



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE MARÍLIA

JULIANA FREIRE BIDÓIA

**AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES
EM UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM
EDUCADORAS E EDUCADORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL**

MARÍLIA
2020

JULIANA FREIRE BIDÓIA

**AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES
EM UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM
EDUCADORAS E EDUCADORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação – processos educativos e desenvolvimento humano.

Orientadora: Dr.^a Alessandra de Moraes.

Financiamento: Bolsa CNPq.

MARÍLIA
2020

B585a	Bidóia, Juliana Freire Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal / Juliana Freire Bidóia. -- Marília, 2020 146 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília Orientadora: Alessandra de Moraes 1. Ambiente escolar. 2. Relações humanas. 3. Ensino fundamental. 4. Professores Formação. I. Título.
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JULIANA FREIRE BIDÓIA

**AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES
EM UM PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM
EDUCADORAS E EDUCADORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação – processos educativos e desenvolvimento humano.

Orientadora: Dr.^a Alessandra de Moraes.

Financiamento: Bolsa CNPq.

BANCA EXAMINADORA

Presidenta e Orientadora: Dr.^a Alessandra de Moraes
Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília

Membro Titular: Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia
Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP/Marília

Membro Titular: Dr.^a Rita Melissa Lepre
Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru

Marília - SP, 30 de março de 2020

Dedico este trabalho:
À minha querida mamãe Sonia, que em todos os momentos da minha vida se faz presente;
Às Escolas que participaram com afinco do processo de resignificação;
A todos os educandos-educadores com os quais aprendi;
E ao universo: grande mestre curador.

AGRADECIMENTOS

Deixo aqui registrado os meus mais sinceros agradecimentos, a todos que contribuíram, de alguma forma, no percorrer da minha caminhada.

Gratidão ao universo, às forças divinas, por me dar a oportunidade de estar neste plano e concluir um dos meus sonhos.

À minha mãe Sonia, que me concebeu a dádiva da vida, que além de exercer o papel de mãe, também exerceu o papel de pai com maestria, que apesar de todas as dificuldades sempre esteve ao meu lado, e que mesmo não tendo a oportunidade de cursar um ensino superior, sempre me apoiou a estudar e a correr atrás dos meus sonhos.

Aos meus irmãos, Larissa e Jair, e padrasto Jair, por todo apoio prestado durante esta jornada.

À Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Marília, pela oportunidade de estudo, graduação, intercâmbio e pós-graduação. E também a todos os professores/professoras dessa querida Universidade, que além de me proporcionarem tanto aprendizado científico, ajudaram-me a construir o ser humano que sou hoje.

À minha querida orientadora Prof^a Dr^a. Alessandra de Moraes, pelos momentos de grande aprendizado, pela paciência, pelo interesse e disponibilidade, pelos incentivos, por acreditar em mim, pela amizade, pelo apoio verdadeiramente humano. Por fim, toda gratidão pela caminhada percorrida até aqui.

À Prof^a. Dr^a. Patrícia, que foi minha primeira orientadora, que me proporcionou a oportunidade de iniciar a iniciação científica, que foi minha tutora de intercâmbio, que sempre me auxiliou, incentivou e orientou com suas palavras sabias de professora e amiga.

À querida Prof^a. Dr^a. Rita Melissa Lebre, da UNESP - campus Bauru, por aceitar participar da banca de qualificação e de defesa desta dissertação de mestrado, e por seus fiéis apontamentos para melhoria da mesma.

Ao querido Prof. Dr. Raul Aragão Martins, da UNESP – campus de São José do Rio Preto, que além de ótimo professor também é um ser humano incrível, que nos ensinou muito sobre o tema vulnerabilidades, em suas aulas da pós-graduação. E gratidão por ter aceito o convite como suplente desta banca de defesa de mestrado.

À Prof^a. Dr^a. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, da UNESP – campus de São José do Rio Preto, por ter aceito o convite como suplente desta banca de defesa de mestrado.

A todos da equipe escolar, das Escolas participantes da pesquisa e ao educador Marcos Rogério Pinto, por todo apoio, acolhimento, aprendizado, prontidão e vontade de fazer uma Educação mais humana.

À minha amiga Mimária, que mesmo distante, nos momentos bons e nos momentos difíceis, de angústia, ansiedade e desespero, sempre esteve ao meu lado oferecendo seu ombro amigo, me ouvindo e apoiando.

Agradeço os meus queridos amigos, que ganhei de presente na pós-graduação, Thiago Corado Lima, Priscila Caroline Miguel, Mariana Moraes e Daiana Franco, pelo companheirismo, parceria, risadas, choros, abraços e beijos que afagam o coração e alma, muito obrigada por entrarem na minha vida, amo vocês!

Aos amigos do GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral).

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pelo auxílio financeiro concedido durante o período de um ano.

A todos que, de maneira direta ou indireta, participaram deste processo, minha eterna gratidão e meu muito obrigada.

Por fim, agradeço também a mim, que apesar de todos os meus inúmeros defeitos, tive coragem, determinação e força de vontade para chegar até aqui.

Pra não dizer que não falei das flores

*Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas Escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção.*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*

*Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
E acreditam nas flores vencendo o canhão.*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*

*Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão.*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*

*Nas Escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição.*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer*

Geraldo Vandré

RESUMO

Nesta dissertação de mestrado buscou-se avaliar o clima escolar em um processo de ressignificação da Educação com educadoras e educadores de uma Escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. O clima escolar é caracterizado por um conjunto de percepções dos integrantes da comunidade escolar com relação a diferentes aspectos que compõem a instituição, como os procedimentos de ensino e concernentes à aprendizagem, os relacionamentos sociais, a segurança, justiça, participação, infraestrutura e possibilidades de pertencimento. Então, para realizar uma avaliação do clima escolar é preciso investigar as percepções dos sujeitos inseridos nesse contexto, de modo a propiciar à unidade escolar a ampliação do conhecimento de sua realidade, podendo realizar propostas que visem sua transformação. Nesse sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender possíveis alterações na qualidade do clima escolar, a partir de um processo de ressignificação no âmbito da formação continuada de educadores. O recurso utilizado para a avaliação do clima escolar é um questionário específico, voltado para a realidade escolar brasileira e adaptado para o Ensino Fundamental I, que avalia as seguintes Dimensões, na perspectiva dos estudantes: relações com o ensino e a aprendizagem; relações sociais e os conflitos; regras, sanções e segurança; situações de intimidação entre os alunos, relações entre a família, comunidade e a Escola, infraestrutura e a rede física da Escola. Trata-se de uma pesquisa de delineamento quase experimental, com abordagem quanti-qualitativa, em que para a constatação dos efeitos do processo de ressignificação sobre a qualidade do clima escolar, realizou-se um diagnóstico inicial (pré-teste) e diagnóstico posterior a um ano e três meses ao começo do Programa de Ressignificação (pós-teste), ambos com aplicação do questionário de avaliação do clima escolar aos estudantes. Fazem parte da pesquisa duas Escolas públicas municipais, com características semelhantes em termos de nível de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental I), natureza (pública municipal), tamanho e localização (mesmo município), sendo uma das Escolas a Escola Experimental, com a interveniência da variável independente (Programa de Ressignificação) e a outra Escola a Controle, com a ausência de tal variável. A pesquisa obteve como resultados os dados colhidos no pré-teste, nas Escolas experimental e controle, após análise foi realizada a devolutiva aos educadores, a fim de oferecer momentos de reflexão sobre os pontos fortes e aqueles a serem melhorados. Quanto aos resultados do pós-teste, foi possível identificar os avanços que o processo de ressignificação gerou na Escola Experimental, em especial em duas Dimensões: as relações com o ensino e a aprendizagem; e as regras, sanções e segurança na Escola. Diferentemente da Escola Controle, em que não foram observadas melhorias significantes na qualidade do clima escolar entre os dados do pré e pós-teste. Na devolutiva com os educadores da Escola Experimental, além da apresentação dos avanços obtidos, realizou-se reflexões sobre o que ainda precisa ser aprimorado dentro do ambiente escolar, em um processo contínuo de transformação. Por fim, a pesquisa nos mostra como é possível ressignificar as práticas escolares por meio de uma Educação mais democrática, e como a avaliação do clima escolar pode propiciar à instituição educativa a procurar por soluções coletivas na resolução dos problemas diários.

Palavras-chave: Avaliação do Clima Escolar. Ressignificação da Educação. Educação Pública.

ABSTRACT

The aim of this work is to evaluate the school climate in a process of resignification of Education with male and female educators of an municipal school de Pre-kindergarten and Elementary School I. The school climate is characterized by a set of perceptions of the school community members with regards to different aspects that compose the institution, like the teaching procedures and concerning learning, the social relationships, safety, justice, participation, infrastructure and belonging possibilities. Then, to conduct a school climate assessment, it is necessary to the perceptions of the subjects inserted in this context, in order to provide to the school unit the expansion of knowledge and reality, being able to make proposals that aim its transformation. In this sense, this research has the overall goal to understand possible changes in the quality of the school climate, from a resignification within the scope of continuing formation of educators. The methodology to be used is through a specific survey, focused on the Brazilian school reality and adapted for Elementary Education I, that evaluates the following dimensions, on the students' perspectives: relations with teaching and learning; social relations and conflicts; rules, sanctions and security; intimidation situations between students, relationships between family, community and school and infrastructure and the school's physical network. This is a nearly experimental design research, with a quantitative approach, where for the verification of the effects of the resignification process over quality school climate, an initial diagnosis (pre-test) was made, followed by a second diagnosis (post-test) one year and three months after the beginning of the Resignification Program, both with application of the school climate survey to students. Two municipal schools are part of the research, with similar characteristics in terms of education level (Pre-kindergarten and Elementary School I), nature (municipal public), site and location (city), one of the schools being the Experimental School, with the intervention of the independent variable (Resignification Program) and the other school the control one, without that variable. The research obtained as result the data collected at the pre-test from the experimental and control schools, after analysis it was carried out the devolution to the educators, in order to offer moments of reflection on the strong points and those that require improvement. As for the results of the post-test, it was possible to identify the advances that the resignification process generated at the Experimental School, specially in two Dimensions: relations with teaching and learning, e rules, sanctions and security. Differently from the Control School, that in which no significant improvements in the quality of the school climate were observed between the pre-test and the post-test data. At the devolution with the Experimental School's educators, in addition to presenting the progress achieved, reflections were made on what still needs to be improved within the school environment, in a continuous process of transformation. Finally, the research shows us how it is possible to resignify school practices through more democratic Education, and how the evaluation of the school climate can provide the educational institution with the search for collective solutions in solving daily problems.

Keywords: School Climate Assessment. Resignification of Education. Public Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Diferenças entre o clima e a cultura organizacional.....	48
QUADRO 2 – Perspectivas de abordagem sobre a cultura Escolar.....	49
QUADRO 3 – Clima escolar (Matriz de Referência)	59

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Ano de matrícula e gênero das crianças participantes do pré e pós-testes da Escola Experimental.....	67
TABELA 2 – Escola Experimental: comparações entre as médias e medianas obtidas no pré e pós-testes nas diferentes Dimensões do clima Escolar.....	68
TABELA 3 – Escola Experimental: comparações entre as médias e medianas obtidas no pré e pós-testes nos itens da Dimensão 1 – As relações com o ensino e com a aprendizagem.....	70
TABELA 4 – Escola Experimental: comparações entre as médias e medianas obtidas no pré e pós-testes nos itens da Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na Escola.....	76
TABELA 5 – Ano de matrícula e gênero das crianças participantes do pré e pós-testes na Escola Controle.....	82
TABELA 6 – Escola Controle: comparações entre as médias e medianas obtidas no pré e pós-testes nas diferentes Dimensões do clima escolar.....	83
TABELA 7 – Escola Controle: comparações entre as médias e medianas obtidas no pré e pós-testes nos itens da Dimensão 5.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Escola Experimental: comparação em frequência relativa dos resultados do pré e pós-testes nos itens da Dimensão 1, que apresentam diferenças significantes.....	72
GRÁFICO 2 – Escola Experimental: comparação em frequência relativa dos resultados do pré e pós-testes dos itens da Dimensão 3 com diferenças significantes.....	79
GRÁFICO 3 – Escola Controle: comparação em frequência relativa dos resultados do pré e pós-testes do item 68 da Dimensão 5.....	86

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Dimensões que compõem o clima escolar.....	88
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANE – Alternativas para uma Nova Educação

AREX – Assessoria de Relações Externas

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FFC/UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP Marília.

GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral

GEPPEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	18
II. RENOVAÇÃO EDUCACIONAL: HISTÓRICO, PROCESSOS E RESSIGNIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES	25
2.1. A renovação educacional: um pouco de história e movimento.....	25
2.2. O que seria Inovação/Renovação educacional nos dias atuais?.....	36
2.3. Ressignificação da formação docente – Educação democrática.....	39
III. CLIMA ESCOLAR: ORIGEM, CONCEITO E SUAS DIMENSÕES AVALIATIVAS.....	45
3.1. A origem do termo “Clima Escolar” e como esse fenômeno passou a ser investigado.....	45
3.2. Clima escolar e Cultura escolar.....	47
3.3. Dimensões que compõe o clima escolar e pesquisas desenvolvidas.....	50
IV. OBJETIVOS, MATERIAIS E MÉTODOS.....	56
4.1. Objetivos.....	56
4.2. Metodologia.....	56
4.3. Local e participantes da pesquisa.....	57
4.4. Instrumentos e procedimento de coleta de dados.....	58
4.5. Implantações e desenvolvimento do Projeto de Resignificação.....	62
4.6. Formas de análise de dados.....	66

V. RESULTADOS.....	67
5.1. Resultados quantitativos do pré e pós-testes na Escola Experimental.....	67
5.2. Resultados quantitativos do pré e pós-testes na Escola Controle.....	82
5.3. Devolutivas do pré e pós-testes na Escola Experimental.....	87
5.3.1. Devolutiva reflexiva sobre a avaliação do clima escolar no pré-teste: encontro com docentes e gestoras no período matutino.....	87
5.3.2. Segundo período da devolutiva reflexiva sobre a avaliação do clima escolar no pré-teste: encontro com docentes e gestoras no período vespertino.....	94
5.3.3. Devolutiva reflexiva sobre os resultados comparativos da avaliação do clima escolar (pré-teste e pós-teste): encontro com docentes e gestores no período matutino.....	96
5.3.3.1. Segundo período da devolutiva reflexiva sobre os resultados comparativos do pré-teste e pós-teste: encontro com docentes e gestores no período vespertino.....	99
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106
ANEXOS.....	117
ANEXO A – QUESTIONÁRIO (AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR)	
ANEXO B – DIMENSÕES (DEVOLUTIVA PRÉ-TESTE).	
APÊNDICES.....	142
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS DE ESTUDANTES.	

I. INTRODUÇÃO

O meu interesse pelo tema avaliação do clima escolar em um Processo de Ressignificação da Educação, surgiu da vontade de conhecer uma Educação voltada à democracia, na qual os educadores possam mudar suas práticas antigas para práticas mais humanas de Educação, de modo a valorizar os sujeitos como um todo e garantir, assim, uma Educação de qualidade. Tal qualidade refere-se a formar sujeitos para a cidadania, em que a Educação básica possa favorecer o desenvolvimento cognitivo, ético, moral, afetivo e físico, proporcionando uma Educação dirigida ao “ser humano” e não apenas ao mercado de trabalho. Sendo assim, uma Educação abrangente e complexa direcionada ao atendimento de necessidades e interesses, para que ao longo da vida cada pessoa tenha oportunidades e condições dignas de escolha nos espaços sociais (DEMO, 1995).

Durante a minha vivência educacional, posso dizer que recebi uma boa Educação, realizei toda trajetória educacional na Educação pública. Acredito que dentre os professores que passaram por meu percurso educacional, todos tiveram grande importância na construção do ser humano que sou hoje. Desde a minha adolescência, já me sentia incomodada com o descaso educacional brasileiro, e também via a precariedade das Escolas públicas. Assim, nasceu o meu interesse pela área educacional, a vontade de poder mudar/melhorar de alguma forma a Educação Brasileira.

No ano de 2012, ingressei no curso de Pedagogia da UNESP, campus de Marília, onde vivenciei e aprendi muito sobre o processo educacional. Durante a graduação participei do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), no qual tive o prazer de conhecer um pouco mais sobre o processo de inclusão das crianças com algum tipo de deficiência. Após o PIBID, fiz intercâmbio, na Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, financiado pela AREX (Assessoria de Relações Externas) da UNESP, no qual pude cursar disciplinas referentes à Psicologia. No último ano de graduação, ingressei como bolsista FAPESP de iniciação científica, com o estudo de uma Escala de Valores Sociomorais, focalizada no valor justiça e, do desenvolvimento desse projeto, surgiu meu interesse pela pesquisa e assim o sonho, a vontade, de seguir uma carreira acadêmica.

Após a graduação, ingressei no mercado de trabalho, como docente na Prefeitura Municipal de Tupã/SP, e pude vivenciar a Educação atual, e apesar de sempre almejar mudanças no âmbito escolar, senti-me de mãos atadas, pois infelizmente as Escolas municipais precisam seguir à risca as coordenadas que lhes são passadas por seus superiores, o que não

permite ao educador uma maior autonomia com relação à sua prática pedagógica e à possibilidade de transformações e inovações no trabalho com o conhecimento, tendo que exercer o papel somente de transmissor do conhecimento.

Por outro lado, as angústias vivenciadas no ambiente de trabalho, fizeram-me ver como a Educação precisa ser mudada/melhorada, aumentando ainda mais a minha vontade de vivenciar uma Educação mais humana, voltada à construção do ser como um todo.

Contudo, este trabalho surgiu de uma parceria entre os (as) pesquisadores (as) do GEPPEI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral, da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília e o educador Marcos Rogério Pinto¹. A parceria em pauta tem como propósito acompanhar, sistematizar e avaliar os efeitos do desenvolvimento de um Programa de Ressignificação da Educação no âmbito da formação continuada de professores e gestores, com a participação dos demais membros da comunidade escolar, de duas Escolas municipais públicas da Educação básica. Esta dissertação, em específico, tem seu desenvolvimento em uma das Escolas participantes que atende à Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Programa de Ressignificação Escolar que está ocorrendo na unidade escolar foco desta pesquisa, remete-nos à um movimento de renovação escolar, ou seja, de mudanças para uma nova Educação, uma Educação voltada para a democracia. Tal programa visa contribuir para a melhoria da qualidade dos processos de gestão e de ensino-aprendizagem, abrangendo questões que envolvem relações interpessoais de toda a comunidade escolar e os processos pedagógicos.

O programa foi dividido em quatro etapas:

1. Acolhimento e amorização (fortalecimento das relações interpessoais entre os professores e equipe gestora).
2. Construção da utopia (a busca por objetivos comuns entre os participantes).

¹ O educador Marcos Rogério Pinto, um dos criadores do projeto de resignificação da Educação, é formado em Pedagogia pela USP (Universidade de São Paulo), atuou como professor em diversas instituições educativas, assim como gestor. Em 2006, entrou para a área de Educação da Seicho-No-Ie do Brasil, ajudando a criar um curso de formação para educadores, que hoje atende aproximadamente 900 educadores todos os anos. Em 2017, ingressou como aluno no curso de pós-graduação intitulada “ANE – Alternativas para uma Nova Educação”, na Universidade Federal de Curitiba – UFPR – Litoral. Durante a pós-graduação, iniciou o projeto de Ressignificação da Educação, nas escolas participantes desta pesquisa, o qual conta com a autorização e apoio da Secretaria Municipal de Educação até os dias de hoje. O educador realiza/aplica o trabalho de Ressignificação da Educação de forma voluntária, como atividade remunerada ministra cursos, conferências na área de formação continuada de educadores e também continua atuando como coordenador das atividades educacionais da Seicho-No-Ie do Brasil.

3. Assumindo responsabilidade pelo processo (estudos e formações sobre novas ações pedagógicas).

4. Constituindo o núcleo de ressignificação (formação dos grupos de educadores, que têm o desejo e a predisposição de realizar mudanças significativas em todos os processos educacionais e que assumem o compromisso de estudar e encontrar os meios pedagógicos necessários para promover as mudanças e iniciá-las dentro de suas salas de aula).

Para a realização do Programa de Ressignificação, sobretudo, os docentes e gestores, participam de discussões/estudo em grupo, rodas de conversa, oficinas e algumas formações ministradas pelos membros do GEPPEI. Tais atividades são realizadas em horários de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e as formações costumam ter datas específicas. Todas as atividades descritas acima têm o intuito de colaborar para a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento de metodologias próprias, para que se consigam soluções coletivas para os desafios enfrentados pela unidade escolar.

Segundo o Educador Marcos Rogério Pinto, no desenvolvimento de todas as atividades do projeto, foram somadas as trocas de experiências adquiridas através da ANE (Alternativas para uma Nova Educação) – UFPR Litoral, as quais foram de fundamental importância para o enfrentamento dos desafios que foram surgindo em cada etapa do processo de ressignificação.

No entanto, o processo de ressignificação é de grande importância para o campo educacional brasileiro, pois nos dá esperança de uma Educação direcionada para a construção do ser como um todo, e nos mostra como é possível a inovação/renovação educacional, superando as práticas educacionais tradicionais, contribuindo para uma Educação democrática.

Para compreender o processo de ressignificação na Educação nos voltamos a outrora, com o Movimento Escolanovista, que foi de grande significância para a renovação escolar da época.

[...] o Movimento da Escola Nova no Brasil, considerava o caráter excludente e discriminatório da Educação como um dos elos mais fortes da cadeia da exclusão social brasileira. Inspirados nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à Educação, os intelectuais e educadores envolvidos no movimento viam num sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. Passou-se a considerar a urgência de transformar a Escola e modificar por seu intermédio a própria sociedade. (QUEVEDO, 2014, p. 28)

Assim, o Movimento Escolanovista, foi de grande importância para a Educação Brasileira, pois foi o primeiro a idealizar a Escola para todos, não apenas para a burguesia. Até o momento atual, a Educação brasileira tem vivido muitas mudanças educacionais, algumas que apontam, infelizmente, para retrocessos, como as Escolas militares; outras que despertam

dúvidas sobre os efeitos alcançados, como as Escolas em período integral; e aquelas que reanimam esperanças, como as chamadas alternativas para uma nova Educação, tais como as Escolas democráticas, que visam uma Educação mais humana e voltada para a formação do sujeito como um todo.

Tomando como base os aspectos acima apresentados, podemos caracterizar a importância de uma renovação educacional, capaz de promover melhorias significativas para a Educação e a importância de se verificar os efeitos de programas no âmbito da formação continuada que visam à transformação da realidade escolar, por meio de construtos adequados para tal finalidade.

Nesse sentido para se compreender os efeitos da resignificação que ocorre na Escola municipal estudada nesta dissertação, focamo-nos na avaliação da qualidade do clima escolar, que apesar de ainda ser um tema relativamente novo nas pesquisas escolares brasileiras, é um aspecto de grande relevância, pois é através da avaliação do clima escolar, que podemos analisar quais são as percepções que os sujeitos têm sobre o ambiente institucional. Desse modo, está associado às percepções sobre a qualidade dos relacionamentos interpessoais, da infraestrutura, do trabalho com os conhecimentos e demais atividades da Escola. Em uma reflexão mais ampla o clima escolar refere-se à atmosfera da Escola, a qual possibilita compreender os valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre os docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias (ANDRADE, 2012; VINHA et al., 2016). Conceitualmente o clima escolar pode ser concebido como:

[...] 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. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma Escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8).

Segundo Hernández y Hernández e Gil (2004), o clima escolar, é uma área de estudo que está relacionada aos processos de inovação e à mudança escolar, com o objetivo de favorecer, melhorar as condições organizacionais, de convivência e de gestão às quais proporcionam que todos os alunos encontrem seu lugar para aprender. Além disso, é no ambiente escolar, que os alunos aprendem a conviver em sociedade e a desenvolverem os seus valores como cidadão, desenvolvendo-se cognitivamente e socialmente.

De acordo com Silva e Bris (2002), pesquisar sobre o clima escolar é de grande importância, pois é através da avaliação do clima que podemos compreender sobre a dinâmica do processo organizacional, permitindo que sejam tomadas melhores ações, e assim, um maior aprimoramento da organização escolar. Para as autoras Hernández y Hernández e Gil (2004) o objetivo final de pesquisas como estas é o de contribuir para a criação de um clima escolar que auxilie na inclusão de todos os estudantes e professores.

Segundo Vinha, Moraes e Moro (2017) o clima influencia na qualidade de vida e no processo de ensino e aprendizagem. Constitui-se por avaliações subjetivas, referindo-se à atmosfera psicossocial da Escola, ou seja, cada Escola possui suas características, nas quais podem ser avaliadas pelos alunos, docentes, gestores e toda comunidade escolar. Além disso, as Dimensões que constituem o clima são complementares, analisa percepções individuais elaboradas a partir de um contexto escolar comum.

O clima escolar pode apresentar-se como positivo ou negativo. As Escolas que possuem clima escolar positivo apresentam como características: bons relacionamentos interpessoais, ambientes de aprendizagem com decisões compartilhadas, espaços de participação, senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas e as sanções são justas), sujeitos que se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à Escola e respeitosamente desafiados. Quando o clima escolar é negativo, pode apresentar fatores de risco na qualidade da vida escolar, contribuindo para o surgimento de problemas comportamentais, sentimento de mal-estar (professor e aluno), a violência física e verbal entre alunos e alunos e professores, o vandalismo, o não cumprimento de regras, desmotivação dos professores, entre outros fatores que afetam o ambiente escolar.

Desse modo, a presente dissertação se guiará pela questão: “Quais são os efeitos de um Programa de Ressignificação da Educação em uma Escola municipal de Ensino Fundamental I, na qualidade do clima escolar, sob a perspectiva dos estudantes?”. Tal indagação abarca um sentido maior que me moveu até aqui, e que tem a ver com o desejo de contribuir, de alguma forma, para melhorar nossa maneira e condição de “ser” e de conviver em sociedade.

A partir de tais reflexões, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os efeitos de um Programa de Ressignificação da Educação, em desenvolvimento em uma Escola pública municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na qualidade do clima escolar, sob a perspectiva de estudantes e com base na reflexão das educadoras e educadores participantes de tal processo.

São objetivos específicos:

- apresentar, de modo descritivo e sucinto, o Programa de Ressignificação da Educação realizado na Escola participante;
- realizar um diagnóstico inicial do clima da Escola alvo, a partir da percepção de seus estudantes, colhido no começo do processo de resignificação;
- apresentar e analisar o momento da devolutiva dos resultados da avaliação inicial do clima à equipe de educadores (docentes e gestores) da Escola participante;
- realizar um novo diagnóstico do clima, cerca de um ano e três meses após o começo do Programa de Ressignificação, equiparando-o ao diagnóstico inicial, com o intuito de averiguar se houve mudanças em sua qualidade devido ao processo desenvolvido na instituição;
- apresentar os resultados da avaliação inicial e posterior do clima à equipe de educadores da Escola, de modo a promover reflexões sobre as melhorias alcançadas, potencialidades identificadas e necessidades ainda presentes;
- avaliar o clima escolar de uma Escola Controle, não participante do Programa de Ressignificação de Educação, sob a perspectiva de seus estudantes, na forma de pré e pós-testes.

Esta dissertação está dividida em seis capítulos. Sendo eles: o primeiro capítulo, Introdução. O segundo capítulo – “Renovação educacional: histórico, processos e resignificação na formação continuada de professoras e professores”, no qual é abordado o processo de renovação educacional que ocorreu no Brasil, assim como a importância da formação continuada no processo de resignificação de professores, pois é na formação continuada que os docentes resignificam o seu aprendizado, desenvolvem e refletem sobre novas práticas educacionais, voltadas ao desenvolvimento e bem-estar de seus educandos.

O terceiro capítulo, abordamos sobre o “Clima Escolar: origem, conceito e suas Dimensões avaliativas”, explicando o que é clima escolar, as Dimensões que podem ser avaliadas, as influências e contribuições de um clima escolar positivo, assim como as dificuldades de clima escolar negativo. Já no quarto capítulo explicitamos a metodologia utilizada neste trabalho, tratando-se de uma pesquisa quase experimental, com abordagem quanti-qualitativa, em que se procura avaliar os efeitos de um Programa de Ressignificação da Educação na qualidade do clima escolar, avaliado sob a perspectiva dos estudantes da Escola investigada. A pesquisa consiste em um diagnóstico inicial (pré-teste) e diagnóstico posterior há cerca de um ano e três meses do começo do Programa de Ressignificação (pós-teste).

No quinto capítulo “Resultados”, apresentamos os resultados do pré-teste e pós-teste, assim como as devolutivas aos docentes da Escola Experimental. No sexto e último capítulo, tecemos nossas considerações finais, apontando sobre as mudanças do processo de

ressignificação e ressaltando a importância da avaliação do clima escolar, para mensurar o que pode ser mudado e os resultados que já foram alcançados.

II. RENOVAÇÃO EDUCACIONAL: HISTÓRICO, PROCESSOS E RESSIGNIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS E PROFESSORES

Neste capítulo, com o intuito de melhor entendimento do processo histórico do contexto educacional, em especial o brasileiro, fez-se necessário um encadeamento dos fatos históricos que envolveram o processo de “renovação” educacional, no qual é discutido de maneira sucinta o movimento da Escola Nova no Brasil até a Educação dos dias atuais. Também será descrito sobre o que seria renovação/ inovação educacional e sobre o processo de ressignificação na formação continuada dos professores brasileiros, de modo a abordar a importância da formação continuada no processo de ressignificação da Educação, por meio do qual o professor possa realmente modificar a sua prática, voltando-a para uma Educação democrática, com o intuito da construção do ser humano de forma integral.

2.1 A renovação educacional: um pouco de história e movimento

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a Educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um que fazer educativo em si mesmas. Sabemos que a Educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (FREIRE, 1991, p. 126)

A palavra Renovação nos remete a ideia de algo novo, contemporâneo, algo que abandona o velho para dar início ao novo. Para um melhor entendimento das renovações pedagógicas, fez-se necessário um encadeamento dos fatos, uma contextualização que parta de uma breve retomada do processo histórico. Antes, é necessário esclarecer que as renovações pedagógicas resultam das inquietações de muitos educadores que, a partir da década de 60, manifestavam suas angústias em relação ao rumo tomado pela Educação (LIBÂNEO, 1989).

O ensino escolar não é o único modo de ensino/aprendizagem. Na antiguidade, a Educação/Aprendizagem mostrou seus primeiros passos muito antes da existência das Escolas, as formas de aprendizagens eram construídas, ou seja, as crianças aprendiam com os sujeitos mais experientes, e aprendiam na prática, a Educação se dava na história dos povos de modos diversos. Portanto, o processo de educar sucedia como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas se transformavam de uma maneira espontânea, configurando-se de acordo com a vivência nas comunidades na qual viviam (MATURANA, 2002).

As sociedades primitivas se caracterizavam como comunidades, nas quais a participação dos sujeitos partia da convivência coletiva, em que se identificavam por interesses comuns. Em comunidades como essas, a Educação era vista como ferramenta para atender às necessidades do meio, caracterizando-se por um movimento que implicava esforço e se efetivava mediante a auto-organização da vida coletiva.

Os primeiros registros de Escola ocorreram na Grécia Antiga, a Escola primária surgiu em Atenas por volta de 600 a.C., na qual eram ensinadas as primeiras letras e contas matemáticas (BRANDÃO, 1995). Esse é o momento em que a questão da Educação e do trabalho de educar acrescenta à sociedade. Na Grécia Antiga a estrutura social era patriarcal e excludente: somente os homens livres, de pai e mãe atenienses, maiores de 18 anos e nascidos na cidade, eram considerados cidadãos (BOBBIO, 2006). Portanto, mulheres, escravos e estrangeiros não exerciam nenhum tipo de participação política e não podiam frequentar Escolas, salvo aqueles escravos que aprendiam a ler, a tocar, recitar, etc., para atender aos seus senhores.

