

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JULIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus Marília**

**TEREZINHA FERREIRA DA SILVA COLOMBO**

**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 FUNDAMENTAL II E MÉDIO**

**Marília-SP 2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JULIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus Marília**

**TEREZINHA FERREIRA DA SILVA COLOMBO**

**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 FUNDAMENTAL II E MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Dra. Alessandra de Moraes.  
Coorientadora: Dra. Carmen Lúcia Dias.

**Marília-SP 2018**

Colombo, Terezinha Ferreira da Silva.

C718c 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 fundamental II e médio / Terezinha Ferreira da Silva Colombo. – Marília, 2018.  
333 f. ; 30 cm.

Orientadora: Alessandra de Moraes.

Coorientadora: Carmen Lúcia Dias.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 285-300

1. Ambiente escolar. 2. Relações humanas. 3. Administração de conflitos. 4. Rendimento escolar. 5. Ensino fundamental. 6. Ensino médio. I. Título.

CDD 371.27

Elaboração: André Sávio Craveiro Bueno  
CRB 8/8211  
Unesp – Faculdade de Filosofia e Ciências

Terezinha Ferreira da Silva Colombo

**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  
FUNDAMENTAL II E MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Dra. Alessandra de Moraes.  
Coorientadora: Dra. Carmen Lúcia Dias

**BANCA EXAMINADORA**

Presidenta e Orientadora: Dra. Alessandra de Moraes.  
Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Marília – SP

Membro Titular: Dr. Alonso Bezerra de Carvalho.  
Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Marília - SP

Membro Titular: Dra. Eliane Giachetto Saravali.  
Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Marília - SP

Membro Titular: Dra. Luciana Nogueira da Cruz.  
Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de São José de Rio Preto - SP

Membro Titular: Dra. Telma Pileggi Vinha.  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP – Campinas - SP

*Ao meu pai (em memória) que com muita humildade nos ensinou o valor da família,  
À minha mãe (em memória) muito querida, carinhosa e sempre presente em minhas  
conquistas*

## **Agradecimentos**

Primeiramente a Deus pela oportunidade em realizar esse sonho em minha carreira docente.

Aos meus pais, em memória, que ao lado de Deus, acompanham o meu crescimento.

À minha família, Estevan, meu esposo e companheiro de muitas viagens de estudos, meu amor e gratidão, Caio e João Vítor, e agora, a Letícia, meus filhos amados que sempre estão presentes nos momentos especiais da minha vida!

Às minhas irmãs, meu irmão, minhas cunhadas, pela torcida e orações constantes!

À minha orientadora mais especial, amiga, ética, competente e extremamente inteligente, Alessandra de Moraes, a quem devo o meu crescimento, a organização desse trabalho e a aprendizagem do que é valorizar e respeitar o ser humano.

À minha super-amiga especial e coorientadora Carmen Lúcia (Kalu) pelo carinho, ajuda incondicional, incentivo e pelas muitas horas de trabalho e dedicação.

Às professoras Luciana Nogueira da Cruz, Patrícia Bataglia, Eliane Saravalli e ao professor Alonso Bezerra pelos ensinamentos e contribuições por ocasião da participação das bancas de qualificação e defesa da tese.

À professora Telma Pillegi Vinha pelo carinho e ensinamentos e por ter aceito nosso convite em compor a banca de defesa.

Às professoras Rita Melissa Lepre, Juliana Aparecida Zechi e Luciana Penitente, membros suplentes da banca examinadora, pela disponibilidade.

À minha amiga Fran pelo carinho e dedicação com que colaborou na organização da tese.

Aos meus amigos de trabalho pela consideração e valorização de cada momento de estudo e de trocas.

À escola participante por ter aceito a realização dessa pesquisa e que os resultados possam inspirar novas práticas em busca de um clima escolar ainda mais positivo.

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

*“Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas.  
Pessoas mudam o mundo.”  
Paulo Freire*

## RESUMO

O convívio escolar é fonte de desenvolvimento da cidadania. E é no espaço escolar que as relações se estabelecem e a natureza dessas relações depende da formação autônoma de cada indivíduo. Isso nos remete à dinâmica peculiar e inerente ao ambiente educacional: o clima escolar. O clima escolar é caracterizado pela síntese das percepções dos integrantes da instituição com relação a várias dimensões que se inter-relacionam tais como aprendizagem, relacionamentos sociais, segurança, justiça, participação, infraestrutura e pertencimento. Portanto, para conhecer o clima de uma escola é preciso investigar o conjunto de percepções em relação à instituição pelos seus integrantes, o que poderá propiciar à escola a ampliação do conhecimento de sua realidade com vistas a futuras propostas de intervenção. E nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como alunos e professores percebem e avaliam o clima escolar de uma instituição educativa de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e se haveria uma relação entre a qualidade da avaliação apresentada pelos alunos com o desempenho escolar por eles alcançado. Por específicos: averiguar o clima escolar com professores e alunos de Ensinos Fundamental II e Médio; relacionar os dados do clima, a partir das percepções dos alunos, com os de desempenho desses mesmos sujeitos; comparar as percepções dos alunos conforme o nível de ensino e as dos professores com as dos alunos, dando-se especial atenção às dimensões “Ensino e Aprendizagem”, “Relações Sociais e conflitos na escola” e “As regras, as sanções e a segurança na escola”. A metodologia é do tipo descritivo e próxima do nível explicativo e quanto à natureza dos dados é quantitativa e correlacional. Os instrumentos para avaliação do clima escolar são questionários específicos, construídos para a realidade escolar brasileira, destinados a alunos, professores e gestores, os quais foram validados, e mensuram as seguintes dimensões: relações com o ensino e a aprendizagem; relações sociais e 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; relações com o trabalho; e gestão e participação. Os questionários de clima escolar foram aplicados para 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, seguidas pelas dos alunos do Ensino Fundamental II e, por fim, pelos alunos do Ensino Médio. Podemos ainda atestar que as avaliações das dimensões que compõem o clima escolar, ficaram entre positivas e intermediárias respectivamente. Verificou-se também que uma avaliação mais positiva do clima favorece um melhor desempenho nas diferentes disciplinas por eles cursadas. Entretanto isto não se confirmou para todas as variáveis das dimensões avaliadas. Outro ponto a ressaltar refere-se à variável “Crença nos estudos”, que pode influenciar de forma positiva o desempenho em todas as disciplinas nos dois níveis de ensino. Esperamos que essa pesquisa possa fornecer subsídios para que a instituição escolar amplie seu conhecimento acerca da realidade de seu clima escolar, para que consiga, a partir desse diagnóstico, refletir sobre e sistematizar intervenções voltadas à melhoria da convivência na escola.

Palavras-chave: Avaliação do clima escolar. Relações Interpessoais na escola. Conflitos na escola. Desempenho Escolar. Ensinos Fundamental II e Médio.



## **ABSTRACT**

Coexisting in the school environment is a way to learn how to be an active citizen. Relationships are established in the school, and their nature depends on the development and upbringing of each person. There is a peculiar dynamic regarding the school environment: the school climate, characterized by the synthesis of the perceptions of all members of the institution. This climate has many interrelated dimensions, like learning, social relationships, safety, justice, participation, infrastructure and the sense of belonging. To know the climate in a school one needs to investigate how its members perceive the institution. This investigation can help the school enhance its knowledge of the situation, in order to provide means of further intervention. In this context, the general objective of this research was to understand how teachers and students of a middle and high school institution perceive and evaluate the climate of the school, in order to understand if there is a direct correlation between the qualitative evaluation expressed by the students and their academic performance. The specific purpose was to understand how these teachers and students assess the school climate; correlate all data, regarding the perception of the students, to their performance; compare the perceptions of students and teachers according to their level, giving special attention to the themes "Teaching and learning", "Social relationships and conflicts in school" and "Rules, sanctions and safety in school". The method was descriptive, near explanative level, the nature of the data was quantitative and correlational. The tools used to evaluate the climate of the school environment were specific questionnaires, built and adapted to the reality of the Brazilian educational system, destined to be answered by students, teachers and members of the school board. These questionnaires were validated and were to used to assess the following subjects: relationship between teaching and learning; social relationships and conflicts; rules, sanctions and safety; bullying among students; how family, community and school interact; infrastructure and school facilities; work relationships; management and participation. The questionnaires were given to 214 middle-school students (7th to 9th grades), 203 high-school students (10th to 12th grades) and 35 teachers of both school grades. The results indicated that the most positive evaluations came from the teachers, followed by the evaluations given by middle school students and last by the evaluations of the high school students. The school climate was rated, respectively, between positive and satisfactory. It was possible to conclude that a better academic performance was directly related to the satisfaction with the school climate expressed by the student. This, however, could not be applied to all variables. Another point worth of mention is the variable "Belief in study", that can have positively affect performance in all disciplines of both school grades. We hope this research can provide subsidies for the educational institution to enhance its knowledge of the reality of the school climate, in order to consider interventions destined to improve the relationships among all that live together in the same educational space.

**KEYWORDS:** Evaluation of the school climate. Interpersonal relationships in the school. Conflicts in the school. Educational performance. Middle and high school.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos de clima escolar.....	38
Quadro 2 - Pesquisas empíricas e seus objetivos.....	41
Quadro 3 - Instrumentos utilizados na avaliação do clima e os respondentes.....	43
Quadro 4 - Principais resultados dos autores em suas investigações.....	44
Quadro 5 - Desenvolvimento Intelectual e Afetivo.....	75
Quadro 6 - Matriz de referência do clima escolar.....	116
Quadro 7 - Estrutura por dimensões dos instrumentos de avaliação do clima escola. ....	118
Quadro 8 - Total de alunos por níveis de Ensino.....	127
Quadro 9 - Ano, série, quantidade e o sexo dos alunos.....	128
Quadro 10 - Crença em relação aos estudos.....	129
Quadro 11 - Idade e sexo dos professores.....	131
Quadro 12 - Áreas de atuação dos professores.....	131
Quadro 13 - A última titulação dos professores.....	132
Quadro 14 - O tempo de docência.....	133
Quadro 15 - Há quanto tempo você é professor nessa escola.....	133
Quadro 16 - Variáveis dependentes do Ensino Fundamental.....	227
Quadro 17 - Variáveis dependentes do Ensino Médio.....	228

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estatísticas descritivas das médias das disciplinas - Ensino Fundamental.....	229
Tabela 2 - Estatísticas descritivas das médias das disciplinas – Ensino Médio.....	230
Tabela 3 - Teste de normalidade das variáveis dependentes – Ensino Fundamenta.....	232
Tabela 4 - Teste de normalidade das variáveis dependentes – Ensino Médio.....	232
Tabela 5 - Coeficiente de correlação (r) das variáveis dependentes versus variável “crença nos estudos” (118. Em relação aos seus estudos, como você acredita estar) - ensino fundamental.....	233
Tabela 6 - Coeficiente de correlação (r) das variáveis dependentes versus variável “crença nos estudos” (118. Em relação aos seus estudos, como você acredita estar) - Ensino Médio.....	235
Tabela 7 - Coeficiente de correlação de Pearson (r) das variáveis dependentes versus variável “dimensões” - Ensino Fundamental.....	237
Tabela 8 - Coeficiente de correlação de Pearson (r) das variáveis dependentes versus variável “dimensões” - Ensino Médio.....	239
Tabela 9 - Parâmetros do modelo de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental...	243
Tabela 10- Parâmetros do modelo de História e Geografia - Ensino Fundamental.....	244
Tabela 11- Parâmetros do modelo de Ciências e Biologia - Ensino Fundamental..	245
Tabela 12- Parâmetros do modelo de Matemática - Ensino Fundamental.....	246
Tabela 13 - Parâmetros do modelo de Inglês e Espanhol - Ensino Fundamental...	247
Tabela 14 - Parâmetros do modelo de Artes - Ensino Fundamental.....	248
Tabela 15 - Parâmetros do modelo de Língua Portuguesa - Ensino Médio.....	249
Tabela 16 - Parâmetros do modelo de História e Geografia - Ensino Médio.....	250
Tabela 17- Parâmetros do modelo de Biologia - Ensino Médio.....	251
Tabela 18 - Parâmetros do modelo de Matemática - Ensino Médio.....	252
Tabela 19 - Parâmetros do modelo de Inglês - Ensino Médio.....	253
Tabela 20 - Parâmetros do modelo de Artes - Ensino Médio.....	254
Tabela 21 - Parâmetros do modelo de Sociologia e Filosofia - Ensino Médio.....	255
Tabela 22 - Parâmetros do modelo de Química e Física - Ensino Médio.....	256

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Avaliação do clima escolar pelos estudantes e professores nas diferentes dimensões.....	135
Gráfico 2 - Avaliação dos estudantes e professores na Dimensão “As relações com o ensino e com a aprendizagem”.....	137
Gráfico 3 - O sentido atribuído à escola e as expectativas em relação aos alunos.....	139
Gráfico 4 - Compromisso dos estudantes com a escola e a aprendizagem.....	141
Gráfico 5 - Compromisso dos professores com a escola.....	142
Gráfico 6 - Avaliações das práticas docentes em sala de aula.....	143
Gráfico 7 - Uso de metodologias ativas pelos docentes.....	144
Gráfico 8 - Avaliação dos estudantes e professores na Dimensão “As relações sociais e os conflitos na escola”.....	148
Gráfico 9 - Satisfação no referente à relação com a equipe gestora, professores, alunos e funcionários.....	150
Gráfico 10 - Satisfação no referente à relação com a equipe gestora, professores, alunos e funcionários.....	151
Gráfico 11 - Os conflitos na escola.....	152
Gráfico 12 - A inclusão na escola.....	155
Gráfico 13 - Bons indicadores da convivência social na escola.....	156
Gráfico 14 - Percepções dos alunos e docentes sobre as ações do professor no âmbito das relações interpessoais.....	158
Gráfico 15 - A satisfação do professor no ambiente de trabalho.....	161
Gráfico 16 - Avaliação dos estudantes e professores na Dimensão “As regras, as sanções e a segurança na escola”.....	163
Gráfico 17 - A constituição das regras.....	164
Gráfico 18 - O cumprimento das regras pelos integrantes da instituição.....	167
Gráfico 19 - A clareza e a justiça das regras.....	168
Gráfico 20 - Injustiças na atribuição das sanções.....	170
Gráfico 21 - Ações assertivas dos professores.....	171
Gráfico 22 - Ações desfavoráveis dos professores frente às situações de conflitos.....	173

Gráfico 23 - Demais sanções aplicadas pelo professor.....	175
Gráfico 24 - Sanções aplicadas pela escola.....	176
Gráfico 25 - Avaliação dos estudantes na Dimensão “Situações de intimidação entre alunos”.....	178
Gráfico 26 - Situações de intimidação na percepção do alvo.....	179
Gráfico 27 - Situações de intimidação na percepção do autor.....	181
Gráfico 28 - Situações de intimidação na percepção dos espectadores.....	182
Gráfico 29 - Locais onde ocorrem as situações de intimidação.....	183
Gráfico 30 - Percepção dos professores acerca da ocorrência de intimidação entre os alunos.....	186
Gráfico 31 - Avaliação dos estudantes e professores na Dimensão “A família, a escola e a comunidade”.....	187
Gráfico 32 - A interação família e escola.....	188
Gráfico 33 - A interação escola e comunidade.....	190
Gráfico 34 - Avaliação dos estudantes e professores na Dimensão “A infraestrutura e a rede física da escola”.....	191
Gráfico 35 - A qualidade dos espaços físicos da escola .....	192
Gráfico 36 - A qualidade do acervo de livros e os cuidados dos alunos com os equipamentos da escola.....	194
Gráfico 37 - Avaliação dos professores na Dimensão “As relações com o trabalho”.....	196
Gráfico 38 - A satisfação dos professores em relação ao apoio que recebem da equipe escolar (gestores, coordenação e funcionários).....	197
Gráfico 39 - A satisfação profissional dos docentes em relação à instituição pesquisada.....	199
Gráfico 40 - A eficácia das reuniões pedagógicas.....	200
Gráfico 41 - Avaliação dos professores na Dimensão “A gestão e a participação”.....	201
Gráfico 42- A eficiência da equipe gestora.....	202
Gráfico 43 - Distribuição das médias das disciplinas - Ensino Fundamental.....	230
Gráfico 44 - Distribuição das médias das disciplinas - Ensino Médio.....	231
Gráfico 45 -Distribuição das variáveis dependentes versus “crença nos estudos” - Ensino Fundamental.....	234

Gráfico 46 - Distribuição das váriaveis dependentes versus “crença nos estudos” - Ensino Médio.....	236
Gráfico 47 - Distribuição das váviavéis “dimensões” - Ensino Fundamental.....	238
Gráfico 48- Distribuição das váriavéis “dimensões” - Ensino Médio .....	240

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>2 CARACTERIZANDO O CLIMA ESCOLAR</b> .....	27
<b>2.1 Cultura e clima organizacional</b> .....	27
2.1.1 Clima escolar.....	30
2.1.2 Pesquisas sobre o clima escolar.....	31
<b>2.2 Pesquisas recentes sobre clima escolar e desempenho</b> .....	36
2.2.1 As possíveis dimensões que compõem o clima escolar e o desempenho acadêmico.....	47
2.2.2 Alguns pressupostos teóricos sobre avaliação escolar.....	60
<b>3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E AUTONOMIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM</b> .....	64
<b>3.1 Metodologias ativas e a aprendizagem</b> .....	69
3.1.1 A escola ativa.....	71
<b>3.2 A Autonomia intelectual e moral</b> .....	73
3.2.1 A autonomia intelectual.....	74
3.2.2 A autonomia moral.....	76
<b>3.3 As implicações com o ensino e a aprendizagem</b> .....	79
<b>4 A CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE SOCIOMORAL: AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O CLIMA ESCOLAR</b> .....	80
<b>4.1 A constituição e o uso de regras no espaço escolar</b> .....	81
<b>4.2 Relações interpessoais, convivência e clima relacional</b> .....	86
4.2.1 Caracterizando a violência, as incivildades, as microviolências e a indisciplina.....	88
4.2.2 O bullying escolar.....	93
<b>4.3 As práticas morais como recursos de Educação Moral na escola</b> .....	98
4.3.1 As assembleias escolares, o role-playing (dramatização), os dilemas morais e a resolução de conflitos como práticas em educação moral.....	102
<b>4.4 O ambiente sociomoral e as implicações com o clima escolar</b> .....	107
<b>5 OBJETIVOS, MATERIAIS E MÉTODO</b> .....	110
<b>5.1 Objetivos</b> .....	110
<b>5.2 Metodologia</b> .....	111
<b>5.3 Local de realização e participantes</b> .....	112
<b>5.4 Aspectos éticos</b> .....	113
<b>5.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados</b> .....	114
5.5.1 A avaliação do Clima Escolar: um novo instrumento brasileiro e suas dimensões.....	114
5.5.1.1 Procedimentos de coleta de dados relativos ao clima escolar.....	119
5.5.2 A avaliação do desempenho dos alunos e procedimentos de coleta.....	120
5.5.2.1 O processo de Avaliação.....	122
5.5.2.1.1 Os Princípios que os embasam.....	122
5.5.2.1.2 Avaliação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.....	123

