas equipes responsáveis pela gestão. Essa foi a concepção tomada como horizonte analítico e formativo da pesquisa. Nela, a promoção do clima escolar positivo não depende apenas da existência de normas ou de ações isoladas, mas da construção intencional de relações baseadas em respeito, confiança, participação democrática, justiça, cuidado e pertencimento. Trata-se, portanto, de uma dimensão estratégica para escolas que pretendam enfrentar conflitos, fortalecer vínculos, ampliar a inclusão e sustentar processos de melhoria contínua.

Nessa perspectiva, tornou-se importante escutar os profissionais que atuam diretamente na organização e na condução da vida escolar. As equipes gestoras ocupam

posição central na articulação entre políticas educacionais, práticas pedagógicas, relações interpessoais e condições institucionais. Compreender suas percepções, desafios e possibilidades constitui etapa relevante para produzir materiais formativos e orientações capazes de dialogar com a realidade das escolas públicas brasileiras.

É nesse contexto que se insere a pesquisa *Leitura Guiada*, concebida como uma estratégia de escuta, reflexão e formação voltada aos integrantes das equipes gestoras escolares. A iniciativa articulou leitura orientada, registros individuais e diálogo coletivo, favorecendo a produção de subsídios para a elaboração da obra *Clima escolar positivo: guia para o processo de melhoria contínua das escolas*, lançada em maio de 2026 (Brasil, 2026), o Guia CEP, e para futuras ações de formação e apoio às escolas.

1. A PESQUISA LEITURA GUIADA

A pesquisa Leitura Guiada foi concebida como uma estratégia de investigação e formação voltada à escuta reflexiva de integrantes das equipes gestoras escolares, desenvolvida pela FCC, em parceria com o MEC. Como mencionado anteriormente, a iniciativa integrou as ações do Programa Escola das Adolescências e teve como propósito compreender percepções, expectativas, desafios e possibilidades relacionados à melhoria contínua das escolas e à promoção do clima escolar positivo.

A escolha por uma Leitura Guiada decorreu da necessidade de produzir dados sem reduzir os gestores à condição de informantes pontuais. O percurso foi estruturado para que os participantes lessem, registrassem, discutissem e ressignificassem os conteúdos à luz de suas experiências escolares.

Embora a pesquisa ampla tenha articulado três estratégias – Cartas, Diários Digitais de Leitura e Rodas de Conversa –, este texto focaliza prioritariamente os Diários Digitais de Leitura, fonte analisada pela FCC para a consolidação dos resultados aqui apresentados. As Rodas de Conversa compuseram o desenho metodológico geral, mas suas análises específicas constituem objeto de trabalho de uma das instituições parceiras do GT Clima e Convivência, e, por esse motivo, não serão apresentadas e discutidas nesta publicação.

1.1 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa Leitura Guiada foi concebida como uma estratégia metodológica longitudinal, participativa e formativa, desenvolvida com o propósito de promover a escuta qualificada de integrantes das equipes gestoras escolares e, simultaneamente, fomentar processos de reflexão crítica sobre a melhoria contínua das escolas para a promoção do

clima escolar positivo. Seu desenho metodológico foi estruturado para articular produção de conhecimento e desenvolvimento profissional, reconhecendo que os gestores escolares não são apenas fontes de informação para a pesquisa, mas sujeitos capazes de interpretar, problematizar e ressignificar suas próprias práticas à luz de referenciais teóricos e experiências compartilhadas.

O desenho metodológico foi fundamentado na compreensão de que processos de mudança escolar exigem espaços sistemáticos de estudo, reflexão e diálogo entre profissionais da educação. Dessa forma, a Leitura Guiada foi planejada para ocorrer de maneira gradual e contínua ao longo de 17 semanas, entre março e julho de 2025, envolvendo 136 integrantes de equipes gestoras de 105 escolas públicas, distribuídas em 10 estados brasileiros: Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Sergipe. A articulação com as escolas foi realizada por meio de 10 técnicos da Rede Nacional de Articuladores do Programa Escola das Adolescências (Renapea), buscando contemplar escolas localizadas em territórios diversos, incluindo escolas urbanas, do campo, das águas e das florestas. A estratégia longitudinal favoreceu aos participantes tempo para estabelecer conexões entre os conteúdos estudados, as experiências vivenciadas em suas escolas e os desafios enfrentados na implementação de processos de melhoria escolar.

Quadro 1 – Síntese do desenho da pesquisa Leitura Guiada

ASPECTO	DESCRIÇÃO
Período	17 semanas, entre março e julho de 2025
Participantes	136 integrantes de equipes gestoras
Escolas	105 escolas públicas
Unidades federativas	Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo e Sergipe
Estratégias	11 Cartas, 8 Diários Digitais de Leitura e 90 Rodas de Conversa
Fontes de captação de considerações	Diários Digitais de Leitura, incluindo questões fechadas, questões abertas e Reflexões Livres. Além disso, transcrição das gravações das Rodas de Conversa (não abordadas neste texto).

Fonte: Elaboração dos autores.

O percurso da pesquisa foi desenvolvido a partir da leitura orientada da obra *Processos para melhoria contínua das escolas: guia para equipes gestoras da educação básica*, de Cohen, Brown e Ward-Seidel (2024), doravante Guia, publicada no Brasil pela FCC. O material serviu como eixo estruturador de todo o percurso investigativo, servindo como referência para as leituras, reflexões individuais e discussões coletivas ao longo da pesquisa, permitindo analisar como os gestores interpretavam, avaliavam e relacionavam as proposições do Guia, considerando desafios concretos vivenciados em suas escolas. Esse material aborda três princípios de ação gestora para o desenvolvimento dos

processos de melhoria: ser intencional, ser estratégico e ser fundamentalmente colaborativo, e propõe ações de melhoria organizados em um processo composto por cinco etapas: preparação, avaliação, planejamento de ação, implementação e reavaliação.

A pesquisa foi estruturada em um ciclo composto por três movimentos articulados: leitura individual, registro reflexivo e diálogo coletivo. Essa dinâmica buscou favorecer tanto a produção de dados quanto a construção progressiva de conhecimentos pelos participantes. Como mencionado anteriormente, a sustentabilidade desse ciclo se deu a partir de três estratégias complementares entre si: as Cartas, os Diários Digitais de Leitura e as Rodas de Conversa, explicados a seguir.

1.2 CARTAS

As Cartas constituíram o primeiro movimento do processo, funcionando como instrumentos de aproximação dos participantes aos conteúdos da pesquisa. Ao todo, foram elaboradas e enviadas onze cartas, compartilhadas semanalmente por meio digital. O processo teve início com o envio de uma carta-convite, destinada à apresentação da pesquisa e ao convite formal para participação das equipes gestoras. Em seguida, uma segunda carta apresentou detalhadamente a dinâmica de funcionamento da pesquisa e disponibilizou o acesso ao material de referência que orientaria todo o percurso formativo.

A partir desse momento, os participantes passaram a receber semanalmente cartas digitais elaboradas pela equipe de pesquisa da FCC e compartilhadas pelos técnicos da Renapea.

Quadro 2 – Cartas enviadas às escolas durante o período da Leitura Guiada

CARTA	TÍTULO	OBJETIVO	ENVIADO POR
1	Convite para a adesão ao projeto	Convite e sensibilização.	MEC
2	Boas-vindas	Acolhimento e orientações para a avaliação de confiança. <i>Link</i> para obtenção do material de leitura base para a Leitura Guiada (Guia).	Técnicos Renapea
3	Princípios para o desenvolvimento de iniciativas de melhoria escolar	Leitura das páginas 10 a 12 – “Introdução”. Leitura das páginas 13 a 20. <i>Link</i> para inserção das respostas no Diário Digital de Leitura correspondente.	Técnicos Renapea
4	Clima escolar positivo	Leitura do rodapé da página 7. <i>Link</i> para inserção das respostas no Diário Digital de Leitura correspondente.	Técnicos Renapea
5	Ações para a preparação do processo de melhoria escolar (Etapa 1)	Leitura das páginas 21 a 28. <i>Link</i> para inserção das respostas no Diário Digital de Leitura correspondente.	Técnicos Renapea
6	Ações para avaliação do processo de melhoria escolar (Etapa 2)	Leitura das páginas 29 a 34. <i>Link</i> para inserção das respostas no Diário Digital de Leitura correspondente.	Técnicos Renapea

(Continua)

(Continuação)

CARTA	TÍTULO	OBJETIVO	ENVIADO POR
7	Ações para o planejamento e atividades do processo de melhoria escolar (Etapa 3)	Leitura das páginas 35 a 43. <i>Link</i> para inserção das respostas no Diário Digital de Leitura correspondente.	Técnicos Renapea
8	A implementação do processo de melhoria escolar (Etapa 4)	Leitura das páginas 44 a 52. <i>Link</i> para inserção das respostas no Diário Digital de Leitura correspondente.	Técnicos Renapea
9	A reavaliação contínua do processo de melhoria escolar (Etapa 5)	Leitura das páginas 52 a 57. <i>Link</i> para inserção das respostas no Diário Digital de Leitura correspondente.	Técnicos Renapea
10	Encerramento da leitura do Guia	Leitura das páginas 58 a 59 e 135 a 136 <i>Link</i> para inserção das respostas no Diário Digital de Leitura correspondente.	Técnicos Renapea
11	Agradecimento pela participação	<i>Link</i> para a nova realização de avaliação da confiança.	Técnicos Renapea

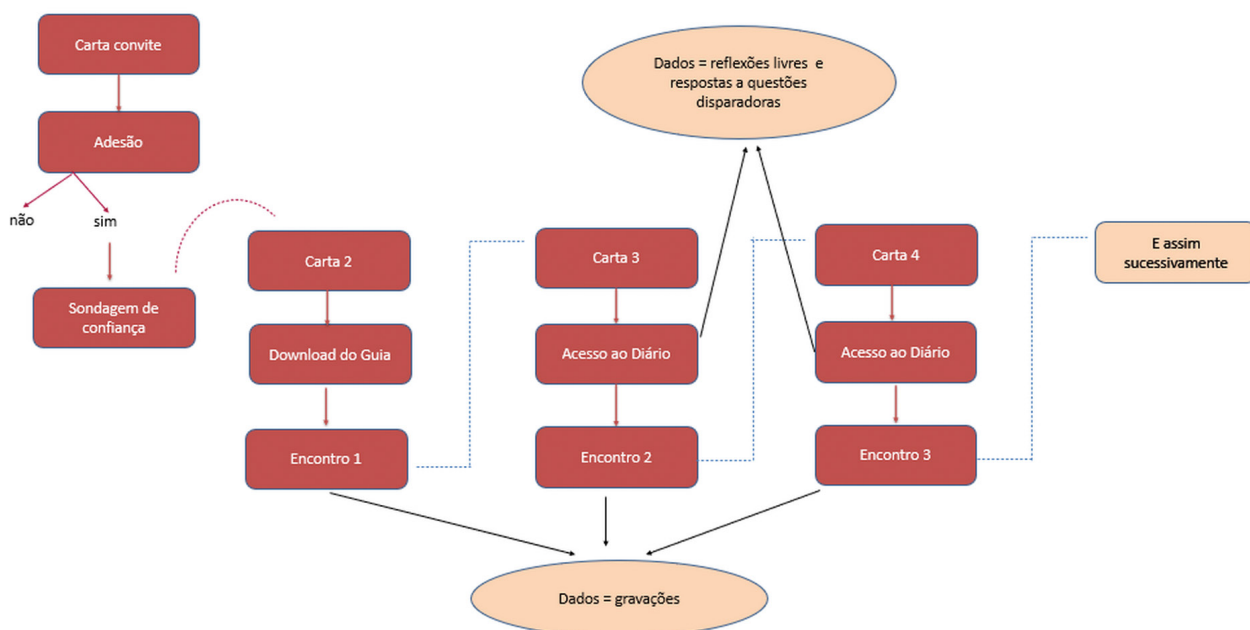
Fonte: Elaboração dos autores.