A “Educação” era vista como meio para formar/doutrinar os jovens, que posteriormente tornariam - se soldados disciplinados, sem autonomia, para que os mesmos garantissem a superioridade militar sobre as classes mais baixas (BRANDÃO, 1995). Essa Educação gerava homens autoritários, sem autonomia, que buscavam o mandar e fazer obedecer.

Em Roma, segundo Ponce (1998), os primeiros registros de Escola primária foram no ano de 449 a.C., fundada pelos comerciantes e donos de indústrias. As Escolas superiores surgiram por volta do séc. I a.C. (GILES, 1987). O desenvolvimento das cidades passou a depender do ensino. As Escolas surgiram da necessidade das classes dominantes, que precisavam preparar funcionários para o Estado. Essa Educação objetivava a determinação de pensamentos, normas de conduta, ideais, projetos impostos, concebendo um sujeito incapaz de formular ideias próprias e autônomas, tanto no que se refere ao conhecimento, quanto a questões referentes à moral.

Na época feudal, século V, a igreja era detentora de praticamente toda economia feudal. Sendo assim, a Igreja formou Escolas, nas quais se ensinava a ler e a escrever, com a finalidade da doutrinação cristã (PONCE, 1998). Mais tarde, também sob o domínio da Igreja, formaram-se os colégios jesuítas, que eram “perfeitamente” organizados: tudo estava previsto, regulamentado e discutido, desde a posição da mão até o modo de levantar os olhos (ZOTTI, 2004).

Segundo Heers (1984), por volta do século XII foi-se introduzindo o regime capitalista. Tal transformação na economia repercutiu na Educação, nesse período o objetivo principal da Escola era a formação de sujeitos aptos para o mercado de trabalho. Nesse período surgem poucas Escolas públicas, porém que não atendiam à realidade dos menos favorecidos, além disso, os mais favorecidos tinham Escolas diferenciadas, visto que seus pais podiam pagar essas Escolas. A classe burguesa afastou a Igreja dos seus últimos redutos escolares e concedeu ao Estado o direito de controlar o ensino e também a obrigação de instruir (NASCIMENTO, 2006).

A partir do século XVIII, com a Revolução Industrial, a Educação, que já visava à preparação de homens para o trabalho, passa a ser cada vez mais massificada, porque a industrialização exigia uma mão-de-obra especializada e devidamente educada. A partir do tecnicismo, que subordina os objetivos educacionais aos objetivos de produção, as Escolas passaram a transmitir um ensino voltado ao mundo competitivo (HARVEY, 1993).

Nesse período, pós a Revolução Industrial, surge à Escola seriada, cuja estrutura reproduz a organização do trabalho fabril, que é baseado nos princípios da teoria administrativa taylorista-fordista. O resultado dessa Educação é o agravamento de situações antidemocráticas, na medida em que forma uma visão parcial, unilateral do mundo, impedindo o conhecimento e a percepção das relações, dos princípios que permitem uma visão mais universalizável e da realidade como totalidade (ZATTI, 2007).

Com todo esse cenário de reestruturação educacional, por volta dos anos 1900, manifesta-se a ideia de uma nova Educação que rompia os modelos tradicionais educacionais da época. Esse novo modelo de Educação tinha como intuito proporcionar às crianças um desenvolvimento que estivesse de acordo com a ideia de humanidade e preparação do homem para o futuro. Esse ideal de Educação tomou forma de movimento nas últimas décadas do século XIX (ARRUDA, 1988), ganhando força na primeira metade do século XX.

O Movimento Escolanovista iniciou-se em meados do século XX, com vários países representantes, como Estados Unidos e alguns países da Europa, e se refletindo no Brasil; durou cerca de cinquenta anos, dando contribuições significativas para a Pedagogia. Segundo Franco Cambi (1999), os grandes temas da pedagogia do ativismo eram:

1. No “puericismo”, isto é, no reconhecimento do papel essencial (e essencialmente ativo) da criança em todo processo educativo;
2. Na valorização do “fazer” no âmbito da aprendizagem infantil, que tendia, por conseguinte, a colocar no centro do trabalho escolar as atividades manuais, o jogo e o trabalho;
3. Na “motivação”, segundo a qual toda aprendizagem real e orgânica deve estar ligada a um interesse por parte da criança e, portanto, movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas;
4. Na centralidade do “estudo de ambiente”, já que é justamente da realidade que a circunda que a criança recebe estímulos para a aprendizagem;
5. Na “socialização”, vista como uma necessidade

primária da criança que, no processo educativo, deve ser satisfeita e incrementada; 6. No “antiautoritarismo”, sentido como uma renovação profunda da tradição educativa escolar, que partiria sempre da supremacia do adulto, da sua vontade e de seus “fins”, sobre a criança; 7. No “antiintelectualismo, que levava à desvalorização dos programas formativos e exclusivamente culturais e objetivamente determinados e à consequente valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente (CAMBI, 1999, p. 526).

A partir disso, as experiências Escolanovistas rompiam com o formalismo, a disciplina e o verbalismo das Escolas tradicionais. Segundo Cambi (1999), sem um “método” específico, as experiências de vanguarda surgiram em vários países, coordenadas por educadores que se destacavam no campo educacional, como John Dewey (Estados Unidos), Jean-Ovide Decroly (Bélgica), Édouard Claparède (Suíça), Maria Montessori (Itália) e Célestin Freinet (França). Essas pedagogias foram baseadas em “centros de interesse”, contato com a natureza, compreensão “global” da criança, criatividade e liberdade, buscando adequar a Educação às exigências da sociedade moderna.

De acordo com Cambi (1999 apud BARRERA, 2016, p. 179), vale destacar que o movimento internacional tinha caráter missionário, no qual os educadores assumiam o esforço da teorização a partir das experiências escolares e a forma de associações internacionais, bem como de congressos para divulgação e aproximação dos trabalhos pedagógicos realizados. O movimento perdeu sua força diante das mudanças sociais que assumiam ações pedagógicas mais técnicas do que ideológicas, alegando formação insatisfatória por parte dessas experiências.

O movimento nunca se consolidou como uma prática comum a todas Escolas, porém ficou conhecido como um “movimento” educacional de relevância internacional. Segundo Cambi (1999), o Movimento Escolanovista se fortalecia de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideias de participação ativa dos cidadãos na vida social e política. A nova Educação era voltada contra a sociedade industrial e tecnológica, predominando uma ideologia democrática, só passou a ter ares políticos com seu último representante Freinet (1896 – 1966).

No Brasil, o Escolanovismo caracterizou-se como um movimento político, de cunho liberal, e trouxe o caráter político-popular para o debate com Paulo Freire (1921-1997), entre as décadas de 60 e 80. “O Brasil foi o único país do mundo ocidental em que a Escola Nova se tornou um investimento de Estado. Em todas as demais nações, os princípios da Escola Nova eram abraçados por grupos de educadores que criavam instituições específicas”. (VIDAL, 2013, p. 582 apud BARRERA, 2016, p. 180).

O Movimento Escolonavista no Brasil foi baseado nas concepções de John Dewey, que acreditava ser a Educação o único meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática: “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1959, p. 93).

Em 1920, na cidade de São Paulo que ocorreu a primeira manifestação do movimento da Escola Nova, quando Antônio de Sampaio Dória “conduziu uma campanha contra velhos métodos de ensino” (AZEVEDO, 1963). Depois vieram Lourenço Filho no Ceará, Anísio Teixeira na Bahia e no Distrito Federal, no Rio de Janeiro Carneiro Leão e Amanda Alberto, e no Paraná Lisímaco da Costa. Segundo Azevedo (1963), tratavam-se de tentativas locais de reorganização da Educação primária; naquela época, estava-se diante de um novo regime político que vinha “modernizar” o país, o qual passava pelo processo de industrialização e urbanização.

Em 1924, é criada a Associação Brasileira de Educação com o objetivo de difundir o Movimento Escolanovista, por meio dos estudos realizados pelos teóricos que a organizaram, com base na literatura produzida pelo Movimento Escolanovista na Europa e Estados Unidos. Iniciam-se nesta década de 1920, pelas mãos de Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, Anísio Teixeira e outros intelectuais (COELHO, 2007).

No ano de 1932, foi redigido o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, documento que foi publicado em diversos órgãos da imprensa e manifestava uma estratégia de luta política, reivindicando a direção de movimento de renovação da Educação brasileira, na tentativa de modernizar a sociedade e organizar cientificamente a Escola. Este documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Tratava de propostas que diziam respeito à obrigatoriedade da Educação pública gratuita e laica, sem qualquer segregação de cor, sexo, e que atendesse às diversas fases do crescimento humano, o que pressupõe multiplicidade (ROMANELLI, 1991).

A proposta do Manifesto baseava-se sobre uma Educação funcional e ativa, adaptada às características regionais, com currículos direcionados aos interesses naturais dos alunos, no sentido de não mais submeter o homem a valores e dogmas tradicionais, sendo que a pedagogia se voltaria para o indivíduo: único, diferenciado, interagindo com um mundo dinâmico. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, apud QUEVEDO, 2014).

Conforme Fernando de Azevedo (1958), um dos principais pioneiros da Educação Nova, a expressão “Escola Nova”, passou a ser considerada uma expressão vaga e imprecisa,

pois podia abranger muitas formas de Educação, como novas técnicas, métodos ativos, a substituição de provas tradicionais pelos testes, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e às variações individuais, enfim toda a Educação que se remete ao termo novidade. Lourenço Filho (1947), teve uma noção semelhante à de Azevedo, porém para ele a “Escola Nova” não dizia respeito a um só tipo de Escola, ou sistema didático determinado, mas sim todo um conjunto de tendências que propunham rever as formas tradicionais de ensino.

Segundo os grifos do educador e sociólogo Fernando de Azevedo (1963), a “Escola Nova” na sua primeira acepção, orientava-se pelos seguintes princípios fundamentais:

1) maior liberdade para a criança, a que se pretende proporcionar condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento natural, pela atividade livre e espontânea; 2) o princípio de atividade (métodos ativos, Escola ativa), ligado ao da liberdade e inspirado no pensamento de que a criança é “um ente essencialmente ativo, cujas faculdades se desenvolvem pelo exercício”; 3) o respeito da originalidade pessoal de cada criança e, em consequência, a “individualização” do ensino, sob o fundamento de cada um é devida a Educação que lhe convém (a “Escola sob medida” de que fala Claparède). Mas a infância não é apenas um “desenvolvimento”, como observa P. Fauconnet, é também uma “iniciação”. É necessário que a criança vá penetrando pouco a pouco em uma civilização que ela encontra já feita. “Esta penetração é laboriosa. De certo modo, toda a iniciação é uma violência feita à natureza da criança ou do adolescente” (AZEVEDO, 1963, p. 671, grifos do autor).

Contudo, na segunda acepção da “Escola Nova”, segundo Fernando de Azevedo (1963):

[...] é exatamente na *iniciação* e não no *desenvolvimento* que põe o acento, procurando não só compreender as necessidades do indivíduo através da comunidade senão também organizar a Escola como uma comunidade de vida (a *Gemeinschaftschule*, de Paulsen), e orientá-lo segundo os princípios de solidariedade de cooperação e com o sacrifício parcial do indivíduo, para o bem coletivo. Os ideais individualistas, da Escola liberta e ativa, que se propõe à libertação da criança, pelo esforço conjugado do método científico e da compreensão intuitiva, tendem, se levados às últimas consequências, a chocar-se com os ideais sociais e, conforme os casos, socialistas, da Escola do trabalho e da Escola-comunidade (*Schulgemeinde*), organizadas para desenvolver, na criança, suas tendências cooperadoras e criadoras, e conduzi-la à cultura e aos deveres dos adultos. (AZEVEDO, 1963, p. 671, grifos do autor).

Assim, é no Movimento Escolanovista, considerado um movimento de renovação educacional, que é mencionado/pensado pela primeira vez a Educação pública/gratuita, obrigatória, laica, para mulheres e homens. Oferecendo como garantia o desenvolvimento social e individual de escolarização.

Para o educador Lourenço Filho, um dos precursores do Movimento Escolanovista, a Educação do povo era uma condição para o equilíbrio social. Em uma nação composta de centros culturais modernos, cercados de classes sociais economicamente menos favorecidas, que não possuíam acesso à Educação, a Educação era fator de coesão social e reeducação dos adultos, na qual até mesmo os mais pobres poderiam ter acesso a uma Educação de qualidade.

Além da ideia de “Escola para todos”, o movimento da Escola Nova no Brasil possuiu vários desdobramentos, como nos aspectos pedagógicos, por meio dos quais difundiu a Educação integral pelo país, foram também criadas várias frentes de mudança na literatura, na escrita e nas ciências naturais. Além disso, o movimento “Escola Nova” também buscou a participação das famílias para um diálogo com as Escolas, surgindo a ideia de Escola para todos. Apesar de tal movimento suscitar diversas críticas, foi de grande importância para a Educação Brasileira.

Segundo Vidal (2007) o modelo de “Escola Nova”, mais do que atualizar as práticas educativas do século XIX, produziu novas formas e alterou a cultura escolar. Por meio do qual foi possível uma Educação pública, gratuita, para homens e mulheres, rompendo com a ideia de Educação apenas para os grupos da elite.

O Movimento Escolanovista, também reivindicou ações que pudessem renovar a formação dos professores da época. Reivindicavam que os professores careciam de melhores salários e formação em nível superior. Pois, já não bastava apenas a formação secundária, “tradicional”, mas precisava também de uma formação pedagógica universitária:

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou Escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (AZEVEDO, 1932, p. 24).

Tais mudanças relacionadas à formação dos educadores foram contempladas na Reforma Francisco Campos. No decreto nº. 19.850, de 11 de abril de 1931, onde foi constituído o Conselho Nacional de Educação, que tinha suas diretrizes focalizadas nos problemas educacionais da época. O decreto 19.852 dispõe sobre a organização universitária da Universidade do Rio de Janeiro e apresentava a necessidade de profissionais capacitados para a atuação em nível secundário, já que o ensino normal seria destinado à Educação primária de 1ª a 4ª série.

Em abril de 1931, com o decreto 19.851, foi pensado pela primeira vez em um estatuto para as universidades brasileiras.

Art. 1º. O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela Educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da humanidade (BRASIL, 1931).

A partir de tais medidas, surge as primeiras Faculdades de Educação nos grandes centros, a primeira foi em 1935, criada por Anísio Teixeira, Universidade do Distrito Federal

(Rio de Janeiro), da qual faziam parte cinco Escolas: a Faculdade de Filosofia e Letras, a de Ciências, a de Economia Política e de Direito, a Escola de Educação e o Instituto das Artes. Estas Escolas foram as primeiras experiências no Brasil que se destinavam a formar professores em nível superior. Com isso a preocupação de Anísio Teixeira era elevar o nível da profissão do docente (AZEVEDO, 1976).

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais (AZEVEDO, 1932, p. 24).

Foi no Movimento Escolanovista que foi pensado no professor como sujeito que necessitava de formação integral, por isso também a importância de tal movimento. De acordo com Silva (1986), os professores que adotaram as concepções Escolanovistas, além de serem mais valorizados pelas propostas do movimento “Escola Nova”, passaram a acreditar em uma sociedade mais justa e igualitária, com o ideal de que a Escola devesse educar para o novo, partindo da ideia de mudança.

Os educadores da época apostaram na nova proposta de uma Escola Nova, mas não tardou para expressarem suas angústias e confusão quanto à sua prática. Apesar dos professores

[terem] na cabeça o movimento e os princípios da Escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a Escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional [...]. O professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho (LIBÂNEO, 1989, p. 20).

Com todas as dificuldades que passavam os educadores do Movimento Escolanovista, precisavam mudar sua forma de trabalho, adotando os novos princípios da Escola Nova que eram classificados como uma tendência liberal renovada. A pedagogia liberal renovada, no movimento “Escola Nova” têm em comum a formação do sujeito como ser livre, ativo e social.

Por Educação nova entendemos a corrente que trata de mudar o rumo da Educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo. Por isso se deu também a esse movimento o nome de Escola ativa (LUZURIAGA, 1980, p. 227).

A tendência de uma pedagogia liberal renovada, que era proposto pelo Movimento Escolanovista, tinha como proposta colocar o aluno como centro do processo pedagógico, valorizando as curiosidades, criatividade, inventividade de todos os alunos, onde os mesmos seriam estimulados por seus professores, que precisariam ter o papel de facilitador do ensino. O movimento “Escola Nova” defendia uma Escola que possibilitasse a aprendizagem pela descoberta, focada no interesse do aluno, garantindo momentos para a experimentação e a construção do conhecimento, que deveriam partir do interesse do aluno.

Entretanto, essa concepção pedagógica sofreu fortes distorções por parte de alguns educadores. Muitos defendiam essa tendência, mas na prática, abriam mão de um trabalho “renovado”. Assim, o movimento “Escola Nova”, começou a ser “misturado”, ou seja, a Educação começa a ter traços de uma pedagogia liberal, mas não abandona a pedagogia tradicional.

Uma tendência não elimina a outra, o surgimento de uma nova corrente teórica não significa o desaparecimento de outra, a definição de um perfil predominante em uma concepção não descarta a possibilidade de outras formas de manifestação consideradas próximas entre si (FOERSTE, 1996, p. 16).

De acordo com Cunha (2001) o movimento “Escola Nova”, no Brasil, teve seu crescimento juntamente com o capitalismo, em que uma boa parte foi taylorista e funcionalista, não apenas voltada à Escola Nova Deweyana, tratando de um Escolanovismo que também continha ideias de apelo de um mundo em desenvolvimento. Fazendo com que a população em si, pudesse aceitar as tecnologias e o desenvolvimento de um país capitalista.

Segundo Barrera (2016) no cenário educacional atual, a Educação integral recupera de alguma forma os teóricos Escolanovistas, porém trazendo outros espaços e tempos educativos. Assim vê-se um crescimento do movimento democrático em algumas Escolas, com especificidades que as diferenciam em aspectos importantes do Escolanovismo que tinha por:

[...]objetivo de formar o cidadão capaz de produzir ativamente, os teóricos da Escola Nova passaram a se dedicar à articulação do jogo e do trabalho como elementos educativos, enquanto os teóricos das Escolas democráticas radicalizavam a crítica à Escola tradicional, incluindo nessa também a Escola Nova, que ao seu ver abandona as preocupações mais amplas com os ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática [...] pelo questionamento que produziram e pelo formato que adquiriam, as Escolas democráticas poderiam ser aproximadas das experiências anarquistas (SINGER, 2010, p. 16).

Embora as contribuições de todo movimento histórico da renovação educacional ocorrida no Brasil, não há precisão ao certo de quando esse movimento teve fim no Brasil, porém alguns autores afirmam, que foi a partir do Golpe de 1937. Em 1950, foram retomados vários aspectos do movimento “Escola Nova”, com novas experiências pedagógicas e um novo modelo de manifesto, mas infelizmente essas novas experiências foram sufocadas por um regime militar (1964 a 1985). Assim nos anos de 1960 a 1970, surgem novas ideias e discussões no campo pedagógico, iniciadas especialmente por Paulo Freire (1921 - 1997) e Iva Illich (1926 - 2002).

O processo que se abre em 1946 reintroduz o debate sobre Educação, canalizado, na década de 1950, principalmente, para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases. Nesse revigoração do debate já fica evidente a predominância do pensamento renovador sobre as variantes do pensamento tradicional. [...] Essa orientação que está presente na justificativa para a instalação das classes experimentais é que marca a efetiva experiência que daí se originaram é, em essência,

aquela que influenciou os nossos “pioneiros da Escola Nova” e marcou o movimento renovador brasileiro, na área do ensino regular, desde a década de 20. (WARDE; RIBEIRO, 1980, p. 196 apud BARRERA, 2016, p. 186).

Segundo Barrera (2016), uma das razões dessa retomada foi o lançamento do II Manifesto, em 1959, como o título “Manifesto dos educadores democratas em defesa do ensino público”, que buscava “um pouco mais de luz sobre a Educação no país e suas causas”. Tal manifesto tinha como ponto central o ensino público e de qualidade para todos.

Não há precisão de quando o movimento da Educação nova teve fim. Alguns autores afirmam que na Europa um de seus últimos expoentes foi Freinet, que veio a falecer em 1966. No Brasil, o fim teria ocorrido antes, em função dos processos políticos pelos quais o país passou, em especial o golpe de 1937. Porém, já na década de 1950 foram retomados diversos aspectos desse movimento, incluindo novas experiências pedagógicas e um novo manifesto, novamente sufocado por um regime militar que durou de 1964 a 1985. (BARRERA, 2016, p. 186).

Desse modo, no período ditatorial no país, houve o enfraquecimento desse movimento de renovação educacional, voltando a uma Educação mais tecnicista, dando espaço para diversas empresas educacionais, como o sistema Positivo, Objetivo, entre outros.

Assim, fazendo uma breve comparação entre o Movimento Escola Nova, com a pedagogia atual brasileira, podemos perceber que a Educação ainda passa por mudanças, porém ainda não é capaz de se desvincular totalmente da pedagogia tradicional, muitas Escolas que dizem que seguem a pedagogia construtivista, na verdade ainda seguem a pedagogia tradicionalista, apenas “mesclam” uma tendência com a outra. E também, tem surgido no cenário educacional brasileiro algumas Escolas com um caráter mais progressista e democrático, porém ainda são pouquíssimas Escolas, as quais possuem um número limitado de alunos, atingindo uma pequena parcela da população. E como a política brasileira passa por “mudanças”, mudanças essas que significam um retrocesso educacional, corremos o risco de voltar para uma Educação totalmente tradicionalista e com tendências ao militarismo, sendo o ensino público cada vez mais precarizado e sucateado. Todas essas mudanças observadas, no cenário educacional atual do Brasil, podem “fragilizar” as Escolas que assumem uma Educação mais democrática e libertadora, porém acredito que as mesmas seguiram firme nessa batalha a favor da Educação de qualidade.

De acordo com Barrera (2016), percebemos que o Brasil passou por diversas modificações/alterações no campo educacional, como no caso dos períodos autoritários, Estado Novo (1937 a 1945), Ditadura Militar (1964 a 1985), onde surgiram os Colégios Militares, nos quais a Educação é prioritariamente tradicional, e nos dias atuais ainda vemos muito forte os Colégios Militares em nosso país.

Segundo estudos levantados por grupos de estudos de psicologia do desenvolvimento moral de diversas Universidades, como UNESP e Unicamp, a partir da análise feita do novo Decreto nº 9.465, 2 de janeiro de 2019, do atual Ministério da Educação (BRASIL, 2019) que propõe a criação e expansão de um modelo de Escola cívico-militar para instituições de Educação básica, podemos ver que passamos por período difícil na Educação brasileira, pois tal modelo tem sido adotado por algumas Secretarias Estaduais de Educação. Essas Escolas são administradas por militares, que “cuidam” das disciplinas dos estudantes e a parte pedagógica é de responsabilidade de especialistas e professores civis. Esse formato se caracteriza por forte hierarquia e controle disciplinar, com a imposição de regras e normas que reproduzem os rituais, as formas de relacionamento entre pessoas e os comportamentos esperados em um ambiente semelhante a um quartel. Segundo pesquisas, existem atualmente mais de 120 Escolas públicas geridas pela Polícia Militar em diversos estados.

Essa postura parece ignorar que valores sociais e morais estão presentes e são transmitidos, vivenciados, refletidos, em todas as relações humanas dentro da Escola e mediam tanto as decisões e comportamentos no âmbito pedagógico, como no disciplinar. Já foram comprovadas as teses de que é tão impossível para os professores que ensinam se eximirem da Educação em valores, terceirizando-a para outras autoridades (no caso, os policiais), quanto seria impossível estar com alunos sem que estes se relacionassem entre si e/ou com os professores. (GRUPOS DE PESQUISA EM PSICOLOGIA MORAL, 2019, p. 3)

Todos os sujeitos almejam uma sociedade organizada, respeitosa, justa e democrática, porém, para que isso aconteça, é necessário, que a Escola como instância formadora, também seja democrática, ou seja, onde suas práticas devam ser baseadas no diálogo, na participação de alunos e professores na organização das regras da Escola, na cooperação entre os estudantes, no incentivo à resolução de seus conflitos pela restauração e não pela punição, na vivência efetiva de ações de protagonismo em que o cuidado com o outro e a solidariedade sejam fomentados. Essa convivência não pode se restringir apenas à boa socialização com regulamentos já estabelecidos, como nos colégios militares, mas deve ser compreendida, como um processo no qual normas, relações e costumes podem e possam ser criticados, reconstruídos e, então, legitimados pelos envolvidos e, assim ser criadas novas formas de conviver, pensadas e discutidas (PUIG, 2000).

Diante desse cenário dos movimentos educacionais, podemos perceber que os processos de inovação foram bastante turbulentos, que por muitas vezes não foram concretizados como planejados, porém pode-se perceber que o Movimento Escolanovista foi um dos movimentos que mais trouxeram renovações para o âmbito escolar.

No próximo subitem deste capítulo, será abordado sobre o que seria Inovação/Renovação educacional nos dias atuais, nos remetendo a ideia de Ressignificação da Educação.

2.2 O que seria Inovação/Renovação educacional nos dias atuais?

As palavras inovação e renovação, tem sido usadas por diferentes autores e com diferentes significados, por isso se tornou importante relatar neste capítulo como entendemos esses termos relacionados ao âmbito educacional.

São múltiplos os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos em uma inovação. A participação, o engajamento, as ações de oposição sistemática, de indiferença ou mesmo de camuflagem das práticas, para demonstrar apenas uma mudança aparente, estão estreitamente relacionadas com os significados atribuídos. E estes significados estão relacionados aos benefícios que uma inovação pode trazer, do ponto de vista dos sujeitos chamados a participar (MOREIRA, 1999, p. 137).

A palavra inovar no minidicionário Aurélio tem como significado: “renovar, introduzir novidade” (Mini AURÉLIO, 2001, p. 390). E a palavra renovar está como: “Tornar novo, ou como novo; modificar, introduzir novos elementos. 2. Substituir por algo novo do mesmo tipo. 3. Recomeçar, voltar a fazer (algo), após interrupção. 4. Dizer ou fazer de novo; repetir. [...]” (MINI AURÉLIO, 2001, p. 597).

Assim, definimos as palavras inovação/renovação, como algo novo, sinônimo de melhoria. Como aponta Werebe, (1980):

[...] mudar para melhor, dar um aspecto novo, consertar, corrigir, adaptar a novas condições “algo” que está superado, que é inadequado, obsoleto, etc. O processo de inovação pressupõe o conhecimento da situação que se pretende mudar, bem como dos recursos disponíveis, das dificuldades e limitações da operação (p. 245).

Segundo Messina (2001) na década de 1960 o tema “inovação” era recorrente no campo educacional. Já na década seguinte, o conceito inovação foi vinculado a propostas pré-definidas para que outros sujeitos a adotassem. Tratava-se de mudanças a serem implantadas verticalmente, de cima para baixo, mecanismos de ajustes que reforçavam a regulação social e pedagógica e acabavam por igualar a inovação.

Na década de 1990 o conceito “inovação/renovação” passou a ser também relacionado a processos autogerados e diversos, e nos anos 2000 surgiu como algo mais aberto, com múltiplas formas e significados. Ainda assim, a bibliografia sobre o tema inovação assume-se como um fim em si mesmo ou como uma solução para os diversos problemas complexos e estruturais da Educação (MESSINA, 2001).

Messina (2001) afirma que a inovação deve ser vista como um processo e não como um mero acontecimento.

A mudança é uma viagem, uma passagem, uma virada que é tão animadora quando ameaçante. Mudar implica desnaturalizar ou distanciarmo-nos do *habitus* que nos constitui que é tão estruturante quanto estruturado, separarmo-nos desses modos de sentir, pensar e agir (p. 228).

Segundo Barrera (2016), a inovação “[...] na Educação é um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática (BARRERA, 2016, p. 25). Partindo do pressuposto que a Ressignificação de um ambiente escolar, também possa ser considerada uma inovação educacional, citamos Nóvoa (1995):

[...] a inovação educacional oscilou entre o nível *macro* do sistema educacional e o nível *micro* da sala de aula. Produzir inovação era conceber e implementar reformas estruturais do sistema educativo ou desenvolver e aplicar novos métodos e técnicas pedagógicas na sala de aula. Também aqui não haveria *entre-deux*, não se considerava a organização escolar como um nível essencial para a abordagem dos fenômenos educativos. Hoje, parece evidente que é justamente no contexto da organização escolar que as inovações educacionais podem implementar-se e desenvolver-se (p.41. grifos do autor).

A partir das reflexões de Messina, Barrera e Nóvoa, sobre o tema inovação, podemos caracterizar a importância da implementação de novas propostas no âmbito educacional, propostas que são capazes de desenvolver o ambiente educacional como um “todo”, caracterizando inovação com o termo mudança e não com o termo melhora, pois nem toda modificação traz benefícios a todos os envolvidos, seja ela direta ou indiretamente.

Para Campolina (2012), muitos pesquisadores que estudam sobre o tema de novas propostas/inovações educacionais, tais como Elmore, Fullan, Hargreaves, Stoll e Fink, dizem que as referências à mudança são, antes de mais nada, sobre o planejamento. A mudança dos projetos propostos nos anos 70 e até os dias atuais, mudavam muitas vezes apenas a forma de manejo e não a forma intrínseca da mudança, capaz de propor transformações significativas na Educação. Em contrapartida, os mesmos autores destacam que têm sido procuradas “receitas” em vez de novos caminhos, o que não leva a uma mudança/ressignificação do ambiente escolar.

Segundo Martínez (1999) são por essas razões que a Escola permanece, notadamente, como um campo social que não tem favorecido a criatividade e a inovação. Esse fato ocorre no ambiente escolar justamente por não “escutar” opiniões de professores, alunos e familiares. A Escola omitindo as opiniões e reais necessidades da comunidade escolar, permanecem com o

mesmo modelo educacional arcaico, não coincidindo com a atual conjuntura na qual vivemos, desmotivando seus professores e alunos.

Assim como destaca Paulo Freire, em sua obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*, a Educação precisa ser uma prática de liberdade e não uma forma de ensino opressora. Acreditamos que o professor, a Escola, não deveria possuir um modelo educacional opressor, mas sim um ambiente em que seja permitido o pensamento, a Educação de uma forma “livre”, onde todos possam ser ouvidos, tornando-se um processo educacional muito mais rico e humanístico. O processo de ressignificação do ambiente escolar, para uma “nova Educação”, a Educação democrática, pode ser de grande importância para todo ambiente escolar. Segundo Freire (1974/ 2016), é quando

[...] se começa a autêntica luta para criar situações que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo **Ser Mais**. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge aos que oprimem e aos oprimidos, não vai ceder aos primeiros, que se encontram desumanizados pelo só motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu **ser menos** a busca de **ser mais** de todos (p. 69).

Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, o “ser mais”, já é uma grande superação do modelo educacional tradicional de ensino, pois esse “ser mais” pode se entender como uma Educação voltada para a democrática, capaz de ouvir/escutar a opinião/voz de todos participantes do ambiente escolar. Transformando a Escola em um ambiente enriquecedor e prazeroso, onde possam ser divididos, além dos saberes, as opiniões e os problemas, podendo assim contribuir significativamente para um modelo educacional cada vez mais humanístico e favorecedor da construção da autonomia.

A renovação/ inovação escolar não é algo simples e rápido, demanda superação do ensino contraditório, persistência de todos do ambiente escolar para superar os erros, demanda da vontade de mudar, da vontade de se libertarem, do querer o novo, a liberdade de expressão. Como diz Paulo Freire (1974/ 2016):

[a] libertação, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos.
A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas o homem libertando-se (p. 70).