5.5.2.1.3 O Processo de Recuperação.....	123
5.6 <b>Forma de análise dos resultados</b> .....	124
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR</b> .....	127
6.1 <b>Caracterização dos participantes</b> .....	127
6.1.1 Caracterização dos alunos.....	127
6.1.2 Caracterização dos professores.....	130
6.2 Avaliação comparativa do clima escolar, nas diferentes dimensões, pelos do E.F II, do E.M e professores.....	134
6.2.1 Dimensão 1: As relações com o ensino e com a aprendizagem.....	136
6.2.2 Dimensão 2: As relações sociais e os conflitos na escola.....	148
6.2.3 Dimensão 3: As regras, as sanções e a segurança na escola.....	162
6.2.4 Dimensão 4: As situações de intimidação entre alunos.....	178
6.2.5 Dimensão 5: A família, a escola e a comunidade.....	187
6.2.6 Dimensão 6: A infraestrutura e a rede física da escola.....	191
6.2.7 Dimensão 7: As relações com o trabalho.....	195
6.2.8 Dimensão 8: A gestão e a participação.....	201
<b>7 RELATO DA APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DO CLIMA ESCOLAR COM A EQUIPE DOCENTE GESTORA</b> .....	204
7.1 <b>O encontro com a equipe docente e gestora</b> .....	204
7.2 <b>Transcrição das observações dos professores frente às análises dos gráficos</b> .....	205
7.2.1 Dimensão 2: "As relações com o ensino e com a aprendizagem".....	205
7.2.2 Dimensão 2: As relações sociais e os conflitos na escola.....	211
7.2.3 Dimensão 3: As regras, as sanções e a segurança na escola.....	217
<b>8 RELAÇÕES ENTRE O CLIMA ESCOLAR E O DESEMPENHO DOS ALUNOS</b> .....	227
8.1 <b>As variáveis estudadas</b> .....	227
8.1.1 Variáveis dependentes.....	228
8.1.2 Estatística descritiva.....	229
8.1.3 Teste estatístico de normalidade.....	231
8.2 <b>Variáveis independentes</b> .....	232
8.2.1 Estudo de variáveis.....	233
8.3 <b>Resultados da análise de regressão</b> .....	240
8.3.1 Resultados da análise de regressão do Ensino Fundamental.....	243
8.3.1.1 Modelo da disciplina de Língua Portuguesa.....	243
8.3.1.2 Modelo da disciplina de História e Geografia.....	244
8.3.1.3 Modelo da disciplina de Ciências e Biologia.....	245
8.3.1.4 Modelo da disciplina de Matemática.....	246
8.3.1.5 Modelo da disciplina de Inglês e Espanhol.....	247
8.3.1.6 Modelo da disciplina de Artes.....	248
8.3.2 Resultado da análise de regressão do Ensino Médio.....	249
8.3.2.1 Modelo da disciplina de Língua Portuguesa.....	249
8.3.2.2 Modelo da disciplina de História e Geografia.....	250
8.3.2.3 Modelo da disciplina de Biologia.....	251



8.3.2.4 Modelo da disciplina de Matemática.....	252
8.3.2.5 Modelo da disciplina de Inglês.....	253
8.3.2.6 Modelo da disciplina de Artes.....	254
8.3.2.7 Modelo da disciplina de Sociologia e Filosofia.....	255
8.3.2.8 Modelo da disciplina de Química e Física.....	256
8.4 <b>Discussões</b> .....	257
9 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	277
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	285
<b>ANEXOS</b> .....	301
<b>ANEXO A - Aprovação no Comitê de Ética</b> .....	302
<b>ANEXO B - Questionário do professor</b> .....	305
<b>ANEXO C - Questionário do aluno</b> .....	315
<b>APÊNDICES</b> .....	326
<b>APÊNDICE A - Termo de Consentimento para Realização da Pesquisa na Escola</b> .....	327
<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento livre e esclarecido - professores</b> .....	328
<b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento livre e esclarecido - pais</b> .....	330
<b>APÊNDICE D - Termo de Assentimento - alunos</b> .....	332

## 1 INTRODUÇÃO

Iniciar o relato sobre o meu percurso na educação é mais do que uma reflexão, é rememorar momentos muito importantes de minha vida, marcantes por assim dizer. Descrevo agora como tudo teve o seu início. Após o ensino médio decidi fazer magistério por sentir uma facilidade e um amor muito grande em lidar com crianças, isso era percebido na família. Era muito comum eu ouvir, “como ela gosta de crianças, que paciência em brincar e em ensinar”. Verdade! E isso para mim, era muito natural e agradável, vivia rodeada por crianças. E fazer o magistério foi só uma consequência do que já havia escolhido para mim. Assim que o concluí já ingressei numa escola particular para trabalhar com alfabetização, fui durante seis meses auxiliar de sala. No ano seguinte, já assumi uma sala como professora titular. E a cada dia fui me constituindo parceira de meus alunos e acreditando, intuitivamente, que para ensinar eu precisaria de uma boa didática, ter amor e vínculo afetivo. Não tinha muita teoria na época, por isso, disse: “intuitivamente”.

Para alfabetizar conheci o ‘Método da Abelhinha’, que consistia em apresentar as letrinhas numa sequência própria, por meio de uma historinha muito interessante, que encantava as crianças. Primeiro apresentava as vogais (abelhinha, escova, índio, óculos e urso) e depois as consoantes, V,D,L,M,P,G,R,T,B,S,J,N,F,C, Q,H,Z,X (vagalume, dado, lobo, minhoca, pipa, gato, rato, tapete, bola, sapo, jacaré, navio, faca, caracol, zumbido, xícara, e as letras q, h, os encontros consonantais e os dígrafos eram acrescentados no final). Esse método fonético apoiava-se no som de cada letrinha e na junção passo a passo de cada sílaba, e depois nas palavrinhas. As frases eram as últimas a serem inseridas. Acreditei nessa proposta durante anos de minha vida, não só acreditei como tinha muito êxito com os resultados. Pude presenciar a descoberta mágica de meus alunos quando compreendiam e decodificavam as palavrinhas! Que lindo!!! Na época, de acordo com o meu entendimento tudo estava perfeito.

Mas só fui compreender que a forma como eu ajudava os meus alunos a lerem, ou melhor “decodificarem” não era satisfatória, quando passei a estudar as pesquisas de Emília Ferreiro na década de 90, com a nova abordagem do processo de aquisição da língua escrita pela criança. O construtivismo e a nova concepção de ensino me fizeram renovar e dar novos significados à minha prática pedagógica. Prossegui com meus estudos, formando-me em Pedagogia, o que corroborou com

minha formação teórica e prática. E no ano de 1999, tive a grata satisfação de ter em minhas mãos o livro “Cinco estudos de Educação moral” (PIAGET, 1930/1996). Ao lê-lo por inteiro tive a impressão de que estava me (re)descobrindo, e achando sentido ao que eu gostava de fazer. Foi quando decidi por convicção e por acreditar na proposta, a trabalhar com as assembleias de classe (PUIG et al, 2000).

Nessa época (por volta do ano 1999), estava atuando com um grupo de alunos de seis anos, ainda como professora alfabetizadora, passei a trabalhar no momento da ‘roda de conversa’ todas as demandas do dia, incluindo os dilemas e os conflitos reais. De acordo com mais uma obra de Piaget (1932/1994), intitulada “*O juízo moral na criança*”, pude reconhecer em meus alunos uma notável proximidade entre as situações descritas por Piaget, e as apresentadas pelas crianças na roda, na qual promovia indagações acerca de vários assuntos concernentes aos interesses dos alunos. Como exemplos, discutíamos sobre a organização e o uso dos materiais na sala de aula; as regras para o momento da conversa; a utilização dos brinquedos no parque que era um assunto que vinha para a roda de conversa, sempre que se apresentava alguma situação de conflito. A prática dessas ações era desenvolvida em consonância com a faixa etária dos alunos (PUIG et al, 2000). Foi um período muito significativo e tentador, pois nossas atividades foram retratadas na Revista Nova Escola, “Criatividade ensina cooperação” (COLOMBO, 1999), como uma experiência importante e necessária no contexto escolar.

No ano de 2002, ingressei no período da tarde no ensino municipal como professora de crianças de sete anos, estando no período da manhã no ensino particular também com crianças dessa idade. Nessa fase iniciei um trabalho ainda mais efetivo com as assembleias, do qual decorreu minha dissertação de mestrado “O desenvolvimento sócio-moral no contexto escolar em crianças do Ciclo I – Ensino Fundamental” (COLOMBO, 2004). Essa experiência foi muito marcante em minha carreira docente, pois para mim o diálogo e o exercício do pensar sobre as dificuldades de convivência, constituiu-se numa prática efetiva de desenvolvimento da autonomia e de respeito mútuo.

Sinto-me, dessa forma, tentada a narrar rapidamente essa experiência na qual meus alunos, pertencentes a uma escola pública de um bairro periférico muito pobre e violento, e eu (como professora pesquisadora), tivemos naquele ano. A proposta consistia em trabalhar o ensino e a aprendizagem em conformidade com os pressupostos construtivistas, ou seja, os conteúdos eram tratados de forma a

apresentar um significado, a ter um sentido na vida e no contexto dos alunos. E a partir daí todas as atividades de aprendizagem eram produzidas com objetivos claros, ora desenvolvidas coletivamente, ora de modo individual. No tocante ao relacionamento entre os alunos, era lamentável a forma como se tratavam, tanto na sala de aula como nos momentos livres no pátio. As situações de agressividades física e verbal eram constantes e triviais, ou seja, não havia razões que as justificassem se tornando assim, um tratamento corrente nas relações interpessoais.

Nesse cenário passamos a debater e a valer-nos de todos esses ensejos, para discutirmos nossa convivência. As razões dos conflitos eram levadas às assembleias que no início, sucederam praticamente todos os dias. Os temas eram diversos, “Pode ou não emprestar materiais dos colegas?”; “Organização e funcionamento da regra”; “Conflito devido ao não cumprimento de uma regra do jogo de figurinhas”; “Meu amigo xingou minha mãe, e agora?”; “Quando não há o cumprimento das regras da sala. O que fazer?”; “Para ir ao banheiro, pode sair sem pedir permissão à professora?”; “E quando alguém não cumprir a regra combinada, por causa de uma distração. Essa pessoa deve receber punição?”

O trabalho transcorreu no período letivo de um ano e pudemos experimentar dificuldades e avanços na constituição de regras. E nesse ambiente participativo, firmado por valores procedimentais e atitudinais (PUIG, 1988), como o diálogo, o respeito, e a autorregulação, almejamos e exercitamos a prática da representatividade do aluno nas decisões do grupo-classe, e posteriormente, na escola como um todo. Desenvolveu-se ainda, nessa prática, conceitos fundamentais como os de sanção por reciprocidade, exercícios de autorregulação e de descentração (PIAGET, 1932/1994).

Essa experiência foi muito significativa, e pude observar, mesmo que de longe, a turma caminhar nos anos subsequentes. Evidencio que apesar de considerar essa prática imprescindível na constituição de indivíduos moralmente autônomos, de fomentar a cooperação, regular as ações e exercitar a capacidade de colocar-se no lugar dos outros companheiros, não foi dada a continuidade dessas ações na escola. Assim sendo, fui capaz, de presenciar meus ex-alunos pedindo à professora autorização para irem ao banheiro, por exemplo. Eles não podiam mais decidir por si só, algo que já conseguiam executar de forma autônoma.

Passado esse período fui desempenhar minhas funções na gestão escolar, mas nunca perdi de vista a relevância do trabalho de formação moral. Porém, deve

ser em um movimento que abarque a escola como um todo, pois pode perceber que, se nem todos os membros estiverem enredados na mesma proposta, haverá uma grande chance de falharmos no processo de educação moral de nossos alunos.

Assim sendo, estudos relevantes na área de formação moral vêm sendo desenvolvidos (TOGNETTA; VINHA, 2007; LA TAILLE; MENIN et al, 2009; TOGNETTA; VICENTIN,2014); dentre outros, validando a importância do tema para a educação. Mas, a preocupação de pais, professores e de especialistas em educação traz para a escola alguns pontos a serem pensados. Questionamentos sobre a função de se tratar temas que abarcam a tarefa de formar moralmente as crianças e jovens que frequentam as escolas; episódios de agressividade que permeiam os espaços escolares; a indisciplina e a violência utilizadas como recurso para se resolver problemas e por fim, as velhas ações comumente aplicadas, como advertências e suspensões, que parecem não resolver as situações de desrespeito na escola atual.

É dever da escola educar moralmente os jovens? Desde o fim do regime militar em que o sistema educacional estava a serviço da transmissão de valores dominantes (FREITAG, 1980), reiniciou-se o debate sobre a educação e de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º (BRASIL, 1988), afirmou a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família e, mesmo nesta nova perspectiva manteve-se a disciplina Educação Moral e Cívica no currículo oficial, resquício do período ditatorial anterior. No final da década de 1990, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs (BRASIL, 2000), trazendo os Temas Transversais: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. La Taille (2009) explica que o termo “transversalidade” não é novo na educação e citando Piaget “é preciso distinguir o procedimento que consiste em não dar um lugar especial à moral no horário das aulas, mas em empregar os diferentes ramos do ensino para se livrar a considerações morais atinentes a eles” (PIAGET,1998 apud LA TAILLE, 2009, p. 251). Esses temas deveriam ser trabalhados em sala de aula, juntamente com temas sociais diversos tratados por todos os professores, partindo dos conteúdos de suas respectivas matérias. No tema Ética, a proposta caminha na direção de que “cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos” (BRASIL, 2000, p. 73), assegurando ser essa proposta “diametralmente diferente das antigas aulas de

Moral e Cívica” (CAMINO; PAZ; LUNA, 2009, p. 132), e que tem por conteúdos o respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

Delors (1996) pontuando o conjunto de missões da escola, cita as quatro aprendizagens nas quais a educação deve pautar sua organização, sendo que, de algum modo, durante a vida, serão fundamentais para cada indivíduo como os pilares do conhecimento:

[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1996, p. 90).

Ainda para o autor (1996), as quatro aprendizagens devem constituir-se igualmente em grau de importância no ensino estruturado das escolas, tanto no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro de uma sociedade. Vale ressaltar, sem dúvida, que a aprendizagem “Aprender a viver juntos”, destaca-se no cenário do século XXI como um dos maiores desafios da educação atual.

Delors (1996, p. 97), afirma que “a educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”.

Enfim, mesmo com as dificuldades da escola em educar moralmente, pode-se perguntar: não é no espaço escolar que as crianças e jovens se encontram, trocam ideias; se constituem como pessoas pautadas nas relações entre iguais; convivem com as diferenças e onde podem exercer ações de tolerância, generosidade, justiça e cooperação? A resposta é sim, e de acordo com os autores mencionados é na escola que existe a possibilidade de que essas experiências sejam vivenciadas.

Em contrapartida, a opinião pública, pelos meios de comunicação, observa de forma impotente a episódios agressivos que permeiam as escolas, que busca de alguma forma modificar esta situação real. Os conflitos inerentes a elas podem ser resolvidos de forma pacífica?

Segundo alguns autores (como PARRAT-DAYAN, 2008; LA TAILLE; MENIN; 2009; TOGNETTA; VICENTIN, 2014; TOGNETTA; VINHA, 2012; AVILÉS MARTINEZ, 2013), faz-se necessário compreender alguns pontos, partindo da necessidade de saber onde termina a indisciplina escolar e onde começa a violência.

O conceito de indisciplina, conforme nos alerta Rego (1996, p.84), “como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade”. Neste contexto, a família e a escola têm papéis importantes e complementares a cumprir, porém, de forma distinta. O que referenda Vinha (2012, p.20) quando coloca que “a família educa para a vida privada e a escola prepara para a coletiva. São espaços educativos distintos”. E a autora complementa que na escola, além do conhecimento, a criança precisa adquirir competências indispensáveis para o convívio em sociedade, o que dificilmente obteria em família. Compete aos educadores contribuir para esse aprendizado, procurando formas de lidar com os conflitos inerentes ao processo. Isto requer boa formação, estudo coletivo, envolvimento da equipe, reflexão, avaliação e aperfeiçoamento.

Isto posto, no grupo de semelhantes podem ocorrer situações de maus-tratos entre colegas, que podem passar despercebidos, desta forma, as autoras Tognetta, Vinha e Bozza (2014) destacam a importância de se tratar o tema *bullying* no seio das escolas devido à sua incidência e o grau com que esse tipo de violência ocorre entre adolescentes e jovens. Diante desse fato algumas definições e esclarecimentos realizados pelas autoras se fazem necessários para que se possam apontar possibilidades de solução que ajudem crianças e adolescentes a superarem suas dificuldades de convivência. Este termo é assim definido pelas autoras: “do inglês *bull* (touro), *bullying* simboliza a força daquele que agride: o autor. Ele escolhe um alvo frágil para ofender, intimidar, humilhar, menosprezar e diminuir” (TOGNETTA; VINHA; BOZZA, 2014, p. 202). Este fenômeno também é descrito por Smith (2002, p. 187) como “um subconjunto dos comportamentos agressivos, sendo caracterizada por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder [...], a mesma vítima é tomada como alvo de inúmeras vezes”.

Os fenômenos discutidos até o momento devem ser colocados em perspectiva, como forma de serem tratados e de garantir medidas de prevenção

adequadas, tal como aponta Debarbieux (2007). O autor acredita que se qualquer tipo de violência é construído, da mesma forma poderá ser desconstruído, sendo previsível esse movimento, pois foi construído socialmente.

O quadro exposto até o momento nos remete a pensar a escola em suas múltiplas dimensões. Não obstante, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico- OCDE (OCDE, 1992, p. 114) em seu relatório sobre a qualidade do ensino diz que “todas as crianças e jovens precisam de um ambiente tanto seguro quanto estimulante”. Para que isso aconteça, um olhar sobre a constituição do ambiente escolar deverá ser mantido, ou seja, este é permeado por grupos que se organizam e interagem entre si. As relações que se estabelecem neste contexto que envolve a organização, as estruturas pedagógicas e as relações humanas, compõem o clima escolar da instituição (VINHA, 2014).

Estudos sobre o clima escolar apontam uma pluralidade de definições, porém, todos têm em comum a ideia de clima como a percepção dos diferentes indivíduos da comunidade escolar sobre a qualidade das relações interpessoais e do processo de ensino e aprendizagem. Abarca também as percepções em relação ao ambiente que promove segurança, que acolhe e ampara, com regras justas e claras.

Entretanto, fazer essa avaliação do clima na escola não é uma tarefa fácil, tendo em vista serem raras no Brasil pesquisas que utilizem instrumentos validados para mensurar esse construto. Mas essa realidade foi redefinida quando no ano de 2014, teve início o projeto “*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*”, sob a coordenação da Dra. Telma Pileggi Vinha (Faculdade de Educação/Unicamp), com o apoio da Fundação Lemann e do Itaú BBA (VINHA, 2013). Esse projeto visou construir e aplicar instrumentos, adaptados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar o clima escolar para alunos a partir do 7º ano, professores e gestores. Ainda teve como segundo objetivo elaborar e desenvolver, em duas escolas de Campinas, um projeto de formação dos educadores visando a redução da violência e a melhoria da convivência escolar. E, pensando em sua continuidade e ampliação, foi proposto um novo projeto (VINHA, 2015) do qual, somos pesquisadores integrantes: *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar*, sob a coordenação da Dra. Telma Pileggi Vinha (Faculdade de Educação/Unicamp), aprovado pela Fapesp, Processo 2014/24297-5, Edital das



Ciências Humanas e Sociais (mar./15)<sup>1</sup>. O projeto em pauta visou, construir, testar e validar três instrumentos adaptados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar o clima escolar em alunos a partir do 7º ano, docentes e gestores do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação básica. Justifica-se tal projeto, como mencionado anteriormente, ainda serem escassos no Brasil, instrumentos validados que possibilitem a avaliação das diversas dimensões inter-relacionadas que compõem o clima, tais como, aprendizagem, relacionamentos sociais, segurança, justiça, participação, infraestrutura e pertencimento. Conforme levantamento realizado (VINHA, 2015), nenhum dos instrumentos pesquisados atendeu a todos os critérios elencados; portanto, apresenta-se uma escala inédita.

Assim sendo, tais instrumentos serão utilizados nesta pesquisa que teve sua origem na indagação sobre como os alunos, de uma determinada escola de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, percebem e avaliam as diferentes dimensões que compõem a instituição, em especial, aquelas concernentes à qualidade das relações interpessoais, da convivência com os pares e com os diversos membros da comunidade escolar, e a como o conhecimento é efetivamente trabalhado. Questionamos, também, se uma avaliação mais positiva sobre esses aspectos poderia exercer influência no desempenho escolar desses alunos. Além disso, haveria convergências ou divergências entre a forma como os alunos percebem a instituição educativa, comparando-a com as avaliações apresentadas pela equipe docente?

Temos como hipótese que uma avaliação mais positiva do clima escolar pelos alunos poderá favorecer um melhor desempenho nas diferentes disciplinas por eles cursadas, sendo assim o clima um fator protetivo e preditivo para a aprendizagem no ambiente escolar. Por outro lado, antevemos que as percepções dos professores sobre a escola investigada serão mais positivas que aquelas apresentadas pelos alunos, uma vez que são estes que vivenciam de modo mais intenso e direto os vários procedimentos adotados pela escola e aspectos (relacionais, administrativos, físico dentre outros) que a compõem.