Essas cartas cumpriam múltiplas funções metodológicas: orientar o percurso investigativo, contextualizar os temas em discussão, indicar os trechos específicos da obra a serem lidos e estimular a participação contínua dos gestores ao longo do processo. Após a realização das leituras propostas, os participantes eram convidados a acessar uma plataforma digital para registrar suas percepções, interpretações e experiências por meio dos Diários Digitais de Leitura elaborados pela equipe da FCC e hospedados em plataforma *on-line*. Foram realizados oito momentos distintos de preenchimento ao longo do percurso investigativo.

Após a leitura e inserção dos registros individuais nos Diários Digitais de Leitura, a ação subsequente foi a realização de Rodas de Conversa em ambiente virtual. Esses encontros síncronos funcionavam como espaços coletivos de diálogo e aprofundamento das reflexões iniciadas com as leituras e os diários. Ao todo, foram dez encontros por estado participante, totalizando, portanto, noventa encontros, possibilitando a construção de uma compreensão mais aprofundada dos desafios e potencialidades relacionados à melhoria contínua das escolas e à promoção do clima escolar positivo. As rodas de cada estado participante foram mediadas pelo respectivo técnico da Renapea representante daquele estado e foram gravadas, com o consentimento de todos os presentes, para posterior análise de seu conteúdo.

O desenho metodológico adotado assumiu, portanto, uma lógica reflexiva. Esse movimento permitiu produzir dados de pesquisa ao mesmo tempo que favoreceu processos de aprendizagem, autorreflexão e construção coletiva de conhecimentos sobre gestão escolar e clima escolar positivo. Essa organização metodológica permitiu captar tanto percepções mais espontâneas quanto posicionamentos menos influenciados pelas discussões em grupo.

Figura 1 – Representação do desenho metodológico da pesquisa Leitura Guiada



Fonte: Elaboração dos autores com apoio da ferramenta de inteligência artificial (ChatGPT, versão 5.6 Luna) para otimização da imagem.

A articulação entre esses três dispositivos metodológicos – Cartas, Diários Digitais de Leitura e Rodas de Conversa – constituiu o núcleo da pesquisa. O desenho adotado permitiu que cada etapa alimentasse a etapa seguinte: a leitura estimulava a reflexão individual, a reflexão individual subsidiava o diálogo coletivo, e os diálogos coletivos ampliavam a compreensão dos conteúdos e favoreciam novas interpretações e aprendizagens. Essa organização espiralada possibilitou acompanhar a evolução das percepções dos participantes ao longo do tempo, bem como identificar mudanças, permanências, desafios e potencialidades relacionados à promoção do clima escolar positivo.

Mais do que uma estratégia de coleta de dados, a Leitura Guiada configurou-se como uma metodologia de pesquisa-formação, na qual investigação e desenvolvimento profissional ocorreram de forma integrada. Ao combinar estudo orientado, reflexão sistemática e diálogo colaborativo, a pesquisa criou condições para que os gestores analisassem criticamente suas práticas, reconhecessem desafios comuns e produzissem coletivamente conhecimentos capazes de subsidiar tanto a elaboração do Guia CEP (Brasil, 2026) quanto futuras ações de formação e apoio às equipes gestoras da educação básica brasileira.

1.3 DIÁRIO DIGITAL DE LEITURA

O Diário Digital de Leitura constituiu o principal instrumento de acompanhamento do percurso de Leitura Guiada e uma das mais importantes estratégias de produção de dados da pesquisa. Concebido pela equipe da FCC, o instrumento foi desenvolvido para registrar, de forma sistematizada, as percepções, interpretações, dúvidas, experiências e reflexões produzidas pelos integrantes das equipes gestoras ao longo do contato com os

conteúdos estudados. Diferentemente de um questionário convencional aplicado em um único momento, o Diário Digital foi estruturado como um dispositivo longitudinal de acompanhamento, permitindo observar a evolução das percepções dos participantes ao longo de todo o processo investigativo.

Ao longo da pesquisa, foram realizados oito momentos distintos de preenchimento dos Diários Digitais de Leitura. Cada instrumento foi elaborado em estreita articulação com os conteúdos abordados nas Cartas correspondentes, contemplando questões específicas relacionadas aos temas em estudo e aos desafios enfrentados pelas equipes gestoras em seus contextos de atuação. Do ponto de vista da composição, os Diários reuniam questões fechadas e questões abertas. As questões fechadas permitiram identificar tendências gerais de concordância, relevância atribuída aos conteúdos e percepções sobre os processos de melhoria escolar. As questões abertas, por sua vez, permitiram aprofundar a compreensão dos significados atribuídos pelos gestores aos temas abordados, favorecendo o registro de experiências concretas, apresentar exemplos de suas escolas, explicitar desafios enfrentados, críticas e reflexões sobre a realidade de suas escolas, sugerir estratégias e refletir sobre as possibilidades de implementação das ações discutidas ao longo da Leitura Guiada.

Um dos diferenciais metodológicos do Diário Digital foi a incorporação de espaços destinados às chamadas Reflexões Livres. Nesses momentos, os participantes eram convidados a produzir registros mais amplos e menos estruturados, estabelecendo relações entre os conteúdos estudados, as condições de funcionamento de suas escolas e os desafios enfrentados em seus contextos de atuação, refletindo, dessa forma, sobre a realidade de suas escolas. Essa estratégia permitiu acessar dimensões subjetivas da experiência dos gestores, bem como identificar preocupações, expectativas, percepções e desafios que extrapolavam os limites das perguntas previamente formuladas pela equipe de pesquisa.

Além de constituir uma fonte privilegiada de informações sobre a realidade das escolas participantes, o Diário Digital também desempenhou importante função formativa. O processo de responder às questões exigia que os gestores analisassem criticamente suas práticas, revisitassem experiências, identificassem potencialidades e obstáculos e refletissem sobre possíveis caminhos para a transformação de suas instituições. Dessa forma, o instrumento não apenas coletava informações, mas estimulava processos de autorreflexão e aprendizagem profissional.

Sob a perspectiva metodológica, o Diário Digital permitiu reunir um conjunto robusto de dados quantitativos e qualitativos produzidos ao longo de todo o percurso investigativo. A natureza longitudinal do instrumento possibilitou acompanhar permanências, mudanças e aprofundamentos nas percepções dos participantes, oferecendo evidências importantes sobre a forma como os gestores compreendem os processos de melhoria escolar e os elementos que consideram fundamentais para a promoção de um clima escolar positivo. Nesse sentido, o Diário Digital de Leitura configurou-se não

apenas como um instrumento de registro, mas como um espaço permanente de escuta, reflexão e construção coletiva de sentidos, contribuindo simultaneamente para a produção de conhecimento científico e para o fortalecimento do desenvolvimento profissional das equipes gestoras participantes.

1.4 RODAS DE CONVERSA

As Rodas de Conversa constituíram a terceira estratégia metodológica da pesquisa Leitura Guiada e desempenharam papel fundamental tanto na ampliação da escuta das equipes gestoras quanto no aprofundamento dos processos reflexivos desencadeados pelas leituras e pelos registros realizados nos Diários Digitais de Leitura. Concebidas como espaços coletivos de diálogo, intercâmbio de experiências e produção compartilhada de conhecimentos, as Rodas de Conversa permitiram compreender não apenas as percepções individuais dos participantes, mas também os significados construídos coletivamente sobre os desafios e as possibilidades de melhoria das escolas brasileiras. Neles, os gestores compartilhavam experiências, discutiam desafios comuns, analisavam possibilidades de implementação das estratégias propostas pelo Guia e construía coletivamente interpretações sobre os processos de melhoria escolar. Além de ampliarem as possibilidades de escuta dos participantes, as Rodas de Conversa permitiram captar nuances, argumentos, exemplos concretos e perspectivas que nem sempre emergem em instrumentos individuais de coleta de dados.

A incorporação dessa estratégia ao desenho metodológico da pesquisa fundamentou-se no reconhecimento de que os processos de gestão escolar são profundamente relacionais e contextualizados. Nesse sentido, compreender as percepções das equipes gestoras exigia criar espaços em que os participantes pudessem dialogar, confrontar pontos de vista, compartilhar experiências e refletir coletivamente sobre os temas abordados ao longo da Leitura Guiada. As Rodas de Conversa buscaram justamente favorecer essa construção coletiva de sentidos, permitindo que as experiências individuais fossem ressignificadas à luz das experiências de outros gestores que atuavam em diferentes contextos educacionais do país.

Cada gestor escolar teve a oportunidade de participar de dez Rodas de Conversa com outros participantes do seu estado. Essa organização possibilitou que os gestores dialogassem com profissionais que compartilhavam realidades regionais semelhantes, ao mesmo tempo que permitiu captar especificidades territoriais relacionadas às diferentes formas de organização das redes de ensino, às condições de funcionamento das escolas e aos desafios enfrentados pelas equipes gestoras em distintos contextos sociais e educacionais. Dessa forma, os diálogos coletivos puderam avançar para níveis mais aprofundados de análise, favorecendo a problematização das práticas escolares e a construção de interpretações compartilhadas.

Durante os encontros, os participantes eram convidados a discutir temas relacionados aos conteúdos abordados nas Cartas semanais, às percepções registradas nos Diários e aos desafios concretos vivenciados em suas escolas por meio de questões disparadoras. As discussões frequentemente envolviam questões relativas à convivência escolar, participação estudantil, relações entre escola e famílias, inclusão e diversidade, prevenção de violências, gestão democrática, clima escolar positivo e implementação de processos de melhoria contínua. Esse conjunto de temas possibilitou compreender como os gestores interpretavam as orientações apresentadas no Guia e quais condições consideravam necessárias para sua efetiva implementação nos contextos escolares brasileiros.

Do ponto de vista investigativo, as Rodas de Conversa possibilitaram acessar dimensões que dificilmente seriam captadas por instrumentos exclusivamente individuais. O diálogo entre participantes permitiu observar convergências, divergências, consensos, dúvidas e tensões nas interpretações construídas pelos gestores. Em muitos momentos, as experiências compartilhadas por uma escola serviam de inspiração ou contraponto para outras, favorecendo processos de comparação, análise crítica e construção colaborativa de soluções para problemas comuns. Além da produção de dados qualitativos, as Rodas de Conversa assumiram importante função formativa. Ao compartilhar experiências e dialogar sobre seus desafios cotidianos, os gestores puderam ampliar repertórios, conhecer práticas desenvolvidas em outras escolas e fortalecer a compreensão de que muitos dos obstáculos enfrentados não são problemas isolados, mas desafios coletivos da gestão escolar contemporânea. Esse movimento favoreceu a construção de redes de aprendizagem entre pares e contribuiu para fortalecer o sentimento de pertencimento a uma comunidade profissional comprometida com a melhoria da educação pública.