Segundo Freire (1974/ 2016), o importante, do ponto de vista da Educação Libertadora, é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestando-se implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. Sendo assim, o modelo de Educação democrática é de uma Educação dialógica e problematizadora, que parta da visão de buscar propostas por meio do diálogo com o povo, e

do pensar coletivo constante, por meio da qual o sujeito é visto como participante ativo de todas as situações discutidas dentro do ambiente escolar, levando esse modelo de “libertação” para a sua vida cotidiana, tornando-se um sujeito autônomo e justo, que sabe lutar por direitos e cumprir os seus deveres.

O educador Paulo Freire, em suas obras *Pedagogia do oprimido* (1968), *Pedagogia da autonomia* (1997), *Pedagogia da esperança* (1992), *Pedagogia da indignação* (2000), defende que a Educação seja voltada ao exercício da cidadania, pautado na autonomia. Assim, Educação significa preparar os educandos para serem críticos, capazes conscientemente de fazerem opiniões políticas, culturais, e de participarem como cidadãos construtores da história. Nesse contexto, podemos caracterizar a importância da Educação democrática, uma Educação voltada para a preservação da liberdade de expressão, do senso crítico, que preza para a formação completa do sujeito, formando sujeitos conscientes, que possam contribuir para a criação de uma sociedade mais justa.

Após discorrermos sobre os processos de inovação/renovação educacional, no próximo item deste capítulo é tratado sobre a resignificação da formação docente, remetendo-nos aos objetivos de uma Escola voltada para o ensino democrático.

2.3 Resignificação da formação docente – Educação democrática

[...] Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1968, p. 65).

Como já mencionado, foi no movimento da “Escola Nova”, que se deu início à conquista da formação universitária de professores. Porém, vemos que a formação docente ainda é um problema dos dias atuais. Muitas Escolas brasileiras, ainda aceitam o professor de ensino fundamental, nível I, apenas com o antigo magistério e sem uma formação universitária.

Segundo a Constituição de 1934 (BRASIL, 1988) era colocado como exigência a fixação das diretrizes da Educação nacional e a elaboração de um plano nacional de Educação. Assim, a evolução da organização dos sistemas públicos estaduais de ensino foi modificada até o Estado Novo, quando diretrizes gerais sobre a Educação no Brasil, emanadas de um órgão central, o Ministério da Educação e Saúde (criado em 1930), tenderam a homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que surge o conceito de Educação básica, como direito do cidadão,

englobando as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental obrigatório e Ensino Médio obrigatório (CURY, 2006). Com as mudanças que partiram dessa lei, a Escola passou a incluir um perfil de aluno diferente daquele ao qual já havia se habituado.

Segundo Orestes (2011), com essa complexidade de adaptação à lei nº 9.394, do Ensino Fundamental e médio obrigatório, foi apontada como queda da qualidade e denunciada por muitos como a precarização do ensino. Porém, as discussões acadêmicas e políticas em torno da regulação e do gerenciamento da Escola, nesse novo modelo de Educação obrigatória, até o ensino médio, disparou a noção de autonomia como uma perspectiva de mudança positiva a ser introduzida na Escola pública básica.

A partir da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96), em dezembro de 1996, surgiam novas políticas de formação de professores, como a formação continuada. Nesse período, iniciaram discussões a respeito da formação do professor, que resultavam em reformulações dos cursos de graduação, com o objetivo de elevar os níveis de qualidade da Educação brasileira.

Nessa reforma da formação de professores, o governo brasileiro colocou como obrigatoriedade a contratação apenas de professores habilitados em nível superior, surgindo a obrigatoriedade da formação universitária para professores. Como mencionado no parágrafo 40 do artigo 87 das Disposições Transitórias, da Nova LDB que diz: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996).

Assim, gradualmente foram emergindo novos modelos de formação para docentes no ensino superior, como: cursos sequenciais, Educação a distância e outros programas de cunho acadêmico científico. Porém, mesmo com essas mudanças a Educação brasileira ainda passava e passa por grandes problemas educacionais.

De acordo com Nóvoa (1992) e Fusari (1998), as ideias de formação continuada dos professores, são vistas como etapa de um único processo, ou seja, a formação do educador necessita ser algo contínuo, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional, precisam ser articulados entre si.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96, a formação continuada tem por finalidade assegurar aos profissionais da Educação a capacitação profissional por meio de formações realizadas nas instituições públicas de ensino.

Artigo 67 (dos profissionais da Educação) – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...]

Artigo 87 (das disposições transitórias) - Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá:

Parágrafo III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da Educação a distância (BRASIL, 1996, p. 27- p. 33).

A formação continuada dos professores passou a ser considerada como estratégia fundamental, na formação do novo professor que iria construir a nova Educação. Segundo Pimenta (2012), a formação do professor não se resume em cursos de formação, pois “um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade”.

Para Freire (1996), a formação continuada tem como objetivo principal incentivar a apropriação dos seus saberes rumo a uma autonomia que o leve de fato a uma prática crítico-reflexiva.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p. 39).

A formação continuada é de grande importância para a formação docente, porém nem sempre são bem elaboradas, como alguns professores de redes públicas e particulares se queixam, pois muitas vezes a teoria é distanciada da prática, ou seja, da vivência em sala de aula. Assim como afirma Freire (1983, p. 38) “não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas”.

Com base no pensamento Freiriano, a formação continuada dos professores necessita focalizar na vivência de sala de aula, voltando-a para a realidade dos alunos que ali estão inseridos, no qual o professor não seja apenas um mero transmissor de conhecimento, e sim que saiba orientar, avaliar seus alunos, que saiba motivar os seus alunos a estudar e a reconstruir conhecimento com mãos próprias. Nessa concepção, o

[...] papel do professor não é instruir, mas orientar, no contexto autopoietico e maiêtico – deve influir o aluno de tal modo que o aluno não se deixe influir; não cabe “tirar dúvidas” (é função do professor “fazer dúvidas”), oferecer facilidades e fórmulas prontas, encurtar raciocínios e procedimentos destrutivos e reestrutivos, substituir o esforço do aluno; trata-se, de alguma maneira, do “amor exigente”: ao mesmo tempo, que cabe apoiar o aluno do modo mais envolvente possível, cabe exigir dele o melhor desempenho viável, e isto pressupomos no conceito forte de “cuidar”; caberia aí visualizar a “politicidade” do cuidado – não só a face do envolvimento e da compaixão, mas igualmente do desafio formativo, estabelecendo com o aluno relação política ao mesmo tempo pedagógica e desafiadora (DEMO, 2004, p. 20).

Para a formação do aluno crítico e autônomo, deve-se levar em consideração que primeiramente é necessário formar professores críticos e autônomos, que não apenas sejam incentivados a reproduzir conhecimentos “prontos e acabados”. Assim as formações continuadas dos professores precisavam considerar o professor como ser pensante, oferecendo-lhes meios de ajudá-los, e não apenas jogando ao colo do professor receitas para “domar alunos”, e responsabilizando-os pela elevação ou decadência de níveis educacionais, mensurados por meio de avaliações externas, como por exemplo provas Brasil, SARESP, etc. Segundo Demo (2004), o professor do futuro

[...] é aquele que sabe fazer o futuro. A história da humanidade comprova soberbamente está hipótese: fizeram futuro as sociedades que souberam pensar. Nessa ideia está o escamoteado o lado ambíguo do conhecimento, que hoje não podemos mais suportar. Mas isso não retira o argumento: as alternativas são forçadas por quem sabe produzir e usar de modo inteligente as energias do conhecimento, a versatilidade autopoietica da aprendizagem, a indocilidade da Educação (p. 90).

É importante salientar que o professor brasileiro é extremamente desvalorizado pela sociedade atual, com salários baixíssimos, e muitas vezes sua formação de nível muito precário, pois existem cursos para formação de professores em curtos períodos de tempo, nos quais são transmitidas apenas as “fórmulas mágicas” de como dar aula, oferecendo-lhes receitas prontas, voltadas ao ensino tradicional, esquecendo-se do papel do professor de mediador, orientador e avaliador, capaz de orientar seus alunos na construção do conhecimento (DEMO, 2004).

Nas Escolas públicas atuais, de ensino básico, apesar de ter as horas complementares obrigatórias de formação continuada, conhecidas em alguns lugares como HTPC (horário pedagógico de trabalho coletivo), algumas formações continuam sem sentido real, voltadas apenas para a transmissão de conhecimento e/ou cumprimento de atividades burocráticas. Assim como afirma Becker (2011), as Escolas públicas de ensino básico se baseiam em duas formas pedagógicas:

[...] A primeira caracteriza-se por reproduzir o modelo. Essa forma é suportada por duas crenças: de que o conhecimento ou está pronto no meio social (empirismo) ou está pronto, como capacidade definitiva, no genoma (apriorismo ou inatismo); uma sina, um destino que não pode ser modificado. A segunda forma pedagógica caracteriza-se, ao contrário do que propõem essas duas crenças, por trabalhar com a atividade do sujeito, do aluno, desafiando-o a pensamentos e comportamentos progressivamente autônomos e inventivos (p. 209).

De acordo com Becker (2011), na segunda forma pedagógica (interatividade ou construtividade), citada acima, é necessário progredir na construção de uma concepção teórica, com fundamentação multidisciplinar: psicológica, sociológica, epistemológica. Essa forma implica acima de tudo disciplina intelectual, pois envolve atividades de sujeitos em busca da cooperação, mas, infelizmente grande parte dos docentes, ainda pensa/acredita que a prática

docente é baseada na transmissão de conhecimento, onde a criança “recebe” o que é passado e simplesmente “acumula” o que foi visto, esquecendo-se da sua real função de mediador do conhecimento.

Partindo desse pressuposto, a linguagem epistemológica explica como o professor que acredita em transmissão de conhecimento “enxerga seu aluno”, citamos Becker (2001):

Falemos, como na linguagem epistemológica, em sujeito e objeto. O sujeito é o elemento conhecedor, ativo, o centro de onde se origina o conhecimento; o produtor do conhecimento, em estrutura e em conteúdo. O objeto é tudo o que o sujeito não é. Pergunta-se, o que é o não sujeito? É o mundo no qual está mergulhado: isto é, o meio físico ou social. Segundo a epistemologia que subjaz à prática desse professor, o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco; é tabula rasa. É assim o sujeito na visão epistemológica desse professor: uma folha de papel em branco (p. 15).

Assim, de acordo com Becker (2011), a forma mais recorrente da Escola é pensar no conhecimento como conteúdo, pois para a Escola conhecimento equivale a conteúdo “dado”. Assim a Escola esquece a sua função social, tratando a Educação como uma pedagogia empirista. A aprendizagem necessita ampliar as estruturas do conhecimento, e não apenas transmitir conhecimento. Piaget (1972) afirma que desenvolvimento e aprendizagem constituem dois problemas muito diferentes. O processo de desenvolvimento é espontâneo e manifesta o processo global da embriogênese que, por sua vez, diz respeito ao desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso e das funções mentais; “[...] é um processo que se relaciona com a totalidade de estruturas do conhecimento” (PIAGET, 1972, p. 1).

Já o processo de aprendizagem não é espontâneo, mas provocado por situações, como um experimento “aplicado” por um psicólogo ou um recurso didático “aplicado” por um professor. Em qualquer caso se refere a um problema simples ou a uma estrutura simples. Uma aprendizagem pode ser realizada em poucas horas ou, até, em minutos e ter longa duração enquanto que uma estrutura, gerada pelo processo de desenvolvimento, demorará anos para ser construída; e, uma vez construída, fará parte da vida do organismo, do indivíduo ou do sujeito. (BECKER, 2011, p. 216).

Então, pode-se concluir que para uma inovação escolar, é necessária uma inovação/mudança na prática docente, que possa instigar o aluno a ser investigativo, superando as práticas tradicionais de ensino, a pedagogia da repetição.

Segundo Becker (2011), para uma renovação, mudança, em lugar da pedagogia tradicional, deverá existir a experiência ativa, no qual, o aluno possa construir e inventar, investigar, instigando sua criatividade, tornando-se sujeito de sua própria aprendizagem.

A mudança que aqui se propôs, beneficiará não apenas o aluno. Ouso dizer que o professor será o principal beneficiário, pois descobrirá o extraordinário significado de sua função. Conheço professores que ao transformar seu fazer dessa forma, fizeram do encontro com os alunos, as aulas, tempos dentre os mais significativos de suas vidas (BECKER, 2011, p. 228).

Embora algumas Escolas, que possuem cunho democrático, já realizem novas alternativas de formação continuada e alguns cursos de graduação já abordem e focalizem uma Educação mais voltada para a formação do sujeito como um todo, crítico e democrático, ainda é grande o número de Escolas e cursos universitários que se pautam em um ensino tradicionalista. E, ainda, com o modelo atual de governo brasileiro, no qual vivemos, vemos a Educação em um processo caracterizado como de grande retrocesso das práticas educacionais, no qual é enfatizado/valorizado como exemplo de modelo educacional as Escolas militares, “dominadas” por militares e voltadas para o ensino da obediência e não para a formação do ser crítico e autônomo.

Apesar dos retrocessos sofridos no campo educacional atual, como a precarização da Educação básica e universidades públicas, um maior número de Escolas militares, há um movimento de resistência na Educação, que visa a democratização e a formação integral do sujeito, como as Escolas democráticas, que focam na formação do indivíduo autônomo, crítico, justo e humano. Tais Escolas são coerentes com a formação continuada de professores, pautando-se em processos de ressignificação de todos integrantes da comunidade escolar, visando uma Educação para a democracia, voltada para a construção da autonomia.

Depois deste capítulo, no qual foi abordado um pouco das mudanças educacionais, renovação/ inovação educacional e formação de professores. No segundo capítulo desta dissertação, será abordado o tema clima escolar, onde veremos a origem do termo clima escolar, o fenômeno educacional que é investigado no clima escolar, a diferença entre o conceito de clima escolar com cultura escolar, as Dimensões que são avaliadas e estudos feitos sobre clima escolar, que proporcionaram melhorias dentro da Escola.

III. CLIMA ESCOLAR: ORIGEM, CONCEITO E SUAS DIMENSÕES AVALIATIVAS

Neste terceiro capítulo da dissertação, para uma melhor compreensão sobre “o que é Clima Escolar”, será abordado, como se originou o termo clima escolar, como esse fenômeno passou a ser objeto de investigações na Educação, qual a diferenciação de clima escolar e cultura escolar, quais Dimensões são avaliadas no clima escolar, e através do estudo investigativo do clima escolar, após as intervenções, quais melhorias podem ser observadas dentro do ambiente escolar.

3.1 A origem do termo “Clima Escolar” e como esse fenômeno passou a ser investigado

A palavra Clima, segundo o dicionário mini Aurélio (2001), refere-se a condições meteorológicas (temperatura, ventos, fenômenos da natureza), típicas do estado médio da atmosfera. Nessa acepção de contexto de Clima Escolar, podemos pensar no ambiente escolar, no qual estão envolvidas as vivências de toda a comunidade escolar, como os sentimentos, emoções, problemas comportamentais, crenças, culturas, entre outras, que fazem parte do âmbito escolar.

De acordo com Carvalho (1992), as primeiras pesquisas sobre clima escolar se baseavam na transposição para o meio educacional, de estudos, já desenvolvidos no meio industrial e militar, em torno da problemática do “clima organizacional”. Assim, os estudos sobre o clima escolar tiveram como base conceitual as teorias clássicas da organização, as quais eram responsáveis pela produção do pensamento organizacional da época.

Diante disso, o clima escolar está vinculado com a organização escolar, porém é mais que uma organização, pois envolve as relações humanas. Assim, é possível pensar que, a conceituação de clima escolar teve suas origens na conceituação de clima organizacional, porém é muito mais que organizacional, pois analisa a Escola como um todo (aspectos sociais, acadêmico, administrativo, incluindo os fatores estruturais, e todos que fazem parte da comunidade escolar, professores, gestores, funcionários e família).

Segundo os autores como Janosz (1998), Blaya (2004), Thiébaud (2005), Debarbieux (2006), Perkins (2006) e Casassus (2008), o termo “clima escolar” pode ser compreendido como um conjunto de percepções dos integrantes da comunidade escolar em relação à instituição, que descortinam fatores vinculados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem nesse espaço.

De acordo com Vinha, Morais e Moro (2017), o clima escolar é compreendido como um conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrentes das experiências vividas dentro do ambiente escolar, como normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa. O clima corresponde às percepções de todos da comunidade escolar, assim cada Escola possui seu próprio clima. E o clima pode interferir em toda a dinâmica escolar, pois interfere na qualidade de vida da comunidade escolar e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, o clima escolar pode influenciar na dinâmica do âmbito educacional, que por sua vez, pode revelar-se um clima positivo ou negativo, influenciando na qualidade de vida Escolar e no processo de ensino/aprendizagem, já que o mesmo interfere na efetividade do trabalho docente e discente, assim como na qualidade das relações que serão estabelecidas dentro do ambiente escolar.

Considerando as definições sobre o clima escolar, pode-se entender que o fenômeno do estudo de Clima escolar passou a ser investigado, devido à necessidade de conhecer melhor o que acontece na vida da instituição escolar, as influências na organização institucional, nas condutas e motivações dos sujeitos, a compreensão dos comportamentos dos autores escolares, em sala de aula e na Escola. Enfim, o olhar para as interações que se instauram entre os que fazem parte do processo educativo (MORO, 2018).

Segundo Melo (2017), na citação do autor Claro (2013), expõe que para se aproximar do clima escolar deve-se compreender o ser humano. E para compreender o humano deve-se percebê-lo como um ser que está situado em um lugar e em um momento dado, em sua cultura. O fenômeno do clima escolar parte desde o ambiente escolar até o bairro, onde se localiza a Escola e onde vivem os seus alunos, expressando questões de cultura dos bairros, uma diversidade de culturas, entendendo-se como uma continuidade das vivências que se oferecem em grupos.

Assim, o clima escolar é percebido através de Dimensões, na qual cada Escola constrói suas próprias Dimensões a serem avaliadas, a partir de sua realidade escolar. Para desvendar as Dimensões de clima, deve-se questionar-se acerca do que, prioritariamente, dá sentido ao estar em grupo. De maneira geral são reconhecidas três variáveis acerca do clima, sobre as quais se baseará a construção das Dimensões: a) a pertença ao grupo; b) as relações que se dão no grupo; c) a motivação por participar daquilo pelo qual o grupo existe (MELO, 2017).

Claro (2013) menciona que a partir das variáveis gerais, cada Escola, em sua comunidade, deverá elaborar suas próprias Dimensões por meio de suas experiências/vivências, considerando três âmbitos da Educação: clima escolar, qualidade pedagógico-curricular e administração escolar. Cada parte desenvolvendo sua função: professores, com a responsabilidade em envolver a comunidade, desenvolvendo planos de estudos e práticas em torno dessas tradições; gestores, coordenando ações, criando situações que permitam a execução de bons processos de ensino/aprendizagem; estudantes, ocupando um lugar central, não por ser mais importante na perspectiva do clima, mas por serem os protagonistas em orientar o desenvolvimento dos processos educativos.

Pensar no clima escolar como um aspecto importante da qualidade em Educação é um método de descobrir os primeiros passos para transformações do ambiente escolar (MELO, 2017). Portanto, a importância dos estudos sobre o clima escolar está associada a

[...] necessidade de conhecer melhor o que acontece na vida da instituição, as possíveis influências na organização institucional, nas condutas e motivações dos sujeitos, a compreensão dos comportamentos dos atores escolares, em sala de aula e na Escola, enfim, o olhar para as interações que se instauram entre os que fazem parte do processo educativo. Nessa perspectiva, entendemos que são de fundamental importância os estudos acerca do clima de uma Escola, para que, junto a outros aspectos, como as avaliações educacionais e institucionais, possamos compreender de fato o que vem a ser uma Educação de qualidade. (CARVALHO, 1992; CUNHA; COSTA, 2009; GOMES, 2005; GAZIEL, 1987; LOUKAS, 2007; COHEN, 2010 apud MORO, 2018, p. 48).

Então, clima escolar, é uma maneira de perceber o ambiente escolar como um todo, valorizando cada indivíduo pertencente do ambiente escolar, propiciando mudanças positivas dentro do âmbito escolar. Antes de partirmos para as Dimensões e para algumas pesquisas sobre o clima escolar, iremos abordar a diferenciação de clima organizacional, clima escolar e cultura escolar.

3.2 Clima escolar e Cultura escolar

Os estudos sobre o clima e cultura, não são novos, porém tinham o viés voltado para a organização, ou seja, clima organizacional e cultura organizacional. Assim, o clima organizacional, tinha seus estudos voltados para a área empresarial, ou seja, para o funcionamento de uma organização. A cultura organizacional apresentava um escopo mais teórico, baseando-se na necessidade de explicar a diferença de desempenho entre organizações de diversos países.

Apesar dos conceitos de clima e cultura serem interdependentes e complementares, segundo Moro (2018), é necessário diferenciá-los. Para o autor o conceito de clima surge de modo específico e pessoal, ou seja, com finalidade de descrever fenômenos em um determinado período de tempo, refere-se a situações subjetivas e imediatas, das percepções dos atores da organização. A cultura, já é algo mais profundo, resistente às mudanças, estando interposto pelos valores institucionais.

Para analisarmos a síntese das principais diferenças que separa, conceitualmente o clima e a cultura, citamos, com base em Moro (2018), Bicas (2000, p. 20), Quadro 1, a seguir.

QUADRO 1 - Diferenças entre o clima e a cultura organizacional

CLIMA	CULTURA
• Diz respeito às percepções do comportamento. • Faz uso das técnicas estatísticas para a investigação. • Fundamenta-se em pressupostos teóricos da psicologia industrial e social. • Investiga o clima como uma variável independente. • Faz uso dos resultados para promover melhoria nas organizações.	• Compreende os pressupostos, valores e normas da instituição. • Utiliza-se de técnicas de investigação etnográficas. • Emprega pressupostos teóricos da antropologia e da sociologia. • Assume uma perspectiva naturalista. • Evita as análises quantitativas.

Fonte: Bicas (2000, p. 20 apud MORO, 2018, p. 62).

Além das diferenças destacadas por Bicas (2000, p. 20 apud. MORO, 2018) podemos distinguir também como diferença o fator de análise do clima escolar, que se baseia nas respostas afetivas e emocionais dos sujeitos, mediante aos conhecimentos e percepções do ambiente escolar em que estão inseridos, enquanto a cultura, evidencia as ideologias, os valores e crenças de cada indivíduo.

Segundo Barroso (2012) existem três perspectivas de abordagens sobre a cultura escolar, que também cabem como diferenciação do clima escolar, analisadas no Quadro 2.

QUADRO 2 – Perspectivas de abordagem sobre a cultura escolar.

PERSPECTIVA	PRINCÍPIOS DA CULTURA ESCOLAR
FUNCIONALISTA	Traz o sentido mais geral da cultura que é veiculada por meio da Escola, a qual é vista como simples transmissora de uma cultura definida e produzida exteriormente e que é traduzida pelos princípios religiosos, político social, econômico e religioso, como essência do processo educativo e da aculturação das novas gerações.
ESTRUTURALISTA	É a cultura produzida pela Educação existente em cada sociedade, por meio de modelos e estruturas, como planos de estudo, disciplinas escolares, modos de organização pedagógica, meios auxiliares de ensino, entre outros.
INTERACIONISTA	É caracterizada pela cultura de cada Escola (como instituição global); produzida pelos sujeitos organizacionais nas relações de uns com os outros, com o espaço e com os saberes, mas dentro dos limites estabelecidos pelos esquemas globais de funcionamento das Escolas na sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Barroso (2012).

Com base na análise dos dois quadros, podemos distinguir que a cultura escolar de modo genérico é voltada para o aspecto cultural do ambiente escolar, ou seja, do modelo educacional que cada instituição de ensino adota, das crenças adotadas no âmbito escolar. Enquanto o clima escolar analisa as variáveis dentre elas emocional, as percepções que cada sujeito tem do ambiente educacional no qual estão inseridos.

Então, de acordo com Taylor (2008), a mensuração do clima escolar e da cultura escolar, nas unidades escolares, proporciona um retrato mais amplo do ambiente escolar, possibilitando que os gestores, professores possam analisar a integridade da Escola da qual fazem parte, podendo modificar para melhor, o que for pontuado pelos alunos nos estudos realizados para mensuração do clima e

[...] a cultura organizacional da Escola [que] precisam ser conhecidos, compreendidos e organizados de maneira que corresponda à expressão da cidadania proposta, e que de sua observação, análise e compreensão não só se promova a melhoria do processo, como também a correspondente aprendizagem e formação. Acrescenta-se ainda o fato de que é reconhecido como ensino de qualidade aquele que se assenta não sobre conhecimentos formais estanques, e sim sobre saberes socialmente valorizados e necessários para o enfrentamento dos desafios de desenvolvimento pessoal e social dos alunos, mediante a ampliação de seu universo cultural, que, por consequência, deve fazer parte da Escola (LUCK, 2011, p.40).

Por fim, de acordo com os pensamentos de Sherblom e Marshall (2006) o clima escolar e a cultura escolar, andam juntos, apesar de apresentarem distinções, os conceitos de cultura e clima podem ser tomados como parte de um todo interativo. A cultura oferece à Escola uma identidade e uma ideologia única e o clima escolar, refere-se mais as percepções sobre as experiências vividas. Assim, apesar de distintos, são considerados de extrema importância dentro do âmbito escolar; portanto o esforço em conhecê-los e compreendê-los para que tal conhecimento possa contribuir para a promoção de melhorias no ambiente escolar.

Na próxima parte deste capítulo abordaremos sobre as diversas Dimensões que compõem o clima escolar, na qual será feita uma breve análise de pesquisas sobre o clima Escolar, destacando quais foram as Dimensões abordadas, e os benefícios que trazem o clima positivo dentro do âmbito escolar.

3.3 Dimensões que compõem o clima escolar e pesquisas desenvolvidas

Como vimos no decorrer deste capítulo o termo clima, possui várias definições, assim o mesmo também possui diversas Dimensões que o compõe. Com base no pensamento de Moro (2018), o clima escolar é formado por diferentes e complementares Dimensões, as quais constituem aspectos organizacionais, sociais, disciplinares, estruturais, pedagógicos, entre outros, uma vez que não existe um único fator que, por si só, seja capaz de definir o clima escolar e a sua atuação na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, razão pela qual é importante estudá-las em suas particularidades, para que possamos compreendê-las.

Segundo Taylor (2008) para avaliar o clima escolar deve-se levar em conta as Dimensões: Ambiente escolar; Comunicação e meio social; Segurança na Escola; Relações com a comunidade; Satisfação dos alunos. Em seguida, a realização de uma pesquisa aprofundada sobre a influência do clima escolar, e uma análise das contribuições que a avaliação do clima escolar pode oferecer dentro do ambiente escolar, levando em consideração elementos que possam contribuir para uma melhoria/mudança do clima, podendo-se constatar que é fundamental que os líderes escolares iniciem ou continuem a construção de um clima propício à aprendizagem, ao mesmo tempo, que os educadores sejam fortalecidos e apoiados por meio de uma boa liderança na gestão escolar, enquanto, com relação aos educandos, o papel do educador é fundamental para acompanhar o progresso de cada um. Nesse aspecto, é por meio de pesquisas e estudos dessas distintas Dimensões, que é possível viabilizarem uma avaliação

diagnóstica do clima do âmbito escolar, e assim compor informações essenciais para as tomadas de decisão, no qual se referem à busca por uma Educação de qualidade.

Pesquisas apontam uma diversidade de definições, sobre Dimensões que compõe o clima, porém, todas têm em comum a ideia de “clima como percepção dos sujeitos sobre o ambiente na qual vivem, e têm demonstrado sobre a forma como os sujeitos percebem coletivamente essa ‘atmosfera’ trazendo significativas influências sobre o comportamento dos grupos” (BRITO; COSTA, 2010, p. 501).

De acordo com Nóvoa (1995), o clima escolar é um fenômeno de várias Dimensões. Portanto, é preciso identificar o que o estrutura, para então estabelecer a sua pesquisa. Segundo o autor, o clima é um conceito versátil e sintetizado, que não é possível definir com base em uma única Dimensão, sendo necessário analisar o conjunto dos componentes.

Com base no ponto de vista de Anderson (1982), o clima escolar pode ser composto por três grandes Dimensões, que contemplam aspectos materiais e a edificação física da instituição, as interações sociais e o sistema de crenças, valores e significados compartilhados pela Educação.

Existem diversas pesquisas, que centralizam suas investigações em aspectos caracterizados como importantes da vida da instituição de ensino, e nesse contexto elegem Dimensões específicas para a investigação. Segundo Carvalho (1992), os estudos relacionados ao clima possuem diferentes tipos de investigação, como: clima social, no qual é abordado questões particulares às interações entre os educadores; o clima acadêmico, incluindo o estudo das atitudes, valores e expectativas dos sujeitos da instituição escolar sobre a Educação; e o clima organizacional, no qual são estudados aspectos relativos às interações entre gestores, funcionários e professores.

Segundo os estudos de Halpin (1966), o clima é a personalidade de uma organização e se assemelha à personalidade individual, pois cada Escola possui um clima diferente. Para o autor, existem seis tipos de clima: **Clima aberto** (trata da qualidade das relações interpessoais entre gestores, professores, alunos e pais); **Clima controlado** (o foco está na realização das tarefas, esquecendo-se das interações entre professor, aluno e gestores); **Clima autônomo** (refere-se ao professor que tem entusiasmo para ensinar os alunos e alunos que têm motivações para aprender); **Clima paterno** (gestão autocrática, que acaba tomando para si todas as ações de liderança); **Clima familiar** (os professores não estão comprometidos com o ensino, apresenta pouco desempenho geral da Escola), e **Clima fechado** (não há nenhum compromisso

por parte do diretor ou professor. O diretor tende a ser severo e a exercer o controle. Como resultado, a maioria dos professores tendem a ser frustrados).

De acordo com a pesquisa de Moro (2018), outro autor que abordou diferentes Dimensões de clima foi Sinclair (1970 apud MORO, 2018), ele desenvolveu o Elementary School Environment Survey (ESES), que segundo as impressões dos alunos e professores, criou cinco Dimensões para avaliação do clima. Que são: **Clima prático** (benefícios que fazem parte da Escola), **Climas comunitários** (o bem-estar dos atores escolares, a convivência), **Climas de consciência** (leva em conta o bem-estar, porém o bem-estar na humanidade), **Clima de decoro** (cortesia, cautela, ponderação, sem comportamentos rebeldes, capazes de colocar em risco a harmonia da convivência com o outro) e **Clima de conhecimento** (busca do conhecimento como prioridade, predominância das disciplinas acadêmicas).

Nas pesquisas de Johnson e Steven (2006) são atribuídos como Dimensões do clima: Apoio ao estudante; Afiliação; Interesse profissional; Liberdade pessoal; Participação nas tomadas de decisão; Inovação; Adequação de recursos; Pressão acadêmica. Os estudiosos preferiram descrever o clima como sendo um ambiente psicossocial. Nos estudos de Summer (2006), sobre o clima escolar, ele define seis Dimensões: **Ordem** (ambiente organizado, refletindo no comportamento dos alunos), **Liderança** (maneira pela qual a administração fornece liderança instrucional), **Ambiente** (existência de um clima de aprendizagem positivo), **Envolvimento** (refere-se aos pais e a comunidade e até que ponto se envolvem), **Instrução** (faz referência ao programa desenvolvido e implementado) e a **Expectativa** (o que se espera dos seus alunos).

Partindo dessa visão de diversas Dimensões de análise e estudo do clima, citamos o estudo de Loukas (2007) que afirma que o clima escolar é composto pelos sentimentos e atitudes despertadas pelo ambiente escolar que decorrem de três Dimensões: **Dimensão física** (que analisa a aparência da Escola toda, a disponibilidade de recursos, a organização das salas de aula, a segurança e o conforto), **Dimensão social** (a qualidade das relações interpessoais entre alunos, professores, gestores e funcionários, e a relação da tomada de decisões na Escola) e a **Dimensão acadêmica** (qualidade de ensino).