---

<sup>1</sup> Pesquisa coordenada por Telma Pileggi Vinha (FE- Unicamp), Alessandra de Moraes, (Fac. de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília) e Me. Adriano Moro (FE – Unicamp e Fundação Carlos Chagas) e composta por equipe de pesquisadores do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - Unicamp/Unesp, e pesquisadores de diferentes universidades do Brasil. Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) e Fundação Lemann.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como alunos e professores percebem e avaliam o clima escolar de uma instituição educativa de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e se haveria uma relação entre a qualidade da avaliação apresentada pelos alunos com o desempenho escolar por eles alcançado.

Tem-se como objetivos específicos averiguar o clima escolar junto a professores e alunos de Ensinos Fundamental II (7º ao 9º ano) e Ensino Médio, de uma escola do estado do Espírito Santo<sup>2</sup>; relacionar os dados do clima, a partir das percepções dos alunos, com os de desempenho desses mesmos sujeitos; comparar as percepções dos alunos conforme o nível de ensino e as dos professores com as dos alunos, dando-se especial atenção às dimensões “Ensino e Aprendizagem”, “Relações Sociais e conflitos na escola” e “As regras, as sanções e a segurança na escola”, e, ainda, favorecer que a instituição pesquisada amplie seu conhecimento acerca da realidade de seu clima escolar, para que possa, a partir desse diagnóstico, refletir sobre e sistematizar intervenções voltadas à melhoria da convivência na escola.

Para responder aos objetivos propostos, esta pesquisa está organizada em quatro capítulos teóricos, sendo o primeiro, a introdução. No segundo capítulo caracterizamos o clima escolar com conceitos e pesquisas nacionais e internacionais e aquelas que apresentam o constructo clima escolar e sua relação com o desempenho.

No capítulo três descreveremos a trajetória da construção do conhecimento e da autonomia intelectual e suas implicações com o ensino e a aprendizagem. Serão discutidos o desenvolvimento cognitivo, a autonomia moral e a importância dos métodos ativos nesse processo.

O quarto capítulo versa sobre a construção do Ambiente sociomoral, as relações interpessoais e o Clima Escolar. Discutiremos, ao longo do capítulo, a necessidade de constituição de regras de convivência e os tipos de violência que assolam a escola. E ainda o que caracteriza indisciplina e *bullying* e as práticas morais como procedimentos de educação em valores.

No quinto capítulo retomamos os objetivos e apresentamos o material e o método, o delineamento da pesquisa, os participantes e o local de realização da

---

<sup>2</sup> Estado fictício para a preservação da identidade da instituição.

mesma, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados, assim como a forma de análise dos resultados.

Os resultados serão apresentados no sexto capítulo. No sétimo capítulo estão os relatos da apresentação e discussão dos dados do clima escola com a equipe escolar e gestora. No capítulo oito serão apresentadas as relações entre o clima escolar e o desempenho dos alunos à luz da fundamentação teórica. E, por fim, no capítulo nove apresentamos as considerações finais elaboradas ao longo desta pesquisa.

Com esta pesquisa passaremos a compor um número ainda pequeno de estudos, até então realizados no Brasil, acerca do tema Clima escolar e desempenho acadêmico, e ressaltamos ainda a relevância deste trabalho quando nos foi possível relacionar concomitantemente os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados aos alunos, com as notas por eles alcançadas nas diversas disciplinas escolares avaliadas (1º Bimestre de 2017 - mesmo período da aplicação dos questionários de clima escolar). Isso representa um dado relevante no que diz respeito às concepções dos alunos, acerca das diversas dimensões investigadas, em especial das três dimensões “Ensino e Aprendizagem”, “Relações Sociais e conflitos na escola” e “As regras, as sanções e a segurança na escola” e seu rendimento acadêmico, elucidando assim, a importância em se analisar o clima escolar para que se tenha um panorama real e expressivo da realidade da escola no concernente aos objetivos propostos. E mediante o diagnóstico alcançado, de alguma forma, temos o intento de favorecer o desenvolvimento e a melhoria da convivência na escola pesquisada.

## **2 CARACTERIZANDO O CLIMA ESCOLAR**

A violência e a hostilidade vividas entre as pessoas na sociedade têm gerado medo e muita indignação. E a escola não fica destituída de tais situações lamentáveis, injustas e agressivas que transpõem muros adentro servindo de experiências que deflagram ainda mais sentimentos de intolerância, de vingança e de dificuldade de compreender e respeitar o outro.

É relevante que se pense nesse cenário investigando o interior da escola, procurando entender se também é produtora de violência em decorrência de suas próprias práticas.

Observando o contexto educativo atual é de fácil percepção como ele se organiza, isto porque não difere das instituições tradicionais e hierárquicas de séculos passados. Portanto, a escola acolhe indivíduos deste tempo e tem uma estrutura organizacional e metodologias, ainda de outro tempo bem distinto. E é nesse espaço que se desenrolam as inter-relações e vivências fundamentais na constituição dos seres humanos.

Estudar a qualidade dessas relações, de acordo com Vinha (2015), é imprescindível para que se compreenda o fenômeno e se busque meios para desvendá-lo, podendo assim encará-lo de frente com propostas concretas que visem, em primeira instância, avaliar o clima escolar.

Para vislumbrar com maior clareza a derivação do termo clima escolar, tema deste capítulo, faz-se necessário que se compreenda suas origens. Isso nos remete a buscar o significado de cultura e clima organizacional nas empresas e organizações produtivas e nas escolas, sendo que a iniciativa de avaliar o clima organizacional antecedeu a da escola.

### **2.1 Cultura e clima organizacional**

Uma organização é composta por pessoas que nela estão envolvidas diretamente pelo trabalho, como também aqueles que estão indiretamente implicados, como prestadores de serviços. Isso portanto, envolve pessoas que interagem para fazer algo e, a partir daí se estabelecem as relações interpessoais (HALL,1984), cooperação e trocas, as quais podem ser influenciadas pela organização, seja esta, ensinando e persuadindo os colaboradores, seja os

indivíduos ou grupos agindo segundo os seus critérios caracterizando-se assim, a sua cultura organizacional.

A compreensão do conceito de cultura organizacional é imprescindível para que se componha uma ideia tangível de sua representação dentro das organizações, que pode ser traduzido por atos, comportamentos e práticas desenvolvidas nesses espaços (FLEURY, 1996).

Valendo-se da contribuição de Hofstede e cols. (1990), a cultura organizacional está relacionada às crenças, valores e aspectos de natureza coletiva e ideacional, composta por sujeitos trabalhadores que se inter-relacionam nas organizações que, em última instância, são responsáveis pela composição e preservação de um determinado clima na organização. Ainda, de acordo com os autores essa mesma cultura organizacional é refletida no clima organizacional que retrata o nível de satisfação daqueles indivíduos que compõem essas organizações. Não obstante ela oferece estabilidade à organização com prerrogativas de exercer uma influência significativa sobre o comportamento e as atitudes de seus membros.

Como exposto acima a cultura organizacional é refletida no clima organizacional e entre esses há uma relação de causalidade. A cultura como causa e o clima como consequência. Clima e cultura são fenômenos subjetivos apesar de se manifestarem de forma concreta.

De acordo com Coda (1997) o clima indica o grau de satisfação dos membros de uma empresa ou organização, em relação a diferentes aspectos da cultura ou realidade manifesta da organização, tais como políticas de Recursos Humanos, modelo de gestão, missão, processo de comunicação, valorização profissional e identificação com a empresa.

Dentre os construtos investigados para ações e tomadas de decisão nas organizações, as percepções que os colaboradores constroem nos vários aspectos do seu trabalho, o clima organizacional se configura como um importante atributo quanto à detecção dos elementos que orientam e regulam os comportamentos humanos nas organizações (MENEZES et al.,2009).

Um aspecto importante a ressaltar é o caráter polissêmico da definição de clima organizacional, visto isso ocorrer com boa parte de construtos do comportamento organizacional.

Lewin (1939) em seus estudos pioneiros sobre clima organizacional descreve seus trabalhos sobre a Teoria de Campo onde expõe que as atividades do sujeito se desenvolvem em uma espécie de campo psicológico ou campo vital. A partir disso, surge um novo estudo (LEWIN; LIPPITT; WHITE, 1939) com o objetivo de verificar em um ambiente controlado, os efeitos psicológicos provocados pelos líderes de um grupo de rapazes, ou seja, as novas condições psicológicas que surgiam desse movimento. Nesse contexto são introduzidos os conceitos de clima social e atmosfera social, passando em 1958 a se configurar como clima organizacional a partir dos trabalhos de Argyris.

Argyris (1958) sintetizou as produções acerca das definições de clima organizacional em três fases distintas:

O primeiro momento - entre as décadas de 1930 a 1960, em que naquele período os esforços foram empreendidos em busca de conhecer as dimensões que caracterizavam o construto clima organizacional, sendo a mais representativa do momento a de Forehand e Gilmer (1964) que definiram clima organizacional como um conjunto de características que sinalizam aspectos relevantes como a distinção singular de uma organização para outra; qualidade relativamente duradoura do ambiente interno e que influi nos comportamentos dos trabalhadores.

Seguindo a mesma linha de pensamento de Forehand e Gilmer (1964), temos Taguiri e Litwin (1968) que acrescentam que o ambiente interno de uma organização pode ser descrito pela avaliação de um conjunto peculiar das características dessa organização.

Assim, o primeiro momento de investigação do clima organizacional foi assinalado por um conjunto de atributos que inclui desde o conhecimento da estrutura organizacional até a forma como os indivíduos a percebem cotidianamente e como esse clima influi em seus comportamentos. A partir desses estudos houve a necessidade de se criarem métodos de investigação para avaliarem a multidimensionalidade do construto sobre clima organizacional dada a proximidade entre os conceitos de cultura e clima organizacional.

O Segundo momento – entre a décadas de 1970 e 1980 - foi marcado pela proximidade conceitual entre cultura e clima organizacional. Enquanto cultura como uma variável mais profunda, refere-se às práticas que norteiam as condutas dos trabalhadores de uma empresa, conferindo-lhe uma identidade própria; o clima

configura o ambiente nas organizações decorrente de práticas e percepções dos funcionários e suas relações com os gestores.

A partir da década de 90, os limites conceituais e metodológicos entre cultura e clima organizacional foram mais evidenciados com as pesquisas quanti e qualitativas (GLISSON; JAMES, 2002), tendo como consenso o clima organizacional enquanto uma condição temporária e a cultura organizacional tendo um caráter mais normativo, fornecendo uma identidade à organização.

E conseqüentemente, constituindo-se em um terceiro momento, observa-se a busca da identificação das características que constituem o clima organizacional e investigação dos elementos que “não fazem parte das definições constitutiva e operacional do construto” (MENEZES et al, 2009, p. 308). Embora não seja possível reduzir o clima organizacional a uma unidade de análise (MARTINS, 2000), demarca-se dessas discussões os conceitos de clima psicológico, ligados ao indivíduo e aos elementos afetivos do ambiente de trabalho e o clima organizacional mais relacionado aos elementos cognitivos e aos significados compartilhados pelas pessoas.

Por meio de métodos e técnicas cada vez mais especializados para tornar o conceito de clima organizacional mais claro e específico, várias escalas psicométricas foram construídas, num crescente rigor metodológico, para avaliar o construto (MENEZES et al, 2009). E foi nesse contexto que os conceitos de cultura e clima organizacional se desenvolveram.

### **2.1.1 Clima escolar**

A instituição escolar apesar de ser definida com características singulares e ter funções muito específicas que englobam a transmissão e a construção de conhecimentos, também possui sua cultura e clima organizacional escolar que retratam claramente sua tarefa, permeados por suas metas e horizontes (OLIVEIRA, 1996). Se observarmos no seio das instituições escolares veremos grupos de pessoas que agem mediante objetivos comuns e se organizam de acordo com uma hierarquia de cargos, que possibilitam desempenhar funções que corroboram aos objetivos previamente traçados pela instituição. De acordo com Druker e Jong (1996) a própria disposição dos grupos aliada às suas funções já caracteriza o

ambiente escolar como uma organização. Os autores ainda complementam que tendo a instituição escolar seu sistema de normas e valores que a caracterizam de acordo com suas especificidades e singularidade, pode-se também avaliá-la. Assim sendo, Cunha, São Paulo, Porto e Denicol (1997) definem que as normas refletem diretamente a chamada cultura organizacional, e sua variável mensurável, o clima organizacional.

Diante das proximidades apresentadas entre cultura e clima organizacional e os da instituição escolar, porém em que cada construto possui sua especificidade, partiremos para a descrição das pesquisas e definições do clima escolar propriamente dito.

### **2.1.2 Pesquisas sobre o clima escolar**

São notórios os esforços que estudiosos nacionais e internacionais empreendem na busca por definições e, até mesmo, na própria compreensão do movimento peculiar e inerente ao ambiente educacional: o clima escolar.

Isso se deve à crescente inquietação de órgãos do mundo todo, que se propõem a estudar e investigar o clima escolar, a fim de elucidar meios e estratégias com a intenção de promover a melhoria da convivência e isto posto, do desempenho escolar. Estudos apontam uma pluralidade de definições, porém, todas têm em comum a ideia de “clima como percepção dos indivíduos sobre o ambiente circundante e têm demonstrado que a forma como os indivíduos percebem coletivamente essa ‘atmosfera’ traz significativas influências sobre o comportamento dos grupos”. (BRITO; COSTA, 2010, p. 501).

Citando Fox, Cunha e Costa (2009) colocam que

[...] o clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientes que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. (CUNHA; COSTA, 2009, p. 12-13).

São relatados em estudos sobre o clima escolar aspectos que investigam o desempenho acadêmico dos alunos, mas vale ressaltar que existem estudos, de acordo com Rutter et al. (2008) que privilegiam também fatores comportamentais,



como a regularidade da frequência dos alunos, delinquência juvenil e o desempenho em exames oficiais. Ainda os autores destacam que nas escolas em que o clima escolar é positivo, funcionários e alunos tendem a ser mais motivados e satisfeitos, convivendo em ambientes seguros e acolhedores.

Na pesquisa de Haselswerdt e Lenhardt (2003) que tem como tema a violência escolar, os autores puderam verificar que em ambientes em que os alunos não tendo a liberdade suficiente para manifestarem suas percepções e opiniões, prospecta-se um clima escolar indiferente propenso a episódios de violência escolar. Outro ponto importante destacado pelos autores, como possível fator responsável pelo aumento dessa violência, deve-se à pouca articulação entre os membros da comunidade escolar. O que referenda Casassus (2007) quando aponta que, por meio de seus estudos realizados nessa temática, a existência de boas relações interpessoais entre todos os membros da comunidade escolar, reflete em um clima positivo que por sua vez, incide em melhores resultados quanto ao desempenho escolar, como complementa Piaget

[...] o principal objetivo da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, e não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram - homens que sejam criativos, inovadores e descobridores. O segundo objetivo da educação é formar mentes que possam ser críticas, possam verificar, e não aceitar o que lhes é oferecido. (PIAGET, 1964, p.7).

Diante disto, como poderemos “formar esses homens”, em um regime onde prevalecem as situações conflitantes, as relações heterônomas, a falta de respeito, a solidariedade e a justiça? Ainda de Piaget (1944, p.1), na construção da inteligência o pensamento supõe o jogo livre das funções intelectuais e não o trabalho sob pressão. As ideias desse autor corroboram com os autores supracitados no quesito clima escolar positivo, não decorrentes de relações hierárquicas e heterônomas. Lira (2010) destaca em sua pesquisa realizada com professores, diretores, alunos, policiais militares e membros do Conselho de Segurança (Distrito Federal), que

Existem relações bilaterais entre clima e violência no espaço escolar, já que essas contribuem para degradar mais o primeiro em processo cíclico acumulativo. Os resultados ainda evidenciaram que as violências se configuram no universo específico de cada escola, de modo que, apesar do apoio externo, cabe a cada uma resolvê-las e preveni-las, modificando o seu clima e microclimas, conforme os objetivos fixados. Tais processos dependem diretamente dos modelos da gestão, do constante diagnóstico do clima e de um conjunto de ações capazes de tornar esse clima positivo. (LIRA, 2010, p. 7).

Portanto, para conhecer o clima de uma escola é preciso investigar o conjunto de percepções em relação à instituição pelos seus integrantes. Apesar de existir há vários anos estudos sobre clima escolar no exterior, ainda são escassos no país instrumentos adaptados à realidade das escolas brasileiras que possibilitem tal avaliação.

De acordo com Vinha et al (2016), a avaliação do clima escolar é subjetiva, ou seja, analisa percepções individuais elaboradas a partir de um contexto escolar comum. Este determina a qualidade de vida, a produtividade dos docentes e dos alunos, permitindo conhecer aspectos morais que envolvem as relações interpessoais na escola. Sendo assim definido o clima escolar

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 que 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 na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela, deste modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.<sup>3</sup>

Foi visto também que o clima escolar é caracterizado pela síntese das percepções dos integrantes da instituição com relação a várias dimensões que se inter-relacionam tais como aprendizagem, relacionamentos sociais, segurança, justiça, participação, infraestrutura e pertencimento.

Em vista disso, 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 de modo a propiciar a elaboração de futuras propostas de intervenção.

Brito e Costa (2010, p. 501) concordam que atualmente pode se encontrar definições sobre clima escolar que apresentam pontos em comum, sendo “ [...] a ideia de clima como percepção dos indivíduos sobre o ambiente circundante e tem

---

<sup>3</sup> (Conceito elaborado pela equipe de pesquisadores do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - Unicamp/ Unesp, 2016, a partir de pesquisas que tem realizado na área).

demonstrado que a forma como os indivíduos percebem essa “atmosfera” traz significativas influências sobre o comportamento dos grupos”.

Canguçu e Romero (2013) descrevem pesquisas realizadas no Estado de Minas Gerais, que têm como fator principal o clima escolar, sendo este apontado como protagonista que pode fazer diferença entre as escolas e favorecer a melhoria e desempenho dos alunos. As diversas pesquisas descritas pelos autores alinham-se em alguns pontos ao abordarem elementos de natureza subjetiva (percepção e sensação do aluno sobre os elementos do contexto escolar e que afetam o seu comportamento na escola) e objetiva (infraestrutura, formação de professores e regras disciplinares, entre outros, que descrevem o contexto físico e institucional em que o aluno se encontra), baseadas nas percepções que os jovens têm sobre o clima da escola. Pontos importantes podem ser destacados no que se refere às evidências que as escolas com melhor desempenho nas avaliações possuem clima escolar mais positivo na percepção dos alunos. Eles relatam se sentir mais satisfeitos, orgulhosos e que gostam de estudar na escola; há percepções positivas também, acerca das relações interpessoais com destaque a atuação dos professores no processo de ensino e aprendizagem, contudo, as percepções dos alunos foram progressivamente menos positivas na medida em que o desempenho da escola era pior. Dentre as pesquisas relatadas por Canguçu e Romero (2013) destaca-se ainda a desenvolvida em 2008, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, que realizou um estudo comparativo do desempenho dos alunos da 3ª e 6ª séries primárias de 17 países da América Latina e Caribe, incluindo o Brasil. Identificou-se o bom clima escolar pela presença de relações harmoniosas e positivas no interior das escolas como fator principal para se criar um ambiente propício para a aprendizagem. Os resultados obtidos corroboram ao clima escolar como sendo o fator mais significativo para explicar a variação do desempenho dos alunos entre as escolas de baixo e alto desempenho.

Thapa; Cohen e Guffey et al (2012) apresentam uma vasta revisão de pesquisas (de 1970 a 2012) sobre o construto clima escolar. Isto ocorreu devido à preocupação de vários órgãos, sobretudo os norte-americanos como o Departamento de Educação, Centro de Controle e Prevenção de Doenças, Instituto de Ciências da Educação, um crescente número de Secretarias de Estado da Educação, ministérios de ensino estrangeiro e UNICEF (Fundo das Nações Unidas

para a Infância), objetivando atenuar situações que interferem de forma negativa e promover melhorias no ambiente escolar.