Complementarmente, um aspecto relevante refere-se ao potencial das Rodas de Conversa para promover processos de escuta ativa e reconhecimento das experiências dos participantes. Ao longo da pesquisa, os gestores não foram posicionados apenas como respondentes ou informantes, mas como sujeitos produtores de conhecimento sobre a realidade escolar. Suas análises, exemplos, críticas e sugestões constituíram importantes fontes de evidências para a compreensão dos desafios relacionados ao clima escolar positivo e para a elaboração das recomendações posteriormente incorporadas ao Guia CEP (Brasil, 2026). Sob a perspectiva metodológica, as Rodas de Conversa complementaram os dados produzidos pelos Diários Digitais de Leitura ao possibilitar a triangulação de informações provenientes de diferentes fontes e contextos. A articulação entre registros individuais e discussões coletivas ampliou a consistência analítica da pesquisa e permitiu compreender não apenas o que os gestores pensavam sobre os temas abordados, mas também como construíam coletivamente interpretações, significados e estratégias de enfrentamento para os desafios da melhoria escolar.

Configuraram-se, portanto, como um espaço privilegiado de investigação, formação e participação, contribuindo simultaneamente para a produção de conhecimento

científico, para o fortalecimento do desenvolvimento profissional das equipes gestoras e para a construção coletiva dos subsídios que orientaram a elaboração do Guia CEP (Brasil, 2026). Destaca-se que, embora seja parte essencial da pesquisa, as análises das Rodas de Conversa são objeto de trabalho de uma das instituições parceiras do GT Clima e Convivência do MEC, razão pela qual não serão apresentadas e discutidas neste texto. O detalhamento metodológico das ações realizadas em cada rodada, organizadas em uma sequência dinâmica, é apresentado a seguir.

Figura 2 – Representação visual da trilha de estratégias da pesquisa Leitura Guiada



Fonte: Elaboração dos autores com apoio da ferramenta de inteligência artificial (ChatGPT, versão 5.6 Luna) para otimização da imagem.

Como resultado da pesquisa Leitura Guiada, das análises realizadas pela FCC e pela FRM e dos esforços colaborativos do GT coordenado pelo MEC, foi produzido o Guia CEP (Brasil, 2026). Ao final dele, encontram-se informações sobre as duas estratégias de coleta de dados – o Diário de Leitura e as Rodas de Conversa. No presente texto, será dado destaque ao Diário Digital de Leitura, com detalhamento das contribuições dessa estratégia para o alcance dos objetivos da pesquisa, conforme apresentados no início do documento.

2. PROCEDIMENTOS DE COLETA E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DOS DIÁRIOS DIGITAIS DE LEITURA

Como mencionado anteriormente, a coleta de dados foi realizada de forma longitudinal, acompanhando o desenvolvimento da Leitura Guiada ao longo de dezessete semanas. Durante esse período, os participantes receberam, semanalmente, cartas contendo orientações sobre o processo investigativo e indicações dos trechos do material de referência a serem lidos. Após a realização das leituras, os gestores acessavam uma plataforma digital para registrar suas respostas nos Diários Digitais de Leitura. Foram organizados oito momentos distintos de preenchimento dos Diários ao longo da pesquisa, cada um articulado aos conteúdos abordados nas cartas correspondentes. Essa estratégia permitiu acompanhar progressivamente as interpretações dos participantes, identificar permanências e mudanças em suas percepções e compreender como os conteúdos discutidos eram apropriados e ressignificados conforme o percurso formativo avançava.

À medida que cada etapa semanal da Leitura Guiada era concluída, os dados provenientes dos Diários Digitais de Leitura foram extraídos da plataforma digital e organizados em bases de dados específicas de cada conteúdo. Inicialmente, foi realizado um processo de tratamento dos registros, envolvendo a verificação da consistência das respostas, a padronização das informações e a retirada de elementos que pudessem permitir a identificação dos participantes, assegurando a confidencialidade e o anonimato das contribuições. Posteriormente, os dados foram sistematizados em diferentes formatos analíticos, incluindo tabelas, gráficos, quadros-síntese e bancos de dados textuais. Essa organização permitiu tanto a realização de análises quantitativas descritivas quanto a construção de um *corpus* qualitativo composto pelas respostas discursivas produzidas ao longo da pesquisa.

No caso das respostas abertas e das Reflexões Livres, o material foi submetido a processos sucessivos de leitura, codificação e categorização temática. Esse procedimento possibilitou identificar padrões de significado, recorrências, convergências e especificidades nas narrativas dos participantes, contribuindo para a construção dos eixos analíticos que estruturam a apresentação dos resultados deste relatório. A organização dos dados buscou preservar o caráter processual da pesquisa, permitindo analisar não apenas opiniões isoladas sobre os conteúdos discutidos, mas também o modo como as equipes gestoras foram construindo compreensões progressivamente mais complexas acerca dos processos de melhoria escolar e da promoção do clima escolar positivo.

O conjunto de informações produzido ao longo desse percurso constituiu a base empírica das análises apresentadas neste documento e forneceu subsídios relevantes para a elaboração do Guia CEP (Brasil, 2026), permitindo incorporar ao material as vozes, experiências e necessidades expressas pelos próprios profissionais responsáveis pela gestão das escolas brasileiras.

2.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados produzidos ao longo da pesquisa Leitura Guiada foram analisados a partir de uma abordagem de métodos mistos, combinando procedimentos quantitativos e qualitativos. Essa estratégia permitiu examinar tanto tendências gerais das respostas dos participantes quanto os significados atribuídos pelos gestores escolares às temáticas discutidas ao longo do percurso investigativo. A integração dessas abordagens contribuiu para uma compreensão mais ampla e aprofundada das percepções das equipes gestoras sobre os processos de melhoria escolar e a promoção do clima escolar positivo.

2.2 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

As questões fechadas presentes nos Diários Digitais de Leitura foram submetidas a procedimentos de estatística descritiva. As análises quantitativas buscaram identificar tendências de resposta, níveis de concordância e padrões de percepção dos participantes em relação aos conteúdos abordados em cada etapa da Leitura Guiada. Para isso, foram calculadas frequências absolutas e relativas das respostas, permitindo visualizar a distribuição das opiniões e identificar temas que despertaram maior consenso ou divergência entre os participantes.

Os resultados foram organizados em tabelas, gráficos e quadros-síntese, possibilitando uma leitura comparativa entre os diferentes momentos da pesquisa e contribuindo para a identificação de aspectos considerados prioritários pelas equipes gestoras. A análise quantitativa forneceu, assim, uma visão panorâmica das percepções dos participantes e serviu como ponto de partida para o aprofundamento qualitativo das respostas discursivas.

2.3 ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

As respostas abertas e as Reflexões Livres registradas nos Diários Digitais de Leitura constituíram o *corpus* qualitativo da pesquisa. A análise das respostas das questões abertas e Reflexões Livres baseou-se, inicialmente, na técnica de análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (2016, p. 44), trata-se de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

O processo analítico foi estruturado em etapas sequenciais, porém flexíveis, desencadeadas a partir do tema principal de cada uma das Cartas, e, por conseguinte, do segmento do Diário Digital de Leitura. As etapas foram:

1. Inicialmente, foi realizada uma leitura exploratória (leitura de aproximação) das respostas das Reflexões Livres. Essa etapa, conhecida como leitura flutuante, que serve para, conforme Bardin, “deixar-se invadir por impressões e orientações” (2016, p. 126), possibilitou uma visão geral do conjunto das respostas e uma percepção inicial das ideias e sentimentos expressos, sem a preocupação imediata com a categorização ou seu detalhamento.
2. Procedeu-se a uma segunda leitura, mais atenta e direcionada. O foco dessa etapa foi a identificação de palavras-chave e expressões-chave, permitindo o levantamento de elementos conceituais.
3. Agruparam-se palavras-chave de acordo com a verificação de elementos semelhantes e da elaboração indutiva de categorias. Com base nas palavras-chave e nos padrões identificados nas leituras anteriores, iniciou-se o processo de identificação de categorias de forma indutiva (Bogdan; Biklen, 1994). Isso significa que as categorias não foram pré-definidas, mas emergiram diretamente dos dados.
4. Realizou-se um processo dinâmico de refinamento, reconhecendo a possibilidade de idas e vindas entre as etapas, bem como eventuais alterações nas categorias e interpretações à medida que um aprofundamento dos significados ocorria. Essa flexibilidade (Minayo, 2014) permitiu um refinamento constante da compreensão e da representação dos dados, sendo essa natureza iterativa importante para produzir um entendimento condizente com os objetivos da pesquisa.
5. A partir disso, considerou-se a necessidade de aprofundar a descrição dos dados e sistematizar comparações entre temáticas. Diante disso, deu-se início a uma abordagem híbrida, a qual combinou análise de conteúdo (Bardin, 2016) e análise temática (Braun; Clarke, 2006), de acordo com a sugestão de Flick (2014). Segundo este autor, a codificação pode partir do texto, para desenvolver um conjunto de categorias (codificação temática), ou tomar um conjunto de categorias como ponto

de partida (análise de conteúdo), e uma combinação das duas estratégias é frequentemente encontrada na literatura.

A análise temática, segundo Braun e Clarke (2006), é um método de pesquisa qualitativa voltado para identificar, analisar e relatar padrões de significado (temas) nos dados. O método organiza e descreve o conjunto de dados de forma detalhada, podendo também interpretar aspectos mais profundos do fenômeno estudado. É um método flexível, que pode ser usado com qualquer tamanho de amostra e adaptado a diferentes referenciais teóricos. A ênfase das análises está no significado e na narrativa, e não na frequência de respostas, e é subdividida em seis fases, que são:

1. Familiarização com os dados: leitura e releitura do material para compreender o conteúdo geral e anotar impressões iniciais.
2. Criação de códigos iniciais: identificação e marcação sistemática de trechos relevantes, criando códigos que representem ideias ou padrões.
3. Elaboração de temas: agrupamento dos códigos em conjuntos mais amplos que representem possíveis temas.
4. Revisão dos temas: verificação, ajuste e refinamento dos temas para garantir que estejam coerentes e bem sustentados pelos dados.
5. Definição e nomeação dos temas: descrição assertiva da essência de cada tema e atribuição de nomes precisos e representativos.
6. Análise dos dados: apresentação dos temas com evidências (excertos) e interpretação, conectando-os à questão de pesquisa e à literatura.

Observa-se que os métodos de análise temática e de conteúdo têm similaridades, principalmente na fase inicial da análise dos dados. Com a abordagem híbrida, tornou-se possível articular sistematização categorial e interpretação mais aprofundada dos dados, permitindo explorar simultaneamente o significado e a distribuição das respostas. A partir dessa reformulação, a análise passou a ser estruturada da seguinte maneira:

1. Preparação e organização dos dados (conteúdo): envolveu a exportação das respostas da plataforma para planilhas eletrônicas, o tratamento dos dados, com a remoção de campos irrelevantes – como data/hora, códigos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e linhas em branco –, e o agrupamento das respostas por Unidade Federativa e perfil do participante, de modo a constituir uma base única para análise.
2. Leitura flutuante e exploratória (conteúdo e temática): a primeira leitura foi caracterizada pela leitura integral das respostas, a fim de captar a visão geral do material, permitindo a familiarização da equipe de pesquisa com o conteúdo das narrativas e a identificação preliminar de temas recorrentes. Na segunda leitura, houve um movimento de registros de impressões iniciais, a partir da seleção de cores para grifar elementos de interesse e inserção de legendas.