Segundo Claro (2013), as Dimensões de análise do clima, são muitas vezes criadas dentro do ambiente escolar. O autor propõe três variáveis, acerca da construção das Dimensões do clima escolar, que são: Pertencimento ao grupo; Relações em grupo e a Motivação em participar do grupo existente (Escola).

Destacamos também as pesquisas relacionadas sobre clima escolar, no estado de Minas Gerais, dos pesquisadores Canguçu e Romero (2013), que usaram como Dimensões de estudo do clima, a abordagem de elementos da natureza subjetiva (entendimento e sensação do educando sobre os elementos do contexto escolar e que influem no seu comportamento no âmbito escolar) e objetiva (englobando infraestrutura, formação docente, regras disciplinares e todo espaço físico escolar). Nas pesquisas realizadas, notou-se um melhor desempenho nas avaliações escolares, concomitantemente com um clima escolar mais positivo na percepção dos educandos. Os quais descreveram que se sentem mais orgulhosos, satisfeitos e que apreciam estudar na Escola, na qual estão inseridos, também se mostrou como uma avaliação positiva as relações interpessoais, principalmente na atuação do corpo docente no processo de ensino e aprendizagem, porém, as percepções dos educandos foram mudando para menos positiva na medida em que o desempenho escolar piorava.

Citamos também a pesquisa de Melo (2017), realizada em um estado brasileiro, que analisou o clima escolar, de acordo com as percepções dos educandos, educadores e gestores de Escolas públicas do ensino médio, analisando o desempenho dos educandos de acordo com os resultados obtidos no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), no ano de 2015. Foram utilizadas como Dimensões de avaliação do clima: relações de ensino e aprendizagem; relações sociais e conflitos; regras, sanções e segurança; situações de intimidação entre educandos; relação entre comunidade, Escola e família; infraestrutura e rede física do ambiente escolar; relações com o trabalho; participação da gestão. A pesquisa foi feita em 46 Escolas públicas, com a participação de 2731 alunos, 426 docentes e 173 gestores. O estudo realizado por Melo (2017) mostrou que o clima escolar, quando mensurado na perspectiva dos alunos, pode ser considerado como um fator protetivo para que as Escolas possam ter um desempenho satisfatório no ENEM e também conclui que o clima escolar mais positivo, pode favorecer um ambiente mais propício para estudar, aprender e se desenvolver.

A pesquisa de Colombo (2018) teve como objetivo compreender como alunos e professores percebem e avaliam o clima escolar de uma instituição educativa de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e se existia uma relação entre a qualidade da avaliação apresentada pelos alunos com o desempenho escolar por eles alcançado. Foi utilizado como instrumento para avaliação do clima escolar questionários específicos, que foram construídos para a realidade escolar brasileira. Os questionários de avaliação do clima escolar foram aplicados em 214 estudantes do Ensino Fundamental II (do 7º ao 9º ano); 203 alunos do Ensino Médio (1ª a 3ª séries) e 35 professores dos dois níveis de ensino. Os resultados indicaram que

as avaliações mais positivas foram apresentadas pelos professores, seguidos pelos alunos do Ensino Fundamental II e, por fim, pelos alunos do Ensino Médio. Nessa pesquisa, verificou-se que uma avaliação mais positiva do clima favorece um melhor desempenho nas diferentes disciplinas cursadas pelos alunos.

A pesquisa de Castellini (2019) teve como objetivo analisar como o clima escolar influencia na aprendizagem, e validar o instrumento utilizado (questionário adaptado para 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental). Para tal, utilizou o resultado da avaliação externa municipal do ano de 2017, dos estudantes dos quartos anos, com idade média entre 9 a 11 anos, sendo eles meninos e meninas, a pesquisa contou com dados de sete Escolas municipais. Também, para essa pesquisa, foi utilizado e adaptado o instrumento criado em 2015, por um projeto denominado - Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar, desenvolvido por pesquisadores de diversas universidades do Brasil e do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral. Porém, como tal instrumento foi criado para estudantes de 7º ano ao Ensino Médio, o instrumento utilizado na pesquisa de Castellini (2019) foi adaptado para estudantes do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, pelos pesquisadores do GEPPEI, porém validado por Castellini (2019).

Para a validação do instrumento, contou-se com um total de 756 crianças de 3º, 4º e 5º anos de três Escolas municipais do município de São Paulo. O instrumento adaptado contou com 6 Dimensões: Dimensão 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem; Dimensão 2 - As relações sociais e os conflitos na Escola; Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na Escola; Dimensão 4 - As situações de intimidação entre alunos; Dimensão 5 - A família, a Escola e a comunidade; Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da Escola. Nessa pesquisa foi possível concluir que através das análises dos resultados obtidos pelos questionários do clima, que as Escolas participantes, têm a percepção de um clima melhor nas Dimensões de intimidação, afetividade, autoridade, regras, sanções e segurança e que nessas Escolas a nota nas avaliações externas são melhores.

Por fim, o estudo do clima não possui um fator avaliativo com Dimensões isoladas. De acordo com Colombo (2018) o clima escolar é caracterizado pela síntese das percepções dos integrantes da instituição com relação a várias Dimensões que se inter-relacionam, como aprendizagem, relacionamentos sociais, segurança, justiça, participação, infraestrutura e pertencimento. Portanto, os instrumentos apropriados precisam dar conta de avaliar essas Dimensões e serem ligados de modo coerente, possibilitando compreender as perspectivas dos

alunos, professores e gestores sobre temas comuns e também sobre particularidades que se referem apenas a determinado grupo; propiciando à Escola a ampliação do conhecimento de sua realidade, facilitando a elaboração de futuras propostas de intervenção e mudanças dentro do âmbito escolar.

No próximo capítulo desta dissertação são abordados os materiais e métodos utilizados para elaboração desta pesquisa.

IV. OBJETIVOS, MATERIAIS E MÉTODOS

Neste quarto capítulo da dissertação, será abordado sobre o objetivo geral e objetivos específicos, metodologia, local e participantes da pesquisa, instrumentos e procedimentos de coleta de dados, implantação e desenvolvimento do projeto de resignificação, e as formas de análises de dados utilizadas nesta pesquisa.

4.1 Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os efeitos de um Programa de Resignificação da Educação, em desenvolvimento em uma Escola pública municipal de ensino fundamental, na qualidade do clima escolar, sob a perspectiva dos estudantes e com base na reflexão das educadoras e educadores participantes de tal processo.

São objetivos específicos:

- apresentar, de modo descritivo e sucinto, o Programa de Resignificação da Educação realizado na Escola participante;
- realizar um diagnóstico inicial do clima da Escola alvo, a partir da percepção de seus estudantes, colhido no começo do processo de resignificação;
- apresentar e analisar o momento da devolutiva dos resultados da avaliação inicial do clima à equipe de educadores (docentes e gestores) da Escola participante;
- realizar um novo diagnóstico do clima, cerca um ano e três meses após o começo do Programa de Resignificação, equiparando-o ao diagnóstico inicial, com o intuito de averiguar se houve mudanças em sua qualidade devido ao processo desenvolvido na instituição;
- apresentar os resultados da avaliação inicial e posterior do clima à equipe de educadores da Escola, de modo a promover reflexões sobre as melhorias alcançadas, potencialidades identificadas e necessidades ainda presentes;
- avaliar o clima escolar de uma Escola Controle, não participante do Programa de Resignificação de Educação, sob a perspectiva de seus estudantes, na forma de pré e pós-testes.

4.2 Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de delineamento quase experimental, com abordagem quanti-qualitativa, em que se procurou avaliar os efeitos de um Programa de Resignificação da

Educação (variável independente), desenvolvido em uma Escola pública municipal, na qualidade do clima escolar (variável dependente), avaliado sob a perspectiva dos estudantes da referida Escola e a partir da reflexão dos educadores participantes desse processo sobre os resultados de avaliação do clima.

Para a averiguação desses efeitos, a pesquisa consiste em um diagnóstico inicial (pré-teste) e diagnóstico posterior a aproximadamente um ano e três meses ao começo do Programa de Ressignificação (pós-teste). (BREAKWELL et al., 2010). Esse tempo se deu por se considerar que seja suficiente para analisar mudanças de clima em um programa da natureza do investigado, além disso, o prazo deveria ser coerente com o cronograma da pesquisa de mestrado.

O delineamento contou ainda com a participação de uma Escola Controle, com características semelhantes à experimental, em que teve a aplicação de pré e pós-testes, no mesmo período em que foram aplicados na Escola Experimental, e a não interveniência da variável independente (Programa de Ressignificação da Educação).

4.3 Local e participantes da pesquisa

Fazem parte da pesquisa duas Escolas públicas municipais, com características semelhantes em termos de nível de ensino (Educação Infantil e Ensino Fundamental¹), natureza (pública municipal), tamanho (número aproximado de alunos, docentes, gestores e demais funcionários) e localização (mesmo município), sendo uma das Escolas a Escola Experimental, com a interveniência da variável independente (Programa de Ressignificação) e a outra Escola a controle, com a ausência de tal variável.

O município no qual se situam as Escolas localiza-se a nordeste da capital paulista, com uma população de aproximadamente 73.101 habitantes, e que possui, ainda, uma grande porcentagem de sua população vivendo em área rural; a cidade preserva uma grande área verde, sendo que uma grande porcentagem de sua população vive em área rural.

A Escola Experimental, participante da pesquisa, está localizada em uma área rural e possui aproximadamente 220 alunos, incluindo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. O número estimado de estudantes por ano de ensino é: Jardim - 22 alunos, Pré-Escola - 28 alunos, 1º ano A - 28 alunos, 2º ano A - 26 alunos, 3º ano A - 28 alunos, 3º ano B - 28 alunos, 4º ano A - 28 alunos, 5º ano A - 32 alunos; dos profissionais: Agentes de apoio - 3, Cozinheiros - 2, Diretor - 1, Inspetor - 1, Professores do Ensino Fundamental I - 7, Professores

da Educação Infantil- 2, Professores de Ed. Física- 2 (1 readaptado), Secretário de Escola - 1, Serventes - 2, Professor de Ed. Especial - 1, Professores de Informática - 2, Professor de Inglês - 1, Professor de Artes - 1.

A Escola Controle, também está localizada em uma área rural. É uma Escola pequena, possui aproximadamente 125 alunos. O número estimado de estudantes por ano de ensino é: Educação Infantil– creche 14 alunos e pré-Escola 28 alunos, Ensino Fundamental– 83 alunos, sendo: 1º ano - 18 alunos, 2º ano -18 alunos, 3º ano - 19 alunos, 4º ano - 14 alunos e 5º ano - 14 alunos; possui aproximadamente 25 funcionários.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram, alunos dos terceiros, quartos e quintos anos das duas Escolas (Experimental e Controle), os quais responderam os questionários de avaliação do clima escolar nos momentos de pré e pós-testes. Também fizeram parte da pesquisa a equipe de professores e gestores da Escola Experimental, integrando a devolutiva reflexiva dos resultados da avaliação do clima escolar.

Para realização da coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da FFC/UNESP, campus de Marília-SP, recebendo parecer favorável (CAAE: 46505415.8.0000.5406). Também foi autorizada formalmente pela Secretaria Municipal de Educação do município em pauta. Para a participação na pesquisa foram apresentados os Termos de Consentimentos aos professores e gestores, e os Termos de Consentimentos aos responsáveis legais (APÊNDICE A).

4.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

De acordo com o capítulo três desta pesquisa, nenhum fator isolado determina o clima, pois ele é composto da estrutura física do prédio até as interações na sala de aula.

Foi verificado que os elementos que compõem o clima escolar são complexos e vão desde a qualidade das interações na sala dos professores para o nível de ruído do refeitório, desde a estrutura física do prédio para os níveis de conforto físico dos indivíduos e como eles se sentem seguros. Nenhum fator isolado determina o clima de uma Escola, visto que este depende da interação de vários fatores da instituição escolar e da sala de aula. Alguns materiais e estudos que avaliam o clima empregam questionários, cada um abordando uma Dimensão, que podem ser aplicados separadamente (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 9).

Com base nas reflexões sobre clima elaboradas pelos pesquisadores do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral, e outros pesquisadores da UNESP e UNICAMP construíram, testaram e validaram um instrumento para avaliar o clima escolar, voltado para a realidade brasileira, conforme sintetizado no quadro abaixo.

QUADRO 3 – Clima escolar (Matriz de referência)

CLIMA ESCOLAR – MATRIZ		
DIMENSÃO	CONCEITO	GRUPO
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade desta Dimensão se assenta na percepção da Escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
2. As relações sociais e os conflitos na Escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da Escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da Escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3. As regras, as sanções e a segurança na Escola	Esta Dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na Escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
4. As situações de intimidação entre alunos	Esta Dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de bullying, e dos locais em que ocorrem.	Aluno
5. As situações de intimidação entre alunos	Refere-se à qualidade das relações entre Escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da Escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor
6. A infraestrutura e a rede física da Escola	Trata-se da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da Escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre	Aluno Professor Gestor

	acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.	
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
8. A gestão e a participação	Abrange a qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da Escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: Vinha, Moraes e Moro (2017, p. 10).

Tal instrumento foi criado, na pesquisa “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar”, realizada pelo GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) e outros pesquisadores de várias instituições. O instrumento, que foi construído e validado com base na realidade escolar brasileira, e tem como objetivo avaliar o clima escolar em alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II em diante, docentes e gestores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Educação básica.

No entanto, o instrumento empregado para a avaliação do clima escolar nesta pesquisa é o questionário adaptado (ANEXO A) pelo GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral), sendo que a validação do questionário adaptado, foi realizada na pesquisa da Mestre Thaís São João Castellini (2019). A adaptação do questionário levou em consideração o contexto das Escolas de Ensino Fundamental I e das crianças desse nível de ensino. Nesta pesquisa, o instrumento (questionário) foi aplicado aos estudantes da Escola Experimental e da Escola Controle na forma de pré-teste (no início do desenvolvimento do Programa de Ressignificação na Escola Experimental) e de pós-teste (aproximadamente um ano e três meses após o desenvolvimento do programa em pauta).

O questionário foi adaptado de acordo com a realidade e necessidades das Escolas públicas brasileiras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e foi baseado na matriz de

referência (QUADRO 3), sendo então composto de seis Dimensões relativas ao clima escolar (uma vez que o público-alvo são os estudantes), e mantendo-se os itens avaliativos, referentes a cada uma dessas Dimensões, em formato Likert. Outro recurso utilizado foram os momentos da devolutiva reflexiva dos resultados juntos à equipe de professores e gestores, as quais aconteceram logo após aplicação do pré e pós-testes.

A aplicação inicial dos questionários de avaliação do clima escolar, pré-teste, ocorreu no mês de junho do ano de 2018, com alunos dos terceiros, quartos e quintos anos, da Escola Controle e da Escola Experimental, totalizando 94 crianças da Escola Experimental e 34 crianças da Escola Controle. Após tal aplicação, foi realizada a análise dos dados coletados, na qual foi feito um levantamento dos pontos que caracterizavam um clima positivo, intermediário e negativo, conforme instruções do manual de avaliação do clima escolar (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Posteriormente, no mês de março de 2019, aconteceu a devolutiva da análise dos dados coletados, para a Escola Experimental e Escola Controle. Nessa devolutiva os docentes foram divididos em grupos, nos quais trabalharam as Dimensões do clima escolar que foram avaliadas por meio de um roteiro de trabalho (ANEXO B), e, então, puderam discutir os principais pontos oferecidos pela avaliação do clima escolar.

No mês de setembro de 2019, aproximadamente um ano e três meses após a aplicação do pré-teste, ocorreu a coleta do pós-teste, nas Escola Controle e Escola Experimental com alunos dos terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental I.

É importante esclarecer que foram considerados nesta pesquisa, na ocasião do pós-teste, os questionários dos alunos dos quartos e quintos anos, pois os estudantes do terceiro ano, não haviam participado do pré-teste em 2018, uma vez que nessa época faziam parte do segundo ano. Por outro lado, os alunos que estavam no quinto ano, em 2018 (época do pré-teste) já não faziam parte das unidades escolares pesquisadas no momento da aplicação do pós-teste, em 2019. Além disso, para a análise comparativa intragrupo, foi necessário considerar como participantes, somente aquelas crianças que responderam ao pré e pós-testes, sendo desconsideradas aquelas que estavam ausentes em um desses momentos da coleta. Desse modo, a amostra definida para a análise intragrupo, entre pré e pós-testes, foi de 50 crianças da Escola Experimental e 18 crianças da Escola Controle.

Posteriormente, no mês de fevereiro de 2020, aconteceu a devolutiva da análise dos dados coletados, para a Escola Experimental. Nessa devolutiva foram apresentados os resultados obtidos, que foram as Dimensões e seus itens que tiveram significância em relação ao pré-teste, assim como aqueles itens em que não foram identificadas mudanças. Os docentes

e gestores foram divididos em grupos heterogêneos, e puderam levantar hipóteses do que poderiam fazer para mudar e melhorar sobre os apontamentos oferecidos pela avaliação do clima escolar, assim como reconheceram aqueles aspectos que demonstraram melhorias em decorrência do Programa de Ressignificação.

4.5 Implantação e Desenvolvimento do Projeto de Ressignificação

Segundo o criador do “Projeto de Ressignificação da Educação”, Marcos Rogério Pinto, a ideia surgiu do princípio de que o indivíduo é um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas, construindo sua inteligência e sua identidade, por meio do diálogo estabelecido entre seus pares e com a realidade cultural do mundo em que vivem.

Tal projeto, conta com a colaboração da Secretária Municipal de Educação do Município a qual pertence, e também da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho) Marília, com o grupo de pesquisadores e pesquisadoras do GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral).

O projeto de resignificação está dividido em quatro passos: acolhimento e amorização; construção da utopia, assumindo a responsabilidade pelo processo e constituindo o núcleo de resignificação. Cada passo representa a síntese teórica de todo o processo, ou seja, a amorização é o fortalecimento das relações interpessoais (passo 1); a busca de objetivos comuns (passo 2); a cientificação da ação pedagógica (passo 3) e a ação de reformulação de resignificação do modelo.

O primeiro passo do projeto de resignificação aconteceu com a equipe gestora, que segundo Marcos Rogério Pinto, pode-se denominar de isomorfismo, conceito extraído da matemática que significa correspondência biunívoca entre os elementos de dois grupos que preservam as operações de ambos, que por sua vez está associada. De acordo com José Pacheco, criador da Escola da Ponte em Portugal (modelo educacional que inspirou o criador do projeto de resignificação da Educação), há nessa concepção a ideia da prática de uma pedagogia unitária da formação, de um isomorfismo que questione a linha de delimitação da formação de adultos e da formação de crianças. *“Não há duas pedagogias – o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina”*. (Marcos Rogério Pinto, 2018). Portanto, como direção e coordenação fazem parte da equipe de educadores de uma Escola, não cabe iniciar uma formação sem que os mesmos possam entender tal conceito.

Então, como primeiro passo de ressignificação, optou-se pelo desenvolvimento de dinâmicas em grupos com a equipe gestora, para que vivenciassem aspectos inter-relacionais, a fim de realizarem uma autorreflexão, sobre quais elementos seriam importantes para a construção de uma proposta de ressignificação na Escola.

O desenvolvimento do “Programa de Ressignificação”, teve seu início com todo corpo docente e gestores, em 2018. A equipe tem se dedicado aos estudos durante os horários de HTPC (Horário de Trabalho Coletivo Pedagógico), aprofundando os conhecimentos acerca do que seria “ressignificar” a Educação. As perguntas norteadoras dos momentos de estudos e reflexão foram: “Quais seriam as propostas para o trabalho direto com nossos estudantes?; “Quais mudanças afetariam a ação pedagógica de nossos professores e as relações entre todos os integrantes da comunidade escolar (estudantes, professores, funcionários, família, etc.)?”.

Além disso, em momentos de planejamento e específicos de formação continuada, os pesquisadores e pesquisadoras que fazem parte do GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral), da UNESP de Marília, têm proporcionado formações aos docentes e gestores da Escola participante da pesquisa, ao decorrer do Programa de Ressignificação da Educação, sobre os temas: “Desenvolvimento Cognitivo sob o Enfoque da Psicologia Genética e Jogos Matemáticos”; “Desenvolvimento Moral sob o Enfoque da Psicologia Genética”; “Psicogênese do Conhecimento e Implicações Educacionais”; “Introdução ao Trabalho em Grupo e à Aprendizagem Cooperativa”; “A Avaliação Reflexiva do Clima escolar voltada para Melhorias no Ambiente Educativo”; “Aprendizagem Cooperativa”; “Os princípios da aprendizagem democrática”; “Jogos Cooperativos” e “Auto gerenciamento de estresse para educadores”. As formações acontecem com uma periodicidade de 6 meses e os temas das formações são gerados conforme os interesses e necessidades dos próprios docentes e gestores da unidade escolar.

As formações mencionadas proporcionaram estudos e discussões que puderam contribuir em todo processo de ressignificação escolar, fazendo-os refletir sobre as novas alternativas educacionais, como o trabalho em equipe, a comunicação, a cooperação, a habilidade de compreender situações e encontrar soluções para os problemas.

Como diz a gestora da Escola participante da pesquisa: “Estamos num processo de quebra de paradigmas e construção de novos saberes, entretanto os resultados já podem ser observados, no que diz respeito às habilidades sócio - emocionais, e medidos, em relação ao ensino e aprendizagem de nossos estudantes (GESTORA, 2019).

Após cada formação realizada pelo GEPPEI, os educadores e as educadoras da unidade de ensino participante da pesquisa, colocavam e colocam em prática os conhecimentos adquiridos. Proporcionando atividades que favorecem o trabalho das relações entre educador/aluno e aluno/aluno, possibilitando o exercício da reflexão, do desenvolvimento da autonomia e do trabalho coletivo.

Em decorrência do processo de ressignificação, a Escola também tem trabalhado com projetos. Foram desenvolvidos projetos como: projeto reciclagem, onde os alunos puderam aprender a separação do lixo reciclável, confeccionaram objetos com material reciclável, fizeram pesquisas sobre como tais materiais podem ser reaproveitados, a importância da reciclagem para a preservação ambiental, o uso do lixo orgânico para adubar plantas, entre outros conhecimentos; também teve o projeto terrário de minhocas, onde as estudantes puderam aprender sobre respiração, solo e outros conhecimentos; o projeto horta, onde os alunos puderam consumir o alimentado cultivado por eles nos momentos da merenda escolar, entre outros. Todos os projetos realizados na Escola pesquisada levaram em consideração os interesses dos alunos sobre o tema, conciliando assim a teoria, a prática e a realidade do contexto.

A Escola, após as formações tem adotado algumas ações, como a formação de “**Grupos cooperativos**”, neste suporte pedagógico é proposto a formação de grupos, nos quais, é essencial que os alunos possam, queiram e saibam trabalhar de forma cooperativa. Os modos de formação dos grupos podem ser: livres; formados de modo aleatório; por interesse; formados pelo professor. De acordo com a gestora da unidade escolar, os professores formam os grupos levando em consideração todos os modos supracitados, porém, enfatizam a formação de grupos de base heterogêneos, que englobam fatores pessoais, sociais e escolares. Alguns docentes, para a formação desses grupos, realizaram um questionário sociométrico (adaptado de DÍAZ-AGUADO, 2015), com o qual possibilitou uma formação mais precisa.

Também foi adotado pelos educadores, o hábito da pesquisa (tecnologia a favor da Educação). Segundo os educadores da Escola participante da pesquisa, para o cumprimento das atividades em sala de aula, são realizadas pesquisas, por meio das quais o aluno aprende a organizar textos em tópicos, a descrever e enumerar elementos, a registrar o que foi pesquisado, e em quais as fontes que foram usadas para realizar tal pesquisa. Tal atividade tem proporcionado ao educando, a capacidade de leitura, a buscarem conteúdos na internet, elaboração de perguntas, planejamento da pesquisa, a correlacionar informações, ordenar e

organizar o próprio texto. Ao final da atividade os alunos compartilham o que aprenderam, acontecendo a “difusão” coletiva de conhecimentos.

A Escola participante do Processo de Ressignificação, tem abordado como resolução de conflitos as “Rodas de Conversa”. De acordo com a equipe docente, nesses momentos as crianças sentam-se em roda, e discutem sobre os problemas, impasses, desafios que aparecem no dia a dia, dando a possibilidade de reflexões conjuntas sobre as situações escolares e de conflitos. Também há a implantação das “Assembleias de sala e escolar”, com sua formalização em termos de estrutura e periodicidade, onde as crianças discutem os acontecimentos referentes ao cotidiano escolar, encontrando soluções, colocando necessidades, percepções e desenvolvendo questionamentos para as situações vividas. De acordo com a gestora, as regras da Escola decorrem do que é refletido e aprovado pelas Assembleias, e por serem construídas coletivamente, as regras são chamadas de combinados.

Outra iniciativa de ressignificação, adotada pela Escola foi o “Brincar”, onde é possível a construção de saberes e significados, pois no brincar de faz-de-conta, as crianças encenam tudo aquilo que enfatizam em suas relações. Para Piaget (1930/1998), a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Também faz parte do Processo de Ressignificação a implantação do Recreio Dirigido, onde as crianças são levadas a organizarem-se em diferentes espaços de recreação, compreendendo que é necessária a convivência em harmonia e respeito.

A Escola tentou trazer as famílias para participarem mais do ambiente escolar, porém como a mesma possui sua clientela provinda da zona rural, por falta de transporte fica difícil o acesso dos pais até a unidade escolar. Mesmo assim, a Escola conseguiu no mês de agosto de 2019, fazer uma roda de conversa com todos os pais, a fim de conversarem sobre as atividades realizadas no âmbito escolar e sobre a importância da interação Escola e comunidade.

Neste contexto, podemos observar que no processo de ressignificação educacional, deparamo-nos com “medos”, “anseios” dos professores e gestores, pois o novo sempre gera medo. Na Escola participante, alguns professores, no início mostravam uma “certa barreira” em relação às mudanças do Processo de Ressignificação Escolar, porém, quando puderam ver na prática as mudanças significativas que tal processo proporcionou, mudaram de ideia e se engajaram no processo de ressignificação. Por fim, o processo de mudança, se dá aos poucos, é um processo longo a ser percorrido. Entretanto, a Escola participante da pesquisa já apresenta

grandes mudanças/ inovações no ambiente escolar, com alunos e professores mais felizes e confiantes com relação às suas novas práticas educacionais.

4.6 Formas de Análise de Dados

A análise é de abordagem quanti-qualitativa. Para a análise quantitativa foi utilizada a estatística descritiva (média, mediana e frequências absoluta e relativa) e inferencial (Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon para dados pareados, considerando-se o valor de significância de p menor ou igual a 0,05), com o auxílio do programa estatístico *software IBM® SPSS® Statistics Version 22,0*. Procurou-se, por meio dos testes estatísticos empregados, avaliar a qualidade do clima escolar em suas diferentes Dimensões e itens, e realizar comparações intragrupo, entre o pré e pós-testes, na Escola Experimental e na Escola Controle. A análise qualitativa se deu com relação aos relatos e discussões decorrentes dos momentos de devolutiva reflexiva com os professores e gestores da Escola Experimental.

V. RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados da avaliação do clima escolar, a partir da perspectiva dos alunos da Escola Experimental e da Escola Controle, que consistem na avaliação em forma de diagnóstico inicial (pré-teste) e diagnóstico final (pós-teste). Estes resultados serão apresentados por meio de comparações entre os dados obtidos no pré e pós-testes, demonstrados através de tabelas e gráficos, e discutidos com o intuito de demonstrar as diferenças significantes obtidas na Escola Experimental, onde ocorreu o processo de resignificação.

5.1 Resultados quantitativos do pré e pós-testes na Escola Experimental

Nesta seção, evidenciamos e discutimos os resultados da avaliação do clima escolar da Escola Experimental, coletados no pré-teste, no mês de junho de 2018 em comparação com os resultados coletados no pós-teste, no mês de setembro de 2019, junto aos alunos de uma Escola municipal de Ensino Fundamental, localizada no interior do estado de São Paulo.

Na Tabela 1, é evidenciado o número total dos alunos participantes do pré e pós-testes da Escola Experimental.

TABELA 1 – Ano de matrícula e gênero das crianças participantes do pré e pós-testes da Escola Experimental

Gênero das crianças participantes			Menina	Menino	Total
Ano de matrícula em 2019.	4º ano	Frequência	18	14	32
		%	56,3%	43,8%	100,0%
	5º ano	Frequência	10	8	18
		%	55,6%	44,4%	100,0%
Total		Frequência	28	22	50
		%	56,0%	44,0%	100,0%

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa pela autora (2020).

Nesta tabela, observamos que o número total de alunos participantes do pré e pós-testes, foram 50 alunos, sendo eles 32 alunos matriculados no 4º ano e 18 alunos matriculados 5º ano, pois, foi necessário considerar apenas os questionários dos alunos que compareceram tanto no

pré-teste como no pós-teste, sendo desconsiderados aqueles que se ausentaram ou que participaram apenas de uma das etapas da pesquisa.

Na Tabela 2 são apresentadas as comparações entre as médias e medianas obtidas no pré e pós-testes nas diferentes Dimensões do clima escolar.

TABELA 2 – Escola Experimental: comparações entre as médias e medianas obtidas no pré e pós-testes nas diferentes Dimensões do clima escolar

Dimensões do clima	Pré Média	Pós Média	Pré Mediana	Pós Mediana	Z ¹	P ²	Comentário
Dimensão 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem.	2,7862	3,1246	2,8462	3,1538	-5,256	0,000	pré < pós
Dimensão 2 - As relações sociais e os conflitos na Escola.	3,1271	3,1700	3,1429	3,2143	-0,832	0,405	pré = pós
Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na Escola.	2,7982	3,0027	2,7955	2,9545	-4,290	0,000	pré < pós
Dimensão 4 - As situações de intimidação entre alunos.	3,3453	3,3600	3,4000	3,4000	-0,132	0,895	pré = pós
Dimensão 5 - A família, a Escola e a comunidade.	2,6180	2,5600	2,6500	2,5000	-0,539	0,590	pré = pós
Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da Escola	2,8343	2,6914	2,8571	2,5714	-1,434	0,152	pré = pós

¹ Z = valor da estatística do Teste dos Postos com Sinais de Wilcoxon para dados pareados;

² p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa pela autora (2020).

Realizando-se a comparação entre os resultados do pré e pós-testes nas diferentes Dimensões do clima escolar, conforme pode ser observado na Tabela 2, constata-se que as Dimensões que apresentaram diferenças significantes foram a Dimensão 1 (As relações com o ensino e com a aprendizagem) e a Dimensão 3 (As regras, as sanções e a segurança na Escola), em que as médias e medianas obtidas no pós-teste foram superiores do que aquelas alcançadas

no pré-teste. Pode-se afirmar, portanto, que houve uma avaliação mais positiva do clima escolar pelas crianças participantes, após o processo de ressignificação, no que diz respeito a essas Dimensões. Por outro lado, na avaliação geral das demais Dimensões, não foram encontradas diferenças significantes entre os resultados do pré e pós-testes.

Janosz (1998), afirma que a avaliação do clima se refere a atitudes, valores morais e sentimentos na Escola, visto que, através da avaliação das Dimensões do clima é possível obter uma visão geral da atmosfera escolar. Um bom clima cria uma disposição favorável à aprendizagem escolar e convivência social.

Segundo Andrade (2012), o clima institucional caracteriza-se pela percepção dos sujeitos sobre as convivências interpessoais que ocorrem no âmbito escolar, entrelaçando a convivência social, a instituição escolar (compreensão sobre o espaço físico e as atividades desenvolvidas dentro da Escola) e as disposições materiais (infraestrutura, disponibilidade de merenda, recursos), ou seja, a avaliação do clima escolar traz o “olhar avaliativo” dos participantes da pesquisa, diante do ambiente do qual fazem parte, proporcionando aos mesmos uma reflexão do que é vivenciado naquele ambiente.