Sobre a temática que envolve clima escolar positivo e sua relação com a saúde mental e física dos alunos de ensino médio, os autores descreveram de forma explícita a correlação do clima positivo com níveis mais baixos de consumo de drogas entre os adolescentes, bem-estar psicológico e a constituição de um autoconceito melhor. Portanto, o levantamento decorrente dos estudos feitos em diversas partes do mundo, indica que a boa qualidade do ambiente escolar contribui tanto para resultados positivos no domínio acadêmico, quanto para a evolução e crescimento pessoal, diminuindo a agressão e violência.

Os autores apontaram que o Departamento da Educação dos Estados Unidos, após os indicativos positivos das pesquisas, estimulou os estados a desenvolverem um sistema de avaliação do clima escolar com a finalidade de promover a melhoria das escolas. As medidas são reflexos de fatores comprovados empiricamente, que influenciam no reconhecimento do clima escolar, sendo o contexto, fator determinante que elucida as tendências do grupo, normas, expectativas e crenças que permeiam a experiência individual e a aprendizagem; a prevenção eficaz da violência e de *bullying* e intervenções que incluem a educação do caráter, a aprendizagem emocional e social dentre outros.

Wrege (2017) desenvolveu uma pesquisa, partindo da premissa de que a qualidade do clima influencia fortemente os aspectos da vida escolar e as relações que lá se estabelecem, relacionando-o com as situações de intimidação entre pares. A pesquisa realizada na região metropolitana de Campinas-SP, teve como objetivos comparar a incidência de estudantes envolvidos em situações de intimidação com a percepção do clima escolar pelos alunos; e identificar, analisar e comparar como os alvos, os autores e os alvos/autores de intimidação percebem o clima escolar em relação aos demais alunos. Utilizou-se um questionário do tipo *survey* elaborado especificamente para avaliar o clima escolar em escolas brasileiras. Os questionários foram aplicados de forma interseccional em 566 alunos de 7os aos 9os ano de quatro escolas municipais. A autora concluiu que foi encontrada relação entre um clima mais negativo e o envolvimento em situações de intimidação: na escola que possuía um clima mais intermediário e negativo, havia maior frequência de alunos envolvidos em situações de agressão, e nas que possuíam climas mais positivos encontramos menor envolvimento. Os não envolvidos e os autores de

intimidação percebiam o clima de sua escola como mais positivo e os alvos e autores/alvos como mais intermediário. É importante destacar que para classificar o clima das escolas foram calculadas as medianas por grupos de respondentes e por dimensões e estabelecidos as seguintes posições: Negativa: escores de 1,00 a 2,24; Intermediária: escores de 2,25 a 2,75; Positiva: escores de 2,76 a 4,0. Ainda foram encontrados outros dados importantes: os estudantes envolvidos em intimidação se sentiam mais sós do que os não envolvidos; menos satisfeitos com a relação estabelecida com os adultos; podiam contar menos com os adultos para resolver os conflitos; acreditavam que a maioria dos professores implicava e gritava. Grande parte dos alunos afirmou que não podia expressar suas opiniões; que poucas vezes podia participar da elaboração das regras; que a infraestrutura da escola era precária. Os alvos e autores/alvos eram mais punidos do que os demais. As situações de intimidação entre alunos foram percebidas como mais positivas pelos não envolvidos, alvos e autores, e intermediária pelos alvos/autores, indicando uma naturalização da violência. Quando presenciaram uma situação de agressão, os alvos e alvos/autores afirmaram participar com frequência do grupo que agredia; os não envolvidos foram os que menos tentariam parar com a situação.

## **2.2 Pesquisas recentes sobre clima escolar e desempenho**

Melo (2017) realizou uma pesquisa em um estado brasileiro, em que verificou a relação do clima escolar, a partir da percepção de alunos, professores e gestores de escolas públicas de Ensino Médio, com o desempenho dessas escolas e de seus alunos, de acordo com os resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015. Foram utilizados questionários para a avaliação do clima escolar e esses mensuraram as seguintes dimensões: relações com o ensino e a aprendizagem; relações sociais e 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; relações com o trabalho; e gestão e participação. Os questionários do clima escolar foram aplicados em uma amostra de 46 escolas públicas, com a participação de 2731 alunos, 426 docentes e 173 gestores. Em um primeiro momento da análise, não foi encontrada relação significativa do clima com o desempenho, mas considerando a alta relação do Indicador Nível Socioeconômico (Inse) com desempenho, foi efetuada a análise do

efeito escola, o que permitiu identificar escolas que alcançaram médias com valores residuais positivos (portanto, com desempenho acima do esperado) e negativos (com desempenho abaixo do esperado). E para verificar a influência do clima escolar sobre o desempenho, controlando a variável Inse, foi efetuada a divisão das escolas em três grupos, sendo o Grupo 1 constituído de escolas com desempenho bem abaixo do esperado, o Grupo 2 formado por escolas com desempenho próximo ao esperado e o Grupo 3 com escolas que tiveram desempenho bem acima do esperado. Os resultados apontaram que entre as escolas do Grupo 1 e 3, o clima escolar geral e também por dimensões, na avaliação dos alunos apresentou diferenças significantes, com avaliações de clima do Grupo 3 mais positivas que as do Grupo 1, exceto na dimensão Família. De modo geral, a mesma tendência apresentou-se nas avaliações dos professores e gestores, porém não se mostraram estatisticamente significantes em boa parte dos casos. A pesquisa de Melo (2017) apontou que, controlando a variável Indicador Nível Socioeconômico, o clima escolar, sobretudo quando considerado na perspectiva dos alunos, mostrou-se um fator protetivo para que escolas tivessem um desempenho acima do esperado no ENEM. E conclui que um clima escolar mais positivo, mesmo não ultrapassando os muros da escola e os contrastes socioeconômicos, pode atenuar tais diferenças e propiciar um ambiente melhor para estudar, aprender e se desenvolver, o que, por conseguinte, reflete no desempenho dos alunos.

Outro levantamento importante foi empreendido por Morais e Moro, (2016) com o objetivo de investigar as produções nacionais e internacionais entre os períodos de 2000 a 2015, que apresentam o construto clima escolar e sua relação com o desempenho escolar.

Foram encontrados 190 artigos, teses, dissertações, livros e relatórios técnicos sobre o clima escolar, mas apenas dezoito estudos foram selecionados (a maioria internacional), dentro dos critérios de inclusão, sendo estes: que o material tivesse sido submetido a comissões julgadoras e/ou conselhos editoriais, que o escopo de investigação fosse a relação entre clima e desempenho escolar e com publicação e/ou divulgação entre os anos de 2000 a 2015.

Os dados extraídos dos materiais selecionados foram sumarizados por Morais e Moro (2016) e elencados na sequência por nós estabelecida: 1- como o clima escolar é conceituado nos estudos; 2 - os tipos de estudo; 3 - os sujeitos das

pesquisas; 4 - como o desempenho e o clima escolar são avaliados; 5- os principais resultados.

Os itens acima serão brevemente apresentados e dispostos em quadros com o objetivo apenas de atender aos propósitos deste capítulo, que é o de caracterizar o construto Clima escolar e suas possíveis relações com o desempenho escolar. No Quadro 1 serão descritos os conceitos de clima escolar em conformidade com os seus autores.

Quadro 1 - Conceitos de clima escolar

Autor	Definição
(JANKENS, 2011)	O clima escolar é definido como a qualidade relativamente duradoura do ambiente interno da escola, pode ser compreendido como um elemento interno à organização. Ele é percebido, experimentado e compartilhado por todos os atores escolares.
(SUMMER, 2006)	O clima em uma escola eficaz refere-se a uma atmosfera organizada, ordenada, que é livre de ameaça a danos físicos e psicológicos. O clima escolar não é opressivo e é propício para o ensino e a aprendizagem.
(ZANDER, 2011)	O clima escolar é uma construção de multi-dimensões. Normalmente, se mede o clima escolar a partir da perspectiva do aluno com foco sobre os fatores psicológicos que se relacionam com o desempenho acadêmico e seu bem-estar geral.
(THAPA et al., 2013)	Clima escolar é baseado em padrões de experiências da vida escolar das pessoas e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, de ensino e aprendizagem, práticas e estruturas organizacionais. No estudo do clima são abordadas cinco dimensões: segurança, relações interpessoais, o ensino e a aprendizagem, ambiente institucional e o processo de melhoria da escola.
(DOYAL, 2009)	O clima é concebido como as impressões, crenças e expectativas, apresentadas pelos membros da comunidade escolar sobre a sua escola como um ambiente de aprendizagem, sendo associadas aos comportamentos e aos símbolos institucionais, os quais representam as manifestações padrões de comportamento.

(continua)

(conclusão)

(ROBERTS, 2007)	Clima escolar refere-se à qualidade e consistência das interações interpessoais dentro da comunidade escolar que influenciam o desenvolvimento cognitivo das crianças, o social, e o psicológico. Essas interações incluem aquelas entre os funcionários, entre funcionários e alunos, entre estudantes, e entre a família e a escola.
(BRAULT, 2004)	O clima escolar é uma qualidade relativamente durável de toda a escola que é vivida pelos participantes, que descreve sua percepção coletiva de um comportamento que afeta suas atitudes e comportamentos na escola.
(TAYLOR, 2008)	Altas expectativas acerca do desempenho escolar, apoio aos estudantes e professores são alguns dos fatores do clima de escolas eficazes. O apoio dos professores é fortalecido por meio de uma boa liderança na gestão escolar. Quanto aos alunos o papel do professor é fundamental, acompanhando o progresso do aluno. Disciplina, ordem, dever de casa e acompanhamento dos pais são fatores importantes para um bom sucesso acadêmico. O bom clima da escola é aquele que é seguro e ordenado e é propício para o ensino e a aprendizagem.
(MA; KLINGE, 2000)	O clima escolar é composto de sub-climas: Clima disciplinar; Incentivo acadêmico e Envolvimento dos pais.
(JOHNSON; STEVEN, 2006)	Clima escolar é definido como o ambiente psicossocial em que os professores trabalham com outros professores, alunos e administradores.
(CLARO, 2013)	Clima escolar: busca revelar a qualidade nas vivências em comunidade. Emerge de toda comunidade escolar e influencia todos os membros da mesma, o fenômeno do clima se dá desde a escola passando pelo bairro. A partir da perspectiva dos seguintes membros: Professores, Gestão e Estudantes.

Fonte: Morais e Moro (2016, p. 7)

Morais e Moro (2016) mediante as definições expostas no Quadro 1, constataram que alguns conceitos de clima escolar são diferentes entre si, mas que em algum momento também se complementam. A percepção dos autores denota uma similaridade nas pesquisas ao se caracterizar o clima escolar como sendo [...] a soma dos valores, culturas, práticas de segurança, trabalho e estruturas organizacionais dentro de uma instituição de ensino que fazem com que a escola funcione e reaja de particular maneira [...]. (MORAIS; MORO, 2016, p. 4). Complementa-se ainda, de acordo com os autores, que aliados à essa estrutura incluem-se as práticas de ensino, a diversidade, as relações entre todos os



envolvidos no ambiente escolar e as famílias, como sendo ingredientes que podem contribuir para que o clima escolar seja positivo.

Moriconi e Bélanger (2015), corroborando ao conceito de clima escolar positivo, nos apresenta a definição do Ministério de Educação de Ontário (Canadá), assim descrito: “há um clima escolar positivo quando todos os membros da comunidade escolar se sentem seguros, incluídos e aceitos e promovem ativamente comportamentos e interações positivas”. (ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION, 2012a, p. 2, apud MORICONI; BÉLANGER, 2015, p. 58). E de acordo com o próprio Ministério os alunos que experienciam um clima escolar positivo estão propensos a desenvolver um senso de pertencimento à escola, prevenindo comportamentos inadequados e transgressões.

Outra definição apresentada por Thapa; Cohen e Guffey et al. (2012) assentada nos parâmetros do Conselho Nacional do Clima escolar, orientam para que o clima escolar positivo seja assim descrito:

[...] Um clima escolar positivo e sustentável estimula o desenvolvimento da juventude e da aprendizagem necessário para uma vida produtiva, colaborativa e satisfatória em uma sociedade democrática. Este clima inclui normas, valores e expectativas que apoiam com segurança as pessoas, socialmente, emocionalmente e fisicamente. As pessoas ficam envolvidas e respeitadas. Estudantes, famílias e educadores trabalham em conjunto para desenvolver, viver e contribuir para uma visão partilhada da escola. Educadores moldam e cultivam uma atitude que enfatiza os benefícios e a satisfação da aprendizagem. Cada pessoa contribui para as operações escolares, bem como para o cuidado com o ambiente físico. (p.4) (THAPA ; COHEN; et al. 2012, p. 2)

Glenn (2009 apud MORAIS e MORO, 2016) aponta que a melhoria do desempenho acadêmico, ações eficazes no combate ao *bullying*, à violência, suicídio e abandono é possível por intermédio do levantamento do clima escolar de uma instituição.

Thiébaud (2005) e Gaziel (1987) referendam que o clima escolar está diretamente ligado à qualidade de vida e de comunicação percebidos pelos membros da comunidade escolar. Consideram que o clima de uma escola corresponde à sua atmosfera, aos valores, atitudes e sentimentos partilhados pelos atores a partir de um contexto real, comum e às relações sociais e com o conhecimento. O clima é uma variável subjetiva relacionada com a percepção e os sentimentos que os membros da organização têm de como eles são tratados e os papéis na relação com os outros.

No item 2, tipos de estudos, Morais e Moro (2016) priorizaram a descrição das pesquisas empíricas em que prevaleceram a abordagem quantitativa tendo como

delineamentos os estudos de correlação e associação. Nesses estudos houve o predomínio pela investigação das relações entre o clima escolar e suas dimensões com o desempenho dos alunos ou das escolas pesquisadas. A finalidade principal foi investigar o efeito do clima escolar satisfatório, sobre o desempenho escolar.

No Quadro 2 serão apresentadas as pesquisas empíricas analisadas e seus objetivos.

Quadro 2 - Pesquisas empíricas e seus objetivos

Pesquisas empíricas (autores)	Principais objetivos
(JANKENS, 2011; SUMMER, 2006; DOYAL 2009; CANGUÇU, 2015; BRAULT, 2004; SHERBLON, et al. 2006; TAYLOR, 2008)	Investigar e, se possível, determinar, a relação entre clima e desempenho escolar dos alunos e/ou demonstrar o impacto do clima da escola sobre os resultados dos alunos.
(JOHNSON; STEVEN, 2006)	Investigar a relação entre as percepções de clima escolar dos professores e o desempenho do aluno e o quanto essa relação é mediada pela comunidade e contexto escolar.
(ROBERTS, 2007)	Investigar as percepções de estudantes sobre a qualidade e consistência das interações interpessoais dentro da escola, para então comparar com o desempenho acadêmico, a frequência e encaminhamento disciplinar.
(MA; KLINGE, 2000)	Examinar a influência de fatores dos estudantes e das escolas sobre o desempenho de alunos.
(CASASSUS, 2002)	Compreender os fatores que influem no desempenho dos alunos, para poder refletir sobre um conjunto de políticas destinadas à melhoria da qualidade e equidade na educação.
(ZANDER, 2011)	Investigar a relação entre as percepções individuais e agregados de clima escolar, e desempenho acadêmico e comportamental dos alunos.
(STEWAR, 2008)	Verificar as influências individuais e características estruturais escolares associadas com o rendimento escolar.
(MACNEIL; PRATER; BUSCH, 2009)	Investigar se as escolas Exemplares, Reconhecidas e Aceitáveis diferem em seus climas escolares.
(BERGER, 2014)	Apresentar um programa de intervenção como uma alternativa em contextos escolares, para demonstrar seu impacto sobre bem-estar, aprendizagem socioemocional e desempenho.

Fonte: Morais e Moro (2016, p. 8 - 9)

A gama de pesquisadores referenciados até o momento se propôs a estudar o ambiente escolar e seus atores (alunos, professores, equipe gestora, funcionários e pais) e como esses se inter-relacionam, merecendo destaque aos aspectos que envolvem a relação de equidade existente, o bem-estar dos alunos, a redução das causas de agressão e *bullying*, estrutura física da escola; e o impacto direto desses fatores na produção acadêmica dos alunos. Isto posto, e mediante os objetivos supracitados, percebeu-se que todas as pesquisas corroboram a ideia de que o interior das escolas é constituído por pessoas que interagem entre si e desempenham cada qual sua função, porém são norteadas por um fio condutor que as mantém atuando segundo objetivos específicos da instituição. Portanto, ouvir as vozes e percepções desses sujeitos, de acordo com Oesselmann (2009), é um meio efetivo de se levantar dados e apreender realidades complexas que perfazem o clima escolar. No entanto, é importante ressaltar que em nenhuma das pesquisas analisadas, o clima é avaliado mediante o conjunto das percepções de alunos, professores, gestores, outros funcionários e pais, ou seja, as pesquisas se segmentam entre alunos, professores, gestores e outros funcionários; alunos, professores e gestores, e ainda outras que avaliam as percepções apenas dos alunos, ou apenas dos professores e gestores ou tão somente de professores.

No item 3, os sujeitos das pesquisas, citados por Morais e Moro (2016) pertencem à educação básica, sendo a maioria de escolas públicas. Sobre o nível de ensino, estas foram distribuídas entre os três níveis: Fundamental I, II e Médio, com predominância por número de pesquisas primeiramente no Fundamental I, seguidos pelo Fundamental II e por fim, em menor quantidade no Ensino Médio. Em relação ao número de escolas investigadas por cada estudo, essas perpassaram desde 1 escola a 4000 escolas. Os sujeitos alvo das pesquisas são os alunos em sua grande maioria, contudo, destacam-se algumas pesquisas que recolheram dados de clima com professores, gestores e outros funcionários.

No item 4, que aborda como o desempenho e o clima escolar são avaliados nas pesquisas investigadas por Morais e Moro (2016) Sobre a avaliação do clima escolar, os autores relatam que em todas as pesquisas fizeram parte os instrumentos objetivos, com média de 70 itens, e medição do tipo *Likert*, abarcando Escalas, Questionários ou Inventários já estruturados, validados e oportunizados para o uso, como também questionários preparados com os objetivos voltados aos interesses da própria pesquisa.

Apresentaremos no Quadro 3 um apanhado envolvendo apenas os pesquisadores, os instrumentos utilizados para a avaliação do clima e os respondentes, postergando o quesito dimensões para a seção específica (2.2.1) que abordará o tema.

Quadro 3 - Instrumentos utilizados na avaliação do clima e os respondentes

Pesquisa	Instrumentos	Respondentes
(JANKENS, 2011)	<i>Organizational Climate Descriptive Questionnaire for Elementary Schools (OCDQ-RE)</i>	Professores e demais profissionais da escola.
(SUMMER, 2006)	<i>School Climate Inventory – Revised (SCI-R)</i>	Professores
(ZANDER, 2011)	<i>Student Connection Survey (SCS)</i>	Estudantes
(DOYAL, 2009)	<i>School Effectiveness Questionnaire: Teacher/Staff Version (SEQ:TV)</i>	Professores e demais profissionais da escola
(CASASSUS, 2002)	<i>Questionários elaborados para a pesquisa para investigar clima e outros fatores</i>	Estudantes, professores, diretores, pais ou responsáveis (estes para outros fatores)
(CANGUÇU, 2015)	<i>Questionário elaborado para a pesquisa</i>	Estudantes
(BERGER, 2014)	<i>Escala de clima social</i>	Estudantes
(ROBERTS, 2007)	<i>Yale Child Study School Development Program, School Climate Survey Revised Version</i>	Estudantes
(BRAULT, 2004)	<i>School Environment Questionnaire (SEQ)</i>	Estudantes
(TAYLOR, 2008)	<i>Questionário sobre o ambiente escolar</i>	Estudantes

(continua)

(conclusão)

(MA; KLINGE, 2000)	<i>New Brunswick School Climate Study (NBSCS)</i>	Estudantes
(JOHNSON; STEVEN, 2006)	<i>School-Level Environment Questionnaire (SLEQ)</i>	Professores
(MACNEIL; PRATER; BUSCH, 2009)	<i>Organizational Health Inventory</i>	Professores
(STEWAR, 2008)	<i>Dados de clima extraídos do National Longitudinal Study Educacional</i>	Estudantes

Fonte: Morais e Moro (2016, p.13 e 14)

Por sua vez, os instrumentos utilizados para a avaliação do desempenho escolar são em grande parte oficiais padronizados e/ou resultantes de avaliações externas. Morais e Moro (2016) mencionam ainda que em algumas pesquisas, apesar de serem poucas, além das avaliações externas, os estudiosos valem-se de conceitos atribuídos pelas próprias escolas, que incluem registros de frequência, repetência, ocorrências disciplinares; autodeclaração dos alunos sobre seu desempenho e média nas disciplinas e ainda o informe dos pais acerca do desempenho da criança.