3. Codificação inicial (conteúdo e temática): foram identificadas palavras e expressões-chave relevantes à pergunta de pesquisa, codificando-se tanto elementos explícitos (semânticos) quanto implícitos (latentes), conforme orientam Braun e Clarke (2006). Esses códigos foram diretamente inseridos nas colunas de “palavras-chave” dos quadros de análise. As palavras-chave, por sua vez, auxiliaram no processo de organização e agrupamento, *a posteriori*, dos eixos temáticos. Os códigos produzidos constituíram unidades analíticas iniciais que possibilitaram organizar o grande volume de informações coletadas.
4. Agrupamento e construção de categorias iniciais (temática): organizadas a partir da convergência de sentido entre os códigos, as categorias foram elaboradas de forma indutiva, emergindo do próprio material, em consonância com a pergunta da pesquisa e registradas na coluna “códigos temáticos” dos quadros de análise.
5. Revisão e refinamento dos códigos temáticos (conteúdo e temática): nessa etapa, realizou-se a comparação entre os códigos temáticos, suas conceituações, palavras-chave e excertos, de modo a eliminar redundâncias e promover o agrupamento quando necessário. Posteriormente, os códigos foram agrupados em categorias mais amplas, considerando suas relações conceituais e temáticas. Esse movimento permitiu identificar padrões de significado que atravessavam diferentes respostas e momentos da pesquisa, evidenciando tanto aspectos recorrentes quanto especificidades dos diferentes temas discutidos ao longo da Leitura Guiada. Esse processo possibilitou ajustes no sistema categorial, garantindo maior coerência interna e pertinência em relação à pergunta de pesquisa.
6. Construção dos eixos temáticos (temática): essa etapa envolveu a construção dos eixos temáticos a partir do agrupamento das categorias em macrotemas que representassem dimensões centrais do conjunto de respostas. Esses eixos foram inseridos na primeira coluna dos quadros de análise.
7. Análise comparativa e interpretação integrada (conteúdo e temática): foram selecionados excertos representativos, preservando a grafia original das respostas, para evidenciar os significados subjacentes a cada categoria. Esses trechos foram confrontados com as frequências observadas (quando pertinente), o que possibilitou a identificação de padrões de convergência e divergência entre grupos, em diálogo com a lógica das metodologias de análise elencadas e com os princípios do Guia de melhoria do clima escolar.
8. Apresentação dos resultados: como garantia de alinhamento metodológico e coerência terminológica entre as diferentes cartas analisadas, as análises qualitativas culminaram em quadros padrões de análise.

Esse processo analítico ocorreu em etapas sucessivas e articuladas, sendo realizado para cada uma das etapas preenchidas do Diário. Para exemplificar o resultado da análise

descrita anteriormente, o Quadro 3 retrata um exemplo de eixos temáticos referentes aos resultados das questões acessadas por meio do Diário Digital de Leitura da Carta 3:

Quadro 3 – Eixos temáticos da questão 2 do Diário Digital de Leitura da Carta 3

“SELECIONE DOIS OBJETIVOS DO ‘SER INTENCIONAL’, UM DO ‘SER ESTRATÉGICO’, E UM DO ‘SER FUNDAMENTALMENTE COLABORATIVO’ E COMENTE ABAIXO:”		
EIXOS TEMÁTICOS	AGRUPAMENTO DE CÓDIGOS	CONCEPÇÃO
Gestão	Clima escolar	Compreensões e representações dos gestores sobre o que constitui o clima escolar e sua importância no cotidiano institucional
	Gestão; Planejamento colaborativo	Práticas conscientes e planejadas dos gestores para criar um ambiente seguro, ético e colaborativo
Relações interpessoais	Relações interpessoais; Diversidade	Interações afetivas e sociais que favorecem o pertencimento, o respeito e a escuta no ambiente educacional, incluindo a valorização da diversidade
	Comunicação	Estratégias comunicativas pautadas na escuta, empatia e assertividade para fortalecer as relações interpessoais na escola

Fonte: Elaboração dos autores.

2.4 INTEGRAÇÃO DOS RESULTADOS QUANTITATIVOS E QUALITATIVOS

A etapa final da análise consistiu na integração dos resultados quantitativos e qualitativos. Os dados oriundos das questões fechadas contribuíram para identificar tendências gerais e padrões de concordância, enquanto as respostas discursivas permitiram compreender os sentidos, justificativas e experiências que sustentavam essas percepções. Essa triangulação metodológica ampliou a consistência das análises e fortaleceu a validade interpretativa dos resultados, possibilitando compreender simultaneamente a abrangência dos fenômenos investigados e a complexidade das experiências vivenciadas pelas equipes gestoras.

3. O QUE REVELARAM OS DIÁRIOS DIGITAIS DE LEITURA

Os registros produzidos nos Diários Digitais de Leitura constituíram uma das principais fontes de análise da pesquisa Leitura Guiada. Ao longo do percurso, os participantes foram convidados a relacionar os conteúdos estudados no Guia às experiências vividas em suas escolas, registrando percepções, inquietações, exemplos, desafios e possibilidades de ação. Mais do que reunir respostas às questões disparadoras, os Diários permitiram acompanhar como as equipes gestoras participantes foram elaborando sentidos sobre clima escolar positivo, melhoria contínua, avaliação, planejamento, implementação e reavaliação das ações escolares.

Os resultados apresentados nesta seção correspondem a uma consolidação analítica desses registros. Não se pretende, portanto, expor exaustivamente todas as respostas obtidas, mas apresentar uma síntese interpretativa construída com base nas dimensões temáticas, categorias analíticas, recorrências, convergências, tensões e especificidades identificadas no conjunto dos Diários Digitais de Leitura. Essa forma de apresentação busca preservar o caráter narrativo deste relato de pesquisa, e, ao mesmo tempo, evidenciar os principais resultados produzidos pela escuta das equipes gestoras participantes.

No plano da apresentação, a síntese dos registros foi organizada em torno de sete núcleos organizadores: gestão democrática, liderança e corresponsabilidade; relações interpessoais, convivência e bem-estar; escuta, participação e protagonismo; inclusão, diversidade e enfrentamento das violências; avaliação, planejamento e uso de evidências; condições institucionais, recursos e continuidade das ações; e efeitos formativos da Leitura Guiada e avaliação do Guia. Esses núcleos não constituem novas categorias analíticas, mas cumprem uma função expositiva, aproximando respostas que tratam de assuntos semelhantes e favorecendo a construção narrativa dos resultados. Temas como escuta, participação, planejamento e condições de trabalho reaparecem e se interligam ao longo

dos registros; assim, os núcleos não esgotam sua diversidade, mas permitem acompanhar as principais preocupações que emergiram no decorrer da experiência.

3.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA, LIDERANÇA E CORRESPONSABILIDADE

No primeiro núcleo organizador, a consolidação das respostas indica que as equipes gestoras participantes compreenderam a gestão escolar como um processo intencional, articulado e relacional. Nos registros analisados, a gestão apareceu menos como uma função meramente administrativa, e mais como uma prática de mediação, liderança e mobilização coletiva voltada à construção de um ambiente escolar seguro, acolhedor e participativo. Os princípios de ser intencional, estratégico e fundamentalmente colaborativo foram associados à necessidade de planejar ações, fortalecer vínculos, dialogar com a comunidade escolar e criar condições para mudanças sustentáveis.

Essa forma de conceber a gestão pode ter repercutido no modo como os participantes interpretaram o clima escolar. Em vez de percebê-lo como algo espontâneo, entenderam ser o resultado de decisões intencionais, planejadas e coletivamente sustentadas. Os participantes destacaram a importância da corresponsabilidade, do respeito às subjetividades, da formação continuada e do apoio institucional. A gestão foi, assim, compreendida como eixo estratégico para a promoção do clima escolar positivo, especialmente quando atua de forma democrática, sensível ao contexto e comprometida com a melhoria das relações escolares.

Quando essas concepções foram aproximadas do cotidiano, foi possível verificar que algumas escolas já desenvolvem ações voltadas à construção de confiança, embora nem sempre conduzidas de maneira sistematizada. Foram mencionadas práticas de escuta ativa, reuniões, planejamento coletivo, mediação de conflitos, fortalecimento de vínculos, engajamento comunitário, projetos de vida, rodas de conversa e ações preventivas. Esses registros sugerem que, em parte das escolas, o ciclo de melhoria já está em curso de forma orgânica, mesmo quando não é nomeado ou formalmente organizado como um processo de melhoria do clima escolar.

A presença desse repertório ajuda a compreender a maior proximidade demonstrada pelas equipes com as tarefas relacionadas à formação de grupos representativos, à construção de confiança social e à adoção de uma postura proativa. Os relatos evidenciaram esforços para promover alinhamentos, corresponsabilidade, abertura ao diálogo e participação da comunidade, bem como o reconhecimento da importância da atuação coletiva, da liderança democrática, do fortalecimento dos vínculos e da transformação cultural.

Essa familiaridade, contudo, não significou que tais concepções estivessem plenamente incorporadas às práticas escolares. Os próprios participantes indicaram que sua concretização ainda ocorre de maneira parcial e desigual, o que deslocou as reflexões para as condições necessárias à implementação e continuidade das ações.

A implementação passou, então, a ser compreendida como um processo que exige acompanhamento, escuta, corresponsabilidade e ajustes contínuos. Os participantes revelaram preocupação com a comunicação entre os diferentes segmentos da escola, com a participação de estudantes, docentes, gestores, famílias e funcionários e com a criação de canais horizontais de diálogo. O pertencimento e a corresponsabilidade apareceram como condições para sustentar as mudanças ao longo do tempo.

Nessa mesma lógica de acompanhamento contínuo, a revisão de metas e o ajuste dos planos também foram considerados importantes e coerentes com uma gestão democrática, reflexiva e intencional. Os participantes indicaram que esses procedimentos podem ser incorporados às reuniões pedagógicas, aos momentos de planejamento e aos espaços já existentes na rotina escolar. Entre as possibilidades relacionadas à reavaliação, destacaram o aprimoramento contínuo, a inovação, a reflexão, a cultura colaborativa, a autonomia institucional, o alinhamento estratégico, a melhoria do clima organizacional e o desenvolvimento profissional.

Ao final da experiência, os registros reforçaram a importância da cooperação entre gestores, comunidade escolar e famílias, assim como da construção de confiança e corresponsabilidade. A organização das ações, a definição de metas, o direcionamento prático e a oferta de caminhos para lidar com a convivência e os conflitos foram reconhecidos como contribuições importantes para o fortalecimento de uma gestão escolar democrática e estrategicamente orientada.