De acordo com Perkins (2006, 2007, 2008 apud MELO, 2017, p. 26), a Escola deve identificar áreas-chave a serem investigadas e avaliar o clima anualmente, aproveitando as percepções dos alunos nessas avaliações, para a implementação de novas estratégias de ensino, por meio das quais proporcionem mudanças educacionais significativas dentro do âmbito escolar.

Segundo os autores citados acima e no capítulo 3 desta pesquisa, podemos afirmar sobre a importância em avaliar o clima escolar, pois o mesmo pode proporcionar aos professores e toda equipe escolar um diagnóstico do que os alunos estão “enxergando” de mudanças positivas e, até mesmo, os itens que apresentaram uma avaliação negativa. Podendo usar tais resultados para a reflexão com toda equipe escolar, a fim de elaborarem alternativas que possam oferecer mudanças e melhorias em todo ambiente escolar.

Para Vinha, Morais e Moro (2017), as Dimensões que constituem o clima escolar são complexas e vão desde a qualidade das interações que ocorrem no âmbito em sala de aula, até a estrutura física do prédio. Além do mais, deve-se ressaltar que nenhuma Dimensão isolada pode definir o clima escolar, porém embora apresentem diferenças, as Dimensões estão relacionadas e muitas vezes complementam-se. Então, devemos entender que mesmo a Escola Experimental demonstrando resultados significantes em apenas duas Dimensões, faz-se necessário levarmos em consideração que para um curto período de tempo, entre uma avaliação

do clima e outra, já foram observadas mudanças de grande significância dentro do ambiente escolar.

Na Tabela 3, podemos analisar com maior clareza quais os itens referentes à Dimensão 1 obtiveram diferenças significantes.

TABELA 3 - Escola Experimental: comparações entre as médias e medianas obtidas no pré e pós-testes nos itens da Dimensão 1 – As relações com o ensino e com a aprendizagem

Itens da Dimensão 1	Pré Média	Pós Média	Pré Mediana	Pós Mediana	Z ¹	P ²	Comentário
1. Os professores da minha Escola explicam que o que aprendo é importante para a minha vida.	3,68	3,5600	4,00	4,0000	1,126	0,260	pré = pós
2. Na minha Escola os professores dão nota baixa quando os alunos não se comportam bem.	2,68	1,7800	3,00	1,0000	3,801	0,000	pré > pós
3. Chegam atrasadas.	2,22	2,1000	2,00	2,0000	0,563	0,573	pré = pós
4. Atrapalham a aula.	2,58	2,8000	2,00	3,0000	1,352	0,176	pré = pós
5. Quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem.	2,92	3,3200	3,00	4,0000	2,163	0,031	pré < pós
6. Explicam bem as atividades.	3,70	3,8800	4,00	4,0000	1,393	0,164	pré = pós
7. Montam grupos para fazer as atividades.	2,52	3,3600	2,00	4,0000	4,572	0,000	pré < pós

8. Perguntam o que vocês querem aprender na Escola.	2,28	2,7600	2,00	3,0000	2,871	0,004	pré < pós
9. Ajudam as crianças da sala para que todos aprendam.	3,36	3,7200	4,00	4,0000	2,379	0,017	pré < pós
10. Ajudam as crianças com mais dificuldade para que elas aprendam.	3,54	3,6000	4,00	4,0000	0,409	0,683	pré = pós
11. Parecem estar irritados.	2,04	1,9200	3,00	2,0000	1,026	0,305	pré = pós
12. Fazem atividades com os estudantes usando a internet.	1,20	2,5000	1,00	2,0000	5,554	0,000	pré < pós
13. Falam para a turma usar a biblioteca (sala de leitura, os livros da Escola).	2,54	2,5200	2,00	2,0000	0,032	0,975	pré = pós

¹ Z = valor da estatística do Teste dos *Postos com Sinais de Wilcoxon* para dados pareados;

² p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira.

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa pela autora (2020).

A tabela acima, descreve todos os itens contidos na Dimensão 1, destacando os itens que obtiveram uma diferença significativa.

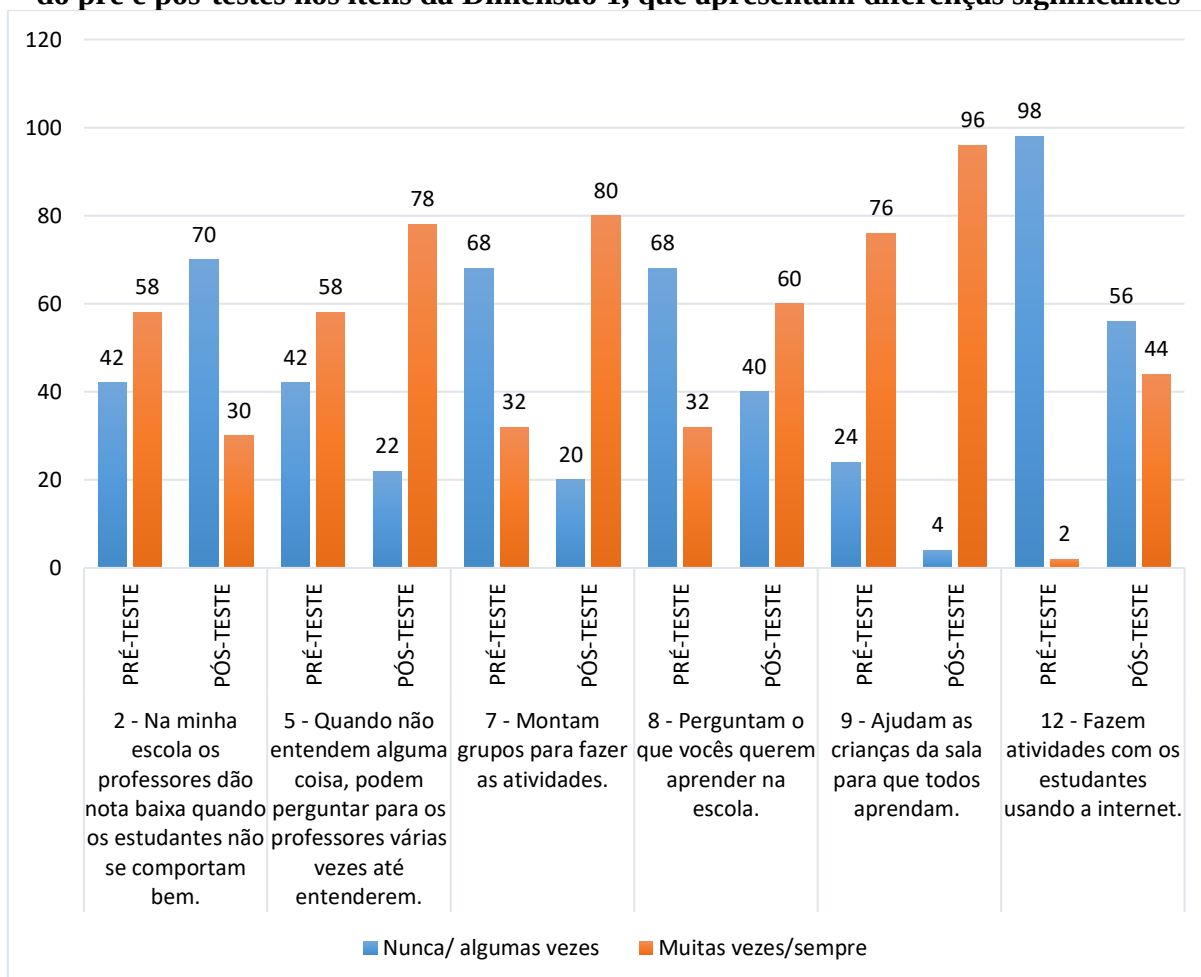
Um dos itens é o “2 - Na minha Escola os professores dão nota baixa quando os alunos não se comportam bem”; este item é considerado um item “invertido”, ou seja, um item em que para ser caracterizada como uma melhora significativa é necessário a diminuição dos valores das médias e medianas obtidas no pré-teste em relação ao pós-teste. E segundo os resultados obtidos na tabela, podemos notar que ocorreu tal diminuição, expondo-nos uma melhora positiva neste aspecto, em que podemos entender que os professores da unidade escolar, utilizam menos tal critério como forma avaliativa, demonstrando um clima caracterizado como positivo.

Os outros itens destacados como significantes foram os itens “5. Quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem”; item “7. Montam grupos para fazer as atividades”; “item 8. Perguntam o que vocês querem aprender na

Escola”; “item 9. Ajudam as crianças da sala para que todos aprendam”; e o “item 12. Fazem atividades com os estudantes usando a internet”. Todos esses itens significantes da Dimensão 1, demonstraram que as médias e medianas obtidas no pós-teste foram superiores do que aquelas alcançadas no pré-teste, demonstrando-nos uma avaliação mais positiva do clima.

Para melhor compreensão e entendimento dos itens com diferenças significantes na Dimensão 1, destacamos no Gráfico 1 a comparação em frequência relativa dos resultados do pré e pós-testes, sendo que para melhor visualização das avaliações negativas e positivas foram agrupadas as categorias: “nunca e algumas vezes”, e “muitas vezes e sempre”.

GRÁFICO 1 – Escola Experimental: comparação em frequência relativa dos resultados do pré e pós-testes nos itens da Dimensão 1, que apresentam diferenças significantes



Fonte: Elaborada com dados da pesquisa pela autora (2020).

Neste gráfico, podemos observar com maior clareza as mudanças significativas apresentadas nos itens 2, 5, 7, 8, 9 e 12 da Dimensão 1 – As relações com o ensino e com a aprendizagem, no qual, pode-se observar, através da comparação em frequência relativa, dos resultados do pré e pós-testes.

No “item 2 - Na minha Escola os professores dão nota baixa quando os alunos não se comportam bem”, caracterizado como item invertido, podemos observar que no pré-teste, a opção Nunca/Algumas vezes possuía 42% e a opção Muitas vezes/Sempre possuía 58%, no pós-teste a opção Nunca/algumas vezes passou para 70% e na opção Muitas vezes/Sempre para 30%, ocorrendo uma diminuição nesta última de quase 28% em relação ao pré-teste. Tal resultado afirma que houve uma avaliação mais positiva do item destacado.

O “item 5 - Quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem”; esse item não é um item invertido, então para ter significância seria necessário existir um aumento na resposta positiva (muitas vezes/sempre). Assim, neste item ocorreu o aumento significativo, pois podemos observar que no pré-teste houve um percentual 58% (muitas vezes/sempre) e 42% (nunca/algumas vezes), sendo que no pós-teste tivemos 78% (muitas vezes/sempre) e 22% (nunca/algumas vezes), obtendo um aumento significativo de 20% (na categoria muitas vezes/sempre) e uma diminuição significativa de 20% (nunca/algumas vezes). Através desses dados, podemos observar que após o período de ressignificação os docentes da unidade escolar pesquisada, foram mais atenciosos e solícitos aos alunos, dando a eles a liberdade de perguntarem por diversas vezes algo que não entendam.

No “item 7 - Montam grupos para fazer as atividades”; esse item também não é um item invertido, então, uma análise positiva do mesmo caracteriza-se por um aumento significativo na resposta positiva (muitas vezes/sempre). E neste caso, podemos ver claramente o aumento positivo do pós-teste (80% - muitas vezes/sempre) em relação ao pré-teste (32% - muitas vezes/sempre), consequentemente a opção nunca/algumas vezes, obteve uma diminuição de 48% em relação ao pós-teste. Ambas as frequências, demonstram uma melhora no clima escolar, após o processo de Ressignificação da Educação, caracterizando o clima escolar com mais positivo.

O “item 8 - Perguntam o que vocês querem aprender na Escola”; esse item também não é um item invertido, e mostra um aumento de 28% (muitas vezes/sempre) entre comparações feitas com os resultados obtidos na coleta de dados do pré-teste em relação com a coleta de dados obtida no pós-teste, resultando em um clima escolar mais positivo, pois entendemos que o aluno está possuindo maior liberdade para expressarem o que realmente querem aprender, instigando ao aluno a envolver os seus conhecimentos prévios com o conteúdo que será mediado pelo professor.

No “item 9 - Ajudam as crianças da sala para que todos aprendam”; esse item também não é caracterizado como item invertido. Podemos ver claramente que houve um aumento

significativo na opção muitas vezes/sempe, em relação ao pós-teste, que ocorreu após o processo de ressignificação, totalizando um aumento positivo de 20%, ou seja, caracterizando o clima escolar como estando mais positivo. E também, podemos concluir que os docentes da unidade escolar pesquisada, estão mais atenciosos e preocupados com o aprendizado e desenvolvimento dos seus alunos.

O “item 12 - Fazem atividades com os estudantes usando a internet”; não é um item invertido, então caracteriza-se como item significante pelo fato de ter um aumento de 42% em relação ao pré-teste, pois obteve 2% na opção muitas vezes/sempe (pré-teste) e 44% na opção muitas vezes/sempe (pós-teste), esse aumento foi bastante significativo pelo fato da ressignificação, onde o próprio corpo docente em parceria com os gestores, instalaram uma internet particular, para uso coletivo de todos na Escola, facilitando o acesso dos seus alunos para realizarem pesquisas.

A partir da análise dos itens com diferenças significantes da Dimensão 1, podemos ver claramente que o processo de Ressignificação da Educação tem proporcionado aos seus alunos um clima escolar avaliado por eles como mais positivo, favorecendo a pratica de um ensino que contemple todos os alunos.

A boa qualidade dessa Dimensão se assenta na percepção da Escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da Escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Implica também na atuação eficaz de um corpo docente estável e na presença de estratégias diferenciadas que favorecem a aprendizagem e o acompanhamento contínuo, de forma a contemplar todos os alunos (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 10).

De acordo com Thapa et al. (2013), uma das Dimensões mais importantes do clima escolar é a que se relaciona com o ensino e a aprendizagem. Os autores declaram que o clima escolar caracterizado como positivo apresenta aspectos como a cooperação, o respeito e a confiança mútua, promovendo a formação de estudantes com maiores habilidades para aprender. Por tanto, o ambiente escolar mais democrático favorece maiores possibilidades de relações cooperativas que se solidificam.

Por conseguinte, podemos dizer que o modelo educacional atual, visto na maioria das Escolas brasileiras, necessita ressignificar-se, ou seja, abandonar seus “velhos hábitos tradicionais”, colocando em pauta a construção do conhecimento do seu aluno, promovendo estratégias que favoreçam o desenvolvimento das estruturas de assimilação desse aluno, adotando metodologias mais significativas e atrativas.

Os conteúdos devem estar a serviço do aumento da capacidade de aprendizagem (construção de estruturas realizada pelo desenvolvimento) e não constituir um fim em

si mesmos: as estruturas permanecem, subsumidas por estruturas mais capazes; os conteúdos caducam ou são relativizados. Por isso, o ensino deve organizar-se, primeiramente, no sentido do conhecimento-estrutura e só secundariamente no sentido de conhecimento-conteúdo. Em outras palavras, o exercício verbal, tão apreciado pela Escola, é campo aberto de aprendizagem de todo tipo, se, e somente se, forem previamente construídas estruturas pertinentes (BECKER, 2011, p. 40-41).

De acordo com Becker (2011), seguindo os pensamentos de Piaget, o desenvolvimento cognitivo requer procedimentos de invenção, isto é, exercitar a capacidade de inventar, criar, deixando para trás as situações de cópias de conteúdo. Tal capacidade inventiva/criativa estabelece-se na ação do sujeito da aprendizagem, estimulada pela interação entre sujeito e objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, o aluno redescobrirá os conteúdos a serem ensinados, os quais não seriam simplesmente transmitidos a ele como algo já pronto e inalterado; o que é o foco central das Escolas ativas, que se baseiam na formação do ser autônomo, onde o papel do professor é a de mediador do conhecimento.

Para Piaget (1930/1998), a Escola ativa preconiza a garantia da liberdade de expressão, de criatividade e de interesse da criança, com o intuito de promover seu desenvolvimento de maneira natural. Assim, o papel da Escola é de promover, incentivar o espírito investigativo na criança, proporcionando a construção do conhecimento e não respostas prontas aos questionamentos levantados pelos alunos. Piaget (1930/1998), diz também que na Escola ativa se deve trabalhar em grupos, proporcionando a troca entre pares e evitando o isolamento intelectual.

A meta é o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, e os conteúdos significativos são meios importantes para o alcance dessa meta, mas que precisam ser compreendidos como meios e, não, como fins em si mesmos. A ênfase passa a ser no processo (respeitando os princípios) e, não mais, no produto final. A construção de um trabalho, que procura seguir uma orientação construtivista, exige reflexão compartilhada e estudos contínuos, esforço por parte do educador e da equipe da Escola, e também, um processo de reconstrução interior do adulto. Da mesma forma que a criança, o educador constrói, paulatinamente seus saberes e sua ação pedagógicas (VINHA; MANTOVANI DE ASSIS, 2007, p. 169).

De acordo, com os autores citados acima, podemos concluir que a Escola Experimental, na qual ocorreu o processo de Ressignificação da Educação, está caminhando cada vez mais para um modelo de ensino democrático e pautado no conhecimento do aluno, podendo a cada estratégia nova de ensino reinventarem-se e dar a oportunidade de seus educandos reinventarem os seus conhecimentos, juntamente com os conhecimentos já construídos.

Na próxima tabela (Tabela 4), são apresentados os itens da Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na Escola; comparando-se as médias e medianas obtidas no pré-teste e no pós-teste, dando-se destaque aos itens que obtiveram diferenças significantes.

TABELA 4 – Escola Experimental: comparações entre as médias e medianas obtidas no pré e pós-testes nos itens da Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na Escola

Itens da Dimensão 3	Pré Média	Pós Média	Pré Mediana	Pós Mediana	Z¹	P²	Comentário
28. Os estudantes participam da construção dos combinados (regras) da Escola.	2,70	3,0400	2,00	3,0000	-1,592	0,111	pré = pós
29. Os estudantes participam da construção dos combinados (regras) da Escola.	2,56	2,6800	2,00	2,0000	-0,735	0,462	pré = pós
30. Em geral, os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da Escola.	3,24	3,1200	4,00	4,0000	-0,517	0,605	pré = pós
31. Em geral, os estudantes cumprem as regras da Escola.	2,56	2,3800	2,00	2,0000	-1,033	0,301	pré = pós
32. Há momentos com os estudantes (rodas de conversa, assembleias...) para falar sobre os problemas e regras da Escola.	2,26	3,0800	2,00	3,0000	-4,128	0,000	pré < pós
33. Os professores tratam melhor alguns estudantes do que outros.	1,98	1,4800	2,00	1,0000	-2,594	0,009	pré > pós
34. Na maior parte das vezes, a Escola castiga ou dá bronca na turma toda e não só nos culpados.	2,28	2,1600	2,00	2,0000	-0,602	0,547	pré = pós

35. Os castigos são dados sem que os estudantes sejam ouvidos.	1,90	1,6000	2,00	1,0000	-2,206	0,027	pré > pós
36. As crianças podem ir ao banheiro sem pedir ao professor.	1,20	2,0400	1,00	1,0000	-3,438	0,001	pré < pós
37. Fingem que não perceberam.	1,62	1,4600	1,00	1,0000	-0,941	0,347	pré = pós
38. Informam a família sobre o que aconteceu para que façam alguma coisa.	2,82	2,8600	2,50	3,0000	-0,065	0,948	pré = pós
39. Os estudantes são ouvidos para que tentem resolver o problema.	3,06	3,4400	3,00	4,0000	-2,130	0,033	pré < pós
40. Colocam os alunos para fora da sala de aula.	1,56	1,6000	2,00	2,0000	-0,376	0,707	pré = pós
41. Mudam os alunos de lugar na sala de aula.	2,52	2,6400	2,00	2,0000	-0,647	0,518	pré = pós
42. Retiram um objeto (figurinhas, brinquedos, celular...) do estudante.	2,90	2,3400	3,00	2,0000	-2,579	0,010	pré > pós
43. Mandam para a direção/coordenação/orientação.	2,48	2,1837	2,00	2,0000	-2,024	0,043	pré > pós
44. Os estudantes recebem advertência oral ou por escrito.	1,64	1,7200	2,00	2,0000	-0,494	0,621	pré = pós
45. Os estudantes são humilhados (envergonhados) na frente dos colegas.	1,54	1,3600	1,00	1,0000	-0,864	0,387	pré = pós
46. Os estudantes são suspensos.	1,32	1,2800	1,00	1,0000	-0,023	0,982	pré = pós

47. Os estudantes são ouvidos para que tentem resolver o problema.	2,92	3,0800	3,00	3,0000	-0,948	0,343	pré = pós
48. A Escola comunica a família para que façam alguma coisa.	2,44	2,5200	2,00	2,0000	-0,511	0,610	pré = pós
49. A Escola não deixa que os estudantes participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festas, excursão etc.)	1,94	1,5600	2,00	1,0000	-1,824	0,068	pré > pós

¹ Z = valor da estatística do Teste dos *Postos com Sinais de Wilcoxon* para dados pareados;

² p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira.

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa pela autora (2020).

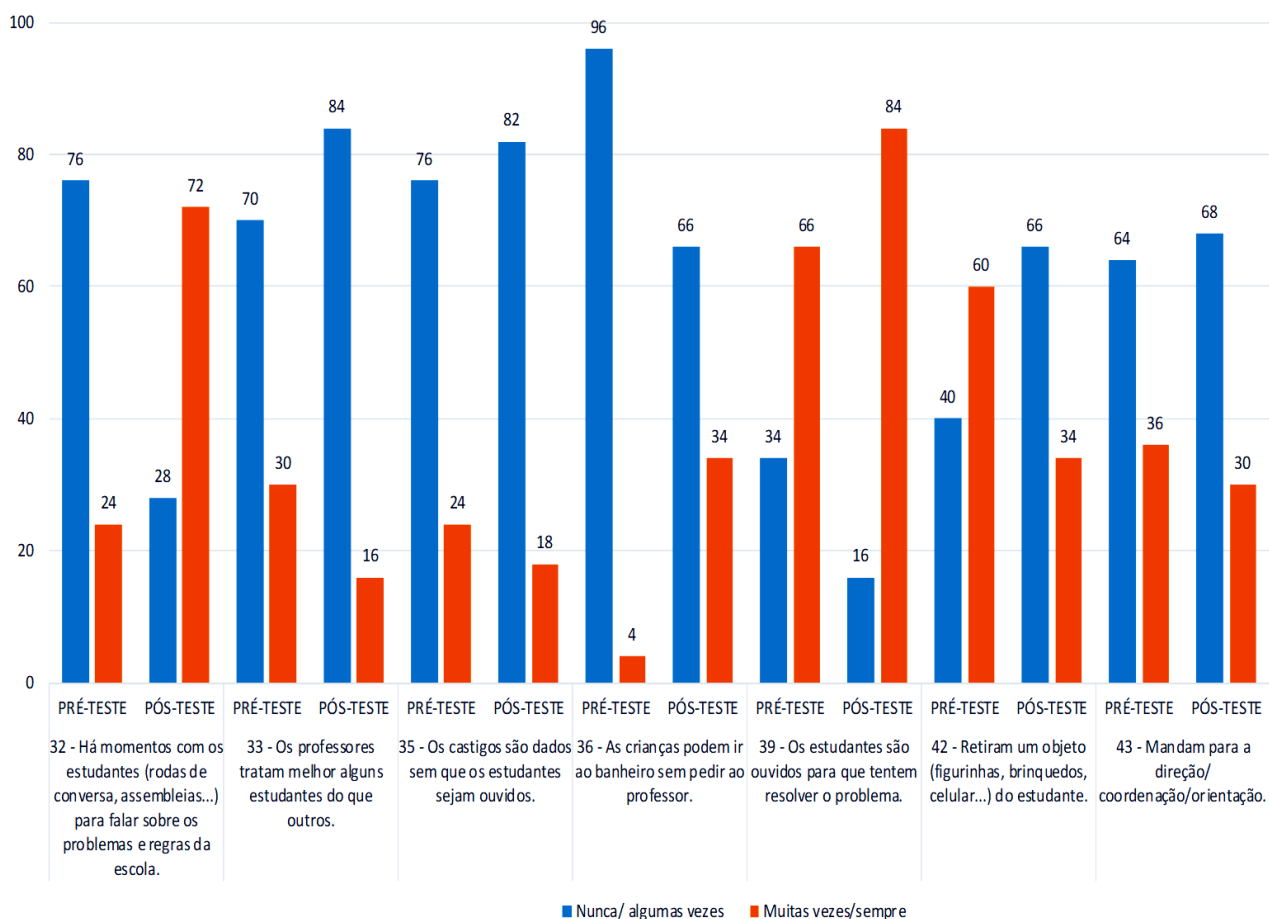
Os itens que apresentaram diferenças significativas, entre a comparação das médias e medianas obtidas no pré e pós teste, foram: “32. Há momentos com os estudantes (rodas de conversa, assembleias...) para falar sobre os problemas e regras da Escola”; “33. Os professores tratam melhor alguns estudantes do que outros”; “35. Os castigos são dados sem que os estudantes sejam ouvidos”; “36. As crianças podem ir ao banheiro sem pedir ao professor”; “39. Os estudantes são ouvidos para que tentem resolver o problema”, “42. Retiram um objeto (figurinhas, brinquedos, celular) do estudante” e “43. Mandam para a direção/coordenação/orientação”.

Os itens, “32 - Há momentos com os estudantes (rodas de conversa, assembleias...) para falar sobre os problemas e regras da Escola”; “36 - As crianças podem ir ao banheiro sem pedir ao professor” e “39 - Os estudantes são ouvidos para que tentem resolver o problema”. A partir da análise comparativa entre as médias e medianas obtidas no pré e pós-testes, podemos perceber um aumento significativo em relação ao pós-teste, caracterizando um clima escolar mais positivo, pois podemos notar características de um ambiente mais democrático, na qual os alunos podem exercer funções com maior autonomia, como irem ao banheiro sem pedir ao docente, fazer parte de assembleias para discutirem sobre os fatos ocorridos no ambiente escolar, fornecendo maior liberdade de expressão aos alunos, no qual sentem-se mais ouvidos e participantes.

Os outros itens caracterizados como significantes na Dimensão 3, são: “33 - Os professores tratam melhor alguns estudantes do que outros”; “35 - Os castigos são dados sem que os estudantes sejam ouvidos”; “42 - Retiram um objeto (figurinhas, brinquedos, celular ...) do estudante” e “43 - Mandam para a direção/coordenação/orientação”. Esses itens, são caracterizados como itens “invertidos”, e apresentam uma diminuição da média e mediana, no pós-teste em relação ao pré-teste, o que caracteriza um clima mais positivo, com a diminuição de sanções punitivas, proporcionando ao aluno o direito ao diálogo.

Para um melhor entendimento dos resultados, foi montado o Gráfico 2, onde podemos ver com maior clareza os avanços positivos de tais itens que obtiveram diferenças significantes.

GRÁFICO 2 – Escola Experimental: comparação em frequência relativa dos resultados do pré e pós-testes dos itens da Dimensão 3 com diferenças significantes



Fonte: Elaborado com dados da pesquisa pela autora (2020).

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 2, podemos analisar através da comparação em frequência relativa os resultados obtidos do pré-teste e pós-teste, que

apresentaram uma avaliação considerada positiva dos itens destacados da Dimensão 3, pelas crianças participantes da pesquisa, após o processo de resignificação.

No “item 32 - Há momentos com os estudantes (rodas de conversa, assembleias...) para falar sobre os problemas e regras da Escola”; no pré-teste o resultado se mostrou como negativo, pelo fato da maioria dos alunos afirmarem que assembleias, rodas de conversas, nunca/algumas vezes terem acontecido na Escola. Depois do processo de Resignificação, quando foi aplicado o pós-teste, notamos um aumento bastante positivo relacionado a este item, passando de 24% muitas vezes/sempre (pré-teste) para 78% muitas vezes/sempre (pós-teste), apresentando um aumento positivo de 54%, ou seja, a Escola está dando maior autonomia aos seus alunos, fazendo rodas de conversa e assembleias, proporcionando assim um clima escolar caracterizado como positivo.

O “item 33- Os professores tratam melhor alguns estudantes do que outros”, é caracterizado como invertido. Este item apresenta um aumento significativo em relação à frequência relativa dos resultados do pré e pós-testes, porém esse aumento significativo é observado na opção nunca/algumas vezes. Podemos observar que no pré-teste apresentou-se uma frequência de 70%, passando no pós-teste para uma frequência de 84%, notamos uma diferença significativa de 14%, na qual podemos compreender que os professores não estão fazendo distinções dos alunos e procurando sanar as dúvidas de todos os alunos, propiciando um clima escolar com características positivas.

No “item 35 - Os castigos são dados sem que os estudantes sejam ouvidos” (também item invertido), podemos ver um aumento significativo na opção nunca/algumas vezes (76% - pré-teste e 82% - pós teste), caracterizando um aumento de 6%. Podemos compreender que a Escola já diminuiu os castigos dados aos estudantes sem que os mesmos sejam ouvidos.

No “item 36 - As crianças podem ir ao banheiro sem pedir ao professor”; vemos um aumento significativo em relação à frequência relativa do pré-teste para o pós-teste, na opção muitas vezes/sempre, onde no pré-teste apresentou 66% (muitas vezes/sempre) e no pós-teste 96% (muitas vezes/sempre), caracterizando um aumento de 30% da frequência relativa entre pré e pós-testes. Afirmando que os alunos estão com maior autonomia dentro do ambiente escolar, mostrando um clima escolar mais positivo.

O “item 39 - Os estudantes são ouvidos para que tentem resolver o problema”; neste item podemos ver um aumento significativo em relação à frequência do pré e pós-testes, na opção muitas vezes/sempre, onde no pré-teste obteve 66%, passando no pós-teste para 84%, apresentando uma diferença significativa de 18% em relação ao pré-teste. Afirmando que a

Escola, após o processo de ressignificação está se transformando em um ambiente mais democrático.

No “item 42 - Retiram um objeto (figurinhas, brinquedos, celular ...) do estudante” (item invertido), observamos um aumento significativo na opção nunca/algumas vezes de 26%, no pós -teste. O “item 43 - Mandam para a direção/coordenação/orientação” (item invertido) nos mostra na opção nunca/algumas vezes, um aumento de 4% no pós-teste. Tais resultados indicam um menor uso de sanções expiatórias.

Com base nos dados obtidos por meio das análises realizadas, podemos afirmar a importância de ter itens com diferenças significantes na Dimensão 3, pois:

Essa dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na Escola. Abrange, também, a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções, identificando os tipos de punições geralmente empregadas. Compreende, ainda, a ordem, a justiça, a tranquilidade, a segurança no ambiente escolar e a coerência na aplicação das regras e sanções (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10).

De acordo com Tognetta e Vinha (2007), em um ambiente escolar democrático as regras são construídas em conjunto com os alunos, podem ser elaboradas em momentos específicos e/ou nas assembleias. As regras construídas em assembleias, geralmente não reforçam as relações de respeito unilateral, tais como ficar quieto enquanto o professor fala por medo de punição. As regras elaboradas são refletidas antes para verificar a sua real importância e pode-se notar que os itens mencionados acima, que apresentaram diferenças significantes, referem-se a maior autonomia do aluno, de modo que possa participar efetivamente da construção do ambiente escolar, através de assembleias, rodas de conversa, sentindo-se um verdadeiro pertencente de sua Escola.

Ainda segundo Vinha e Tognetta (2007), o conjunto de regras fazem parte de todas as instituições educativas e interferem nas relações pessoais, de modo a promover o desenvolvimento moral das crianças. Porém, tais regras necessitam ser criadas em conjunto com as próprias crianças, onde possam expressar as suas opiniões. E caso seja quebrada alguma regra, estabelecer uma relação de reciprocidade, e não apenas de punição, podendo dessa maneira ajudar no desenvolvimento moral desse aluno, contribuindo para que compreenda que a regra necessita estar internalizada, e não apenas obedecida, ou seja, devendo-se entender o porquê da existência das regras.