No item 5, serão discutidos os principais resultados descritos por Morais e Moro (2016). Estes serão sintetizados abaixo.

#### Quadro 4 - Principais resultados dos autores em suas investigações

Autor	Resultados
(JANKENS, 2011)	Relação significativa entre ambiente escolar, de acordo com as percepções de professores e demais funcionários da escola e o aumento de desempenho dos alunos em Leitura e Matemática.
(SUMMER, 2006)	Relação positiva entre o clima escolar geral, concebido pelos professores e as áreas do conhecimento, evidenciando apenas Artes, Língua e Ciências como sendo significativamente positiva. Destaca-se que as pontuações em Língua e Artes foram significativamente correlacionadas com 5 das 7 dimensões avaliadas do clima.

(continua)

(continua)

(ZANDER, 2011)	Percepção positiva dos alunos sobre a segurança da escola e as expectativas dos professores foram fortemente vinculados com melhor desempenho em testes padronizados. Alia-se a expectativa de que esses aspectos do clima sejam importantes aos alunos de 9º ano de baixa renda de áreas urbanas.
(DOYAL, 2009)	As sete dimensões do clima escolar foram expressivas e positivamente relacionadas com as pontuações do FCAT ( <i>Florida Comprehensive Assessment Test- Math and Reading</i> ) matemática nos três níveis de ensino: Fundamental I e II e Ensino Médio- e com Leitura no Ens. Fundamental I. No Ensino Fundamental II, o acompanhamento constante do desenvolvimento do aluno e o bom relacionamento casa/escola foram determinantes na obtenção dos resultados positivos do FCAT Matemática e Leitura. Para o Ensino Médio o clima positivo, o acompanhamento do progresso do aluno, tempo na tarefa e relação positiva casa/escola tiveram relação significativa e positiva com FCAT leitura.
(CASASSUS, 2002)	As variações das notas em Linguagem e Matemática estão relacionadas com as estratégias de aula, fato este, também percebido pelos professores. Destaca-se, nessas variáveis, um clima propício à aprendizagem na escola como um todo e um clima emocional favorável dentro da sala de aula. A pontuação das escolas onde não há brigas entre alunos, onde existe um clima de equilíbrio, sem interrupção de aulas, foi relevante em relação às escolas em que isso não acontece. Foi notória a pontuação da variável clima emocional, investigado em 14 países da América Latina, como sendo um fator crucial nos processos educacionais.
(CANGUÇU, 2015)	De acordo com a amostra que envolveu 4.091 escolas públicas de Ensino Fundamental (5º ano do EF – MG) o clima escolar positivo, na percepção dos alunos, está diretamente relacionado com o alto desempenho nos testes aplicados. Nos quesitos Indicadores de Desempenho e Clima Escolar, das 453 escolas estaduais de alto desempenho, 231 combinam alto desempenho e clima escolar satisfatório e das 510 escolas de baixo desempenho, 209 combinam baixo desempenho e clima escolar insatisfatório.
(BERGER, 2014)	Na aplicação do programa de intervenção denominado “Bem-estar e Aprendizagem Socioemocional- BASE”, os resultados indicaram que no grupo experimental houve elevação da autoestima dos estudantes e suposta elevação do rendimento escolar. No grupo controle houve um declínio ao longo do ano nos quesitos percepção do clima escolar social, no grau de integração social e rendimento escolar.
(ROBERTS, 2007)	Estabeleceu-se dois estudos de correlação, um estatisticamente negativo e significativo entre as relações interpessoais dos alunos e a baixa frequência às aulas e outro positivo e significativo nas relações professor e realização escolar. A dimensão do clima justiça (modelo de regressão múltipla) foi um preditor significativo de desempenho acadêmico.
(BRAULT, 2004).	A pesquisa elucidou a importância do estudo do clima escolar, concebido pelos alunos, o clima educativo, relação entre alunos e professor/ aluno, e o clima de pertença, como estão associados de forma positiva e significativa ao desempenho dos alunos em francês e Matemática.

(continua)

(conclusão)

(TAYLOR, 2008)	Constatou-se uma relação linear positiva entre os seis elementos do clima e o desempenho em Leitura, com uma correlação mais forte do clima escolar com desempenho do que do nível de pobreza com desempenho, e ainda, na análise desses elementos separadamente mostram uma correlação positiva com o desempenho dos estudantes. Foi considerado o fator pobreza e os elementos Segurança Escolar e Disciplina, apresentaram uma relação linear estatisticamente significativa com desempenho escolar.
(MA; KLINGE, 2000)	Há forte relação positiva entre o clima disciplinar, concernente às regras e à conformidade com o bom desempenho acadêmico dos alunos. As regras e sanções claras, a boa convivência entre os alunos e funcionários da escola compõem os elementos de um clima disciplinar favorável ao sucesso acadêmico. Os fatores apontados foram decisivos para os resultados positivos em Matemática, Ciências e Escrita.
(JOHNSON; STEVEN, 2006)	Nas escolas em que o clima escolar, na percepção dos professores, foi positivo, com bom relacionamento entre as pessoas, ambiente propício à inovação, professores envolvidos na tomada de decisões, relações cooperativas, estudantes com posturas favoráveis e recursos e instalações apropriados, apresentaram melhor nível de desempenho acadêmico. Nas escolas secundárias com alto nível socioeconômico, o clima escolar foi relacionado de forma positiva com o desempenho do aluno, não se assemelhando com as de baixo nível socioeconômico.
(MACNEIL; PRATER; BUSCH, 2009)	As escolas foram classificadas pela Agência de Educação do Texas em – Exemplares, Reconhecidas, Aceitáveis e de Baixa Performance, de acordo com o desempenho acadêmico de seus alunos no Texas Assessment of Academic Skills (TAAS), o objetivo era verificar se havia diferença no clima escolar entre elas. Houve diferenças importantes entre as escolas Exemplares e as Aceitáveis, apontando que as Exemplares no quesito Saúde organizacional, tiveram climas escolares mais saudáveis. Nas dimensões de avaliação da saúde organizacional (Foco do objetivo e Adaptação), entre as escolas Exemplares e as Aceitáveis, e entre as escolas Reconhecidas e as Aceitáveis destacou-se diferença mais acentuada. As dimensões apontam aspectos da saúde escolar e da cultura fundamentais para o progresso acadêmico dos alunos.
(STEWAR, 2008).	Os resultados apresentam que em escolas onde o contexto escolar é permeado por relações de cooperação entre professores e administradores, apoio aos alunos e a clara definição da missão da escola, parece expressar níveis mais altos de satisfação dos alunos. Os indicadores de nível individual, como o empenho do aluno, o acompanhamento e diálogo com os pais e o vínculo positivo entre pares, são consideravelmente relacionados com nível de desempenho de um estudante.

Fonte: Morais e Moro (2016, p.15,16,17 e 18)

De acordo com os estudos apontados por Morais e Moro (2016) há uma forte relação entre clima e desempenho escolar. Os dados apresentados nas pesquisas certificam que o clima positivo corrobora os bons resultados dos alunos nos testes que avaliam os conhecimentos em várias disciplinas, conforme apresentado. Destacam ainda, ser imprescindível o levantamento dos pontos fortes e frágeis da escola, pelos professores e gestores. Sendo necessário para tanto, a utilização de instrumentos validados e confiáveis, capazes de promover análises das

diversas dimensões que compõem o clima sob as percepções de gestores, professores, alunos, funcionários da escola, pais e membros da comunidade.

Em conformidade com as pesquisas citadas, Moraes e Moro (2016) apontam que a complexidade que caracteriza a investigação do construto clima escolar, seja ela em relação à sua definição ou às dimensões que o compõe, é substancial que sejam estudados, pois as informações decorrentes evidenciam elementos cruciais que se identificados e tratados de forma efetiva podem promover a melhoria da escola.

### **2.2.1 As possíveis dimensões que compõem o clima escolar e o desempenho acadêmico.**

Estudos evidenciados até o momento tais como Thapa; Cohen; Guffey et al (2012); Cunha e Costa, (2009); Canguçu e Romero, (2013); Moraes e Moro, (2016); Thiébaud (2005) e Gaziel (1987) dentre outros, destacam que o clima é uma variável subjetiva e relaciona-se com a percepção e os sentimentos vivenciados e partilhados entre as pessoas a partir de um contexto real, ou seja, os elementos que compõem o clima escolar são variados. Não há um único fator determinante, mas sim a interação de vários fatores intrínsecos à escola. Não obstante investigar e conhecer a percepções de todos os atores, é uma forma de conhecer e apreender realidades intrínsecas ao ambiente escolar.

Como relatado previamente o clima escolar é um tema que precisa ainda ser muito explorado, estudado e debatido entre pesquisadores e todos os envolvidos da comunidade escolar: professores, gestores, pais, alunos e pessoas do próprio entorno. Portanto, os instrumentos para avaliar as percepções dos sujeitos são compostos por dimensões. Entende-se por dimensão, segundo Capra (1986), como um conjunto de caracteres de um mesmo sujeito, se apresentando nesta pesquisa como um dos aspectos de um todo sistêmico.

A partir do exposto serão tratadas as diversas dimensões que compõem o clima escolar na perspectiva dos autores aqui abordados, com o objetivo de evidenciar aspectos que constituíram os instrumentos utilizados na avaliação do clima escolar.

Thapa; Cohen; Guffey et al (2012), na revisão das pesquisas que realizaram foram analisadas cinco dimensões: *Ensino e Aprendizagem* (aprendizagem social e das atividades; ética e cívica; apoio à aprendizagem acadêmica); *Segurança* (regras



e normas; segurança física e emocional); *Relacionamentos* (respeito à diversidade; apoio social; liderança e raça/etnia dos alunos); *Ambiente Institucional* (arredores físicos envolventes; recursos e materiais) e *Processo de Melhoria Escolar*.

Os autores esclarecem que, sobretudo, as quatro primeiras áreas foram eleitas com base no National School Climate Council (2007), sendo a quinta área particularmente importante no escopo da revisão realizada.

Segundo esses autores não se têm claro quais dimensões avaliam de forma eficaz o clima escolar, contudo, as descritas e investigadas de forma empírica nortearam processos de compreensão a respeito do ambiente escolar.

As dimensões acima citadas serão apresentadas de acordo com a ordem exposta pelos autores (THAPA; COHEN; GUFFEY et al, 2012). *Segurança*: sentir-se seguro na escola implica positivamente na aprendizagem e desenvolvimento saudável dos alunos, pois a segurança social, emocional, intelectual e física é condição necessária de sobrevivência humana. Não obstante, um considerável número de pesquisas sinalizou que muitos estudantes não se sentem seguros fisicamente e emocionalmente nas escolas. Isso se deve às falhas nas variáveis interpessoais e contextuais do clima das escolas. Nesses casos os alunos estão propensos a sofrer violências, vitimização entre colegas, podendo ocorrer altos índices de faltas e baixo desempenho acadêmico. Neste contexto as pesquisas mostram que podem surgir comportamentos como o de assédio moral; violências de cunho social, emocional e intelectual (*bullying*). É importante observar a tendência crescente de *cyberbullying* por meio de computadores e celulares que se fazem presentes nas casas e nas escolas, comportamento esses que migraram para o mundo virtual. Observa-se nessas leituras que o clima escolar positivo está correlacionado com a redução da agressão e violência. Já em relação aos professores um número significativo se sente inseguro sendo ameaçado e/ou agredido por estudantes a cada ano. Em contrapartida nas instituições onde existem regras claras efetivamente aplicadas e apoio aos alunos, diagnosticou-se menos vitimização ao professor e aos alunos, bem como menores taxas de delinquência.

Na dimensão *Relacionamentos* os autores pontuam que o processo de ensino e de aprendizagem é essencialmente relacional. E esse acontecendo em ambientes onde o clima escolar é seguro, responsável e participativo proveem a base ideal para a aprendizagem social, emocional e acadêmica dos alunos. Em outra pesquisa apontada por Thapa; Cohen; Guffey et al (2012) com estudantes

afro-americanos e americanos-europeus revela que a percepção positiva do clima racial foi associada com melhor desempenho do aluno e menos problemas disciplinares. Portanto as interações inter-raciais positivas colaboram para o pertencimento dos alunos à comunidade escolar.

A dimensão *Ensino e Aprendizagem* se configura como uma das mais importantes no ambiente escolar. A definição clara de regras, normas, objetivos e valores pela equipe gestora e professores, influenciam significativamente a constituição do ambiente de ensino e aprendizagem. Outro ponto importante são os programas de aprendizagem emocional e sociomoral apontados em pesquisas com ensinos fundamental e médio, demonstrando progressos significativos nas competências sociais e emocionais, atitudes, comportamento e desempenho acadêmico. Ainda nesta dimensão destaca-se a diferença na percepção de professores e de alunos em relação ao clima escolar. Os professores apontaram fatores direcionados à prática de sala, como a má gestão de sala de aula e a proporção de alunos com problemas disciplinares, ao passo que os estudantes expuseram fatores de nível escolar, como os de mobilidade, relações professor-aluno, dentre outros. Em outro estudo foram encontradas relações positivas entre as médias das percepções do clima escolar dos professores e do desempenho escolar do aluno (THAPA; COHEN; GUFFEY et al, 2012).

Ainda os autores apresentam nos estudos de revisão a dimensão *Ambiente institucional* sob duas perspectivas, a primeira relaciona-se à ligação e ao envolvimento escolares e a segunda à disposição física e recursos da escola. Os estudos demonstram que a ligação e o envolvimento dos alunos com a escola, quanto mais positiva for mais favorece a diminuição da violência, do consumo de drogas, a saúde dos adolescentes e resultados acadêmicos positivos. Foi levantado também pelos autores que a qualidade das instalações escolares, pode afetar o desempenho do aluno influenciando no clima escolar. Na dimensão *Processo de melhoria escolar* foi verificado que as percepções dos professores, acerca do clima escolar, influem de forma positiva na capacidade de inserirem programas de educação do caráter integrados ao currículo, que envolve o trabalho em sala de aula juntamente com a comunidade escolar. Espera-se que este trabalho docente efetivo fomente no aluno, além dos conhecimentos acadêmicos, o desenvolvimento da sensibilidade social e moral, do caráter e senso de cidadania.

Descreveremos a seguir as dimensões abordadas por autores e descritas nas pesquisas de Jankens (2011); Summer (2006); Zander (2011); Doyal (2009); Casassus (2002), dentre outros, com o intento de atestar a amplitude e os aspectos que compõem especificidades do ambiente escolar. Ressaltamos que as pesquisas que serão apresentadas partilham de objetivos comuns, ou seja, avaliar a relação entre clima escolar e desempenho acadêmico dos alunos. Estes autores foram mencionados nos quadros acima (1, 2, 3 e 4) deste capítulo.

A pesquisa de Jankens (2011) teve como objetivo determinar qual a relação existente entre o Clima escolar e o rendimento do estudante em escolas públicas charter de Michigan. Os dados foram coletados por meio do questionário *Organizational Climate Descriptive Questionnaire for Elementary Schools* – (OCDQ-RE) para avaliar a percepção dos professores principais e seus colaboradores sobre o clima escolar. Os dados do rendimento acadêmico dos estudantes foram calculados usando os resultados de Leitura e Matemática (outono e primavera) no *Performance Series test by Scantron*, e o *MAP test by NWEA*. A população do estudo consistiu em 355 professores de 11 escolas participantes que abarcam alunos do jardim da infância até 8ª série.

O teste OCDQ-RE é formado por 42 questões e as percepções dos professores registradas na pesquisa foram mapeadas em seis dimensões da escola que avaliam comportamentos, sendo: três para o comportamento do diretor (de apoio; diretivo; restritivo) e três para o comportamento do professor (ajuda mútua; de oposição; de descompromisso). As fórmulas aplicadas para o OCDQ-RE, permitiram calcular pontuações padronizadas para cada Clima escolar, assim descritos: Clima aberto; Clima Fechado; Clima envolvido e Clima descompromissado ou desengajado.

As características de um clima aberto são a cooperação, respeito, receptividade e abertura. O diretor dentro de uma escola aberta é receptivo à escuta, ao *feedback* e fornece elogios frequentes e autênticos. Os atributos de um clima envolvido são semelhantes aos das características do professor de uma escola aberta, mas falta a liderança necessária para apoio e encorajamento eficazes. O clima fechado está no espectro oposto ao de um clima aberto, nem professores e nem diretor trabalham para construir um ambiente escolar solidário, sendo este, às vezes, altamente controlador. Os atributos do clima desengajado apontam a característica do diretor como aberto à críticas e comentários, mas os professores

não trabalham juntos e nem assumem responsabilidades, apesar dos esforços do diretor para que a escola possa avançar.

Os resultados apontam que existe uma relação significativa entre ambiente escolar com o aumento do desempenho dos alunos em Matemática e Leitura, dentro de um ano escolar.

Summer (2006) em seus estudos ampliou uma pesquisa prévia em que investigou a relação entre clima escolar e o desempenho dos alunos em Línguas, Artes, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, de 40 escolas do Ensino Fundamental II do Tennessee. Utilizou-se sete dimensões (*School Climate Inventory – Revised -SCI-R*) que avaliaram as percepções de 1.484 professores em relação a: Ordem (ambiente ordenado e comportamento dos alunos); Liderança (a medida em que a administração fornece a liderança instrucional), Ambiente (a medida em que existe ambiente de aprendizagem positivo); Envolvimento (dos pais e comunidade na escola); Instrução (medida em que o programa de instrução é desenvolvido e implementado); Expectativas (com relação à aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de responsabilidade); Colaboração (entre gestão, docentes e alunos para a resolução dos problemas).

Os resultados apresentaram uma relação positiva entre clima escolar, percebido pelos professores e as áreas do conhecimento investigadas, porém, apenas em Artes, Língua e Ciências essa relação foi significativa.

Zander (2011) utilizou dados de pesquisa de 6.672 alunos do 9º ano, de escolas públicas da cidade de Chicago (EUA) com a intenção de investigar a relação entre as percepções individuais dos alunos e o seu desempenho acadêmico e comportamental (Hierarchical Linear Modeling- HLM). Foram avaliadas pelos estudantes quatro dimensões (*Student Connection Survey (SCS)*): Segurança Escolar; Expectativas; Apoio ao Estudante; e Clima social entre pares. Essas dimensões estão relacionadas ao clima da escola, que podem afetar simultaneamente os alunos no que concerne ao nível individual e coletivo. Os resultados deste estudo apoiam pesquisas anteriores que afirmam que o clima escolar é um fator importante no desempenho acadêmico e comportamental de alunos de baixa renda e de áreas urbanas em transição para o Ensino Médio.

Doyal (2009), coletou os dados de sua pesquisa com professores e demais funcionários da escola por intermédio do instrumento *School Effectiveness Questionnaire: Teacher/Staff Version (SEQ:TV)*, constituído de sete dimensões para

avaliar o clima: Liderança instrucional; Missão clara e focada; Clima escolar positivo; Altas expectativas; Frequentes monitoramentos do progresso do aluno; Tempo na tarefa; Relações positivas entre casa/escola. O autor utilizou também para avaliar o desempenho dos alunos em matemática e leitura, o instrumento *Florida Comprehensive Assessment Test- (FCAT)* nos diferentes níveis de ensino (Fundamental I, II e Médio). Os resultados permitem afirmar que a dimensão: Relações positivas entre casa/escola foi a que apresentou um grande efeito para o desempenho em matemática e leitura, nos diferentes níveis de ensino. Pode-se dizer então, que esta dimensão possui uma forte predição sobre as pontuações do FCAT em matemática e leitura. Esses dados são apontados como valiosos para os educadores interessados em elaborações de políticas de desenvolvimento e de tomada de decisões, ressaltando a importância da participação ativa dos pais nos procedimentos da escola, assim como nas diferentes atividades.