3.2 RELAÇÕES INTERPESSOAIS, CONVIVÊNCIA E BEM-ESTAR

A compreensão da gestão como uma prática relacional, delineada no núcleo anterior, conduz à centralidade assumida pelas relações interpessoais nos registros das equipes gestoras. Afetividade, acolhimento, empatia, comunicação e respeito às diferenças foram apontados como elementos fundamentais para a convivência escolar. Nesse contexto, a comunicação não foi entendida apenas como transmissão de informações, mas como uma prática de escuta, cuidado e construção de confiança.

Essa centralidade também se manifestou na associação estabelecida pelos participantes entre clima escolar positivo, qualidade das relações humanas e bem-estar emocional de estudantes e profissionais. Sob essa perspectiva, a promoção de um clima positivo não depende somente das ações dirigidas aos estudantes, mas também da construção de uma cultura institucional pautada na escuta, na valorização profissional e no apoio entre os adultos que integram a escola.

A valorização das relações conviveu, contudo, com o reconhecimento de fragilidades no próprio ambiente profissional. Falhas de comunicação, vínculos frágeis e baixa confiança mútua foram mencionados como aspectos que dificultam a convivência e a atuação coletiva. Os participantes também ressaltaram a necessidade de fortalecer os

vínculos entre escola e famílias, de modo a ampliar a corresponsabilidade pela formação dos estudantes e pelo enfrentamento dos desafios cotidianos.

Diante desse quadro, as habilidades consideradas necessárias à condução do processo de melhoria foram agrupadas em três dimensões. A dimensão relacional compreende empatia, escuta ativa, acolhimento, respeito, comunicação e capacidade de construir vínculos de confiança. A dimensão intrapessoal reúne comprometimento, autorreflexão, abertura para aprender e gestão das emoções. A dimensão profissional, por sua vez, abrange colaboração, planejamento coletivo, mediação de conflitos, comunicação assertiva e capacidade de trabalhar com objetivos compartilhados. Em conjunto, essas dimensões mostram que a melhoria do clima escolar não depende apenas do domínio de técnicas, mas de uma cultura profissional orientada pela corresponsabilidade, pelo diálogo e pelo cuidado mútuo.

A ênfase atribuída a essas habilidades mostrou-se coerente com o consenso observado em torno da ideia de que o ensino e a aprendizagem constituem processos tão sociais e emocionais quanto acadêmicos. Por essa razão, os participantes destacaram a importância de considerar, para além dos resultados cognitivos formalmente avaliados, o engajamento, a convivência, o bem-estar, a participação e a formação cidadã.

O mesmo entendimento apareceu nas questões sugeridas pelas equipes para orientar a implementação das ações. Entre as preocupações registradas estavam a percepção de segurança, o sentimento de valorização, a saúde mental de estudantes e profissionais, a qualidade dos vínculos e as condições emocionais e estruturais que interferem na vida escolar. O processo de implementação não foi reduzido, portanto, à execução técnica de um plano, mas compreendido como um processo humano, relacional e institucionalmente situado.

Quando convidadas a projetar a escola desejada, as equipes descreveram uma instituição acolhedora, emocionalmente segura, inclusiva e participativa, comprometida com o diálogo, o respeito à pluralidade e o desenvolvimento integral dos estudantes. A valorização docente foi apontada como condição indispensável para a qualidade da educação. Nessa projeção, a escola configura-se como espaço de pertencimento, aprendizagem significativa, cidadania e construção coletiva de valores.

Essa imagem desejada contrastou, entretanto, com desafios reconhecidos nos contextos escolares: desgaste emocional dos educadores, resistência ao trabalho em equipe, desmotivação dos estudantes, ausência das famílias, conflitos interpessoais e fragilidades emocionais. O contraste entre a escola almejada e as condições vivenciadas reforça a necessidade de ações integradas e contínuas, orientadas pelo cuidado com as relações e com o bem-estar de todos os sujeitos escolares.

3.3 ESCUTA, PARTICIPAÇÃO E PROTAGONISMO

A centralidade das relações e do bem-estar, evidenciada no núcleo anterior, encontra na escuta uma de suas principais formas de concretização. Nos registros, ela atravessou os diferentes sentidos atribuídos à melhoria do clima escolar e foi associada à gestão democrática, à construção de confiança, à identificação de necessidades e à mediação de conflitos. Também apareceu vinculada ao planejamento e ao acompanhamento das ações, assumindo simultaneamente uma função relacional e um papel estratégico na gestão.

Essa compreensão encontrou correspondência em um repertório diversificado de práticas: escuta ativa, reuniões, rodas de conversa, fóruns, encontros com grêmios, diálogos com famílias, mediação de conflitos, programas de protagonismo estudantil, projetos de vida, oficinas, atividades socioemocionais e parcerias com profissionais ou instituições externas. A diversidade das iniciativas sugere que muitas escolas já dispõem de espaços de participação e cuidado por meio dos quais se produzem informações relevantes sobre o clima escolar. Revela, ainda, que a escuta se encontra incorporada ao cotidiano de diferentes maneiras, mesmo quando não integra um procedimento formal de avaliação.

A existência desses espaços, contudo, não assegura que as informações produzidas sejam organizadas, analisadas e incorporadas à tomada de decisão. Embora realizem numerosas práticas de escuta, as escolas ainda precisam fortalecer a cultura de registro e de utilização sistemática dessas informações.

Essa questão tornou-se particularmente visível nas respostas sobre a percepção dos estudantes a respeito da segurança escolar. As equipes relataram acessá-la principalmente por meio da escuta direta, da observação, dos registros de ocorrências e dos diálogos com as famílias, enquanto questionários e outros instrumentos formais foram mencionados com menor frequência. As estratégias cotidianas favorecem a proximidade com a experiência estudantil e permitem apreender aspectos situados da vida escolar. Entretanto, quando não são acompanhadas por procedimentos sistemáticos de registro e análise, podem dificultar o acompanhamento longitudinal e a identificação de recorrências ou padrões.

O desafio indicado pelos registros consiste, portanto, em articular a sensibilidade e a proximidade próprias da escuta cotidiana a formas mais sistemáticas de organizar, analisar e utilizar as informações produzidas. Essa articulação também se relaciona ao lugar atribuído ao protagonismo estudantil. Os programas e as estratégias relatados pelas escolas revelaram preocupação com a cooperação, o fortalecimento dos vínculos, o acompanhamento pedagógico e a criação de oportunidades para a atuação dos estudantes. Seu protagonismo foi reconhecido como dimensão importante não apenas da implementação, mas também do monitoramento das ações. Os participantes defenderam a criação de condições para que os estudantes possam opinar, contribuir e assumir compromissos na construção de um ambiente escolar mais justo e acolhedor. Ao final da experiência, foram especialmente valorizadas as práticas capazes de favorecer o desenvolvimento da

liderança, da autonomia e do senso de pertencimento. Nessa perspectiva, o protagonismo deixa de representar apenas uma atividade pontual e passa a integrar o próprio processo de melhoria do clima escolar.

A participação, entretanto, não foi circunscrita aos estudantes. As respostas ressaltaram a necessidade de envolver docentes, gestores, famílias, funcionários e outros integrantes da comunidade escolar, ainda que a dificuldade de engajamento das famílias tenha aparecido como obstáculo recorrente. Também foi apontada a necessidade de contemplar mais explicitamente, nas orientações para a melhoria do clima escolar, as perspectivas das famílias, dos professores, dos adolescentes e das equipes multidisciplinares. Delineia-se, assim, uma concepção de participação fundada no envolvimento de diferentes sujeitos e na criação de condições para que suas experiências contribuam efetivamente para as decisões da escola.

3.4 INCLUSÃO, DIVERSIDADE E ENFRENTAMENTO DAS VIOLÊNCIAS

Nesse âmbito, as equipes gestoras demonstraram ampla concordância quanto à pertinência de trabalhar com a concepção de clima escolar positivo. A quase totalidade dos respondentes considerou essa abordagem um caminho relevante para as escolas brasileiras. Tal concordância, entretanto, não significou uma adesão acrítica ou descontextualizada. Os participantes reconheceram que a construção de um ambiente escolar positivo envolve desafios complexos nas relações entre estudantes, nas interações entre os diferentes agentes escolares e nas barreiras estruturais e institucionais.

Nos registros, a diversidade foi compreendida como dimensão constitutiva da escola e, por isso, indissociável de práticas de valorização, inclusão e reconhecimento das singularidades. Os participantes defenderam a construção de ambientes acolhedores e equitativos, nos quais todas as pessoas possam se sentir pertencentes, respeitadas e reconhecidas.

Essa perspectiva foi confrontada com situações concretas que fragilizam a convivência escolar. No campo das relações entre estudantes, foram mencionados desafios relacionados à indisciplina, à infrequência, ao desrespeito às normas, aos conflitos entre pares, à violência verbal ou física, ao *bullying*, ao racismo, às práticas discriminatórias e ao uso de drogas. Tais situações foram associadas à necessidade de ações intencionais de mediação de conflitos, promoção da empatia, fortalecimento do diálogo e enfrentamento das diferentes formas de violência. O enfrentamento desses desafios foi relacionado à revisão das práticas pedagógicas, à adoção de estratégias inclusivas e à consideração das situações concretas que atravessam o cotidiano escolar, em um processo orientado pela justiça, pela empatia, pela equidade e pelo reconhecimento das diferenças.

Nesse percurso, as percepções dos estudantes sobre segurança constituíram um ponto relevante de análise. A noção de segurança apareceu predominantemente associada

à dimensão física, às condições de infraestrutura e à proteção diante de situações de violência. Em contrapartida, foram menos recorrentes as referências à segurança psicossocial, ao sentimento de pertencimento, à confiança nos adultos da escola e ao conforto emocional necessário para participar da vida escolar. Sem reduzir a importância da proteção física, essa diferença sugere que a compreensão da segurança pode ser ampliada, de modo a incorporar também seus componentes relacionais e emocionais. Delineia-se, assim, um campo importante de aprofundamento em futuras ações formativas e diagnósticas.

A escola desejada foi descrita como inclusiva, emocionalmente segura, participativa e comprometida com o respeito à pluralidade. Nessa projeção, as dimensões emocionais, comportamentais e acadêmicas deveriam estar articuladas, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes e a constituição da escola como espaço de pertencimento e cidadania.

Em conjunto, os registros indicam que a inclusão e o enfrentamento das violências não foram compreendidos como ações isoladas, mas como componentes permanentes da construção de um clima escolar positivo. A escola inclusiva projetada pelas equipes exige articulação entre acolhimento, equidade, segurança física e psicossocial, reconhecimento das diferenças e mediação intencional dos conflitos. Os resultados também apontam para a necessidade de ampliar a atenção às formas menos visíveis de insegurança e exclusão, especialmente aquelas relacionadas ao pertencimento, à confiança e às possibilidades de participação dos estudantes.

3.5 AVALIAÇÃO, PLANEJAMENTO E USO DE EVIDÊNCIAS

Os espaços de escuta e participação descritos nos núcleos anteriores produzem percepções e informações relevantes sobre a vida escolar. Neste núcleo, o foco recai sobre o modo como essas informações são organizadas e utilizadas para compreender a realidade, estabelecer prioridades e orientar decisões. As equipes gestoras atribuíram à avaliação múltiplas funções: levantamento de dados, escuta qualificada, identificação de necessidades, planejamento estratégico, monitoramento contínuo e reorganização das práticas. A avaliação foi compreendida, assim, como um recurso para aproximar as ações de melhoria das condições e necessidades concretas de cada escola.