Para Puig e Araújo (2000, p.103), caso não haja o cumprimento das regras, as Escolas devem utilizar as assembleias escolares, cujo objetivo é consolidar uma Educação democrática. “As assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo, momento em que o

coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno”.

Wrege (2017) afirma que o diálogo é a melhor forma para a resolução de conflitos, e que as sanções por reciprocidade têm como objetivo demonstrar ao aluno que não seguiu as regras, que ele “promoveu” uma ruptura nos contratos da convivência social. E assim, explicar ao aluno a importância das regras para uma boa convivência em sociedade e também a preservação dos direitos e deveres de cada indivíduo.

Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; [...] basta por funcionar a reciprocidade (PIAGET, 1932/1994, p. 162).

Para tanto, para a existência de um clima escolar considerado como positivo, bom, é necessário que haja usos da igualdade e da equidade. Então, podemos concluir que o ambiente cooperativo e democrático proporciona trocas de ideias, além de evidenciar relações mais solidárias e justas, buscando sempre a formação do sujeito autônomo.

Na próxima seção deste capítulo, são apresentados os resultados referentes à Escola Controle, obtidos no pré-teste e pós teste.

5.2 Resultados Quantitativos do pré e pós-testes na Escola Controle.

Neste tópico, são evidenciados os resultados da avaliação do clima escolar da Escola Controle, coletados no pré-teste, no mês de junho de 2018 em comparação com os resultados coletados no pós-teste, no mês de setembro de 2019, junto aos alunos de uma Escola de Ensino Fundamental1, localizada no interior do estado de São Paulo.

Na Tabela 5, demonstramos o número de crianças participantes da pesquisa, lembrando que só foram considerados os alunos que estavam presentes tanto no pré-teste como no pós-teste.

TABELA 5 – Ano de matrícula e gênero das crianças participantes do pré e pós-testes na Escola Controle

Gênero das crianças participantes			Menina	Menino	Total
	4º ano	Frequência	6	3	9
		%	66,7%	33,3%	100,0%

Ano de matrícula em 2019.	5º ano	Frequência	4	5	9
		%	44,4%	55,6%	100,0%
Total		Frequência	10	8	18
		%	55,6%	44,4%	100,0%

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa pela autora (2020).

Na tabela acima, vemos que o número total de alunos participantes do pré e pós-testes, foram 18 alunos, sendo eles 09 do 4º ano e 09 do 5º ano.

A Tabela 6 apresenta as comparações entre as médias e medianas obtidas no pré e pós-testes nas diferentes Dimensões do clima escolar, ou seja, em tal tabela podemos notar qual Dimensão apresentou uma diferença significativa.

TABELA 6 – Escola Controle: comparações entre as médias e medianas obtidas no pré e pós-testes nas diferentes Dimensões do clima escolar.

Dimensões do clima	Pré Média	Pós Média	Pré Mediana	Pós Mediana	Z ¹	P ²	Comentário
Dimensão 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	2,8205	2,9188	2,8077	2,9231	1,170	0,242	pré = pós
Dimensão 2 - As relações sociais e os conflitos na Escola.	3,4444	3,2991	3,4286	3,2857	1,458	0,145	pré = pós
Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na Escola.	2,8965	2,8743	2,9091	2,8636	0,285	0,776	pré = pós
Dimensão 4 - As situações de intimidação entre alunos.	3,4593	3,4778	3,5000	3,5333	0,261	0,794	pré = pós

Dimensão 5 - A família, a Escola e a comunidade.	2,8722	2,6000	2,90000	2,8000	2,067	0,039	pré > pós
Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da Escola.	3,0476	2,7698	3,0000	2,7857	1,635	0,102	pré = pós

¹ Z = valor da estatística do Teste dos *Postos com Sinais de Wilcoxon* para dados pareados;

² p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira.

Fonte: Elaborada com dados da pesquisa pela autora (2020).

Observando a comparação entre os resultados do pré e pós-testes nas diferentes Dimensões do clima escolar, constata-se que a Dimensão que apresentou diferença significativa foi a Dimensão 5 - A família, a Escola e a comunidade, em que as médias e medianas obtidas no pós-teste foram inferiores àquelas alcançadas no pré-teste. Podendo-se afirmar, portanto, que houve uma avaliação mais negativa do clima escolar pelas crianças participantes, no que diz respeito a essa Dimensão. Na avaliação geral das demais Dimensões, não foram encontradas diferenças significantes entre os resultados do pré e pós-testes.

Na Tabela 7, é descrito e comparado os resultados obtidos no pré-teste e pós teste dos itens referentes à Dimensão 5, com destaque ao item que obteve diferença significativa.

TABELA 7 – Escola Controle: comparações entre as médias e medianas obtidas no pré e pós-testes nos itens da Dimensão 5

Itens da Dimensão 5	Pré Média	Pós Média	Pré Median a	Pós Mediana	Z¹	P²	Comentário
65 - Sua família está contente com a Escola.	3,56	3,28	4,00	3,00	-1,115	0,265	pré = pós
66 - Sua família vai às reuniões da Escola.	3,19	3,00	3,75	3,00	-0,857	0,392	pré = pós
67 - Sua família participa dos eventos (festas, comemorações, exposições...) feitos na Escola.	3,22	3,28	4,00	3,50	-0,333	0,739	pré = pós

68 - Sua Escola faz projetos ou trabalhos com a comunidade ou com as pessoas do bairro.	2,50	1,89	2,50	2,00	-1,979	0,048	pré > pós
69 - Sua Escola realiza atividades fora do horário de aula, como oficinas, cursos, esportes e outras.	1,89	1,56	1,00	1,50	-1,038	0,299	pré = pós

¹ Z = valor da estatística do Teste dos *Postos com Sinais de Wilcoxon* para dados pareados;

² p = probabilidade de se observar um resultado tão ou mais extremo que o da amostra, supondo que a hipótese nula seja verdadeira.

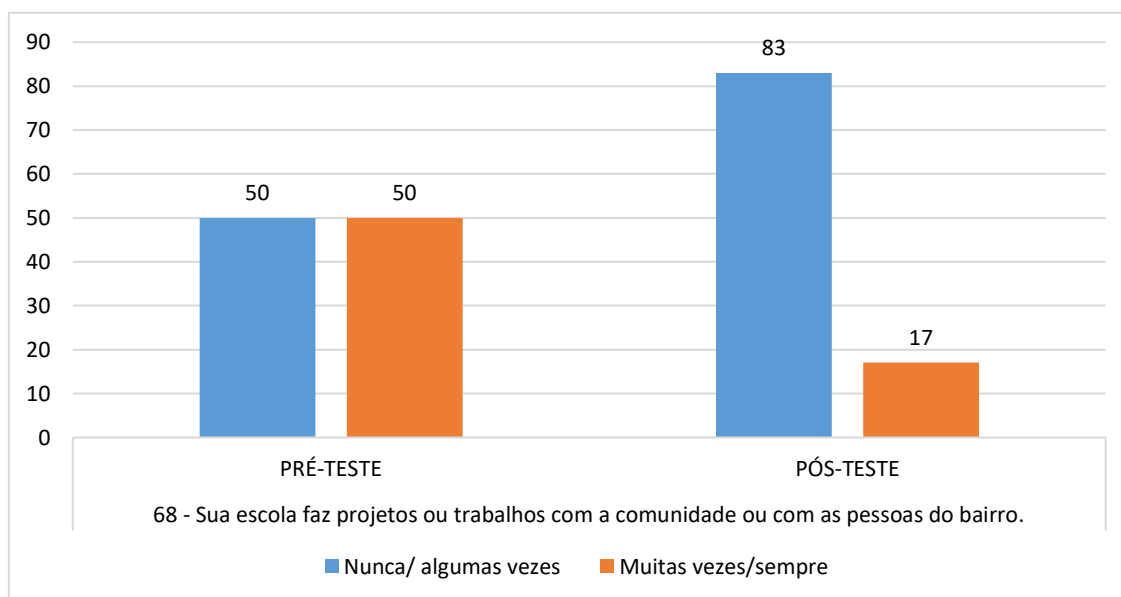
Fonte: Elaborada com dados da pesquisa pela autora (2020).

Nessa tabela, além de descrever todos os itens da Dimensão 5, está sendo destacado o item que obteve uma diferença significativa, no caso o “item 68 – Sua Escola faz projetos ou trabalhos com a comunidade ou com as pessoas do bairro”, com relação ao qual pode-se observar que a média e a mediana obtida no pré-teste foi maior que a média e a mediana obtida no pós-teste. Podendo-se inferir que os alunos da instituição não estão satisfeitos com a falta de participação da comunidade, na realização de projetos em parceria com a Escola.

Segundo Silva (2013), a Escola é um lugar privilegiado para estimular os processos de transformação social, mas essa transformação possivelmente só acontecerá se a Escola tiver uma parceria com a família, com incentivo público, Estado e comunidade, ou seja, é de grande importância a participação da família dentro do ambiente escolar.

Para melhor análise do “item 68 – Sua Escola faz projetos ou trabalhos com a comunidade ou com as pessoas do bairro”, apresentamos o Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Escola Controle: comparação em frequência relativa dos resultados do pré e pós-testes do item 68 da Dimensão 5.



Fonte: Elaborado com dados da pesquisa pela autora (2020).

Observamos que o item 68 apresentou um aumento negativo no pós-teste, sendo que no pré-teste a categoria muitas vezes/sempre teve 50% de frequência, e assim como a categoria nunca/algunas vezes; no pós-teste, por sua vez, a categoria nunca/algunas vezes passou para 83%, demonstrando um aumento de 33%. Tal resultado pode ser entendido como insatisfação dos alunos, referente a tal item.

Assim, podemos notar que a Escola Controle, Escola que supostamente permaneceu com as mesmas técnicas educacionais, mais voltadas para um ensino tradicional, não obteve mudanças consideráveis em nenhuma das Dimensões avaliadas no clima escolar, nos dando o entendimento que tal instituição permanece praticamente igual do momento da coleta do pré-teste até a coleta do pós-teste, mostrando-nos que o clima escolar não apresentou mudanças positivas durante esse período de 1 ano e 3 meses.

Por meio dos resultados obtidos dessas análises, podemos constatar que a Escola Experimental, onde aconteceu e acontece o processo de Ressignificação da Educação, teve avanços significativos no pós- teste, caracterizando uma melhora importante no clima escolar. Enquanto, a Escola Controle, que não participou do referido programa, manteve-se praticamente com os mesmos resultados no pré e pós-testes, tendo apenas mudança em uma Dimensão, na qual demonstrou uma piora nos escores do pós-teste.

No próximo subitem deste capítulo, são apresentadas as devolutivas realizadas na Escola Experimental.

5.3 Devolutivas do pré e pós-testes na Escola Experimental

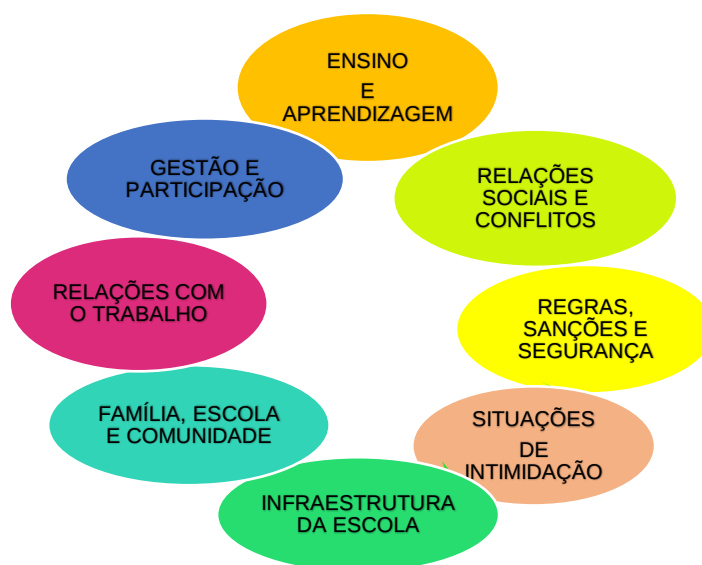
No presente subitem do capítulo cinco, será descrito sobre as devolutivas das avaliações do clima, pré-teste e pós-teste na Escola Experimental.

5.3.1 Devolutiva reflexiva sobre a avaliação do clima escolar no pré-teste: encontro com docentes e gestoras no período matutino

Na manhã do dia 08 de março de 2019, realizou-se a devolutiva sobre a avaliação do clima escolar na Escola Experimental, que faz parte do Programa de Ressignificação. Estavam presentes oito professoras/professores e gestora da Escola Experimental. Os responsáveis pela devolutiva eram a pesquisadora e mais dois membros do GEPPEI.

No primeiro momento, uma das pesquisadoras da equipe do GEPPEI fez os agradecimentos às Escolas participantes, disse um pouco sobre a aplicação dos questionários (avaliação do clima escolar), que ocorreu no mês de junho/2018, e explicou que aquele encontro foi feito para que pudessem analisar os resultados obtidos nessa primeira avaliação do clima escolar (pré-teste), a fim de evidenciarem as mudanças já alcançadas, após aproximadamente seis meses do início do Projeto de Ressignificação e também para que todos em conjunto pudessem refletir sobre novas alternativas educacionais, que colaborassem ainda mais para a construção de um clima escolar positivo. As pesquisadoras do GEPPEI, propuseram que fosse feita uma nova aplicação do questionário do clima escolar (pós-teste) em meados de setembro do ano de 2019, a fim de observar as mudanças ocorridas. Os professores que estavam presentes, acharam muito válida essa nova aplicação, pois acreditavam que os alunos estariam muito mais críticos.

Logo depois, aconteceu a explicação do surgimento do instrumento de pesquisa: A construção e validação do instrumento (questionário), foi realizada pela equipe de pesquisadores do GEPPEM (Grupo de Pesquisas em Educação Moral / UNICAMP) juntamente com pesquisadores da UNESP, porém o instrumento empregado para a avaliação do clima escolar, nesta pesquisa, é um questionário adaptado pelos pesquisadores do GEPPEI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral/ UNESP. Essa adaptação do questionário, levou em consideração o contexto das Escolas de Ensino Fundamental I e das crianças desse nível de ensino. O questionário adaptado é composto de oito Dimensões (figura 1) relativas ao clima escolar, com itens avaliativos em formato Likert, o questionário adaptado foi mostrado via slide para todos os presentes (ANEXO A).

FIGURA 1 - Dimensões que compõem o clima escolar

Fonte: elaborada pela autora com base em Vinha, Morais e Moro (2017).

Também, ocorreu uma pequena apresentação sobre as definições e conceitos de clima escolar. Segundo Carvalho (1992) o clima escolar é a percepção que todos os atores, que compõem a comunidade escolar, têm a respeito do ambiente, dinamismo e do funcionamento da Escola. Tal ideia de clima surgiu com as empresas, de modo a tratar do clima organizacional, os estudiosos com base nesse conceito levantando questões sobre o funcionamento da Escola, para professores, gestores, alunos, funcionários e famílias, para realizarem uma análise do clima escolar.

Para Debarbieux (2006) o clima lida com a Dimensão da subjetividade, de como os membros da comunidade escolar percebem o ambiente, dando-se voz aos atores da Escola, a fim de identificar o que pode ser melhorado e fortalecido. Desde modo, a avaliação do clima escolar é o momento para ouvir os alunos, uma vez que o foco desta pesquisa ocorreu com as respostas coletadas dos alunos da unidade escolar.

Após, ocorreu a divisão dos grupos que iriam fazer as análises sobre os resultados encontrados na pesquisa. Os critérios utilizados na distribuição dos integrantes nos grupos foram:

- Grupos heterogêneos, ou seja, mesclar professores de diferentes anos de ensino.
- Dois integrantes por grupo, formando quatro grupos de trabalho.
- Distribuição das Dimensões, por grupo: grupo 1/ Dimensão 1 (relações com o ensino e com a aprendizagem); grupo 2/ Dimensão 2 (relações sociais e os conflitos na Escola)

e 4 (as situações de intimidação entre alunos), sendo que essas duas Dimensões foram analisadas juntas; grupo 3 - Dimensão 3 (as regras, as sanções e a segurança na Escola); e grupo 4 - Dimensões 5 (família, Escola e comunidade) e 6 (a infraestrutura e a rede física da Escola), essas duas Dimensões também foram analisadas juntas.

Depois da divisão dos grupos, foi estipulado um tempo para que cada grupo explorasse os resultados do clima escolar de sua (s) respectiva (s) Dimensão (ões), apresentados em gráficos, e refletissem sobre, utilizando como guia um roteiro de trabalho elaborado pelo GEPPEI (ANEXO B).

Em continuidade, realizou-se o momento da partilha entre todos os grupos sobre as análises realizadas:

O grupo 1, (Professora 1 e Professora 2), que ficou responsável pela discussão da Dimensão 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem, em suas considerações ressaltaram que: “No geral foi positivo, pois mostrou o que precisamos melhorar. Os alunos acreditam na Escola, acreditam no seu potencial e sentem-se acolhidos e motivados pela equipe escolar”. Dentre as perguntas analisadas pelo grupo, destacaram-se as questões 2, 4, 7, 8 e 12 com as respectivas falas a seguir:

Questão 2 – “Na minha Escola os professores dão nota baixa quando os alunos não se comportam bem”.

Às vezes o professor e o aluno se colocam como rivais, mas estamos modificando para o trabalho cooperativo entre professor e estudante (GRUPO 1).

Questão 4 – “As crianças de sua classe atrapalham a aula”.

Achamos interessante o fato de os alunos notarem que o professor aparenta irritado, pelo fato de os alunos também atrapalharem a turma, acreditamos que também está sendo mudada essa visão, pois os professores já estão trabalhando mais felizes e os alunos já mudaram o seu comportamento (GRUPO 1).

Questão 7 – “Os professores de sua turma montam grupos para fazer as atividades”.

Mesmo eles não estando um atrás do outro, eles não se sentem trabalhando em grupo, pois no ano passado ainda não trabalhavam com a formação de grupo, mas acreditamos que na próxima avaliação essa posição será diferente (GRUPO 1).

Questão 8 – “Os professores de sua turma perguntam o que vocês querem aprender na Escola”.

Direcionamos o tema, porém eles dizem o que sabem, pois eles ainda não conseguem escolher o que querem. Mas hoje, eles já trabalham o que eles querem, eles opinam sobre o que querem aprender”. Foi também mencionado o grupo HTPC, grupo de estudos dos professores para estudo e atendimento aos pais, horário 7h00 as 8h00. Segundo a visão dos professores presentes, essa reunião é muito positiva, pois é possível a integração dos professores (GRUPO 1).

Questão 12 – “Os professores de sua turma fazem atividades com os estudantes usando a internet”.

Realmente os alunos foram sinceros, pois realmente a Escola ainda não tem o acesso à internet, e os alunos precisam da pesquisa, mas estamos correndo atrás de colocar uma internet com capacidade suficiente para atender a todos da Escola, e também o fato de não termos uma biblioteca, o que temos é uma salinha de leitura, com os livros todos misturados, também é ruim, pois a Escola não tem um espaço físico para a mesma (GRUPO 1).

Em seguida, o grupo 2, professoras 3 e 4, que ficou com a Dimensão 2 – “As relações sociais e os conflitos na Escola”, e com a Dimensão 4 – “As situações de intimidação entre alunos”, expuseram primeiro suas considerações da Dimensão 2:

Na Dimensão 2 (As relações sociais e os conflitos na Escola) avaliamos o clima como positivo, pois a relação entre os membros da Escola transmite uma boa convivência, pois o espaço físico proporciona relações positivas, como: aconchego, respeito, afetividade, bem-estar. Na Dimensão 2, a maioria dos alunos acredita que tem um bom convívio com os membros da Escola (GRUPO 2).

Seguidamente, a Dimensão 4:

Com relação à Dimensão 4, acreditamos que o clima se apresenta como intermediário, pois diariamente observamos que existem conflitos passageiros entre os alunos, mas sempre são mediados pelos professores e gestão escolar. Portanto, eles não chegam ao ponto de serem considerados casos de *bullying*. Na Dimensão 4, observamos que os conflitos entre alunos realmente existem, mas não são persistentes, a ponto de virarem *bullying*. (GRUPO 2).

As questões destacadas por esse grupo foram: questão 15 e 26 da Dimensão 2 e a questão 51 da Dimensão 4, como se pode ver na transcrição a seguir.

Dimensão 2 – “As relações sociais e os conflitos na Escola”.

Questão 15 – “O quanto você gosta da relação que tem com o coordenador/orientador/supervisor”.

As crianças disseram gostar do coordenador/ orientador/ supervisor, mas em 2018 não tivemos na unidade escolar esse profissional, então acreditamos que os alunos pensaram que algum funcionário fosse o coordenador. (GRUPO 2).

Questão 26 – “Os professores da sua classe gritam”.

Os alunos acham que os professores gritam ‘algumas vezes’, acreditamos que essa questão tem a ver com a questão do grupo apresentado anteriormente, pois precisa existir a cooperação entre professor e aluno, e acreditamos que isso já está mudando, porque já está existindo mais a cooperação, onde o professor vai trabalhar mais animado e seu aluno também, e assim os dois se respeitam. (GRUPO 2).

Dimensão 4 – “As situações de intimidação entre alunos”.

Questão 51 – “Eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado por algum colega da Escola”.

As crianças alegaram que muitas delas já foram provocadas e apelidadas, entre outros. Porém, na questão 54, a maioria diz nunca ter cometido tais atos, achamos que ficou meio incoerente essa questão. As professoras relataram sobre um fato de *bullying* ocorrido com um aluno que apresenta traços autistas. (GRUPO 2).

Houve duas indicações feitas para o grupo de educadoras e educadores pelos membros do GEPPEI, a primeira sobre a possibilidade de se fazer uma assembleia com os alunos, falando sobre o tema *bullying*, bem como de consultarem o material do Projeto *Bullying* de Luciene Tognetta e, sendo ainda apontada como de grande importância a participação da família dentro da Escola. A segunda indicação tratou da possibilidade de se criar maneiras para os alunos expressarem os sentimentos, por meio de diferentes estratégias e dinâmicas, sendo dado alguns exemplos. Uma última fala das duas professoras que integraram o grupo concluiu a discussão, respectiva às Dimensões:

Na Dimensão 2, observamos que estamos no caminho certo, pois existe um bom convívio entre os membros da unidade escolar. E na Dimensão 4, percebemos que devemos continuar atentos e orientando os alunos em relação aos conflitos corriqueiros. Sempre trabalhando os valores, fazendo as rodas de conversas e assembleias.

O grupo 3, (Professor 5 e Professora 6), ficou incumbido da discussão da Dimensão 3 – “As regras, as sanções e a segurança na Escola”, e iniciou apontando para vários aspectos:

Acreditamos que o clima será avaliado como intermediário, pois ainda estamos em um processo de transformação em relação à resolução dos conflitos, nós (professores, aluno e funcionários). Ainda estamos aprendendo a mediar os conflitos e as crianças que “eles” são sujeitos ativos dentro das situações. E em relação à segurança acreditamos que se sentem seguros na Escola. Os alunos, em geral, disseram que são ouvidos, que não há tratamento diferenciado entre eles, não se sentem envergonhados e humilhados diante do grupo. Um ponto positivo. Entendemos como negativo e como uma fragilidade o fato de colocar os alunos para fora da sala de aula, para os alunos o diretor é quem resolve os conflitos da sala de aula. Eles acreditam que a maioria das crianças não cumprem as regras, já que eles entendem que também não participam da construção dos combinados. Acreditamos que tais questões podem ser solucionadas, fazendo a construção dos combinados com as crianças, relação professor x aluno, aluno x aluno na resolução de conflitos. Para os alunos é como se houvesse uma hierarquia, onde os professores não ligam/fingem não perceber os conflitos dentro da sala de aula. E quem resolve esses conflitos é a diretora. Então melhorar a mediação entre os conflitos. Muitos familiares também cobram da Escola, suspensão dos alunos e até mesmo expulsão da Escola em casos de conflitos e indisciplina. Pensamos também em como dar maior liberdade para as crianças irem ao banheiro (GRUPO 3).

Foram citados pelas professoras exemplos, como o uso da “plaquinha do banheiro”, que indica se algum aluno foi ao banheiro, e assim o outro que deseja ir, deverá esperar quem foi voltar.

Em relação às questões que vimos como negativas, acreditamos que hoje [diferentemente de quando os questionários foram aplicados] os alunos são mais ouvidos, participam mais das situações decisivas da Escola, contribuem mais uns com os outros em relação a aprendizagem. A relação entre professor e aluno, mais humana e afetiva no sentido de buscar o que é mais importante e interessante, para mim, quanto aluno (GRUPO 3).

O último grupo, (Professora 7 e Professora 8), tratou da Dimensão 5 – “Família, Escola e comunidade” e da Dimensão 6 – “A infraestrutura e a rede física da Escola”, argumentando que: “Na Dimensão 5, o grupo optou por intermediário, pelo fato do difícil acesso da comunidade à Escola e também a mudança constante da equipe gestora”. Com relação à Dimensão 6, o grupo a considerou como clima intermediário “[...] por causa da precariedade do espaço físico escolar. Percebemos que os alunos foram bastante sinceros ao responder ou

assimilar as questões. Vimos que precisamos rever e avaliar os pontos negativos para tentar saná-los”.

As questões salientadas pelo grupo, 68, 69, 73, 75, 76, foram transcritas e se encontram a seguir:

Questão 68 – “Sua Escola faz projetos ou trabalhos com a comunidade ou com as pessoas do bairro”.

Precisamos rever, colocar um momento propício para inserir a comunidade, os familiares, no ‘Projeto’, para que participem mais de todas as atividades escolares, para que possam conhecer mais o que acontece na prática do dia-a-dia do âmbito escolar, pensamos em algumas oficinas para chamar os familiares para a Escola.

Questão 69 – “Sua Escola realiza atividades fora do horário de aula, como oficinas, cursos, esportes e outras”.

Acreditamos que esse item, agora teria uma avaliação mais positiva, por conta das atividades propostas no período integral. Quanto aos outros itens, estamos caminhando para melhor adequá-los.

Questão 73 – “Há na Escola vários livros interessantes que podem ser usados pelos estudantes”.

Sobre os livros, que no caso por não termos uma biblioteca, o que precisamos tentar melhorar, no caso não temos o espaço físico, porém organizar melhor a sala de leitura.

Questão 75 – “Os estudantes podem andar à vontade pelos diferentes lugares da Escola”.

Andar à vontade pelos diferentes lugares da Escola, porém já estamos revendo esse item, onde estamos explorando mais os espaços disponíveis na Escola, com atividades mais dinâmicas fora da sala de aula, de acordo com o projeto que proporciona mais atividades dinâmicas.

Questão 76 – “Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são bons”.

Por não possuímos um espaço adequado para a realização da aula de Educação-física, foi proporcionado as saídas da Escola para a prática da atividade em outro espaço.

Como discussão final, os professores mencionaram que as mudanças dentro do ambiente escolar estão sendo muito positivas, que os alunos estão cooperando mais um com o outro. As questões negativas de comportamento também tiveram uma boa melhora. Com as assembleias

e rodas de conversa, eles perceberam que os alunos estão mais autônomos, os alunos também participam agora da construção das regras do ambiente escolar.

No entanto, ainda é preciso melhorar nas assembleias entre professores e alunos, pois os alunos ainda citam os nomes dos colegas, quando relatam sobre algum conflito ocorrido, então é preciso pedir a eles para colocar só os problemas nas assembleias, e só quando estiverem em particular mencionar o nome dos envolvidos. Por fim, todos os professores presentes na devolutiva, mencionaram que os professores e alunos estão muito mais felizes com as mudanças e que estão caminhando para a cada dia melhorarem mais o ambiente escolar.

5.3.2 Segundo período da devolutiva reflexiva sobre a avaliação do clima escolar no pré-teste: encontro com docentes e gestoras no período vespertino

Na tarde do mesmo dia, deu-se continuidade à devolutiva na Escola participante, porém com alteração da equipe professoras(es). No primeiro momento ocorreu os mesmos procedimentos apresentados aos professores no período da manhã, depois dos agradecimentos, mencionou sobre os questionários aplicados sobre clima escolar, sobre as formações ocorridas, e por fim o objetivo desse encontro, que era a devolutiva sobre a análise do clima escolar. Também foi proposto, sobre a nova aplicação do questionário do clima escolar, próximo ao mês de setembro de 2019, afim de observar as mudanças ocorridas.

Após, foi feita a apresentação dos questionários, apresentação das Dimensões e dos itens, e como foram mensurados. Como eram apenas dois professores, não ocorreu a divisão de grupos, por esse motivo optamos em fazer as análises em conjunto e não por grupos como ocorreu no período da manhã.

A dupla de professores, Professora 1 e Professor 2, avaliou as Dimensões (1, 2, 3, 4, 5 e 6) inicialmente, como se os alunos tivessem avaliado positivamente. Os aspectos de sua avaliação foram pontuados e seguem a seguir:

- Os professores da dupla acreditam que tudo de negativo já está sendo resolvido/melhorado.
- Como negativo/fragilidade, eles mencionaram a questão 11, sobre a irritação dos professores, porém eles acreditam que já está melhorando, pelo fato dos problemas de comportamento dos alunos estarem diminuindo com as rodas de conversa e assembleias, acreditam que professor e aluno estão mais felizes em estarem na Escola.

- A dupla acredita que para melhorar o clima escolar, é preciso rever a estrutura escolar, como ter um local para as aulas de Educação-física, ter um espaço para a construção de uma biblioteca, internet disponível, entre outros aspectos que faltam no ambiente escolar.
- Os professores acham que muitas mudanças já estão ocorrendo para mudar os pontos que foram apontados como negativos.

Já com relação à Dimensão 2 e Dimensão 4, a dupla avaliou inicialmente a Dimensão 2 como intermediária, e a Dimensão 4 como negativa. Ambos disseram que viram nos dados muitos pontos positivos, pois através desses pontos, que saberão onde melhorarem. Além disso, a dupla se surpreendeu com a questão 54, porque os alunos dizem que não zoam os amigos, porém isso ainda acontece, mesmo sendo pouco. Foi dado como sugestão a realização de um projeto sobre o tema Bullying, mencionou o Projeto de Bullying da Luciene Tognetta. Outra questão foi o fato de que a dupla acredita que nos pontos negativos, mencionados nessas Dimensões, já estão aos poucos sendo melhorados e mudados.

Na Dimensão 3, avaliaram inicialmente como intermediário, pelo fato de ainda existir as punições em caso de conflito, como ir para a sala da direção. Viram como negativo as questões 34, 35, 36, 37, 38, 40 e 49, pois pensam que as crianças precisam ter a liberdade para irem ao banheiro, citaram o uso da plaquinha para ir ao banheiro, ouvir mais os alunos, não levar os alunos para a direção, tentar mediar os conflitos dentro das salas de aula. Além disso, acreditam que os pontos negativos estão sendo resolvidos, pelo fato da maior participação dos alunos nas assembleias.

Já na Dimensão 5 e Dimensão 6, os professores avaliaram inicialmente a Dimensão 5 como de clima negativo, porque relataram que nem mesmo nas reuniões os pais comparecem à Escola, os pais acreditam que só devem ir à Escola quando existir um problema. Na Dimensão 6, avaliaram o clima como negativo, pelos alunos maiores e positivo na perspectiva dos pequenos, pois apesarem de não terem um local para fazer as aulas de Educação-física, os alunos menores não possuem um padrão de referência. Relataram também que agora os alunos vão para uma quadra “emprestada”, fazer a aula de Educação-física, o local fica a dez minutos de carro da Escola, os alunos vão de ônibus até o local cedido. Algumas outras observações foram pontuadas:

- A dupla acredita que as crianças foram bastante positivas e otimistas, mencionaram que apresentaram percepções mais positivas, pelo fato de não possuírem uma referência,

pois a Escola ainda tem muitas precariedades na infraestrutura, como não ter biblioteca e quadra de esportes.