Nas pesquisas de Casassus (2002) foram elaborados questionários para investigar o clima e outros fatores que influem no desempenho dos alunos, para poder refletir sobre um conjunto de políticas destinadas à melhoria da qualidade e equidade na educação. Assim, foram entrevistados professores, pais e gestores. Os alunos discorreram sobre o que ocorre com eles, o que afeta seu rendimento e como eles o percebem. O contexto escolar foi visto e interpretado a partir dos alunos. O questionário envolveu questões relativas ao contexto interno da escola (aspectos tangíveis e intangíveis). Sendo eles: Aspectos materiais (infraestrutura, mobiliário e os recursos da escola); Características e percepções dos atores (estudantes, pais ou responsáveis, professores, diretores); O microcosmo escolar (o clima organizacional e a gestão); A organização da sala de aula (pedagogia e o clima emocional). Dentre as dimensões avaliadas o destaque foi para o Clima emocional favorável à aprendizagem na sala de aula (os alunos se dão bem com os seus colegas, não há brigas, existe um clima harmonioso, não há interrupção das aulas). A percepção dos alunos quanto ao clima emocional é um fator relevante aos processos educacionais, pois essa variável obteve um efeito nos resultados maior do que a soma de todas as outras variáveis em conjunto. Mas de acordo com Casassus (2002), esta dimensão está atrelada às práticas pedagógicas e gestão educacional, podendo assim, ser modificada pelos atores da instituição.

Para Canguçu (2015) o conceito de clima escolar é focado na percepção e na sensação dos alunos em relação ao ambiente escolar e à qualidade das relações

que lá se desenvolvem. Assim sendo, a pesquisadora elaborou um questionário contextual que teve como base questionários e escalas de diversos autores Cornejo e Redondo (2001); Marjoribanks (1980); Cunha e Costa, (2009), onde elencou dezesseis assertivas com os constructos ou fatores latentes, não observados diretamente, mas definidos por meio das cinco dimensões do clima escolar. São elas: *Aprendizagem e desenvolvimento* (inclui as percepções dos alunos acerca da existência de situações interessantes de aprendizagem e o sentimento positivo em estudar na escola); *Conforto e segurança* (é a dimensão que traduz o sentimento de segurança e conforto no ambiente escolar e a percepção de que ela é limpa e bem cuidada); *Convivência e relacionamento* (refere-se à percepção de que o respeito mútuo existe e todos se dão bem e ao sentimento de satisfação por estar com os colegas); *Pertencimento e inclusão* (inclui a percepção de que o aluno é bem cuidado e valorizado na escola e o sentimento de orgulho de fazer parte do grupo) e *Satisfação e motivação* (é a dimensão que se relaciona ao sentir-se motivado em estudar na escola por esta incentivar o aluno nos estudos e deixá-lo envolvido e animado).

Foram utilizados também os resultados dos testes de Língua Portuguesa e de Matemática aplicados pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), em 2011, a 275.366 alunos do 5º ano do ensino fundamental de 4.091 escolas públicas avaliadas no Estado de Minas Gerais. A pesquisadora analisou o clima escolar na percepção dos alunos em conformidade com as dimensões referidas, com a intenção de determinar sua relação com o desempenho desses alunos. Os resultados indicaram que a percepção dos alunos de um clima escolar favorável está fortemente relacionado aos resultados positivos nos testes acadêmicos aplicados.

Berger (2014), apresenta em sua pesquisa o programa *Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE)*, aplicado a 671 estudantes com idades entre 8 anos e 2 meses a 10 anos e um mês, em cinco escolas do Chile. O programa foi composto por cinco instrumentos e as dimensões avaliadas de acordo com cada item: 1) *Bem-estar socioemocional* (escala de auto-relato de bem-estar socioemocional); 2) *Autoestima* (escala de auto-estima, respondida pelo aluno com versão também para o professor); 3) *Clima social escolar* (nesta escala foram utilizadas apenas três subescalas: sobre as *atitudes dos professores*: se são confiáveis, se dão conta na resolução de problemas; *dos companheiros*: se riem de

mim ou dos colegas, se sabem compartilhar e ainda, o *contexto escolar*: se a escola é limpa, organizada, se tem material suficiente para trabalhar em sala); 4) *Integração social* (metodologia de mapas sociocognitivos: você se junta aos seus pares?), e 5) *Rendimento acadêmico* (média global anual de cada aluno antes e depois da implantação do programa).

A pesquisa constou de um grupo experimental (três escolas) nas quais o programa BASE foi aplicado por sete meses e outro controle (duas escolas). Verificando os resultados, os efeitos foram significativos acerca da autoestima dos estudantes, no grupo experimental, já no grupo controle constatou-se um declínio considerável ao longo do ano na percepção do clima social, especificamente na dimensão sobre atitudes do professor, na integração social e no rendimento escolar. Ao final da aplicação do programa os dados se apresentaram com um prognóstico favorável, ou seja, houve um efeito protetor do programa tanto para os vínculos sociais como para o rendimento acadêmico.

Nas pesquisas de Roberts (2007) foram coletados os dados com 43 estudantes de uma escola Fundamental da área rural de New York, com idades entre dez e doze anos e seus pais. O instrumento utilizado foi o *Yale Child Study School Development Program, School Climate Survey Revised Version* (2002), contendo 37 itens com as seguintes dimensões: Motivação para realização das atividades; Justiça (percepção dos alunos se são tratados com justiça); Ordem e a disciplina; Envolvimento dos pais; Compartilhamento de recursos; Relações Interpessoais entre estudantes; Relações aluno/professor. A coleta com os pais foi por meio do relato acerca do desempenho escolar do filho; mapa de registro das informações sobre frequência e disciplina. Os resultados indicaram que a dimensão relação professor-aluno está relacionada com a satisfação e realização acadêmica (correlação positiva e significativa) e que as relações interpessoais dos alunos influem na frequência à escola. Destacou-se no modelo de regressão múltipla que a dimensão do clima justiça foi um preditor significativo de desempenho escolar.

Brault (2004) desenvolveu sua pesquisa em Quebec, com estudantes de 54 escolas públicas com idades entre treze e dezessete anos. Intencionou-se demonstrar qual o impacto do clima escolar no desempenho dos alunos em francês e matemática. O instrumento utilizado foi o *School Environment Questionnaire (SEQ)*, com questões centradas principalmente em torno de três temas: percepção do ambiente escolar, das práticas e dos problemas educacionais experimentados e

percebidos na escola. Estes foram abordados em 46 itens agrupados em cinco dimensões: o clima educativo (é usado para determinar o valor da missão educativa da escola, especialmente através da coleta de percepções sobre a qualidade da formação e aprendizado); clima relacional (entre alunos e entre professores e alunos); clima de segurança (para medir se os indivíduos se sentem seguros e confiantes dentro da escola); clima de justiça (refere-se a atitudes e comportamentos dos adultos para com os alunos, e como os jovens percebem a constância e consistência na forma como eles são tratados) e sentimento de pertença (é a ligação entre todos os climas anteriores, identificando a medida em que as pessoas têm orgulho e são engajados em suas comunidades).

Dentre as dimensões analisadas, três mostraram-se expressivas: o clima educativo, o clima de justiça e clima de pertença, estão relacionados de forma positiva e significativamente com o bom desempenho dos alunos em Francês e Matemática.

Nas pesquisas de Taylor (2008), o objetivo central foi analisar a relação entre diferentes elementos do ambiente escolar e o desempenho acadêmico estudantil no Ensino Fundamental. O instrumento foi um questionário contendo 76 perguntas sobre os elementos do clima. As dimensões analisadas tiveram os alunos como respondentes, sendo elas: Ambiente escolar; Comunicação e Meio Social; Segurança na escola; Escola e Relações com a Comunidade; Satisfação dos Alunos. Outro instrumento utilizado foi o *Maryland School Assessment (MSA)* que trata-se de um teste de leitura aplicado aos alunos do último ano do Ensino Fundamental. Os resultados apontaram aspectos importantes como: altas expectativas relativas ao desempenho escolar; apoio aos estudantes e professores, reforçados por uma boa liderança na gestão escolar; acompanhamento do progresso do aluno pelo professor; a disciplina e a ordem garantem um clima de segurança no ambiente escolar; o acompanhamento dos pais aparece como fator importante para o sucesso acadêmico. No tocante ao desempenho em Leitura, o resultado mostrou uma relação linear positiva para todos os elementos do clima.

Ma e Klinge (2000) realizaram a pesquisa com 6.883 estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental do *New Brunswick School* (Canadá), por meio dos instrumentos: *New Brunswick School Climate Study* e o *Hierarchical linear modelling (HLM)*. O estudo examinou a influência do contexto escolar e os efeitos do clima



escolar no desempenho dos alunos em Matemática, Ciências, Leitura e Escrita. As dimensões abordadas foram:

*Clima disciplinar* - foi perguntado aos alunos questões sobre as regras; se as regras sempre mudam; se os alunos se chamam pelo nome; brincam durante a aula; as crianças sabem o que significa bom comportamento; os alunos se comportam bem em sala de aula; os alunos desta escola entram em brigas; as regras são justas; as regras são claras; as crianças sabem o que vai acontecer se quebrarem as regras; os alunos são capazes de ajudar a formular as regras; os alunos estão de acordo com as regras; as crianças praticam *bullying* fora da sala de aula.

*Pressão acadêmica* - as questões versaram sobre a importância de ir bem na escola, do esforço para tirar boas notas nos testes, fazer a lição de casa, fazer as atividades de sala de aula com empenho, se acham que é mais importante se divertir do que aprender. E sobre o professor: se espera que os alunos se saiam bem, a maior parte do trabalho de sala de aula é muito fácil, se muitas vezes acontecem discussões acirradas em sala de aula, o professor encoraja os alunos a produzirem mais, o professor encoraja o aluno a fazer perguntas sobre o material que se está estudando.

*Envolvimento dos pais* - nesta dimensão as questões abrangeram vários tópicos: os pais ajudam o filho nos deveres da escola, conversam com o filho sobre o tratamento que recebem dos amigos, limitam a quantidade de horas para ver TV, dialogaram com o filho sobre seu rendimento em matemática em leitura e os projetos escolares, apontaram os erros nas lições de casa, ajudaram com atividades escolares (ex. viagem de campo). Finalizando, os resultados indicaram que o clima disciplinar foi visto como o fator mais importante para o desempenho acadêmico. O clima disciplinar e a pressão acadêmica tiveram efeitos determinantes e significativos em Matemática, Ciências e Escrita.

As pesquisas de Johnson e Steven (2006) foram realizadas para investigar a relação entre as percepções de clima escolar dos professores e o desempenho do aluno e o quanto essa relação é mediada pela comunidade e contexto escolar. As escolas de Ensino Fundamental investigadas pertencem a uma cidade do sudoeste dos Estados Unidos (EUA), e foram respondidos pelos professores 1.106 questionários em 78 escolas investigadas. Foi utilizado como instrumento de clima escolar o *School-Level Environment Questionnaire* (SLEQ), composto por 56 itens, com sete itens em cada uma das oito escalas, sendo elas: *apoio ao estudante*,

*afiliação, interesse profissional, liberdade pessoal, participação na tomada de decisão, inovação, adequação de recursos e pressão de trabalho.* Essas escalas apresentaram itens que avaliaram, sobre a percepção dos professores, o alto grau de afiliação entre os professores, a atmosfera de inovação, alto envolvimento dos professores no processo de tomada de decisões, cooperação, estudantes com atitudes amistosas, recursos e instalações adequadas. Para avaliar o desempenho do aluno foi utilizado a combinação de pontuação em subtestes da *Terra Nova Survey Plus*, teste de desempenho padronizado (CTB/ McGraw-Hill, 1997), aplicados aos alunos do 4º ano. Os resultados apontaram uma relação positiva estatisticamente entre as percepções de clima escolar e desempenho do aluno. Destacou-se também que esses resultados foram mediados pela influência do contexto escolar, ou seja, as escolas pertencentes às comunidades de alto status socioeconômico (SES), a influência do clima escolar sobre o desempenho do aluno era mais forte do que nas de comunidades de baixa SES.

Outra pesquisa em que os professores foram os respondentes (MACNEIL; PRATER; BUSCH, 2009), objetivou-se investigar se as escolas Exemplares, Reconhecidas e Aceitáveis (Texas), diferiam em seus climas escolares, tendo como medida as dez dimensões do *Organizational Health Inventory (OHI)*. As categorizações das escolas que participaram da pesquisa foram atribuídas pela Agência de Educação do Texas com base no desempenho dos estudantes na Avaliação de Habilidades Acadêmicas Texas (TAAS). Um total de 1727 professores responderam à pesquisa analisando a saúde organizacional de sua respectiva unidade por meio do OHI.

As dez dimensões internas fundamentais abordadas no OHI foram: *foco do objetivo* (é a capacidade das pessoas, grupos ou organizações para ter clareza, aceitação e apoio de metas e objetivos), *adequação de comunicação* (é quando a informação é relativamente livre de distorções e viaja tanto vertical como horizontalmente através dos limites de uma organização), *equalização de potência ótimo* (é a capacidade de manter uma distribuição relativamente equitativa de influência entre os membros da unidade de trabalho e do líder), *utilização de recursos* (é a capacidade de envolver e coordenar os esforços dos membros da unidade de trabalho de forma eficaz e com um sentido mínimo de esforço), *coesão* (é quando pessoas, grupos ou organizações têm um claro sentido de identidade. Os membros se sentem atraídos por participar na organização. Eles querem ficar, ser

influenciado e exercer sua influência dentro dela), *moral* (é quando uma pessoa, grupo ou organização tem a sensação de bem-estar, satisfação e prazer), *inovação* (é a capacidade de ser e se permitir que outros sejam inventivos e diversos), *autonomia* (é quando uma pessoa, grupo ou organização pode manter ideais, e metas, bem como atender às necessidades das demandas externas), *adaptação* (é a capacidade de tolerar o estresse e manter a estabilidade respondendo às exigências do ambiente externo) e *adequação de resolução de problemas* (é a capacidade da organização de resolver problemas usando pouca energia, e estes ficam resolvidos, são mantidos ou reforçados). Para cada uma das dez dimensões apresentam-se 8 itens que caracterizam diferentes aspectos do clima, totalizando 80 itens avaliados.

Os resultados apresentaram diferenças significantes entre as escolas classificadas como Exemplares e as Aceitáveis, sendo que as Exemplares indicaram maiores escores em cada uma das dez dimensões avaliadas, com climas escolares mais positivos. Nas dimensões Foco do objetivo e Adaptação a diferença foi mais intensa entre as escolas Exemplares e as Aceitáveis, da mesma forma entre as escolas Reconhecidas e as Aceitáveis.

Stewar (2008), promoveu um estudo em 715 escolas de Ensino Médio na Flórida, com o objetivo de investigar as influências individual e características estruturais escolares associadas ao desempenho acadêmico, utilizando uma estrutura de vários níveis em uma amostra nacional de estudantes. A amostra foi abstraída do banco de dados do *National Longitudinal Study Educational* (NELS). Três dimensões do ambiente escolar foram o foco central: *Cultura escolar* (centra-se nas crenças, valores, atitudes e várias situações de interação entre alunos, professores e corpo administrativo); *Estrutura organizacional da escola* (em grande parte medida pela classe e pelo tamanho da escola); *Ambiente social da escola* (refere-se às características dos alunos, professores e administradores, envolvendo também etnia, gênero, status socioeconômico, experiência e formação dos professores). Os dados coletados sobre características a nível individual (esforço do aluno, pertencimento à escola, motivação escolar, diálogo entre pais e filhos e a associação entre pares positivos) basearam-se em relatórios do estudante. Administradores, professores e alunos forneceram informações sobre os diversos aspectos da escola. A conclusão do estudo é que houve associação significativa entre os preditores de nível individual e o desempenho acadêmico, percebido

também em relação aos preditores estruturais da escola e a coesão escolar com significância em relação ao desempenho escolar.

Melo (2017) realizou uma pesquisa acerca do clima escolar, abordando oito dimensões a partir da percepção de alunos, professores e gestores de 46 escolas públicas de Ensino Médio, representativas de um estado brasileiro. Buscou-se verificar a relação do clima escolar com o desempenho dessas escolas e de seus respectivos alunos, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM 2015). Os questionários mensuraram as seguintes dimensões: 1) Relações com o ensino e a aprendizagem (fundada no trabalho efetivo com o conhecimento e com práticas adequadas de motivação, amparados por um corpo docente estável e comprometido); 2) Relações sociais e conflitos (refere-se à boa qualidade do clima relacional e à identificação pelos adultos dos maus tratos entre pares); 3) Regras, sanções e segurança (diz respeito a como gestores, professores e alunos atuam nos conflitos interpessoais na escola e a aplicação de regras e sanções); 4) Situações de intimidação entre os alunos (identificar as relações de maus tratos entre pares e os locais onde ocorrem); 5) Relações entre a família, comunidade e a escola (refere-se à qualidade das relações, como também envolve o sentimento de pertencer a um grupo que comunga de objetivos comuns); 6) Infraestrutura e a rede física da escola (trata-se da qualidade do espaço físico, dos equipamentos adequados, do convívio e do bem-estar nesses espaços); 7) Relações com o trabalho (trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação ao seu ambiente de trabalho, à formação profissional e a como são valorizados pelos gestores e demais profissionais); e 8) Gestão e participação (abrange a forma como se estabelecem as relações entre os agentes na identificação das necessidades da escola, e na promoção de espaços de participação e cooperação na busca de objetivos comuns). Nos resultados não foi encontrada relação significativa do clima com o desempenho, mas considerando a alta relação do Indicador Nível Socioeconômico (Inse) com desempenho, foi efetuada a análise do efeito escola, o que permitiu identificar escolas que alcançaram médias com valores residuais positivos (portanto, com desempenho acima do esperado) e negativos (com desempenho abaixo do esperado). A pesquisa de Melo (2017) apontou que, controlando a variável Indicador Nível Socioeconômico, o clima escolar, sobretudo quando considerado na perspectiva dos alunos, mostrou-se um fator protetivo para que escolas tivessem um desempenho acima do esperado no ENEM, aliado a um clima escolar mais positivo.

Concluindo, pelas pesquisas apresentadas neste item, pudemos observar aspectos variados que constituíram as investigações empíricas com instrumentos utilizados na avaliação do clima escolar e que este se apresenta como uma variável subjetiva e relaciona-se com a percepção e os sentimentos vivenciados e partilhados entre as pessoas a partir de um contexto real. Assim, ouvir falas e percepções de todos os atores, como gestores, professores, alunos, pais é uma forma de se obter dados e apreender realidades complexas que perfazem o clima escolar.

Um outro ponto importante observado é que não se têm claro quais dimensões avaliam de forma eficaz o clima escolar, no entanto, as descritas e investigadas de forma empírica nortearam processos de compreensão a respeito do ambiente escolar. A maior parte destas pesquisas congrega objetivos comuns, ou seja, avalia a relação entre clima escolar e desempenho acadêmico dos alunos.

Destaca-se também os programas, citados por Thapa; Cohen; Guffey et al (2012), de aprendizagem emocional e sociomoral apontados em pesquisas com ensinamentos fundamental e médio, demonstrando progressos significativos nas competências sociais e emocionais, atitudes, comportamento e desempenho acadêmico. Berger (2014), também nos apresenta em sua pesquisa o programa *Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE)* aplicado a estudantes com idades entre 8 e 10 anos, em cinco escolas do Chile, trabalhando com grupo experimental (três escolas) e controle (duas escolas). Observa-se que houve um efeito protetor do programa tanto para os vínculos sociais como para o rendimento acadêmico.

Depreende-se das pesquisas realizadas sobre o clima escolar que estas envidam esforços para que cada vez mais se avancem em resultados comprovados empiricamente, porém, ainda o clima escolar é um tema que precisa ser muito explorado, estudado e debatido entre pesquisadores e todos os envolvidos da comunidade escolar.

### **2.2.2 Alguns pressupostos teóricos sobre avaliação escolar**

Os muitos instrumentos de avaliação utilizados pelos professores no processo de ensino e de aprendizagem e sua aplicabilidade e até que ponto esses métodos contribuem para a construção do conhecimento, são questões a serem debatidas no espaço escolar. Uma vez que o sentimento de segurança e de bem-

estar, de autoestima positiva e de bom desempenho escolar, de acordo com as diversas pesquisas aqui apresentadas, têm relação com um clima escolar favorável.