Essa valorização, entretanto, nem sempre encontrou correspondência em práticas avaliativas sistemáticas. Algumas escolas relataram experiências de diagnóstico do clima escolar ou de escuta dos estudantes, enquanto outras indicaram que essas ações ainda ocorrem de modo pontual, informal ou pouco articulado a instrumentos estruturados. Entre as escolas que ainda não haviam realizado uma avaliação diagnóstica, predominou a intenção declarada de implementá-la futuramente.

As práticas de escuta e participação mencionadas anteriormente têm potencial para produzir informações sobre o clima escolar, mas nem sempre seus resultados são

registrados, analisados e incorporados à tomada de decisão. Os participantes distinguiram avaliações formais, mais frequentemente associadas ao desempenho acadêmico, de fontes cotidianas de informação, como observações docentes, falas dos estudantes, reuniões com famílias e registros da rotina escolar. Estas últimas favorecem a apreensão de aspectos socioemocionais e relacionais que dificilmente seriam alcançados apenas por indicadores acadêmicos. Seu limite não reside no caráter qualitativo ou informal, mas na ausência de procedimentos que permitam organizar, comparar e interpretar sistematicamente as informações produzidas. Desse modo, práticas recorrentes de escuta nem sempre chegam a constituir uma base de evidências para o planejamento.

Essa distância também apareceu nos dados quantitativos. Entre os respondentes, 57,15% afirmaram utilizar “auditoria ou análise de dados” para tomar decisões, 39,28% informaram não adotar essa prática, e 3,57% não responderam. Os resultados mostram que o uso declarado de dados está presente em mais da metade das escolas representadas, mas permanece ausente em uma parcela expressiva delas.

Quando realizada, a análise de dados foi associada à possibilidade de conferir direção às decisões, ajustar metas, orientar estratégias e impulsionar ações concretas. Entre os aspectos que os participantes afirmaram identificar por meio dessas análises estavam pontos fortes, como o comprometimento das equipes, os bons relacionamentos interpessoais e a participação da comunidade. Também foram mencionados fragilidades acadêmicas, desafios comportamentais, baixa colaboração familiar e lacunas na organização interna das informações. Em algumas escolas, a ausência de avaliações internas e a informalidade dos procedimentos de coleta e análise indicaram maior fragilidade das práticas avaliativas. Os relatos também revelaram dificuldades para examinar de maneira integrada como os programas em andamento atendem às necessidades emocionais, comportamentais e acadêmicas dos diferentes integrantes da comunidade escolar. Delineia-se, portanto, uma cultura avaliativa em processo de consolidação: há reconhecimento de sua importância e algumas experiências em curso, mas ainda se observam diferentes graus de sistematização.

Do diagnóstico, a reflexão avançou para a formulação dos objetivos. Em relação ao modelo Smart – entendido como a elaboração de metas específicas, mensuráveis, atingíveis, relevantes e temporalmente definidas –, as respostas revelaram três situações: escolas que ainda não o utilizam formalmente, escolas que aplicam alguns de seus princípios de maneira indireta e contextualizada e escolas que já estruturam suas metas segundo esses critérios. Mais do que níveis lineares de maturidade, essas situações expressam diferentes graus de formalização do planejamento e indicam abertura para uma organização mais estratégica e participativa para a realização das metas.

O planejamento, por sua vez, foi considerado inseparável do monitoramento. Os participantes compreenderam esse acompanhamento como exercício coletivo de análise e ação a ser sustentado por comissões específicas, reuniões sistemáticas, indicadores

definidos, devolutivas periódicas e mecanismos de escuta ativa. A reavaliação foi reconhecida como necessária para verificar os resultados, corrigir rumos e preservar a coerência entre o que foi planejado e o que efetivamente se realiza. Embora a revisão anual de metas tenha sido considerada importante, alguns participantes avaliaram que esse intervalo pode ser insuficiente diante do caráter dinâmico da escola e sugeriram monitoramentos semestrais ou realizados em períodos mais curtos. Desse modo, a revisão global anual não excluiria acompanhamentos intermediários e ajustes contínuos. Também foi ressaltado que os roteiros de reavaliação devem ser apresentados como instrumentos de aprendizagem e melhoria, e não como mecanismos de fiscalização ou supervisão.

Nesse contexto, a revisão de fidelidade – entendida como a análise da correspondência entre as ações planejadas e aquelas efetivamente realizadas – despertou posições distintas. Entre os respondentes, 26% declararam não se sentir seguros para trabalhar com essa forma de acompanhamento. As justificativas envolviam a imprevisibilidade do ambiente escolar, a diversidade dos perfis atendidos, o tempo reduzido, as múltiplas demandas e a necessidade de uma linguagem mais próxima do cotidiano pedagógico. Outras respostas, contudo, valorizavam a possibilidade de contar com instrumentos que sintetizem as fases do processo e auxiliem na identificação de inconsistências entre planejamento e execução. A revisão de fidelidade foi considerada relevante, mas sua utilização mostrou-se dependente de clareza conceitual, formação e instrumentos adequados à realidade escolar.

Mesmo diante das dificuldades, a reavaliação foi associada ao aprimoramento contínuo, à inovação, à escuta, à reflexão, ao planejamento baseado em evidências, à cultura colaborativa, à autonomia institucional, ao alinhamento estratégico, à melhoria do clima organizacional e ao desenvolvimento profissional.

Tomados em conjunto, os registros mostram que avaliação, planejamento, monitoramento e reavaliação foram compreendidos como partes interdependentes de um mesmo processo, e não como procedimentos isolados. Sua incorporação à rotina escolar, contudo, depende da disponibilidade de tempo, pessoas, recursos, informações e condições de trabalho.

3.6 CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS, RECURSOS E CONTINUIDADE DAS AÇÕES

Os resultados apresentados acima mostraram que a avaliação, o planejamento e o monitoramento foram reconhecidos como partes necessárias do processo de melhoria. Os registros indicam, entretanto, que a continuidade desse processo não depende apenas da adequação das estratégias adotadas pelas escolas. Embora a construção de um clima escolar positivo tenha sido considerada relevante, sua efetivação foi associada à existência de suporte institucional permanente. Sobrecarga de trabalho, cansaço das

equipes, rigidez das rotinas, insuficiência de recursos materiais e humanos e descontinuidade das ações foram mencionados como fatores que dificultam a implementação e a sustentação das mudanças.

A continuidade apareceu, portanto, menos como resultado exclusivo do empenho das equipes e mais como uma questão institucional e sistêmica. Entre as condições objetivas apontadas pelos participantes estavam equipes reduzidas, ausência de profissionais especializados, insuficiência da infraestrutura, baixos salários, inadequações no transporte escolar, falta de materiais e acesso limitado a recursos tecnológicos. Também foram mencionadas desigualdades sociais e situações de vulnerabilidade vivenciadas pelos estudantes, que ampliam a complexidade das demandas enfrentadas pelas escolas. Embora esses elementos pertençam a diferentes níveis da realidade educacional, foram reunidos nos registros como condições que restringem o tempo, os recursos e a capacidade institucional disponíveis para conduzir ações contínuas de melhoria. Sua presença ajuda a compreender por que iniciativas consideradas relevantes podem permanecer pontuais ou ser interrompidas.

Diante dessa complexidade, os participantes ressaltaram a necessidade de articulação com políticas públicas e redes intersetoriais, especialmente nos campos da saúde, da assistência social e da proteção de crianças e adolescentes. A ausência de equipes multidisciplinares, profissionais de apoio e fluxos de atendimento foi associada à dificuldade de oferecer respostas articuladas às necessidades emocionais, comportamentais e acadêmicas dos estudantes. Nos registros, a intersectorialidade apareceu como forma de compartilhar responsabilidades e evitar que a escola permaneça isolada diante de demandas que ultrapassem seu campo específico de atuação.

As condições para a mudança, contudo, não foram descritas apenas em termos materiais. A prontidão das equipes apareceu como aspecto ainda pouco sistematizado e, em muitos casos, percebido pelos gestores de maneira geral, sem procedimentos de diagnóstico, registro e acompanhamento. Entre os desafios mencionados estavam o receio diante do desconhecido, a permanência de práticas antigas, a resistência às mudanças e as dificuldades de atualização metodológica e tecnológica. Esses registros não devem ser interpretados simplesmente como indisposição dos profissionais, pois a abertura para novas práticas também depende de tempo, formação, segurança, espaços de diálogo e apoio técnico. Avaliar a prontidão implica, assim, compreender tanto as disposições das equipes quanto as condições institucionais nas quais elas trabalham. A capacidade de adaptação não pode ser tratada como responsabilidade individual dos profissionais quando as condições necessárias à mudança não estão asseguradas.

Essa compreensão tornou-se especialmente importante quando os participantes refletiram sobre a sustentabilidade do monitoramento e da reavaliação dos processos de melhoria. Sua realização foi relacionada à disponibilidade de tempo, recursos humanos, apoio das redes de ensino e acesso a ferramentas digitais e visuais que facilitem o registro e o

acompanhamento das ações. Ao examinarem de forma mais ampla as condições de implementação, as equipes também sugeriram considerar orçamento, tecnologia, riscos, recursos materiais e financeiros, qualidade das ações desenvolvidas, eficiência no uso dos recursos e impactos alcançados. Esses elementos não constituem propriamente resultados da avaliação do clima, mas parâmetros para examinar a viabilidade e a continuidade dos processos de melhoria. Nessas condições, a reavaliação contínua poderia funcionar como oportunidade de aprendizagem institucional e de consolidação de uma cultura de cuidado coletivo.

A sustentação das ações também foi associada à formação continuada e à existência de estratégias capazes de traduzir orientações gerais em práticas contextualizadas. Instrumentos de avaliação, oportunidades de escuta, espaços de troca de experiências e acompanhamento técnico foram apresentados como apoios necessários para que as escolas adaptem as propostas às suas realidades sem perder de vista seus objetivos.

Parte das ressalvas apresentadas pelos participantes não se dirigiu, portanto, ao conteúdo do Guia, mas às possibilidades concretas de colocar suas orientações em prática sem políticas públicas continuadas, estrutura adequada, apoio técnico e articulação intersetorial. Desse ponto de vista, a possibilidade de o material orientar mudanças efetivas depende tanto de sua apropriação pelas equipes escolares quanto das condições objetivas oferecidas pelas redes de ensino. Os registros remetem, assim, a uma responsabilidade compartilhada: às escolas, cabe contextualizar e conduzir as ações, enquanto as redes e as políticas públicas precisam assegurar os recursos, os apoios e a continuidade necessários à sua realização.

3.7 EFEITOS FORMATIVOS DA LEITURA GUIADA E AVALIAÇÃO DO GUIA

Depois de examinar as condições institucionais que favorecem ou limitam a continuidade das ações, o último núcleo volta-se para dois aspectos relacionados, mas distintos. O primeiro diz respeito às contribuições formativas atribuídas à experiência de Leitura Guiada. O segundo reúne as percepções dos participantes sobre o Guia, incluindo suas potencialidades, seus limites e as possibilidades de aprimoramento.