- Como um ponto negativo a dupla destacou o fato de a comunidade não estar inserida dentro do ambiente escolar, dizendo do desinteresse dos pais, porém disseram que já estão pensando em oficinas que possam trazer os pais para o ambiente escolar.
- Eles citaram que se o questionário fosse aplicado nesse ano (2019), que já seriam diferentes muitas das respostas, pois acreditam que muitas mudanças já ocorreram.

Como discussão final, os professores disseram que já estão ocorrendo mudanças significativas, que as assembleias já possuem mais a participação dos alunos, que o modo organizacional das salas de aulas já não é mais um atrás do outro, enfileirados, e sim em círculo, as atividades agora são realizadas em grupo, os alunos possuem mais liberdade dentro do ambiente escolar, participam efetivamente da criação dos combinados, alguns pais já estão indo mais na Escola, porém lembraram que muitos pais têm problemas como a locomoção, pois a Escola é rural e muitas vezes distante das residências. Por fim, acreditam que estão no caminho certo, e que já ocorreram muitas mudanças positivas e que agora estão em uma Escola com “gente feliz”.

Na próxima seção do capítulo “Resultados”, será descrito a devolutiva comparativa sobre as avaliações do clima escolar obtidas no pré-teste e no pós-teste, destacando as mudanças alcançadas durante o Programa de Ressignificação da Educação.

5.3.3. Devolutiva reflexiva sobre os resultados comparativos da avaliação do clima escolar (pré-teste e pós-teste): encontro com docentes e gestores no período matutino.

No dia 07 de fevereiro do ano de 2020, nos períodos matutino e vespertino, ocorreu a devolutiva do pós-teste da avaliação do clima escolar, que foi aplicada no mês de setembro de 2019 na Escola Experimental. As responsáveis pela devolutiva do pós-teste foram: a pesquisadora desta pesquisa, juntamente com duas pesquisadoras do grupo de estudos GEPPEI. Estavam presentes aproximadamente 8 pessoas entre professoras e a gestora.

Para retomar o que já foi feito, houve uma breve explicação sobre o que era o Processo de Ressignificação, para tal momento, contamos com a colaboração do Educador Marcos Rogério Pinto, que explicou sucintamente o que era o Projeto de Ressignificação e como era o seu funcionamento na Escola participante da pesquisa.

Logo depois, as pesquisadoras do grupo GEPPEI iniciaram uma síntese, via slides, sobre o que era a avaliação do clima escolar, o instrumento usado (questionário em formato Likert, adaptado para a realidade das Escolas brasileiras, a validação realizada pelo grupo de estudos GEPEM e a adaptação ao Ensino Fundamental I feita pelo grupo de estudos GEPPEI), retomamos “o que é clima escolar”, as Dimensões que compõe a avaliação do clima escolar, também ocorreu a apresentação do questionário utilizado no pré-teste e pós-teste, e comentou-se brevemente sobre como e quando ocorreu a devolutiva do pré-teste. A devolutiva iniciou-se dessa maneira, porque havia no grupo novas professoras e professores, que estavam ingressando na Escola Experimental no novo ano letivo de 2020.

Após, apresentamos em slides, as tabelas com as médias e medianas obtidas no pré-teste comparando-as com as coletadas no pós-teste, depois mostramos os gráficos que obtinham a frequência das respostas dos alunos participantes da pesquisa no momento do pré-teste e pós-teste, destacando os itens das Dimensões que apresentaram diferenças significantes, ou seja, que mostraram uma mudança no clima escolar, caracterizando o clima escolar como mais positivo em relação ao apresentado no pré-teste. As tabelas e os gráficos possibilitaram um maior entendimento das educadoras (es) e gestora, pois ajudaram a observar com maior clareza as Dimensões e os seus itens que apresentaram diferenças significantes, levando-os a refletirem sobre as mudanças positivas alcançadas, a partir da iniciação do Programa de Ressignificação da Educação.

Em seguida, propusemos que as docentes se distribuíssem em grupos para avaliarem os gráficos (impressos e separados por Dimensões) dos itens das Dimensões que não apresentaram diferenças significantes e levantassem hipóteses do que poderiam fazer para que pudessem mudar tais resultados, a fim de favorecer um clima escolar ainda mais positivo.

O grupo 1 ao avaliar os gráficos dos itens que não obtiveram significância, da Dimensão 1 - “As relações com o ensino e com a aprendizagem”, levantaram as seguintes propostas:

- Dar mais exemplos, mostrar a importância do que estão aprendendo.
- Fazer uma roda de conversa (entre professor e alunos da sala) a respeito da conversa paralela em sala de aula, pois foi apontada como algo que atrapalha os outros colegas.
- Criar alternativas para melhorar o rodízio de livros literários entre todos os anos da Escola, *“pois como não há um espaço destinado a biblioteca, esses livros acabam não tendo rotatividade”*.

O grupo 2 que analisou os gráficos dos itens que não apresentaram diferença significativa da Dimensão 2 – “As relações sociais e os conflitos na Escola”, apresentaram a seguintes:

- Realizar mais assembleias e rodas de conversa, para discutirem sobre os fatos ocorridos na Escola, levantando discussões sobre *bullying*, o respeito ao próximo.
- Realizar algum projeto que enfoque o respeito ao próximo.
- Ouvir com mais atenção as opiniões dos alunos acerca dos conteúdos escolares.

O grupo 3, que analisou os gráficos dos itens da Dimensão 3 – “As regras, as sanções e a segurança na Escola”, destacou como propostas:

- Deixar claro aos alunos a importância da opinião de cada um deles para a construção das regras e combinados que fazem parte do nosso ambiente escolar.
- Realizar mais assembleias.
- Mostrar aos alunos a importância de seguir as regras/combinados, que eles mesmos ajudaram a construir, para um bom convívio social dentro da Escola.

O grupo 4, que ficou responsável pela análise dos gráficos dos itens da Dimensão 4 – “As situações de intimidação entre alunos”, apontou para a necessidade de:

- Projetos que enfoquem o respeito ao outro.
- Projetos que envolvam valores morais.
- Trabalhar os sentimentos com alunos, “saber se colocar no lugar do outro”.

O grupo 5 que analisou os gráficos dos itens da Dimensão 5 – “A família, a Escola e a comunidade” e a Dimensão 6 – “A infraestrutura e a rede física da Escola”, levantou as propostas de:

- Realizar mais atividades, rodas de conversa, assembleias, projetos que envolvam a participação da família.
- Realizar atividades de conscientização para que todos cuidem melhor do seu ambiente escolar, preservando os banheiros limpos, preservando os móveis e carteiras, *“mostrando aos nossos alunos que esse ambiente é deles e que para mantê-lo em ordem é necessário a colaboração de todos”*.

No final das análises feitas pelos grupos, todos puderam discutir acerca das hipóteses levantadas. Também os membros do GEPPEI propuseram para os professores realizarem os jogos dos sentimentos, grupos de responsabilidade (cada grupo de alunos ficaria responsável

por cuidar de uma determinada área da Escola) e o Educador Marcos propôs a criação de roteiros de estudos.

Na finalização da devolutiva, parabenizamos as professoras e gestora, pelos avanços já conquistados, demonstrados nos resultados da avaliação do clima escolar (pós-teste), e incentivamos para que as mesmas continuem na luta de uma Educação mais humanizadora e democrática. Os professores ficaram muito felizes em verem que seu trabalho está realmente tendo bons resultados.

5.3.3.1 Segundo período da devolutiva reflexiva sobre os resultados comparativos do pré-teste e pós-teste: encontro com docentes e gestores no período vespertino

No segundo período da devolutiva, foi realizado os mesmos procedimentos descritos na devolutiva do período matutino. Foi demonstrado nas tabelas e gráficos os resultados considerados positivos, obtidos no pós-teste em relação ao pré-teste, destacando como o Processo de Ressignificação estava proporcionando bons resultados e também como é importante a avaliação do clima escolar, para sabermos o quanto nossos alunos estão satisfeitos e insatisfeitos, podendo procurar alternativas que possam melhorar cada vez mais o ambiente escolar, na qual fazem parte.

Porém, como o grupo de docentes do período da tarde era um número menor de professores, optou-se por ser feito uma roda de conversa, onde todos analisaram, discutiram e levantaram hipóteses sobre os gráficos das Dimensões 1, 2, 3, 4, 5 e 6 e seus respectivos itens que não apresentaram diferenças significantes. Tal grupo levantou praticamente as mesmas hipóteses levantadas pelos grupos do período da manhã, demonstrando que a vontade de mudança realmente existe em todos os professores da unidade escolar.

Os aspectos propostos foram:

- Realização de mais assembleias envolvendo todos os alunos, gestores, professores e, se possível, os familiares;
- Projetos que envolvam o respeito pelo outro, trabalhar com os sentimentos.
- Criações de mais oficinas para o período integral.
- Preservação do ambiente escolar, manter a higiene dos locais públicos.

No final das análises realizadas pelo grupo, as pesquisadoras do GEPPEI propuseram para os professores realizarem os jogos dos sentimentos, grupos de responsabilidade (cada

grupo de alunos ficaria responsável por cuidar de uma determinada área da Escola) e o Educador Marcos propôs a criação de roteiros de estudos.

Encerramos, parabenizando as professoras e professores, pelos avanços já conquistados, demonstrados nos resultados da avaliação do clima escolar (pós-teste), e incentivando-os que os mesmos continuem na luta por uma Educação mais humanizadora e democrática. Todos os professores, professoras e gestora, que participaram da devolutiva, tanto no período matutino como vespertino, após verem os resultados positivos apresentados pela avaliação do clima escolar (pós-teste) mostraram-se muito contentes, entusiasmados e animados para dar continuidade ao Programa de Ressignificação, pois, realmente puderam ver que as mudanças que estão ocorrendo dentro do ambiente escolar, estão trazendo benefícios para a vivência escolar.

Segundo Moro (2018) ao serem discutidos os resultados obtidos em uma avaliação do clima escolar, com professores e gestores da Escola, podemos oportunizar um estudo sobre o que já fazem bem e o que possível melhorar, identificando problemas internos que repercutem nas percepções de diferentes grupos. Dessa forma, possibilita-se a tomada de decisões e atitudes com base em dados de pesquisa e não simplesmente em bom senso ou experiências que pensam ser positivas.

[...] a investigação sobre o clima pode ser uma ferramenta de grande valia, na medida em que permite reconhecer como os integrantes da comunidade percebem os pontos vulneráveis, fortes e as necessidades da Escola. Assim, possibilita que a equipe gestora considere a relevância de se olhar para o clima escolar e da necessidade de se pensar em estratégias de melhoria e reforma desse construto, instituindo mecanismos e metas não somente com relação ao desempenho escolar, mas, sobretudo, direcionadas a promover a Escola como um lugar mais saudável, respeitoso e justo para todos. (MORO, 2018, p. 365)

De acordo, com Colombo (2018), é muito importante a análise do clima escolar, pois é através dela que podemos ter um panorama real e expressivo da realidade da Escola. E mediante ao diagnóstico alcançado, podemos favorecer o desenvolvimento e a melhoria da convivência na Escola pesquisada.

Para Hernández y Hernández e Gil (2004) o objetivo final de pesquisas sobre o clima escolar, com a participação dos estudantes, visa contribuir para a constituição de um clima escolar que auxilie na inclusão de todos os estudantes e professores. Segundo as autoras, a concepção de clima escolar estabelece a necessidade de as Escolas proporcionarem um ambiente acolhedor, no qual, os estudantes e os professores possam encontrar um lugar para aprender.

Também um clima escolar considerado como positivo, segundo Thapa et al. (2013) proporciona e desenvolve as aprendizagens dos alunos. Esse clima envolve normas e valores que fazem os sujeitos se sentirem seguros socialmente, emocionalmente e fisicamente. Nessa perspectiva, o ambiente cooperativo e democrático proporciona trocas de ideias, além de evidenciar relações mais solidárias e justas.

Para tanto, a avaliação do clima escolar é de suma importância para que toda comunidade escolar seja ouvida, e no caso específico desta pesquisa, os alunos. De acordo com os autores citados acima, podemos afirmar que a partir da identificação do que já está bom e o que precisa ser melhorado, podemos propor coletivamente propostas para o aperfeiçoamento das práticas e dar continuidade nas transformações realizadas pelo processo de resignificação.

No próximo capítulo, apresentaremos as considerações finais, esperando responder às questões que fizeram parte deste estudo.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender os efeitos de um Programa de Ressignificação da Educação, em desenvolvimento em uma Escola pública de Ensino Fundamental I, na qualidade do clima escolar, sob a perspectiva dos estudantes, ou seja, como e percebem e avaliam o clima escolar. E ainda, comparar os resultados obtidos na avaliação do clima, como pré-teste e pós-teste, na Escola que passou pelo processo de Ressignificação e em outra Escola, com características similares à Escola estudada nesta pesquisa, porém na qual não ocorreu o processo de Ressignificação, a fim de verificarmos através das avaliações do clima escolar, os avanços positivos obtidos a partir do Programa de Ressignificação e, também, o que pode ser ainda melhorado dentro do ambiente escolar.

Tinha-se como hipótese uma avaliação mais positiva do clima escolar, levando em consideração a avaliação feita pelos alunos, poderia ser notada na Escola na qual ocorreu o Processo de Ressignificação, e que na Escola Controle esse fenômeno não aconteceria. Nossa hipótese foi confirmada, deixando-nos mais convictos de que realmente o Processo de Ressignificação da Educação, traz mudanças positivas para o ambiente escolar como um todo.

Para nortear nossa hipótese inicial, esta pesquisa se guiou pela questão: “Quais são os efeitos de um Programa de Ressignificação na Educação em uma Escola pública/municipal de Ensino Fundamental I, na qualidade do clima escolar, sob a perspectiva dos estudantes?”.

Tomando como princípio a questão acima, buscamos apresentar nesta dissertação, de modo sucinto e descritivo o funcionamento do Programa de Ressignificação da Educação realizado na Escola Experimental; a avaliação do clima como diagnóstico inicial (pré-teste), a partir da percepção dos estudantes, aplicada no ano de 2018 logo no início do Programa de Ressignificação; apresentação e análise da devolutiva da avaliação inicial do clima escolar, para docentes e gestores; realização de um novo diagnóstico do clima escolar, após um ano e três meses de desenvolvimento do Programa de Ressignificação (pós-teste), equiparando-o ao diagnóstico inicial (pré-teste), com o intuito de averiguar se houve mudanças positivas no clima escolar nesse período de Ressignificação; realização da devolutiva do pós-teste, sendo feita uma comparação com os dados colhidos no pré-teste, com a finalidade de destacar as mudanças já alcançadas, após o processo de Ressignificação e, também, dar ênfase aos itens que ainda necessitam de melhoria/mudança, fazendo com que os docentes e gestora da Escola Experimental pudessem formular novas alternativas educacionais com o objetivo de melhorar tais “falhas”, incentivando-os a dar continuidade ao Processo de Ressignificação. Outro ponto

analisado nesta dissertação, foi a avaliação de uma Escola Controle, não participante da Ressignificação Escolar, sob a perspectivas dos estudantes da unidade, na forma de pré e pós-testes, com a finalidade de obtermos uma base comparativa entre uma Escola que passou por um processo de Ressignificação e de outra Escola que continuou com os mesmos métodos educacionais.

A justificativa desta pesquisa fundamentou-se na ausência de pesquisas que avaliem o clima escolar em uma Escola que esteja passando por um processo de Ressignificação da Educação, e também por existirem poucas pesquisas englobando a avaliação do clima escolar sob a perspectiva das crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. O instrumento utilizado nesta pesquisa (questionário) resultou da construção e validação de instrumentos para a avaliação do clima escolar realizada por um grupo de pesquisadores, em parceria com o GEPEM, e que depois foi adaptado novamente para a realidade dos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental pelos pesquisados do GEPPEI, e com estudos de validação na pesquisa de Castellini (2019).

Para a realização da avaliação do clima escolar, utilizou-se questionários aplicados aos alunos (3º ao 5º) da Escola Experimental e Escola Controle que avaliou as Dimensões: as relações com o ensino e aprendizagem; as relações sociais e os conflitos na Escola; as regras, as sanções e a segurança na Escola; as situações de intimidação entre alunos; a família, a Escola e a comunidade e, por fim, a infraestrutura e a rede física da Escola. Porém, foram utilizados os questionários respondidos pelos alunos que estavam nos quartos e quintos anos, na ocasião do pós-teste, pois só podíamos considerar os alunos que estiveram presentes no pré-teste e no pós-teste, para ser realizada a comparação entre esses momentos, contando-se, assim, com os mesmos sujeitos do início da pesquisa.

Nesta pesquisa foi possível compreender, que as Dimensões avaliadas no clima escolar, são fundamentais para a compreensão das relações e do contexto interno escolar. Haja vista, que os itens que compõem as Dimensões são pontos de grande importância que podem caracterizar um ambiente favorável (positivo) e desfavorável (negativo). Por meio da análise das Dimensões e seus respectivos itens, podemos observar claramente os pontos que necessitam ser mudados para que exista uma melhoria na convivência entre todos dentro do ambiente escolar e, também, levantar alternativas que possam favorecer melhores condições de aprendizagem.

No percurso desta pesquisa, na parte teórica, contamos com investigações nacionais e internacionais para que pudéssemos caracterizar o clima escolar. No Brasil, foram encontradas

poucas pesquisas relacionadas à avaliação do clima escolar (MELO, 2017; COLOMBO, 2018; CASTELLINI, 2019), entre outras, porém a que mais tomamos como exemplo foi a pesquisa coordenada por Vinha, Morais e Moro (2017), apresentada no “Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar”, pois nosso instrumento de pesquisa é proveniente de adaptação do questionário validado nesse estudo, de acordo com a realidade das Escolas brasileiras. Nas pesquisas internacionais, foram encontrados diversos autores que falam sobre o clima escolar, como Casassus (2002), Summer (2006), Thapa (2016), entre outros, porém a maioria das pesquisas são resultantes de instrumentos padronizados.

No decorrer desta pesquisa, buscando sanar e validar nossas hipóteses levantadas inicialmente. Após a coleta dos dados na Escola Experimental, foi realizada a análise estatística, pela qual comparamos os resultados obtidos no pré-teste (junho/2018) início do Programa de Ressignificação, com os resultados coletados no pós-teste (setembro/2019). Nessa análise pudemos constatar mudanças significativas com relação aos dados da Escola Experimental, sendo que as Dimensões que mais obtiveram diferenças significantes foram: a Dimensão 1 – “As relações com o ensino e com a aprendizagem” (Pré Média = 2,7862 e Pós Média = 3,1246) e a Dimensão 3 - “As regras, as sanções e a segurança na Escola” (Pré Média = 2,982 e Pós Média = 3,0027). Enquanto, na Escola Controle, onde não houve o processo de Ressignificação, não observamos melhorias significantes na qualidade do clima escolar entre os dados do pré-teste e pós-teste. O que nos afirma que o Programa de Ressignificação da Educação traz benefícios para a Escola, tornando-a um ambiente mais cooperativo e democrático.

Em consequência, na Escola Experimental, os itens das Dimensões 1 e 3 que apresentaram diferenças significantes nos afirmam que com a realização do Projeto de Ressignificação na Escola Experimental, o clima escolar passou a ser caracterizado como mais positivo, pois a Escola adotou trabalhos com projetos que são voltados à realidade da comunidade e ao interesse do aluno; passou a realizar assembleias e rodas de conversas, voltadas para a construção e discussão das regras de convívio social, em parceria com os alunos; promoveu ações que visam maior liberdade e autonomia aos alunos (como deixá-los ir ao banheiro sem autorização do professor, apenas com regras pré-estabelecidas por eles próprios); desenvolveu ações visando maior integração e a melhor convivência entre professores e demais membros da comunidade escolar; diminuiu a aplicação de sanções expiatórias (castigos), entre outras mudanças que favorecem a construção de um clima escolar considerado mais positivo. Porém, a avaliação do clima escolar nos mostrou, que além de caracterizar os pontos positivos também nos aponta os pontos que ainda precisam ser

melhorados, levando-nos a pensar sobre novas alternativas educacionais que possam sanar tais questões.

No campo das “novas alternativas educacionais”, podemos citar as metodologias ativas. De acordo com Piaget (1930/1998) e Becker (2012), as metodologias ativas prezam por práticas voltadas ao ensino e aprendizagem significativa, nas quais os alunos aprendem por meio de estratégias de aprendizagem cooperativa, trabalhos em grupos, situações problemas, dentre outras práticas de ensino. Como alternativa para melhorar o convívio social citamos Bataglia (2014), que afirma que é importante criar laços de afeto nas relações humanas, assim seguindo para caminhos democráticos que possam capacitar o educando na resolução de conflitos por meio do diálogo, construindo um sujeito autônomo capaz de expressar as suas opiniões. Também destacamos a importância da formação continuada dos docentes e gestores. Portanto, com todas essas ações sendo colocadas em prática dentro do ambiente escolar, pode-se promover melhorias dentro e fora da sala de aula, além de favorecer, por conseguinte, uma melhoria no clima escolar.

Por fim, a Escola participante do Projeto de Ressignificação, nos momentos de formações e devolutivas (pré-teste e pós-teste) mostrou-se uma Escola de resistência, que é capaz de superar desafios, e que apesar das dificuldades vivenciadas, não medem esforços e jamais desistem de oferecer aos seus alunos um ensino mais humano. Mostra-nos que os resultados apresentados nesta pesquisa, tem o intuito de oferecer a ideia de combustível para Ressignificações educacionais que ainda estão por vir. Assim, espera-se que a Escola Experimental continue com as formações dos professores e que também continue utilizando a avaliação do clima escolar, a fim de que tenha mais esse recurso para identificar os efeitos de suas ações e, também, prossiga desenvolvendo a Ressignificação Educacional, trilhando caminhos para uma Educação mais democrática.

A pesquisa sobre o Programa de Ressignificação da Educação pretende dar continuidade, com a análise da avaliação do clima na perspectiva dos docentes e gestores. E como sugestão de continuidade de pesquisa, espero que possamos realizar uma avaliação do clima escolar de todos os funcionários que fazem parte da Escola, e também dos familiares da comunidade escolar.

A Educação crítica é a ‘futuridade’ revolucionária. Sendo profética – enquanto tal, portadora de esperança –, corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres capazes de se superar, que vão adiante e olham o futuro; seres para os quais a imobilidade representa um risco fatal, para os quais olhar o passado deve ser apenas um modo de compreender com maior clareza quem eles são e o que são para poder construir o futuro com mais sabedoria (FREIRE, 2016, p. 134).

REFERÊNCIAS

ANDERSON, C. S. **The Search For School Climate: A Review of the Research.** Review of Educational Research, v. 52, n. 3, p. 368-42, 1982.

ANDRADE, F. C. B. **Clima escolar e resiliência: a Escola como lugar de paz em tempo integral.** Revista Em Aberto, Brasília, v. 25, n.88, p. 175-189, jul./dez. 2012.

ARAÚJO, U. F. **Escola, democracia e a construção de personalidades morais.** Revista Educação Pesquisa. 2000, vol.26, n.2, pp. 91-107.

ARRUDA, J. J. A. **História moderna e contemporânea.** São Paulo: Ática, 1988.

Associação Brasileira de Estudos e Pesquisa da Pedagogia Freinet. Nossa história. 2015. Disponível em: <<http://www.freinet.org.br/nossa-historia>>. Acesso em: 10 Maio de 2019.

BARRERA, T. G. S. **O movimento brasileiro de renovação educacional do início do século XXI.** 2016. 276p. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BARROSO, J. **Cultura, cultura escolar, cultura de Escola. Princípios Gerais da Administração escolar,** v. 1, 2012. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BATAGLIA, P. U. R. **Esses adolescentes de hoje... podem e sabem discutir e vivenciar dilemas contemporâneos? – As contribuições de Lawrence Kohlberg e Georg Lind.** In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. Esses adolescentes de hoje... O desafio de educar moralmente para que a convivência na Escola seja um valor. Americana: Adonis, 2014. p.113-139.

BECKER, F. **Aprendizagem: reprodução, destino ou construção.** In: MONTROYA, A. O. D.; MORAIS-SHIMIZU, A.; MARCAL, V. E. R.; MOURA, J. F. B. (Org.). Jean Piaget no século XXI: escritos de Epistemologia e Psicologia Genéticas. 1. ed. São Paulo; Marília: Cultura Acadêmica; Oficina Universitária, 2011. p.209-229.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed. 2001.

BICA, J.; MONTEAGUDO, J. **Clima Escolar, Participación, Motivación y Profesorado**. Trabajo de Investigación: Análisis de esta Problemática en la Enseñanza Secundaria en Portugal. Sevilla: Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de La Educacion y Pedagogia Social, 2000.

BOBBIO, N. **Democracia representativa e democracia direta**. In: BOBBIO, N. O futuro da democracia. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 53-76.

BLAYA, C. et al. **Modos de organização da vida escolar nos estabelecimentos de ensino secundário inferior na Europa**. In. THELOT, C. (Org). Quel impact des politiques éducatives: les apports de la recherche, Débat National sur l'avenir de'écol. Paris, Débat National sur L'avenir del'école: 2004. P. 127-154.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa Participante**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **O que é Educação**. 33ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb, 2014. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BREAKWELL, G. M.; FIFE-SCHAW, C.; HAMMOND, S.; SMITH, J. A. **Métodos de pesquisa em Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. **Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das Escolas públicas do município do Rio de Janeiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 45, set./dez. 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação da UNESP, 1999.

CAMPOLINA, Luciana Oliveira. **Inovação Educativa e subjetividade: a configuração da Dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador**. 2012. 228p. Tese de Doutorado- Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

CANGUÇÚ, K. L. A. **Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2015. 161f. Tese de doutorado- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

CANGUÇÚ, K. L. A.; ROMERO, J. A. R. **Estudos dos Condicionantes do Clima Escolar com Alunos do Ensino Fundamental das Escolas Públicas de Minas Gerais**. ANAISVII Reunião da ABAVE Avaliação e Currículo: um diálogo necessário, n. 1, Ano 2013 p. 109-128. Disponível em: <http://abave.com.br/ojs/index.php/abave/article/view/16>.

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

CASASSUS, J. **O clima emocional é essencial para haver aprendizagem**. Revista Nova Escola, v. 218, dez. 2008.

CASTELLINI, T. S. J. **Clima escolar e desempenho em avaliação externa adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em provas externas municipais**. 2019. 102p. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP. 2019.

COHEN, J. **School Climate: Engaging the Whole Village, Teaching the Whole Child. The Challenge. A Publication of the Office of Safe and Drug-free Schools**. Department of Education, United States of America, University of Colorado and Boulder, v. 16, n. 4, 2010. Disponível em: <<http://www.edpubs.gov/document/ed005207w.pdf?ck=97>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

COLOMBO, T. F. S. **A convivência na Escola a partir da perspectiva de alunos e professores: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de Ensino FundamentalII e médio**. 2018.336p. Tese de Doutorado- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2018.

COSTA, A. F. L. **Clima escolar e Participação Docente: A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino**. Coimbra 2010.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. **O clima escolar de Escolas de alto e baixo prestígio**. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, ANPEd, Caxambu, 2009.

CUNHA, M. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, n. 17, p. 86-154, maio/ago. 2001.

CURY, C. R. J. A Educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 134, mai/ago, 2006, p. 293-303.

NHA, Marcela Brandão. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. **Educ. Pesqui.** [online]. 2014, vol.40, n.4, pp.1077-1092. Epub Mar 25, 2014. ISSN 15179702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014005000010>.

CLARO T, J. S. Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 39, n. 1, p. 347-359, 2013. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052013000100020&lng=es&nrm=iso>. accedido en 28 mayo 2019. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100020>. COSTA, Andreia Fonseca L. Clima escolar e Participação Docente: A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino. Coimbra 2010.

DEBARBIEUX, É.; ANTON, N.; ASTOR, R.A.; BENBENISHTY, R.; BISSON-VAIVRE, C.; COHEN, J.; GIORDAN, A.; HUGONNIER, B.; NEULAT, N.; ORTEGA RUIZ, R.; SALTET, J.; VELTCHEFF, C.; VRAND, R. Le «**Climat scolaire**»: **définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire: Ministère de l'éducation nationale**. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 2012.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. São Paulo: Papirus, 1995.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2004.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 3ª. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAZ-AGUADO, M.J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana, São Paulo: Adonis, 2015.

FERREIRA, A. B. D. H. **Mini Aurélio Século XXI Escolar**, O minidicionário da língua portuguesa. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOERSTE, G. M. S. **Arte Educação: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa**. 1996. Dissertação de Mestrado- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 1996.

FREINET, C. **Para uma Escola do povo**: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da Escola popular. Lisboa: Presença, 1973.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro, Paz & Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

GAZIEL, H. H. **O clima psico-social da Escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho**. Le travail humain, t. 50, n. 1, p. 35-45, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GILES, T. R. **A tradição de Roma**: a formação do cidadão. In: História da Educação. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1987, p. 31-43.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 8ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, F.; GIL, J. M. S. **El clima escolar en los centros de secundaria**: más allá de los tópicos. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2004.

HEERS, J. **História Medieval**. Rio de Janeiro: Publicação Difel, 1984.

JANOSZ, M.; GEORGES, P.; PARENT, S. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. **Revue Canadienne de Psycho-Éducation**, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998. Disponível em <<http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf>>. Acesso em: 23 de junho 2019.

JOHNSON, B.; STEVEN, J. J. Student achievement and elementary teacher's perceptions of school climate. **Learning Environments Research**, v. 9, p. 111-122, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8ª ed. São Paulo: Loyola, 1989.

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

LOURENÇO FILHO. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1947.

LUCK, H. **Gestão da Cultura e do Clima Organizacional da Escola**. Vol.5. Série cadernos de gestão. Editora Vozes, 2011.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da pedagogia**. 12ª ed. São Paulo: Nacional, 1980, p.227

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na Educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MELO, S. G. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em Escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. 2017. 260p. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

MELHOR ESCOLA. Base de dados: Disponível em: <<https://spEscola.com.br>> Acesso em: 16 de setembro de 2018.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **La escuela como organización: sus posibilidades creativas y innovadoras**, Revista Linhas Críticas, Brasília, v. 1, n. 7-8, p. 45-46, 1999.

MOREIRA, A. F. **Basta Implementar Inovações nos Sistemas Educativos? Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 131-145, jan./jun. 1999.

MORO, A. **A Construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. 2018. 470p. Tese de doutorado- Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2018.

NASCIMENTO, M. I. M. **Grupos Escolares na região dos Campos Gerais - PR**. In: VIDAL, D. G. (Org.). Grupos Escolares: cultura Escolar primária e Escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado e Letras Edições e Livraria, 2006.

NÓVOA, A. **Para uma análise das instituições escolares**. In: NÓVOA, António (Org.). As organizações Escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote: IIE, 1992. p. 15-43. PREFEITURA MUNICIPAL DE ARUJÁ. Base de dados: Disponível em: <<http://www.prefeituradearuja.sp.gov.br/>> Acesso em: 30 de abril de 2019.

NÓVOA, A. **Para uma análise das instituições Escolares**. In: NÓVOA, António (Org.). As organizações Escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote: IIE, 1995. p. 15-43.

NÓVOA, A. **Educação2021: para uma história do futuro**. Revista Iberoamericana de Educação, Buenos Aires, n. 49, p. 181-199, 2009.

NÓVOA, A.; MARCELINO, F.; RAMOS DO Ó, J. (Org.). Sérgio N.: **Escritos sobre Educação**. 2. ed. Lisboa: Tinta da China, 2015.