Cada instituição escolar tem definido de forma clara, o significado da avaliação em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), entretanto vamos nos ater a responder as questões acima colocadas. Luckesi (2002) garante que a avaliação educacional deve ser um processo para auxiliar no desenvolvimento cognitivo do aluno, porém, nas instituições de ensino a avaliação não tem sido utilizada como elemento que auxilie esse desenvolvimento, e sim, que se vinculam a mensurações e quantificações do saber. Essa prática, destitui a avaliação de seu real sentido que é o de identificar e estimular os potenciais individuais e coletivos dos alunos. Luckesi apresenta uma definição que ele chama de mais comum e adequada que é *“avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”* (LUCKESI, 1978/2002, p. 33). Três pontos importantes são destacados pelo autor, frente a essa definição. O primeiro refere-se à avaliação como um juízo de valor, o que para ele significa uma afirmação qualitativa sobre o objeto a ser avaliado como satisfatório ou menos satisfatório, por exemplo. O segundo pauta-se nos caracteres específicos da realidade (objeto da avaliação), ou seja, o julgamento não será inteiramente subjetivo, já que os caracteres distintos de uma determinada disciplina, como por exemplo a matemática, que fornecerão a base para que se avalie os indicadores específicos, como o raciocínio matemático. E o último ponto conduz a uma tomada de decisão, traduzida por Luckesi (2002, p. 33) como *“[...] um posicionamento de “não-indiferença”, o que significa obrigatoriamente uma tomada de posição sobre o objeto avaliado e, uma tomada de decisão quando se trata de um processo, como é o caso da aprendizagem”*.

O processo avaliativo de uma instituição educativa demarca a qualidade do ensino e da aprendizagem, pois de acordo com o autor supracitado, a tomada de decisão frente aos resultados faz toda a diferença para a evolução do aluno e de seu conhecimento. Todavia, a avaliação tida como verificação é estática e classificatória e a de caráter diagnóstica tem a função de possibilitar uma tomada de decisão.

Dada essa compreensão alguns autores (SANMARTÍ, 2009; LOPES; SILVA, 2012; VASCONCELLOS, 1998), apontam também definições, estratégias e reflexões que serão aqui utilizadas, a fim de fomentar a discussão desse tema que permeia as escolas e resvala na família, que tem como único parâmetro o

instrumento “prova/nota”, como reflexo do desempenho escolar de seu filho. Iniciemos por Vasconcellos (1998) que diz que o primeiro passo a ser dado reflete as ações do professor que envolve o querer mudar, o compromisso efetivo e por fim, a vontade política. Mas alguns cuidados devem ser tomados, como o de achar que tudo é muito fácil, que é apenas uma questão de boa vontade e que depende de cada um apenas. E o outro cuidado é o de pensar contrariamente e se mobilizar, que não é possível se fazer nada ou promover algum tipo de mudança, pois o problema é do sistema. Vasconcellos (1998) aponta uma direção voltada à busca de um procedimento metodológico que sustente uma avaliação justa e coerente em sala de aula. A construção do método de trabalho supõe a perspectiva dialética-libertadora, que compreende alguns elementos: partir da prática existente; refletir sobre a prática (onde se está; para onde se quer ir e o que fazer para se atingir tais propósitos) e por fim, transformar a prática. A partir dessa concepção, o autor levanta a questão que parece ser muito mais difícil mudar a metodologia em sala de aula do que a própria avaliação, considerando-se a influência mútua entre elas. A metodologia de trabalho em sala de aula muitas vezes, inadequada e carente de significados aos alunos, gera a indisciplina, que por sua vez é controlada pela ameaça da nota. Nessa vertente a avaliação perde sua função de reorientação do processo de ensino e aprendizagem e passa a ser um instrumento muitas vezes de poder, da escola, do professor e dos próprios pais.

Vasconcellos (1998) propõe algumas alternativas que se iniciam pela alteração da metodologia em sala de aula, visando o trabalho com os conteúdos de forma significativa, dando um sentido ao conhecimento. Essas estratégias preveem uma participação ativa dos alunos. Uma outra proposta equivale à ênfase nas avaliações que acompanham o processo, a diagnóstica, formativa e processual, evitando a avaliação classificatória, sem tomada de decisão por parte do professor. Essa mudança de conduta requer que o professor veja a avaliação inicialmente como um diagnóstico, para que sejam tomadas, depois, decisões sobre o que fazer para superar os problemas diagnosticados.

Sanmartí (2009) destaca que a avaliação formativa tem por objetivo regular o processo de ensino e o de aprendizagem, no entanto, ela acredita que a função do professor nesse prisma é a de compartilhar com os alunos o processo avaliativo, objetivando que o próprio aluno corrija os seus erros, conscientizando-se dos equívocos que cometeu e assim tomar decisões adequadas de mudanças. Ainda a

autora (2009) propõe os conceitos de autoavaliação (que envolve um mecanismo de aprendizagem, de apropriação e de estratégias de pensamento que se apliquem para responder as tarefas que lhes são propostas) e a de coavaliação (em que o aluno resolve os problemas e trocam entre si para que os erros sejam identificados, acertos sejam marcados e melhorias sejam propostas) como recursos imprescindíveis neste formato avaliativo. De acordo com Sanmartí (2009, p. 17), “a avaliação é o motor da aprendizagem”.

Lopes e Silva (2012), apresentam definições acerca das avaliações de caráter classificatória (avaliação da aprendizagem), formativa (avaliação para a aprendizagem e como aprendizagem) e somativa (avaliação que determina o sucesso ou fracasso). A primeira, tem uma intenção seletiva, que resulta numa seriação dos alunos, pois os classifica numa posição e mede o que se sabe ou não, sem a preocupação de retomar os conteúdos para promover o avanço. A avaliação formativa fornece informações durante o percurso do aprendizado, é um processo frequente, contínuo, que envolve professores e alunos numa relação de cooperação, para que se recolham dados sobre a aprendizagem e se tomem decisões. E por fim, a avaliação somativa, centrada no professor, mede o nível do aluno e envolve a avaliação do desempenho do aluno, geralmente no final de uma etapa ou no final do ano.

Como exposto acima, diversas são as definições e proposições sobre o tema avaliação, no entanto, optamos por nos balizar neste trabalho, como aquela que faz parte do percurso escolar do aluno e que demanda um movimento integrado de *feedbacks* constantes entre professor e aluno, com um propósito muito claro e específico, tomar uma decisão que promova a construção do conhecimento do aluno.



### **3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E AUTONOMIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES COM O ENSINO E A APRENDIZAGEM**

Entender a escola em sua totalidade requer análises epistemológicas que impliquem em conhecer concepções teóricas, com ou sem fundamentação científica, organização metodológica e o clima escolar.

No cenário educacional brasileiro podemos apontar duas tendências pedagógicas que fundamentam o trabalho docente. A primeira caracteriza-se por reproduzir o modelo e é sustentada por duas crenças.

[...] 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. (BECKER, 2011, p.209).

Nessa tendência basta ao professor reproduzir o senso comum, ou seja, equipar-se de concepção teórica, sem fundamentação científica. O professor ensina e exige a repetição do conteúdo (diretívismo) ou deixa o aluno aprender por si mesmo, predestinado por sua herança genética (não diretívismo). A disciplina é uma ferramenta utilizada pelo professor como controle do comportamento do aluno. Isso leva a um desgaste de energia de ambos, tendo como prejuízo a falta de capacidade inventiva do sujeito, de interação e de autonomia intelectual.

A segunda tendência pedagógica, ao contrário do que propõem essas duas crenças (apriorismo e inatismo) prioriza a atividade do aluno, estimulando sua capacidade, desafiando-o a pensamentos, ações e comportamentos gradativamente autônomos e inventivos (BECKER, 2011).

Isto implica na direção de uma pedagogia ativa que, para além da repetição, promova os mais diversos tipos de atividades: construção, reflexão, abstração, criatividade, descoberta, cooperação, tomada de consciência, dentre outros. Portanto, a evolução da inteligência é fruto da interação do sujeito (S) com o seu meio, interação na qual, por meio de reflexão, ele (o S), cria ferramentas cada vez mais complexas para conhecer o universo.

Ambas as tendências, a que se preocupa com o conteúdo curricular (que pensa o conhecimento como conteúdo apenas) e a que promove o conhecimento como desenvolvimento de capacidades (estrutura ou forma) devem se complementar com o intento de promover a aprendizagem. Becker (2011) certifica

que diferentemente do que pensa a escola, a aprendizagem não depende exclusivamente do ensino e sim das duas dimensões devidamente contempladas. Portanto, pensar que basta estimular por meio do ensino para se aprender, é um equívoco, deve se compreender que “sem esquemas, previamente construídos, capazes de assimilar o conteúdo ensinado, não se aprende” (BECKER, 2011, p. 214).

Essas colocações nos levam a pensar na contribuição da Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget (PIAGET,1964/1999; RAMOZZI-CHIAROTTINO,1988; WADSWORTH,1997) com suas pesquisas que se voltam para as origens e estruturação do conhecimento. Tem-se como preocupações epistemológicas: Como é possível o conhecimento objetivo? Como passar de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento? Que papel tem o indivíduo no ato do conhecimento?

Piaget via no estudo da criança um acesso privilegiado ao conhecimento do homem. Portanto, a partir dos estudos sobre a evolução da criança nos campos de conhecimento físico, lógico-matemático e social, Piaget criou um campo de investigação dentro da epistemologia e psicologia genéticas, utilizando-se do método clínico descritivo/crítico, por meio de observações sistemáticas, conversas, entrevistas e provas piagetianas para crianças e adolescentes, acompanhando todo o processo de desenvolvimento de seu pensamento durante as respostas.

Em relação ao papel do sujeito no ato do conhecimento, Piaget mostra que a construção do conhecimento ocorre por meio da ação de uma pessoa sobre o meio que vive. Daí a perspectiva interacionista que ele defende: o conhecimento surge da interação (trocas) do sujeito com o meio. Ou seja, as ideias se constroem num processo de interação entre sujeito (S) e objeto de conhecimento (O). No entanto, essas não surgem sem a estruturação, pois para que as coisas e fatos adquiram significação, é necessário que estejam inseridos em uma estrutura, num sistema de relações que dão significados ao objeto de conhecimento. Ao que chamamos de esquemas motores (ação motora ou inteligência prática) e ações mentais. Os esquemas ou estruturas cognitivas são formas pelas quais os sujeitos intelectualmente se adaptam e organizam o meio.

O desenvolvimento mental da criança surge, em síntese, como sucessão de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiro num plano novo para ultrapassá-la em seguida,

cada vez mais amplamente. Isto já é verdadeiro em relação à primeira, pois a construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa a das estruturas orgânicas no curso da embriogenia. Depois a construção das relações semióticas, do pensamento e das conexões interindividuais interioriza os esquemas de ação, reconstruindo-os no novo plano da representação e ultrapassa-os, até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação. Enfim, desde o nível de 11-12 anos, o pensamento formal nascente reestrutura as operações concretas, subordinando-as a estruturas novas, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior (com muitas outras transformações ainda). (PIAGET; INHELDER, 1966/1974, p. 131).

Essa integração de estruturas sucessivas, em que cada uma das quais conduz à construção da seguinte, permite dividir o desenvolvimento em dois grandes planos – Plano Sensório-Motor e Plano da Representação: Pré-Operatório e Operatório (Período operatório concreto e operatório formal) – com ordem de sucessão constante, com idades médias, mas que podem variar, uma vez que tais estruturas, apesar de serem sequenciais, não são cronológicas. Cada período é caracterizado por comportamentos que refletem estruturas cognitivas qualitativamente superiores.

1 – Estágio da inteligência sensório motora – 0 a 2 anos

A criança apresenta comportamento basicamente motor e de reflexos, e a cognição em desenvolvimento conforme os esquemas são construídos.

2 – Estágio do pensamento pré-operatório – 2 a 7 anos

A criança desenvolve a linguagem e outras representações em virtude do desenvolvimento conceitual, com inteligência intuitiva, raciocínio pré-lógico e semilógico, das relações sociais de submissão ao adulto e sentimentos interindividuais espontâneos.

3 – Estágio das operações concretas – 7 a 11 anos

A criança apresenta a reversibilidade, tem capacidade, sentimentos morais e sociais de cooperação, pensamento lógico, problemas concretos em tempo presente.

4 – Estágio das operações formais – 11 a 15 anos (ou mais)

A criança apresenta as estruturas cognitivas em nível mais elevado e aptas a aplicar o raciocínio às diversas categorias de problemas, com operações intelectuais abstratas, formação da personalidade e inserção afetiva e intelectual na sociedade (fase da adolescência). (PIAGET, 2012).

Portanto, o desenvolvimento cognitivo

[...] começa quando nascemos e terminará na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos -, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor

equilíbrio para um estado de equilíbrio superior [...] (PIAGET, 1964/1999, p. 13).

O desenvolvimento mental, no enfoque piagetiano, ocorre por meio de três princípios coordenados entre si: a Organização, a Adaptação e a Equilibração, que operam em todas as fases do desenvolvimento e afetam todas as interações com o ambiente.

Os atos intelectuais podem ser compreendidos como atos de organização e adaptação ao meio, sendo esses dois processos indissociáveis, ou seja, a organização e adaptação “[...] são processos complementares de um único mecanismo, sendo que o primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo”. (PIAGET, 1952, p.7).

A adaptação contempla dois processos complementares e interdependentes: a assimilação e a acomodação (a adaptação é o equilíbrio entre assimilação e acomodação). Entende-se por assimilação como sendo um processo cognitivo pelo qual um indivíduo incorpora os dados da experiência, quer seja pensamento, objeto ou eventos aos esquemas ou padrão de comportamentos já existentes. A assimilação é um processo que acontece continuamente, sem, contudo, alterar os esquemas mentais, porém, possibilita sua ampliação, o que favorece ao desenvolvimento do indivíduo; “[...] assimilação consiste em conferir significações.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 25).

Sendo assim, a cognição “sempre exhibe dois aspectos simultâneos e complementares que Piaget denominou de assimilação e acomodação.” (FLAVELL et al. 1999, p. 11).

Complementando, para Piaget (1936/1982, p. 20) devemos observar que “a assimilação não pode ser pura porque, quando incorpora os elementos novos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica imediatamente estes últimos para os adaptar aos novos dados.”

Infere-se então como função antagônica, porém, complementar à assimilação, a acomodação, como um resultado das pressões ocasionadas pelo meio. Todavia, a acomodação tende a seguir duas condições: estabelecer um novo esquema para acomodar um novo estímulo, ou modificar um esquema pré-existente. Assim, define-se o aspecto cognitivo de acomodação, ou seja, criar ou modificar esquemas, isto é, criar estruturas cognitivas cada vez mais complexas, assim, alcançar a assimilação como resultado final.

Nesta condição, “o espírito só se pode considerar adaptado a uma realidade quando há uma acomodação perfeita, isto é, quando nada nesta realidade vem modificar os esquemas do sujeito.” (PIAGET, 1936/1982, p. 20). Percebe-se que a vida intelectual é, continuamente, um processo de acomodação ao ambiente. E que a acomodação é o ajuste do conhecimento às respostas do meio ou do objeto de conhecimento.

E por fim, a equilibração que se apresenta como um dos principais fatores do desenvolvimento mental, traduz-se num processo de regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido. Ela é o regulador que admite que novas experiências sejam incorporadas, com sucesso aos esquemas. Esse controle envolve um processo autorregulatório (PIAGET; INHELDER, 1974).

Sendo assim, a equilibração se apresenta como um processo de construção contínua, à medida que novos conhecimentos são acrescentados, os ajustamentos conduzem a uma flexibilidade e uma mobilidade das estruturas cognitivas se tornando cada vez mais estáveis (PIAGET, 1964/1999).

Complementando,

Piaget acentua o aspecto construtivo da equilibração, agora qualificada majorante (termo usado no sentido de um aumento qualitativo devido à equilibração, de uma ‘melhoria’ ou ‘aperfeiçoamento’ das estruturas) – isto porque o processo de equilibração não consiste numa simples volta ao ponto de partida, mas conduz, em geral, a um estado melhor do que o inicial. O mecanismo auto-regulador é construtivo, traz progressos e engendra novidades. Tentemos uma descrição do processo – É no decurso de uma atividade do S (física, mental ou complexa, abrangendo ambas) que surge um problema. O próprio fato dessa atividade ser ‘perturbável’ indica a necessidade de seu aperfeiçoamento, de que seja completada ou compensada. A reequilibração da atividade exige, pois uma ultrapassagem da situação anterior, uma abertura a novas possibilidades. Esta orientação para a melhoria, a construção de novidades é que caracteriza a “equilibração majorante”. (CASTRO, 1986, p.22).

Portanto, a equilibração é fundamental para conciliar a contribuição de outros fatores de desenvolvimento mental: a Maturação e Hereditariedade; a Experiência Ativa e a Interação Social/Interações ou Transmissões Sociais. A Hereditariedade compõe um papel no desenvolvimento cognitivo, embora não responda unicamente pelo desenvolvimento intelectual. A Maturação, a manifestação do potencial herdado, no que se refere às funções cognitivas, apenas determina o alcance das possibilidades num estágio específico. A Experiência Ativa

implica ações físicas e mentais sobre os objetos de conhecimento e provoca assimilação e acomodação resultando em mudança das estruturas. E a Interação Social/Interações e/ou Transmissões Sociais envolvem um importante intercâmbio de ideias entre as pessoas, para todos os tipos de conhecimento, abrangendo trocas em ação prática e trocas em ação mental/trocas simbólicas (PIAGET; INHELDER, 1966/1974).

### **3.1 Metodologias ativas e a aprendizagem**

A função da escola, durante muito tempo, foi a de transmitir à criança os conhecimentos acumulados pelas gerações precedentes, prepará-la para as leis do mundo externo, para a vida social e treiná-la com técnicas específicas, cujo foco principal era a memorização desses saberes. Nessa perspectiva a relação professor e aluno mantém seus pilares fixos na concepção de que a conduta correta e assertiva é a de que apenas o professor é aquele que detém o conhecimento a ser transmitido ao aluno. Supõe-se dessa forma, que a atitude do aluno deva ser a de submissão à sua autoridade e por conseguinte, quaisquer tipos de interação, contato intelectual e de trabalho cooperativo são considerados perda de tempo e fatalmente um risco à concepção “correta” do ensino.

Grandes teóricos e estudiosos como Lay, Dewey, Claparède e Kerschensteiner, apontados por Aebli (1978) aspiravam uma educação que fugisse da didática tradicional, pois acreditavam ser insuficiente o modo como a psicologia do século XIX analisava a natureza e o processo de aquisição da criança de novas noções e operações. Este tipo de método intuitivo pairava sobre a ideia de que bastava apresentar aos alunos dados sensíveis para que pudessem observá-los e formar imagens em suas mentes.

Não obstante, a escola atual, em sua maioria, tece suas tramas didáticas pautadas na premissa de que apenas o exercício da memória é ingrediente suficiente para compor o aprendizado, salvo em algumas escolas nas quais os professores desenvolvem sua prática priorizando grupos cooperativos em sala de aula. Assim, Becker (2012) nos coloca uma questão fundamental que incide sobre a importância que a escola atribui aos conteúdos sem se pensar na estrutura (operatória), ou seja, a construção de conteúdos pelo sujeito depende da construção

das estruturas de assimilação de tais conteúdos, sendo a escola responsável em promover estratégias que favoreçam o desenvolvimento dessas estruturas.

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, 2012, p. 40-41).

Desta forma, o conhecimento implica em processos operativos que chegam a transformar o real, seja em ações ou em pensamentos “para perceber o mecanismo dessas transformações e assimilar, assim os acontecimentos e os objetos a sistemas de operações (ou estruturas de transformações). ” (PIAGET, 1998a, p. 78).

Para Becker (2012), pautado em Piaget, o desenvolvimento cognitivo requer procedimentos de invenção, ou seja, exercitar a capacidade de criar, inventar, relegando a segundo plano as situações de cópias, tão comuns ainda nas escolas de hoje. Essa capacidade inventiva assenta-se na ação do sujeito da aprendizagem, desencadeada pela interação entre sujeito e objeto de conhecimento.