A Leitura Guiada foi valorizada como espaço de reflexão e ressignificação das práticas. Os participantes atribuíram à experiência a ampliação de sua compreensão sobre o clima escolar e sobre as condições necessárias à condução de processos de melhoria. Os registros também evidenciaram reflexões sobre planejamento, gestão estratégica, acolhimento, corresponsabilidade, organização do ambiente escolar e tomada de decisão. Em algumas respostas, a leitura foi associada à análise crítica das práticas existentes, ao questionamento de intervenções predominantemente punitivas e ao fortalecimento do diálogo. Mais do que oferecer respostas prontas, a experiência parece ter favorecido um movimento de revisão das formas pelas quais as equipes interpretam e enfrentam os desafios da convivência.

No plano da mobilização futura, apareceram expectativas de aprimoramento da gestão e do trabalho coletivo, bem como intenções de organizar dados e realizar diagnósticos do clima escolar tomando o Guia como referência. Essas intenções devem ser diferenciadas de mudanças já implementadas. Algumas equipes relataram movimentos iniciais de organização das informações produzidas pela escola, mas, entre aquelas que ainda não haviam realizado avaliações diagnósticas, os registros indicaram principalmente a disposição de desenvolvê-las futuramente. Tais respostas sugerem sensibilização para o papel da avaliação e abertura para incorporar procedimentos mais sistemáticos, mas não permitem afirmar que essas práticas tenham sido efetivamente consolidadas.

Em relação ao conteúdo encontrado no Guia, predominaram avaliações positivas. O material foi percebido como potencialmente mobilizador, sobretudo quando articulado a espaços de escuta, troca de experiências e apoio institucional. Os participantes valorizaram sua contribuição para organizar as etapas de preparação, avaliação, planejamento, implementação e reavaliação, bem como para aproximar dados, decisões e práticas escolares. Entre os aspectos reconhecidos estavam o direcionamento oferecido à gestão, a definição de metas e a indicação de caminhos para lidar com a convivência e os conflitos. Também receberam destaque a fundamentação em evidências, a sequência do texto, as perguntas reflexivas e os instrumentos de apoio. No plano das relações escolares, o material foi associado à reflexão sobre gestão democrática, colaboração, escuta, parceria entre escola e família e construção de ambientes acolhedores e respeitosos. Essas avaliações expressam as contribuições percebidas e o potencial atribuído ao material, mas não constituem evidências de mudança efetiva nas práticas de gestão ou no clima das escolas.

Ao lado das avaliações positivas, foram apontados limites relacionados à forma e à aplicabilidade do Guia. As críticas concentraram-se na extensão do texto, na necessidade de maior síntese, na presença de linguagem técnica e no emprego de termos considerados distantes da realidade escolar. Também foram solicitados exemplos concretos, instrumentos diagnósticos, formulários, modelos de acompanhamento e orientações mais diretamente relacionadas às normas e aos desafios cotidianos das escolas. Em vez de anularem a avaliação positiva, essas observações indicam aspectos específicos que podem tornar o material mais acessível e utilizável. Parte das ponderações menos favoráveis, contudo, não se dirigiu propriamente ao conteúdo ou à organização do Guia. Entre os participantes que classificaram a leitura como “mais ou menos importante”, apareceram referências à falta de tempo, à dificuldade de relacionar as orientações com a prática cotidiana, à gestão centralizada e à necessidade de maior direcionamento para diferentes públicos. Nas poucas respostas que consideraram a leitura não importante, predominaram justificativas relacionadas à dependência das secretarias de educação, à ausência de modelos diagnósticos e à necessidade de engajamento coletivo. Essas justificativas sugerem que algumas avaliações expressam dúvidas sobre a viabilidade da implementação, e não necessariamente uma rejeição ao conteúdo do material.

As sugestões de ampliação também se dirigiram aos sujeitos e aos contextos contemplados pelo Guia. Os participantes indicaram a necessidade de conferir maior visibilidade às perspectivas das famílias, dos professores, dos adolescentes e das equipes multidisciplinares. Foram igualmente mencionados temas emergentes do cotidiano da escola pública, como meio ambiente, sustentabilidade e sexualidade. Embora alguns registros tenham valorizado a contribuição da leitura para pensar os anos finais do ensino fundamental, outros solicitaram maior aprofundamento sobre as especificidades dessa etapa e sobre as necessidades próprias das adolescências. As duas posições não são contraditórias: reconhecem a pertinência do material, mas indicam a necessidade de torná-lo mais sensível aos diferentes públicos e contextos escolares.

Tomadas em conjunto, as reflexões finais convergiram para três demandas: maior praticidade, ampliação da abrangência e continuidade da proposta. Os participantes reconheceram a pertinência do Guia e da experiência de Leitura Guiada, mas também indicaram que sua potência formativa depende da possibilidade de prosseguir com a reflexão, adaptar as orientações às realidades escolares e converter os aprendizados produzidos em ações sustentáveis.

3.8 SÍNTESE INTERPRETATIVA DOS RESULTADOS DOS DIÁRIOS DIGITAIS DE LEITURA

A leitura integrada dos Diários Digitais de Leitura indica que as equipes gestoras participantes atribuíram grande relevância ao clima escolar positivo e o relacionaram a diferentes aspectos da qualidade da experiência escolar. Em suas respostas, o clima não foi reduzido à ausência de conflitos ou ao cumprimento de normas. Foi associado à construção de ambientes seguros, acolhedores, democráticos e inclusivos, nos quais estudantes e profissionais possam estabelecer relações de confiança, participar da vida escolar e desenvolver sentimentos de pertencimento. Também apareceu vinculado às condições necessárias para que os processos de ensino e aprendizagem se desenvolvam em um contexto de respeito, cuidado e reconhecimento.

Esses resultados precisam ser compreendidos à luz da própria metodologia. Os registros foram produzidos durante um percurso orientado por conteúdos e questões disparadoras relacionados ao Guia. A recorrência dos temas expressa, portanto, a maneira como os participantes elaboraram as questões propostas e as relacionaram às realidades de suas escolas, e não uma hierarquia de preocupações que tenha emergido espontaneamente ou independentemente da estratégia de leitura.

Em uma leitura integrada, os sete núcleos organizadores apresentados nas respostas podem ser reunidos em cinco campos de convergência: clima escolar, convivência e bem-estar; participação, escuta e corresponsabilidade; inclusão, diversidade e pertencimento; gestão, liderança e processos de melhoria; e desafios estruturais e sustentabilidade

das ações. Esses campos não substituem os núcleos organizadores nem constituem uma nova etapa de categorização. Sua função é condensar as principais articulações percebidas no conjunto dos registros e permitir uma leitura transversal dos resultados.

Nos três primeiros campos de convergência, sobressaem dois focos estreitamente relacionados: o ambiente escolar e as relações interpessoais. O ambiente foi considerado em suas condições físicas, organizacionais, relacionais e emocionais. Nas respostas, uma escola com clima positivo foi descrita como um espaço acolhedor, seguro, participativo e respeitoso, capaz de reconhecer as diferenças e favorecer o desenvolvimento integral dos estudantes. Essa projeção envolveu tanto aspectos concretos, como infraestrutura e proteção diante das violências, quanto aspectos menos visíveis, como confiança, valorização, conforto emocional e possibilidade de participar da vida escolar.

A segurança, entretanto, apareceu mais frequentemente associada à proteção física, às condições de infraestrutura e ao enfrentamento de situações de violência. Foram menos explícitas as referências à segurança psicossocial, à confiança nos adultos da escola, ao sentimento de pertencimento e ao conforto necessário para expressar opiniões, solicitar ajuda ou participar. Essa diferença não reduz a importância atribuída à segurança física, mas mostra que seus componentes relacionais e emocionais ainda podem ser aprofundados em processos formativos e diagnósticos.

As relações interpessoais, por sua vez, incluíram a convivência entre estudantes e as interações entre gestores, professores, funcionários, famílias e demais integrantes da comunidade escolar. Afetividade, empatia, acolhimento, escuta e respeito às diferenças foram reconhecidos como elementos necessários à construção de vínculos de confiança. Ao mesmo tempo, os participantes mencionaram conflitos entre pares, *bullying*, racismo, discriminação, violência verbal ou física, fragilidades na comunicação e dificuldades de colaboração entre os próprios profissionais. Os registros delineiam, desse modo, um ambiente escolar constituído pelas relações cotidianas, no qual convivência e condições institucionais se influenciam mutuamente.

A escuta ocupou posição central nessa compreensão. Foi associada tanto ao cuidado com as pessoas quanto à gestão democrática, à identificação de necessidades, à mediação de conflitos e ao planejamento das ações. As escolas relataram reuniões, rodas de conversa, fóruns, encontros com grêmios, diálogos com famílias e outras oportunidades de participação. Contudo, os participantes também reconheceram que a existência desses espaços não assegura, por si só, que as manifestações dos diferentes sujeitos sejam incorporadas às decisões. A participação foi considerada mais efetiva quando ultrapassa a consulta pontual e cria condições para que estudantes, profissionais e famílias contribuam para a definição e o acompanhamento das ações.

Nessa perspectiva, inclusão, diversidade e pertencimento não apareceram como temas isolados da convivência. Os participantes relacionaram a valorização das singularidades à construção de ambientes equitativos, nos quais todos possam sentir-se respeitados

e reconhecidos. Também destacaram a necessidade de ações intencionais diante de práticas discriminatórias, situações de exclusão e diferentes formas de violência. A escola desejada foi projetada como um espaço no qual pluralidade, participação e segurança estejam articulados, e não como objetivos conduzidos separadamente. Ambiente escolar e relações interpessoais constituem, assim, focos complementares: as relações participam da construção do ambiente, enquanto as condições vivenciadas nas escolas favorecem ou limitam as possibilidades de convivência, participação e pertencimento.

O quarto campo de convergência reúne as percepções sobre gestão, liderança e processos de melhoria. Os princípios de *ser intencional*, *ser estratégico* e *ser fundamentalmente colaborativo* foram relacionados à necessidade de compreender a realidade escolar, estabelecer prioridades, definir metas, mobilizar diferentes sujeitos e acompanhar as ações realizadas. Preparar, avaliar, planejar, implementar e reavaliar foram entendidos como movimentos interdependentes de um processo contínuo, e não como tarefas isoladas ou realizadas apenas diante de problemas imediatos.

Os registros mostram que muitas escolas já desenvolvem práticas relacionadas a esse processo. Foram mencionadas ações de escuta, mediação de conflitos, fortalecimento de vínculos, participação estudantil, aproximação com as famílias e acompanhamento pedagógico. Em parte das escolas, o ciclo de melhoria parece ocorrer de maneira orgânica, ainda que não seja formalmente nomeado ou organizado nesses termos. A presença dessas iniciativas constitui uma potencialidade, pois indica que as orientações estudadas não encontraram contextos desprovidos de experiências anteriores.

Ao mesmo tempo, um dos achados mais consistentes foi a distância entre a existência dessas práticas e sua sistematização. Informações produzidas em reuniões, observações, conversas com estudantes, registros de ocorrências e encontros com famílias nem sempre são organizadas, analisadas e incorporadas ao planejamento. As fontes cotidianas permitem conhecer aspectos socioemocionais e relacionais da escola, mas sua utilização como evidência depende de procedimentos de registro, comparação e interpretação. A questão não está, portanto, no caráter informal ou qualitativo dessas fontes, mas na dificuldade de integrá-las a processos contínuos de tomada de decisão.