ORESTES, T. L. **Noções de Autonomia em Educação Escolar: discurso acadêmico no Brasil** (1978-2002). Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

PERKINS, B. K. **Where we learn: The CUBE Survey of Urban School Climate**. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2006. Disponível em: <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 28 junho 2019.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução Elzon Lenardon. – São Paulo: Summus, 1994. [Obra originalmente publicada em 1932].

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução Dirceu Accioly Lindoso, Rosa Maria da Silva. Editora Forense Universitária Ltda. Rio de Janeiro. 1998.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo de uma rede municipal paulista**. 2012. 141 f. Dissertação de mestrado- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

PUIG, J. M. **Práticas Morais: uma abordagem sociocultural da Educação Moral**. São Paulo: Editora Moderna, 2000.

QUEVEDO, T. L. **Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento**. 219 p. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2014.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SHERBLOM, S. A.; MARSHALL, J. C.; SHERBLOM, J. C. **The relationship between school climate and math and reading achievement**. Journal of Research in Character Education, v. 4, n. 1/2, p. 19, 2006.

SILVA, B. (Coord.). **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Instituto de Documentação, 1986.

SILVA, C. C. M. **Educação moral, Escola e comunidade: uma relação (des) articulada?**. 148 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP Presidente Prudente, 2013.

SINGER, H. **A gestão democrática do conhecimento: sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes**. Campinas: Unicamp: Fapesp, 2008.

SINGER, H. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. ed. rev., Atual. e ampl. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SUMMER, M. G. Climate and Student Performance in Tennessee Middle Schools. PhD diss., University of Tennessee, 2006.

THAPA, A.; et al. A Review of School Climate Research. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 2013; 54:3–16.

TAYLOR, D. E. **The influence of climate on student achievement in elementary schools**. 2008. 113f. Tese (Doctor of Education) – The Faculty of the Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University, 2008.

THIÉBAUD, M. **Climat scolaire**. 2005, p. 1-6. Disponível em: <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. **A prática de regras na Escola: ambiente autocrático X ambiente democrático**. In: I Encontro sobre Educação Moral: ética na pós-modernidade, 2007, Rio Claro, 2007. v.1. p.1-17.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 265- 302.

VIDAL, D. **Culturas Escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na Escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, Diana. **Escola Nova e processos educativos**. In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. 500 anos de Educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 497-517.

VIDAL, D. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**: questões para debate. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jun./set. 2013.

VINHA, T.P; TOGNETTA, L.R. P. **Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas**. Educação Unisinos 10(1):45-55, jan/abr 2006.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na Escola: os conflitos interpessoais e aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

VINHA, T. P. **E agora Telma?** Revista Nova Escola, jan/fev.2012, p. 20.

VINHA, T. P. **Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias**: investigando o clima escolar. Projeto de pesquisa. Unicamp/Fapesp, Processo 2014/24297-5, Edital das Ciências Humanas e Sociais. Campinas, 2015.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na Escola e a aprendizagem da convivência**. Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, Mimeo, 2016a.

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

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. (Coords.) **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017a.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A; SILVA, L. M. F. da; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. **Da Escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. TOGNETTA, L.R.P; MENIN, M. S. S. (Orgs.). Americana, SP: Adonis, 2017b.

WARDE, M. J. **O Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo**. In: GARCIA, Walter. Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980a. p. 101-131.

WARDE, M. J.; RIBEIRO, Maria Luísa. **O contexto histórico da inovação educacional no Brasil**. In: GARCIA, Walter. Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980b. p. 195-204.

WARDE, M. J. O Manifesto de 32: reconstrução educacional no Brasil. **Revista Ande**, São Paulo, ano 1, n. 5, p. 8-10, 1982.

WARDE, M. J.; RIBEIRO, Maria Luísa. **O contexto histórico da inovação educacional no Brasil**. In: GARCIA, Walter. Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980. p. 195-204.

WEREBE, M. J.. **Alcance e limitações da inovação educacional**. In: GARCIA, Walter. Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1980. p. 244-264.

WREGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação**: contribuições da Psicologia Moral. 2017. 390f. Tese de Doutorado- Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2017.

ZATTI, V. **Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, Educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. São Paulo: Editora Plano/Autores Associados, 2004.

ANEXOS

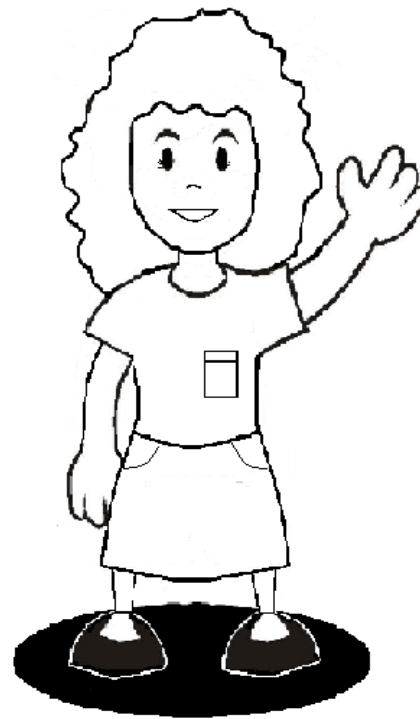
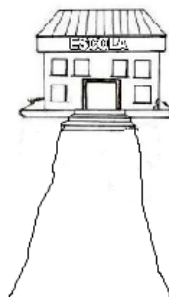
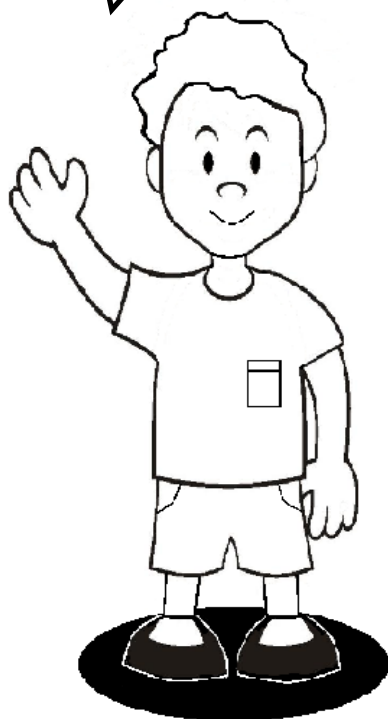
ANEXO A – QUESTIONÁRIO (AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR)

PESQUISA SOBRE CLIMA ESCOLAR**ALUNOS**

Olá, gostaríamos
de saber o que
você pensa sobre
sua escola.

Suas respostas
ficarão em segredo.

Obrigada pela sua
participação!



Nome: _____

Escola: _____

Série/Ano: _____ Turma: _____

Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem				
Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
1. Os professores da minha Escola explicam que o que aprendo é importante para a minha vida.	☐	☐	☐	☐
2. Na minha Escola os professores dão nota baixa quando os alunos não se comportam bem.	☐	☐	☐	☐

As crianças de sua classe:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
3. Chegam atrasadas.	☐	☐	☐	☐
4. Atrapalham a aula.	☐	☐	☐	☐
5. Quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem.	☐	☐	☐	☐

Os PROFESSORES de sua turma:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
6. Explicam bem as atividades.	☐	☐	☐	☐
7. Montam grupos para fazer as atividades.	☐	☐	☐	☐
8. Perguntam o que vocês querem aprender na Escola.	☐	☐	☐	☐

Os PROFESSORES de sua turma:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
9. Ajudam as crianças da sala para que todos aprendam.	☐	☐	☐	☐
10. Ajudam as crianças com mais dificuldade para que elas aprendam.	☐	☐	☐	☐

Os PROFESSORES de sua turma:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
11. Parecem estar irritados.	☐	☐	☐	☐
12. Fazem atividades com os estudantes usando a internet.	☐	☐	☐	☐
13. Falam para a turma usar a biblioteca (sala de leitura, os livros da Escola).	☐	☐	☐	☐

Seção 2 – As relações sociais e os conflitos na Escola				
O quanto VOCÊ gosta da relação que tem com:	Não gosto	Gosto pouco	Gosto	Gosto muito
14. Os gestores (diretor, vice-diretor).	☐	☐	☐	☐
15. O coordenador/orientador/supervisor.	☐	☐	☐	☐

	Não gosto de nenhum	Gosto de alguns	Gosto de quase todos	Gosto de todos
16. Considerando sua relação com os funcionários da Escola VOCÊ:	☐	☐	☐	☐

O quanto VOCÊ concorda com as frases abaixo sobre a sua Escola:	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
17. Há muitos desentendimentos (brigas, xingamentos, conflitos...) entre os estudantes e os professores.	☐	☐	☐	☐
18. Estou contente com a relação que tenho com meus colegas.	☐	☐	☐	☐
19. Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.	☐	☐	☐	☐
20. Há muitos desentendimentos (brigas, xingamentos, conflitos...) entre os alunos.	☐	☐	☐	☐
21. Os estudantes com dificuldades têm a ajuda que precisam por parte dos outros estudantes.	☐	☐	☐	☐
22. Quando uma criança da Escola tem algum problema, sempre tem um adulto para ajudá-la.	☐	☐	☐	☐

Indique quantas vezes essas situações abaixo ocorrem em sua Escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
23. Os estudantes xingam, ofendem ou ameaçam alguns professores.	☐	☐	☐	☐
24. Os estudantes podem dar suas opiniões nas atividades Escolares.	☐	☐	☐	☐
25. Os estudantes com mais dificuldades têm a ajuda dos professores para conviver bem com a turma.	☐	☐	☐	☐

Os PROFESSORES de sua classe:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
26. Gritam.	☐	☐	☐	☐
27. Tiram sarro, “zoam” ou humilham alguns estudantes.	☐	☐	☐	☐

Seção 3 – As regras, as sanções e a segurança na Escola.				
Marque quantas vezes as situações abaixo acontecem em sua Escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
28. Os estudantes participam da construção dos combinados (regras) da turma.	☐	☐	☐	☐
29. Os estudantes participam da construção dos combinados (regras) da Escola.	☐	☐	☐	☐
30. Em geral, os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da Escola.	☐	☐	☐	☐
31. Em geral, os estudantes cumprem as regras da Escola.	☐	☐	☐	☐
32. Há momentos com os estudantes (rodas de conversa, assembleias...) para falar sobre os problemas e regras da Escola.	☐	☐	☐	☐
33. Os professores tratam melhor alguns estudantes do que outros.	☐	☐	☐	☐
34. Na maior parte das vezes, a Escola castiga ou dá bronca na turma toda e não só nos culpados.	☐	☐	☐	☐
35. Os castigos são dados sem que os estudantes sejam ouvidos.	☐	☐	☐	☐
36. As crianças podem ir ao banheiro sem pedir ao professor.	☐	☐	☐	☐

O que OS PROFESSORES fazem quando os alunos brigam ou desobedecem às regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
37. Fingem que não perceberam.	☐	☐	☐	☐
38. Informam a família sobre o que aconteceu para que façam alguma coisa.	☐	☐	☐	☐
39. Os estudantes são ouvidos para que tentem resolver o problema.	☐	☐	☐	☐

O que OS PROFESSORES fazem quando os alunos brigam ou desobedecem às regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
40. Colocam os alunos para fora da sala de aula.	☐	☐	☐	☐
41. Mudam os alunos de lugar na sala de aula.	☐	☐	☐	☐
42. Retiram um objeto (figurinhas, brinquedos, celular ...) do estudante.	☐	☐	☐	☐
43. Mandam para a direção/coordenação/orientação.	☐	☐	☐	☐

O que a ESCOLA faz quando os alunos brigam ou desobedecem às regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
44. Os estudantes recebem advertência oral ou por escrito.	☐	☐	☐	☐
45. Os estudantes são humilhados (envergonhados) na frente dos colegas.	☐	☐	☐	☐
46. Os estudantes são suspensos.	☐	☐	☐	☐

O que a ESCOLA faz quando os alunos brigam ou desobedecem às regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
47. Os estudantes são ouvidos para que tentem resolver o problema.	☐	☐	☐	☐
48. A Escola comunica a família para que façam alguma coisa.	☐	☐	☐	☐
49. A Escola não deixa que os estudantes participem de atividades que gostam (recreio, Educação física, festas, excursão etc.)	☐	☐	☐	☐

Seção 4 – As situações de intimidação entre alunos

Marque se alguma dessas situações acontece com você na Escola	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes /Quase todo dia	Sempre/ Todo dia
50. Eu apanhei, fui xingado, ameaçado, excluído ou envergonhado por algum colega da Escola.	☐	☐	☐	☐
51. Eu fui provocado, zoadado, apelidado ou irritado por algum colega da Escola.	☐	☐	☐	☐
52. Eu tenho medo de alguns colegas.	☐	☐	☐	☐

Marque se alguma dessas situações acontece com você na Escola	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes/ Quase todo dia	Sempre / Todo dia
53. Eu bati, xinguei, ameacei, exclui ou envergonhei algum colega da Escola.	☐	☐	☐	☐
54. Eu provoquei, zoei, coloquei apelido ou irritei algum colega da Escola.	☐	☐	☐	☐

Marque se alguma dessas situações acontece com você na Escola	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes/ Quase todo dia	Sempre/ Todo dia
55. Eu vi alguém batendo, xingando, ameaçando, excluindo ou envergonhando algum colega da Escola	☐	☐	☐	☐
56. Eu vi alguém provocando, zoando, colocando apelidos ou irritando algum colega da Escola.	☐	☐	☐	☐

Essas situações (xingamentos, ameaças, zoeiras, provocações e outras) acontecem em que locais da Escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes/ Quase todo dia	Sempre / Todo dia
57. Na classe	☐	☐	☐	☐
58. Nos corredores	☐	☐	☐	☐
59. No pátio.	☐	☐	☐	☐
60. No refeitório/cantina.	☐	☐	☐	☐
61. Nos banheiros.	☐	☐	☐	☐
62. Na quadra.	☐	☐	☐	☐
63. Em locais próximos à Escola.	☐	☐	☐	☐
64. Pela internet ou celular.	☐	☐	☐	☐

Seção 5 – A família, a Escola e a comunidade				
Marque o quanto as seguintes situações acontecem:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
65. Sua família está contente com a Escola.	☐	☐	☐	☐
66. Sua família vai às reuniões da Escola.	☐	☐	☐	☐
67. Sua família participa dos eventos (festas, comemorações, exposições...) feitos na Escola.	☐	☐	☐	☐
68. Sua Escola faz projetos ou trabalhos com a comunidade ou com as pessoas do bairro.	☐	☐	☐	☐
69. Sua Escola realiza atividades fora do horário de aula, como oficinas, cursos, esportes e outras.	☐	☐	☐	☐

Seção 6 – A infraestrutura e a rede física da Escola				
Em sua Escola:	Não Concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
70. Os banheiros dos estudantes estão em boas condições de uso, limpos e têm papel higiênico e sabonete.	☐	☐	☐	☐
71. As salas de aula são limpas e estão em bom estado (carteiras, mesas, cadeiras, boa iluminação e ventilação, sem barulho de fora que atrapalhe).	☐	☐	☐	☐
72. O refeitório/cantina é limpo e espaçoso.	☐	☐	☐	☐
73. Há na Escola vários livros interessantes que podem ser usados pelos estudantes.	☐	☐	☐	☐
74. Os estudantes tomam cuidado com os móveis, equipamentos, materiais, espaços da Escola (banheiros, salas de aula...).	☐	☐	☐	☐
75. Os estudantes podem andar a vontade pelos diferentes lugares da Escola.	☐	☐	☐	☐
76. Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são bons.	☐	☐	☐	☐

Questões de Perfil

- 1) Sua idade é:
 - ☐ 7 anos
 - ☐ 8 anos
 - ☐ 9 anos
 - ☐ 10 anos
 - ☐ 11 anos
 - ☐ 12 anos
 - ☐ 13 anos
 - ☐ 14 anos
 - ☐ Acima de 15 anos
- 2) Há quanto tempo é aluno nesta escola?
 - ☐ Menos de 1 ano
 - ☐ 1 ano
 - ☐ 2 anos
 - ☐ 3 anos
 - ☐ 4 anos
 - ☐ Mais de 5 anos
- 3) Gênero:
 - ☐ Menino
 - ☐ Menina
- 4) Como você se considera?
 - ☐ Branco(a)
 - ☐ Pardo(a)
 - ☐ Preto(a)
 - ☐ Amarelo(a) (de origem oriental)
 - ☐ Indígena
 - ☐ Não sei
- 5) Assinale se você possui alguma(s) da(s) deficiência(s) abaixo:
 - ☐ Física
 - ☐ Cegueira ou baixa visão
 - ☐ Auditiva
 - ☐ Intelectual
 - ☐ Mista
 - ☐ Não apresento qualquer tipo de deficiência.
- 6) Você já foi reprovado?
 - ☐ Nunca
 - ☐ Uma vez
 - ☐ Duas vezes ou mais

7) Quem vive com você em sua casa? Marque todas as alternativas que se aplicam no seu caso.

- ☐ Mãe
- ☐ Mãe e mãe
- ☐ Pai
- ☐ Pai e pai
- ☐ Avó
- ☐ Avô
- ☐ Madrasta ou companheira de seu responsável
- ☐ Padrasto ou companheiro de seu responsável
- ☐ Irmãos
- ☐ Outros (por exemplo: primos, tios...)

8) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar?

- ☐ Muito bem
- ☐ Bem
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Mal

9) Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?

- ☐ Nenhum
- ☐ 1
- ☐ 2 ou 3
- ☐ 4 ou mais

10) Você usa o transporte escolar para ir ou voltar da escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se você usa o transporte escolar.

11) Os motoristas te tratam bem?

- ☐ Não concordo
- ☐ Concordo pouco
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

12) Os motoristas dirigem bem (respeitam as leis de trânsito).

- ☐ Não concordo
- ☐ Concordo pouco
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo muito

13) Indique o quanto acontece com você o que se diz em cada frase				
	Nada	Um pouco	Bastante	Muito
a) Eu me sinto bem no recreio.	☐	☐	☐	☐
b) Eu esqueço o que eu aprendo.	☐	☐	☐	☐
c) Meus amigos gostam das minhas ideias.	☐	☐	☐	☐
d) Aprendo trabalhando em grupo.	☐	☐	☐	☐
e) Ajudo meus amigos a aprenderem as coisas da Escola.	☐	☐	☐	☐
f) Eu gosto de ir à Escola.	☐	☐	☐	☐
g) Consigo fazer os trabalhos da Escola (atividades, tarefas, projetos) da Escola.	☐	☐	☐	☐
h) Estou contente com a minha aparência.	☐	☐	☐	☐
i) Gosto de ser como eu sou.	☐	☐	☐	☐
j) Sou bom ou boa com jogos e nos esportes.	☐	☐	☐	☐
k) Sou bom ou boa em artes (desenho, pintura, teatro, música, dança).	☐	☐	☐	☐
l) Eu ficaria triste se tivesse que mudar de Escola.	☐	☐	☐	☐

14) Como as pessoas veem você nas situações a seguir:				
	Muito bem	Bem	Mal	Muito mal
Na Escola	☐	☐	☐	☐
Na sua família	☐	☐	☐	☐
Com os amigos	☐	☐	☐	☐

ANEXO B – DIMENSÕES (DEVOLUTIVA PRÉ-TESTE)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
Faculdade de Filosofia e Ciências



ESCOLA:

PARTICIPANTES:

GRUPO DE ANÁLISE PARA A DIMENSÃO DO CLIMA**DIMENSÃO 1****1. As relações com o ensino e com a aprendizagem**

A boa qualidade desta Dimensão se assenta na percepção da Escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da Escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira a que nenhum aluno fique para trás².

Como o grupo acredita que o clima referente à Dimensão acima tenha sido avaliado pelos estudantes?



Negativo



Intermediário



Positivo

Por que o grupo avaliou dessa forma?

² Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar /

coordenação: Telma Pileggi Vinha, Alessandra de Moraes, Adriano Moro. – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

DIMENSÃO 1- As relações com o ensino e com a aprendizagem

A boa qualidade dessa Dimensão se assenta na percepção da Escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da Escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Implica também na presença de estratégias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem de todos e o acompanhamento contínuo, de forma que nenhum aluno fique para trás.

SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA NA ANÁLISE

- 1 - O que vemos de positivo/ potencialidades em tais dados?
- 2 - O que vemos de negativo / fragilidade em tais dados?
- 3- Vocês se surpreenderam com algum dado encontrado? Qual(is)? Por quê?
- 4 - Quais outros campos (temas, aspectos) poderiam ser investigados na pesquisa e que interferem na qualidade do clima da Escola?
- 5 - Quais ações poderíamos organizar a partir dos dados encontrados para melhorar o clima da Escola?
- 6 - Considerando que o instrumento foi aplicado no mês de julho de 2018, e que depois disso houve várias ações decorrentes do Programa de Ressignificação, o grupo analisa que alguns dos resultados apresentados seriam diferentes? Se sim, quais e por quê?

AUTOAVALIAÇÃO DO GRUPO

Responda argumentando o posicionamento do grupo:

Todos tiveram oportunidade para apresentar suas percepções?

Como o grupo se organizou para a discussão?

APÓS A DISCUSSÃO COM TODOS OS GRUPOS

A partir da discussão coletiva, surgiram novas contribuições ou modificações do que haviam conversado? Caso sim, registre-as abaixo:

ESCOLA:

PARTICIPANTES:

GRUPO DE ANÁLISE PARA A DIMENSÃO DO CLIMA

DIMENSÃO 2

2. As relações sociais e os conflitos na Escola

Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da Escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da Escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.³

Como o grupo acredita que o clima referente à Dimensão acima tenha sido avaliado pelos estudantes?



Negativo



Intermediário



Positivo

Por que o grupo avaliou dessa forma?

³ Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar /

coordenação: Telma Pileggi Vinha, Alessandra de Moraes, Adriano Moro. – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

GRUPO DE ANÁLISE PARA A DIMENSÃO DO CLIMA

DIMENSÃO 4

4. As situações de intimidação entre alunos

Esta Dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de bullying percebidos pelos alunos e dos locais em que ocorrem⁴.

Como o grupo acredita que o clima referente à Dimensão acima tenha sido avaliado pelos estudantes?



Negativo



Intermediário



Positivo

Por que o grupo avaliou dessa forma?

⁴ Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar /

coordenação: Telma Pileggi Vinha, Alessandra de Moraes, Adriano Moro. – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

DIMENSÃO 2. As relações sociais e os conflitos na Escola

Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da Escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da Escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.

DIMENSÃO 4. As situações de intimidação entre alunos

Esta Dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de bullying percebidos pelos alunos e dos locais em que ocorrem.

SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA NA ANÁLISE:

- 1 - O que vemos de positivo/ potencialidades em tais dados?
- 2 - O que vemos de negativo / fragilidade em tais dados?
- 3- Vocês se surpreenderam com algum dado encontrado? Qual(is)? Por quê?
- 4 - Quais outros campos (temas, aspectos) poderiam ser investigados na pesquisa e que interferem na qualidade do clima da Escola?
- 5 - Quais ações poderíamos organizar a partir dos dados encontrados para melhorar o clima da Escola?
- 6 – Considerando que o instrumento foi aplicado no mês de julho de 2018, e que depois disso houve várias ações decorrentes do Programa de Ressignificação, o grupo analisa que alguns dos resultados apresentados seriam diferentes? Se sim, quais e por quê?

AUTOAVALIAÇÃO DO GRUPO

Responda argumentando o posicionamento do grupo:

Todos tiveram oportunidade para apresentar suas percepções?

Como o grupo se organizou para a discussão?

APÓS A DISCUSSÃO COM TODOS OS GRUPOS

A partir da discussão coletiva, surgiram novas contribuições ou modificações do que haviam conversado? Caso sim, registre-as abaixo:

ESCOLA:

PARTICIPANTES:

GRUPO DE ANÁLISE PARA A DIMENSÃO DO CLIMA

DIMENSÃO 3

3. As regras, as sanções e a segurança na Escola

Esta Dimensão diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na Escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente Escolar.⁵

Como o grupo acredita que o clima referente à Dimensão acima tenha sido avaliado pelos estudantes?



Negativo



Intermediário



Positivo

Por que o grupo avaliou dessa forma?

⁵ Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar /

coordenação: Telma Pileggi Vinha, Alessandra de Moraes, Adriano Moro. – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

DIMENSÃO 3. As regras, as sanções e a segurança na Escola

Esta Dimensão diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na Escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente Escolar.

SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA NA ANÁLISE

- 1 - O que vemos de positivo/ potencialidades em tais dados?
- 2 - O que vemos de negativo / fragilidade em tais dados?
- 3- Vocês se surpreenderam com algum dado encontrado? Qual(is)? Por quê?
- 4 - Quais outros campos (temas, aspectos) poderiam ser investigados na pesquisa e que interferem na qualidade do clima da Escola?
- 5 - Quais ações poderíamos organizar a partir dos dados encontrados para melhorar o clima da Escola?
- 6 - Considerando que o instrumento foi aplicado no mês de julho de 2018, e que depois disso houve várias ações decorrentes do Programa de Ressignificação, o grupo analisa que alguns dos resultados apresentados seriam diferentes? Se sim, quais e por quê?

AUTOAVALIAÇÃO DO GRUPO

Responda argumentando o posicionamento do grupo:

Todos tiveram oportunidade para apresentar suas percepções?

Como o grupo se organizou para a discussão?

APÓS A DISCUSSÃO COM TODOS OS GRUPOS

A partir da discussão coletiva, surgiram novas contribuições ou modificações do que haviam conversado? Caso sim, registre-as abaixo:

ESCOLA:

PARTICIPANTES:

GRUPO DE ANÁLISE PARA A DIMENSÃO DO CLIMA

DIMENSÃO 5

5. Família, Escola e comunidade

Refere-se à percepção da qualidade das relações entre Escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da Escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.⁶

Como o grupo acredita que o clima referente à Dimensão acima tenha sido avaliado pelos estudantes?



Negativo



Intermediário



Positivo

Por que o grupo avaliou dessa forma?

⁶ Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar /

coordenação: Telma Pileggi Vinha, Alessandra de Moraes, Adriano Moro. – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

ESCOLA:

PARTICIPANTES:

GRUPO DE ANÁLISE PARA A DIMENSÃO DO CLIMA

DIMENSÃO 6

6. A infraestrutura e a rede física da Escola

Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da Escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.⁷

Como o grupo acredita que o clima referente à Dimensão acima tenha sido avaliado pelos estudantes?



Negativo



Intermediário



Positivo

Por que o grupo avaliou dessa forma?

⁷ Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar /

coordenação: Telma Pileggi Vinha, Alessandra de Moraes, Adriano Moro. – Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

DIMENSÃO 5. Família, Escola e comunidade

Refere-se à percepção da qualidade das relações entre Escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da Escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.

DIMENSÃO 6. A infraestrutura e a rede física da Escola

Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da Escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.

SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA NA ANÁLISE

- 1 - O que vemos de positivo/ potencialidades em tais dados?
- 2 - O que vemos de negativo / fragilidade em tais dados?
- 3- Vocês se surpreenderam com algum dado encontrado? Qual(is)? Por quê?
- 4 - Quais outros campos (temas, aspectos) poderiam ser investigados na pesquisa e que interferem na qualidade do clima da Escola?
- 5 - Quais ações poderíamos organizar a partir dos dados encontrados para melhorar o clima da Escola?
- 6 - Considerando que o instrumento foi aplicado no mês de julho de 2018, e que depois disso houve várias ações decorrentes do Programa de Ressignificação, o grupo analisa que alguns dos resultados apresentados seriam diferentes? Se sim, quais e por quê?

AUTOAVALIAÇÃO DO GRUPO

Responda argumentando o posicionamento do grupo:

Todos tiveram oportunidade para apresentar suas percepções?

Como o grupo se organizou para a discussão?

APÓS A DISCUSSÃO COM TODOS OS GRUPOS

A partir da discussão coletiva, surgiram novas contribuições ou modificações do que haviam conversado? Caso sim, registre-as abaixo:

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS DE ESTUDANTES



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA RESPONSÁVEIS DE ESTUDANTES

Título da Pesquisa: “Participação, sistematização e avaliação de um projeto de formação continuada para ressignificação da Educação, prática pedagógica e relações interpessoais na Escola”

Nome da Coordenadora da Pesquisa: Alessandra de Moraes

1. **Natureza da pesquisa:** o (a) estudante (a) que o (a) sr. (sra.) é responsável está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar acompanhar, sistematizar e avaliar os efeitos do desenvolvimento de um projeto de formação continuada de professores (as) e gestores (as), com a participação de demais membros da comunidade Escolar, de duas Escolas públicas de Educação municipal da cidade de Arujá.
2. **Participantes da pesquisa:** gestores, professores e estudantes de três Escolas públicas da cidade de Arujá/SP.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao autorizar o (a) estudante (a) a participar deste estudo o (a) sr. (sra.) permitirá que a coordenadora da pesquisa e seus colaboradores contatem os estudantes e peçam a eles para responder a alguns questionários sobre o convívio na Escola e valores morais. Os questionários serão respondidos na Escola.
4. **Sobre os questionários:** o questionário sobre convívio na Escola tem como objetivo avaliar como a criança se sente na Escola e nas relações com professores, gestores e colegas. O questionário sobre valores apresenta histórias sobre justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática e pede que a criança apresente a melhor solução para cada história.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510 de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão conhecimento da identidade dos respondentes e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa o (a) estudante (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as possíveis contribuições do processo de ressignificação em Educação. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** o (a) sr. (sra.) não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar a participação da criança nesta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação. O (a) sr. (sra.) tem liberdade de recusar a participação da criança e ainda recusar que ela continue participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) sr. (sra.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por telefone da coordenadora do projeto.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para autorizar a participação da criança sob sua responsabilidade nesta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Estudante

Nome do Responsável pelo Estudante

Assinatura do Responsável pelo Estudante

Questionário de Perfil

Pedimos sua colaboração para nos fornecer as informações abaixo sobre os dados de perfil socioeconômico do estudante por quem é responsável.

Muito obrigada.

1) Em sua casa, quem é o(a) principal responsável?

- ☐ Mãe
- ☐ Pai
- ☐ Avó
- ☐ Avô
- ☐ Madrasta ou companheira de seu responsável
- ☐ Padrasto ou companheiro de seu responsável
- ☐ Irmãos
- ☐ Outros (por exemplo: primos, tios...)

2) Qual é a atividade dessa pessoa (responsável)?

- ☐ Trabalha fora de casa o dia todo
- ☐ Trabalha fora de casa meio período
- ☐ Trabalha em casa com atividades remuneradas (recebe pagamentos)
- ☐ Trabalha as tarefas de casa
- ☐ Desempregado
- ☐ Aposentado

3) Qual é o maior nível de escolaridade do principal responsável de sua casa?

- ☐ Analfabeto/ primário incompleto (Ensino Fundamental I incompleto)
- ☐ primário completo (Ensino Fundamental I completo) / ginásio incompleto (Ensino Fundamental II incompleto)
- ☐ ginásio completo (Ensino Fundamental II completo)/ colegial incompleto (Ensino Médio incompleto)
- ☐ colegial completo (Ensino Médio completo)/ superior incompleto
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Não sei.

4) Marque o que tem em sua casa?	Quantidade de itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Banheiros.	☐	☐	☐	☐	☐
Empregados domésticos.	☐	☐	☐	☐	☐
Automóveis.	☐	☐	☐	☐	☐
Microcomputador.	☐	☐	☐	☐	☐
Lava louça.	☐	☐	☐	☐	☐

Geladeira.	☐	☐	☐	☐	☐
Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira duplex).	☐	☐	☐	☐	☐
Lava roupa.	☐	☐	☐	☐	☐
DVD.	☐	☐	☐	☐	☐
Micro-ondas.	☐	☐	☐	☐	☐
Motocicleta.	☐	☐	☐	☐	☐
Secadora de roupa.	☐	☐	☐	☐	☐

5) A minha rua é asfaltada?

- () Sim
() Não

6) Na minha casa tem água encanada?

- () Sim
() Não