Essa distância também apareceu nas reflexões sobre avaliação, planejamento e monitoramento. Os participantes reconheceram a avaliação diagnóstica como necessária para identificar prioridades e orientar ações mais aderentes às realidades escolares. Contudo, relataram diferentes graus de formalização: algumas escolas já utilizam instrumentos e dados, outras realizam práticas pontuais de escuta ou observação; e outras ainda manifestaram intenção de iniciar diagnósticos futuramente. De modo semelhante, o uso de metas estruturadas, indicadores, comissões de acompanhamento e revisões periódicas mostrou-se desigual. Delineia-se, assim, uma cultura avaliativa em consolidação, marcada pelo reconhecimento de sua importância, mas também por dificuldades para incorporá-la regularmente à rotina institucional. Em outras palavras, reconhecer

a relevância do clima escolar e concordar com os princípios de melhoria contínua não equivale a dispor das condições necessárias para colocá-los em prática.

Essa tensão conduz ao quinto campo de convergência: desafios estruturais e sustentabilidade das ações. Sobrecarga de trabalho, falta de tempo, equipes reduzidas, insuficiência de recursos materiais e humanos, limitações de infraestrutura, ausência de apoio especializado, resistência às mudanças e descontinuidade de programas foram mencionadas como condições que dificultam a implementação. Os participantes também indicaram que as urgências administrativas e pedagógicas reduzem o espaço disponível para planejamento, estudo, monitoramento e reflexão coletiva.

As respostas não atribuíram a continuidade das ações exclusivamente ao empenho das equipes escolares. Formação continuada, apoio técnico, instrumentos adequados, disponibilidade de recursos e suporte das redes de ensino foram considerados necessários para traduzir orientações gerais em práticas contextualizadas. Demandas relacionadas à saúde mental, às situações de violência e às vulnerabilidades sociais foram associadas à necessidade de articulação entre educação, saúde, assistência social e redes de proteção. Nessa leitura, a autonomia das escolas permanece importante, mas precisa ser acompanhada de condições institucionais que tornem viáveis as decisões tomadas localmente.

A articulação entre os cinco campos de convergência mostra que os participantes compreenderam o clima escolar positivo como uma construção coletiva e processual. As dimensões relacionais não podem ser dissociadas das condições institucionais; do mesmo modo, planejamento e avaliação não produzem continuidade quando as equipes não dispõem de tempo, apoio e recursos para sustentar as ações. O desafio indicado pelos registros não se resume, portanto, à identificação do que deve ser feito. Envolve a criação de condições para que práticas já existentes sejam articuladas, acompanhadas e transformadas em processos institucionais mais consistentes.

É nesse contexto que se situa a avaliação da própria Leitura Guiada. Predominaram percepções positivas sobre a experiência de leitura orientada no Guia. Os participantes valorizaram a possibilidade de relacionar os conteúdos estudados aos desafios vivenciados em suas instituições e de examinar as práticas escolares à luz de um percurso organizado. Parte das respostas destacou a oportunidade de interromper, ainda que temporariamente, o ritmo das demandas cotidianas para dedicar atenção à análise da escola, revisar concepções e identificar possibilidades de aprimoramento.

Os Diários Digitais de Leitura desempenharam papel específico nesse processo. Segundo os participantes, responder às questões propostas exigia organizar o pensamento, recuperar situações vivenciadas e estabelecer relações entre os conteúdos e as experiências escolares. O registro escrito não funcionou apenas como meio de recolher respostas, mas foi percebido como apoio à reflexão. Os Diários também permitiram acompanhar como os gestores se posicionaram diante dos temas, identificaram práticas existentes, reconheceram fragilidades e formularam perguntas ou possibilidades de ação.

Alguns registros associaram a experiência à ampliação da compreensão sobre clima escolar, avaliação, planejamento, participação e corresponsabilidade. Também apareceram intenções de organizar informações, realizar diagnósticos e retomar práticas à luz das orientações estudadas. Essas manifestações constituem indícios de mobilização e sensibilização, mas precisam ser diferenciadas de mudanças efetivamente implementadas. A intenção de realizar uma avaliação futura, por exemplo, não pode ser apresentada como prática já incorporada à gestão.

A avaliação positiva também não foi homogênea nem isenta de ressalvas. Os participantes solicitaram maior presença de exemplos concretos, instrumentos diagnósticos, formulários, modelos de acompanhamento e orientações diretamente relacionadas ao cotidiano das escolas. Foram mencionadas a extensão do texto, a necessidade de maior síntese, o emprego de linguagem técnica e a conveniência de contemplar mais explicitamente diferentes sujeitos, etapas de escolarização e temas presentes na escola pública. Algumas ponderações estavam relacionadas ao material; outras diziam respeito às condições institucionais necessárias para utilizá-lo, como tempo, recursos, apoio das redes e possibilidade de decisão no âmbito das escolas.

Essas ressalvas são relevantes para interpretar o alcance da experiência. Elas mostram que a pertinência atribuída à proposta coexistiu com uma avaliação das dificuldades de aplicação. Também indicam que a Leitura Guiada cumpriu uma função de escuta ao permitir que os participantes não apenas respondessem às questões, mas avaliassem o material, apontassem limites e sugerissem aprimoramentos.

Nos limites dos dados analisados, o sucesso da Leitura Guiada pode ser caracterizado como processual e formativo. A estratégia foi bem recebida, produziu registros relevantes sobre as percepções das equipes gestoras e foi associada à reflexão estruturada sobre o clima escolar e os processos de melhoria. Os resultados, entretanto, não permitem afirmar que a experiência tenha produzido mudanças consolidadas nas práticas de gestão, melhorado o clima das escolas ou gerado efeitos sustentáveis após o encerramento do percurso. Seu êxito, no âmbito deste estudo, reside na capacidade de mobilizar análises, explicitar tensões e produzir subsídios para a continuidade da reflexão e das ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa Leitura Guiada permitiu reunir e sistematizar percepções de equipes gestoras sobre o clima escolar positivo e sobre as condições necessárias à condução de processos de melhoria. Por meio dos Diários Digitais de Leitura, os participantes relacionaram o conteúdo estudado às experiências vividas nas escolas e registraram práticas, preocupações, desafios e possibilidades de ação. Esse percurso tornou visíveis tanto a relevância atribuída às relações interpessoais e ao ambiente escolar quanto as dificuldades para transformar iniciativas existentes em processos sistemáticos e contínuos.

A principal contribuição da estratégia esteve na articulação entre leitura orientada, registro reflexivo e escuta das equipes gestoras. A experiência foi percebida como formativa e mobilizadora, mas essa avaliação deve permanecer circunscrita ao processo vivenciado e às percepções registradas. Não foram avaliadas mudanças posteriores nas práticas ou no clima das escolas.

O alcance das conclusões é delimitado pelas características da pesquisa. A participação ocorreu por adesão, de modo que os resultados expressam as percepções das equipes envolvidas e não têm pretensão de representação estatística das escolas públicas brasileiras. Os registros foram produzidos em um percurso orientado por textos e questões disparadoras e devem ser compreendidos como elaborações realizadas nesse contexto. Este relato focaliza os Diários Digitais de Leitura, embora a pesquisa mais ampla tenha incluído Rodas de Conversa. As análises específicas desses encontros síncronos, conduzidas por uma das instituições parceiras do GT Clima e Convivência, não integram o presente texto. Também não foram identificados os motivos das possíveis oscilações na participação ao longo das etapas.

Essas delimitações abrem possibilidades para novas investigações. Estudos futuros poderão examinar as condições pessoais e institucionais associadas à continuidade da participação em experiências formativas dessa natureza e acompanhar, ao longo do tempo, como os participantes se apropriam das orientações estudadas e se elas são incorporadas às práticas de gestão. A inclusão das perspectivas de estudantes, professores, funcionários e familiares também permitirá comparar percepções sobre convivência, participação, pertencimento e segurança.

Como desdobramento institucional, os resultados da pesquisa Leitura Guiada subsidiaram diretamente a elaboração do Guia CEP, desenvolvido pela FCC em parceria com o MEC. Mais do que informar tecnicamente sua produção, a pesquisa conferiu à publicação uma característica singular: trata-se de um material construído não apenas para as escolas, mas com as escolas, incorporando vozes, experiências e saberes de gestores escolares de diferentes regiões do país. Seu potencial como instrumento de apoio à melhoria escolar poderá ser explorado e aprofundado em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Clima escolar positivo: guia para o processo de melhoria contínua das escolas*. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias/arquivos/MECClimaEscolarPositivo.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Escola das adolescências: resumo executivo*. Brasília, DF: MEC, 2024a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias/ResumoExecutivo_A5_MEC_EDA_v022.pdf. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de apoio ao desenvolvimento profissional das equipes técnicas de secretarias de educação*. Brasília, DF: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias/guias-de-apoio-tecnico/arquivos/guia-de-apoio-ao-desenvolvimento-profissional-das-equipes-tecnicas-de-secretarias-de-educacao>. Acesso em: 16 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de apoio ao desenvolvimento profissional de diretores(as) escolares*. Brasília, DF: MEC, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-das-adolescencias/guias-de-apoio-tecnico/arquivos/guia-de-apoio-ao-desenvolvimento-profissional-de-diretores-as-escolares>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 635, de 10 de julho de 2024. Institui o Programa de Fortalecimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica – Programa Escola das Adolescências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 132, p. 37, 11 jul. 2024d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-635-de-10-de-julho-de-2024-571457078>. Acesso em: 30 jun. 2026.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, London, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

COHEN, J.; BROWN, P. M.; WARD-SEIDEL, A. R. *Processos para melhoria contínua das escolas: guia para equipes gestoras da educação básica*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc-livros/processos-melhorias-escolas/>. Acesso em: 22 jul. 2026.

FLICK, U. *An introduction to qualitative research*. 5. ed. London: Sage Publications, 2014.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORO, A. *A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1045220>. Acesso em: 24 jul. 2026.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6151>. Acesso em: 24 jul. 2026.

SILVA, A. C. P. da; SILVA, N. D. da; FARAJO, S. P.; DANZMANN, P. S.; DURGANTE, H. B.; PATIAS, N. D. Dimensões do clima escolar no contexto nacional: revisão narrativa da literatura. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 31, e54864, abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc31202554864>

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; MORO, A. (coord.). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas: FE/Unicamp, 2017. Disponível em: <https://editora.fe.unicamp.br/index.php/fe/catalog/book/99>. Acesso em: 22 jul. 2026.

Como citar:

ABNT:

MORO, Adriano; AZZI, Roberta Gurgel; MACIEL, Ana Cecília de Medeiros. *Clima escolar em destaque via pesquisa Leitura Guiada com equipes gestoras dos anos finais*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2026. (Textos FCC: Relatórios técnicos, 72).

APA:

Moro, A., Azzi, R. G., & Maciel, A. C. de M. (2026). *Clima escolar em destaque via pesquisa Leitura Guiada com equipes gestoras dos anos finais* (Textos FCC: Relatórios técnicos, 72). Fundação Carlos Chagas.