Outro ponto importante a se destacar é que as ações humanas são motivadas por algum fator, porém essas, sejam puramente lógico-matemáticas, ou mesmo ações mais complexas dos físicos, matemáticos e lógicos trazem consigo um componente afetivo que as fazem acontecer (BECKER, 2012).

[...] um esquema de assimilação comporta uma estrutura (aspecto cognitivo) e uma dinâmica (aspecto afetivo), mas sob formas inseparáveis e indissociáveis. Não nos é, pois, necessário, para explicar a aprendizagem recorrer a fatores separados de motivação, não porque eles não intervenham, [...], mas porque estão incluídos desde o começo na concepção global da assimilação. (PIAGET, 1959/ 1974, p.66).

Portanto, de acordo com Becker (2012), o sujeito dirige a afetividade primeiramente ao conteúdo, entretanto para que este sinta a necessidade ou atração afetiva a este conteúdo, o sujeito deverá ter construído estruturas cognitivas prévias que lhe dê bases que sustentem este novo conteúdo.

### 3.1.1 A escola ativa

A escola ativa baseia-se na ideia de que as matérias a serem ensinadas à criança não necessitam ser impostas de fora, mas redescobertas por ela, por meio de uma verdadeira investigação e de uma atividade espontânea. E ainda, se a função da escola é formar seres autônomos, o método pautado na transmissão oral e na obediência ao professor deve ser abolido (PIAGET, 1930/1998b).

Cabe ressaltar que a escola ativa supõe necessariamente a colaboração no trabalho, ao contrário da escola tradicional onde cada um trabalha para si; implica em atividade, opondo-se à receptividade.

A escola ativa preconizada por Piaget (1930/1998b) garantia a liberdade de expressão, de criatividade e de interesse da criança, com o intuito de promover seu desenvolvimento de maneira natural. Isto significa que os métodos de ensino devem corresponder a essas premissas. Nessa perspectiva, a função da escola é a de fomentar o espírito experimental da criança, ou seja, as suas ações devem partir da necessidade de descobertas advindas de um processo ativo, delegando à escola um papel mais modesto na função de dar respostas aos questionamentos dos alunos. Em decorrência desta atividade o sujeito exerce a princípio, um trabalho individual indo em busca de suas respostas. Mas esse trabalho pessoal, de acordo com Piaget, abre espaço ao trabalho conjunto, a formação de grupos, propondo trocas entre pares evitando assim o isolamento intelectual. Portanto, a didática proposta pela escola ativa adere ao trabalho em grupo e ao *self-government* (auto-governo) (PIAGET, 1930/1998b).

A metodologia do trabalho em grupo tem como pressuposto a interação entre os alunos, objetivando que seus integrantes possam intermediar a fala do professor e a compreensão dos alunos. O trabalho em grupo implica a livre colaboração entre os alunos num processo de cooperação e sendo esse trabalho significativamente ativo contribui para a redução do egocentrismo (ausência de consciência de si e ausência de objetividade). É importante compreender a aplicação do trabalho em grupo por faixas de idade: antes dos 7 ou 8 anos as características psicológicas da criança ainda apresentam um importante egocentrismo intelectual prevalecendo a atitude individual, embora gostem do contato em grupo; de 7/8 anos até 11 ou 12 anos já aparece a necessidade crescente de se agrupar, mas sem cooperação suficiente e sua aplicação intenciona



estabelecer objetivos entre os integrantes do grupo; a partir dos 11 ou 12 anos o respeito às regras conduz a uma cooperação de fato e a aplicação do método visa estabelecer objetivos e avaliar se os resultados propostos aos grupos foram alcançados (PIAGET, 1998c).

Referindo-se à Piaget quanto à cooperação incipiente entre crianças pequenas (3/6 anos), que não podem ter ainda uma boa compreensão do ponto de vista do outro, Lopes e Silva (2008) destacam que algumas pesquisas (PARTEN, 1932; GOTTSCHALDT; FRAUHAUF-ZIEGLER, 1958, citados por COOK; STINGLE, 1974) comprovam que crianças entre 2 e 4 anos desenvolvem as competências necessárias à colaboração. Asseguram que crianças de 3/4anos realizam atividades direcionadas e as cumprem com cooperação parcial e já as de 4 a 6 anos cumprem as atividades com metas estabelecidas, apresentando comportamento de auxílio mútuo.

Outro procedimento utilizado pela escola ativa é o *self-government*. Três teses centrais, de acordo com Parrat-Dayan e Tryphon, (1998), visam esclarecer o conceito deste método: surge em primeiro lugar como noção psicológica; depois como um método da pedagogia e por fim, aplica-se na prática escolar na educação moral, intelectual e social.

A discussão primeira paira sobre a relação entre pedagogia e psicologia evocando a questão que envolve a contraposição da escola nova à escola tradicional. Este procedimento compreende o desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno e a limitação dos poderes do professor. Isso se deve ao exercício praticado nos grupos e em sala de aula, que visa modificar o vínculo autoritário, característico da escola tradicional entre professor e alunos, implantando uma relação de cooperação entre os alunos,

[...] trata-se de um procedimento de educação que confia às crianças a organização da disciplina escolar. Pelo *self-government*, o estudante desenvolve em classe uma solidariedade nova, o sentimento de igualdade, da justiça e a noção de sanção fundada na reciprocidade (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998, p. 13).

Pesquisas mostram que o desenvolvimento natural da criança caminha do respeito unilateral ao respeito mútuo, ou seja, de uma obediência cega à uma fonte de autoridade, a um intercâmbio com trocas de pontos de vista, por meio da cooperação. Acrescentando, “o método de *self-government*, enquanto fonte de

autonomia, permite ao aluno internalizar as normas e desenvolver sua personalidade” (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998, p. 14).

Esse mecanismo permite à criança sair de seu egocentrismo<sup>4</sup>, aprendendo a trabalhar em grupo, a colaborar com seus pares e a praticar as regras comuns. Complementando, no plano psicológico tem-se o egocentrismo inicial da criança e a cooperação, sendo levado em conta nos princípios da escola ativa, o desenvolvimento, a importância da mentalidade infantil e o funcionamento da vida social da criança. Desta forma, a educação proposta pela escola ativa prioriza o trabalho espontâneo da criança e suas atividades fundamentam-se em sua necessidade e seu interesse pessoal. Essas práticas são efetivamente respaldadas pela psicologia que assegura ser a criança capaz dessas atividades (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998).

Enquanto um método da pedagogia, a prática do *self-government*, de acordo com Piaget, elucida a evidência de sua utilidade para qualquer interação, ou seja, entre adultos e crianças e entre pares, desencadeando um intercâmbio real permeado pela construção de sentimentos de igualdade, de justiça e reciprocidade.

Em sincronia a esta interação está a prática escolar, que diferentemente da escola tradicional, sugere a cooperação e o intercâmbio em classe. Neste cenário destaca-se a atuação do professor como o agente que desenvolve na criança a capacidade de se formular questões, isto por meio de um material adequado e variado oferecido a ela, “[...] em outras palavras, trata-se agora de que a criança se torne um experimentador ativo, que procura e encontra soluções para os problemas que ela se coloca por seus próprios meios intelectuais” (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998, p. 21).

Queremos evidenciar o trabalho em grupo e o *self-government* como mecanismos importantes e componentes essenciais para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

### **3.2 A Autonomia intelectual e moral**

Piaget privilegia a qualidade das relações na construção do conhecimento, ou seja, para o desenvolvimento da Inteligência as relações de cooperação

---

<sup>4</sup> [...] egocentrismo significa ao mesmo tempo ausência de consciência de si e ausência de objetividade, enquanto a tomada de consciência do objeto é inseparável da tomada de consciência de si. (PIAGET, 1932/1994, p. 19).

contribuem para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, por outro lado as relações heterônomas podem comprometer esse desenvolvimento.

Isto posto, toda a construção do conhecimento e o desenvolvimento intelectual para Piaget, dependem da interação social, ou seja, da qualidade das relações sociais, pois “embora a construção do conhecimento ocorra na mente da criança, ele ocorre em um contexto social, sempre necessário para que qualquer construção aconteça” (WADSWORTH, 1997, p. 160).

É relevante destacar pontos importantes acerca da construção do conhecimento que perpassam pelas ações exploratórias da criança sobre o meio ambiente. O conhecimento físico e o lógico-matemático são construídos mediante a ação da criança sobre o objeto, permitindo a ela compreender além de palavras e imagens em pensamentos, atribuir-lhe seu significado próprio, ou seja, trazido em seus esquemas anteriores e associados aos novos a partir dessas explorações.

A construção do conhecimento social também depende de ação exploratória na interação com outras pessoas. As palavras ou outros símbolos não são suficientes para promover essa construção e sim por meio da exploração ativa neste meio. Destaca-se o papel fundamental da interação social e a colaboração entre colegas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, pois são fontes de conflito cognitivo e de promoção de desequilíbrios. Neste intercâmbio vários pontos de vista surgem, servindo ao propósito de gerar conflito intraindividual e a descentração (WADSWORTH, 1997).

### **3.2.1 A autonomia intelectual**

Este tema requer um estudo preliminar para que se compreenda a princípio, a relação entre afetividade e inteligência no desenvolvimento da criança. De acordo com Piaget (1954/2014) dois pontos devem ser levados em conta nesta relação, ou seja, o primeiro assegura que a afetividade interfere tanto de forma positiva (estimula, acelera), como de forma negativa (perturba, retarda) no desenvolvimento intelectual da criança. Esse fato é claramente percebido nas escolas quando o aluno se apresenta motivado para estudar, pois o seu aprendizado ocorre mais facilmente. No segundo ponto Piaget questiona se a afetividade promoveria a construção de novas estruturas no plano intelectual. Em resposta à essas questões, Piaget

(1954/2014) nos esclarece de uma maneira muito significativa e interessante que não existe afetividade sem elementos cognitivos, nem ao contrário, e sim

A afetividade desempenharia, então o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas; assim como o funcionamento de um automóvel depende do combustível, que aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina (PIAGET, 1954/2014, p.43).

De acordo com a tese defendida por Piaget, e descrita acima, não há modificações nas estruturas cognitivas promovidas por elementos afetivos, contudo, podemos falar de uma correspondência termo a termo, assim como se segue resumidamente nos quadros abaixo:

Quadro 5 - Desenvolvimento Intelectual e Afetivo

<b>Desenvolvimento Intelectual</b>	<b>Desenvolvimento Afetivo</b>
<b>Inteligência Sensório-Motora</b> (Não socializada)	<b>Sentimentos intraindividuais</b> (acompanhando a ação do sujeito, qualquer que seja a ação)
<i>Formações Hereditárias:</i> -reflexos -instintos (ensaios de reflexos)	<i>Formações Hereditárias:</i> -tendências instintivas -emoções
<i>Primeiras aquisições em função da experiência, antes da inteligência sensório-motora propriamente dita:</i> -primeiros hábitos -percepções diferenciadas	<i>Afetos Perceptivos:</i> -prazeres e dores ligados às percepções -sentimento agradável e desagradável
<b>Inteligência Sensório-Motora</b> (de seis a oito meses até a aquisição da linguagem – dois anos)	<b>Regulações elementares</b> (no sentido de Janet): ativação, frenagem, reações de terminação com sentimentos de sucesso ou de fracasso e de gostar e não gostar. A afetividade é investida no “eu”.
<b>Inteligência Verbal</b> (conceitual – socializada)	<b>Sentimentos Interindividuais</b> (trocas afetivas entre pessoas)
<i>Representações Pré- operatórias</i> (interiorização da ação em um elemento pensamento ainda não reversível).	<i>Afetos Intuitivos</i> (Sentimentos sociais, aparecimento dos primeiros sentimentos morais) Intencionalidade ausente nos julgamentos morais.
<i>Operações Concretas</i> (de 7 a 8 anos e 10 a 11 anos) (operações elementares de classe e de relações = pensamento não formal)	<i>Afetos Normativos</i> Aparecimento de sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade (o justo e o injusto não dependem mais da obediência a uma regra) A intencionalidade é construída.

Fonte: Piaget (1954/ 2014, p. 57); Wadsworth (1997, p. 156).

Diante do exposto, podemos observar que a afetividade constitui o impulso das ações, que a cada nova etapa, promove avanços progressivos, sendo que a afetividade é que confere valor às atividades e lhes regula a energia. “Mas, a afetividade não é nada sem a inteligência que lhe fornece meios e esclarece fins” (PIAGET, 1964/1999, p. 95).

Outro ponto importante a se destacar é a autorregulação do desenvolvimento intelectual. A transformação, que envolve a assimilação e a acomodação da experiência, resulta em novas construções. Esse processo é interno e ocorre por meio da desequilíbrio. Resultante desse, tem-se o conhecimento construído ou reconstruído. Ressalta-se ainda, que o mecanismo de controle interno é mais eficaz quando constitui o seu caminho de forma autônoma. Esse mecanismo que controla o processo de conhecimento é afetivo, com uma função básica de dar sentido à experiência. Este se apresenta carregado de sentimentos, tendências e inclinações que se responsabilizarão pela efetividade da nova experiência no desenvolvimento intelectual. Decorre deste processo a autorregulação (WADSWORTH, 1997).

Portanto, constitui-se ação fundamental no processo de ensino e de aprendizagem, a promoção de experiências que desencadeiam o conflito cognitivo. Isto porque, para Piaget a criança é motivada a reestruturar o seu conhecimento quando encontra situações que conflitam com suas hipóteses e lhes chamam a atenção. Também sabemos que a afetividade tem papel essencial na decisão daquilo que pode chamar-lhe a atenção, ou seja, determina se haverá ou não, abertura para o interesse e a desequilíbrio. Por fim, no contexto educacional, se o professor estiver determinado a promover a construção do conhecimento em seus alunos, deverá utilizar meios que provoquem o surgimento do desequilíbrio cognitivo para que, por meio de métodos ativos que favoreçam os processos de assimilação e acomodação reestabelecer o equilíbrio.

### **3.2.2 A autonomia moral**

Falar em autonomia moral requer que pensemos sobre as interações sociais que implicam relações de cooperação e respeito mútuo apontados por Piaget (1998a). Como já abordado a função da escola ativa é formar indivíduos autônomos que garantam a liberdade de expressão, de criatividade e desenvolver o interesse natural da criança. Isso nos remete ao estudo da moralidade, que dentre seus

estudos epistemológicos sobre o conhecimento científico, Piaget (1932/1994) dedicou parte de sua atenção ao desenvolvimento da moralidade humana, à prática e à consciência da regra (anomia, heteronomia e autonomia).

Autor de importante obra “O juízo moral na criança” (1932/1994), Piaget fundamentou-se em Immanuel Kant que se dedicou entre outros estudos às questões morais. A autonomia para Kant é concebida a partir da totalidade do ser humano, ou seja, a autonomia caracteriza-se pela competência do sujeito em agir de maneira independente e de acordo com sua vontade própria, diante das tensões a ele expostas. De acordo com Kant

Só um ser racional tem a capacidade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo princípios ou: só ele tem uma vontade. Como para derivar as ações das leis é necessária a razão, a vontade não é outra coisa senão a razão prática. Se a razão determina infalivelmente a vontade, as ações de um tal ser, que são conhecidas como objetivamente necessárias, são também subjetivamente necessárias, isto é, a vontade é a faculdade de escolher só aquilo que a razão, independente da inclinação, reconhece como praticamente necessário, quer dizer, como bom. (KANT, 1974, p. 217).

Desta forma, o fundamento da autonomia para Kant é o imperativo categórico, ou seja, o indivíduo deve agir mediante preceitos que sejam bons tanto para si como para o outro, segundo uma máxima universal. Zatti (2007), complementa que para Kant, “tal princípio [o fundamento da autonomia] só é possível na pressuposição da liberdade da vontade, a vontade deve querer a própria autonomia e sua liberdade consiste em ser lei para si mesma [...]”. (ZATTI, 2007, p. 16).

Para Piaget (1932 /1994, p. 23) “toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras”. O que envolve dois tipos de respeito: o unilateral e o mútuo. O primeiro implica na relação de coação, como o respeito do pequeno pelo grande; o respeito mútuo nas relações de igualdade entre as pessoas.

[...] a sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de

cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irreduzível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação. (PIAGET, 1932/1994, p. 294).

Desses dois tipos de respeito apontados por Piaget, duas morais daí decorrem, a advinda do respeito unilateral e das relações de coação: a moral heterônoma, que implica o sentimento do dever e a submissão ao poder das pessoas; e a moral autônoma advinda da cooperação e do respeito mútuo.

É importante ressaltar que embora exista nos estudos clássicos da moral a conformidade sobre o fato de o respeito compor o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais, as circunstâncias de tratamento dessa relação é que podem ser inteiramente opostas.

Assim, segundo Piaget (1998), enquanto Kant vê no respeito um resultado da lei e Durkheim um reflexo da sociedade, Bovet mostra, ao contrário, que o respeito pelas pessoas constitui um fato primário e que mesmo a lei dele deriva. Para Bovet (1912), duas condições são necessárias e suficientes para que se desenvolva a consciência da obrigação: em primeiro lugar, que um indivíduo dê ordens a outro e, em, segundo, que esse outro respeite aquele de quem emanam as ordens. Noutras palavras, é suficiente que a criança respeite seus pais ou professores para que as ordens prescritas por eles sejam aceitas por ela e por isso se tornem obrigatórias. Esse resultado, para Piaget, é essencial para a educação moral, posto que leva logo de início a situar as relações de indivíduo a indivíduo acima de qualquer ensinamento oral e teórico. (MONTROYA, 2004, p. 176).

Isto nos leva a pensar nas tendências morais que a criança passa no desenvolvimento da moralidade: a anomia, a heteronomia e a autonomia moral. A anomia (crianças de até cinco, seis anos) caracteriza-se pela não consciência e discernimento do certo ou errado, e nem tampouco atribui sentido à regras e normas.

De acordo com La Taille

Crianças de até cinco, seis anos de idade não seguem regras coletivas. Interessam-se, por exemplo, por bolas de gude, mas antes para satisfazerem seus interesses motores ou suas fantasias simbólicas, e não para participarem de uma atividade coletiva. (LA TAILLE, 1992, p. 49).

Na heteronomia, a criança, aproximadamente até nove, dez anos, percebe a existência de regras, entretanto, o cumprimento dessas está subordinado às ordens do adulto deflagrando assim, uma relação unilateral. Há um interesse em participar de atividades coletivas, porém as regras, apesar de serem consideradas pela criança como sagrada, no momento do jogo, não se hesita em criar uma variável

que lhe permita ser melhor sucedida, e ainda no final assegura de forma tranquila que todos ganharam. Nesse período, surgem também os sentimentos de amor e medo. Isso nos leva à compreender a noção de sagrado, ou seja, o objeto pode inspirar medo e respeito, que impõe certas condutas, como também pode ser objeto de amor e de desejo (LA TAILLE, 1992).

Outro ponto a ressaltar refere-se ao realismo moral como um fenômeno característico da heteronomia. Esse realismo define-se em três características: 1) é bom todo ato que obedecer às regras ou às ordens dos adultos; 2) a interpretação da regra é levada ao pé da letra, ou seja, não se leva em conta o espírito da regra; 3) há a concepção objetiva da responsabilidade; julga-se a consequência dos atos praticados, não levando em conta a sua intencionalidade (PIAGET, 1932/1994).

Posteriormente, com desenvolvimento e a vivência da criança nos mais diversos ambientes sociais, adentra a terceira e última tendência que é a da autonomia. Nas interações sociais, o jogo em específico, em que as regras são apresentadas, a compreensão da criança em relação a sua origem é clara. Ela as concebe como sendo advinda do consenso e acordo mútuo entre os jogadores, existindo a possibilidade de que cada participante seja um legislador em potencial, desde que a sua criação seja submetida à apreciação e concordância de todos.

### **3.3 As implicações com o ensino e a aprendizagem**

Os estudos de Piaget nos mais diversos campos (espaço, tempo, causalidade, quantidades físicas, número, lógica, desenvolvimento moral, animismo, artificialismo, etc.) descritos em seus inúmeros livros, demonstram uma indissociabilidade desses campos nas ações da criança e no desenvolvimento de sua aprendizagem. Portanto, é na complexidade de cada estudo que são descritas as reações decorrentes dos estímulos suscitados e os avanços deles desencadeados (KAMII, 1993).

A criança que pensa e age de forma ativa na vida diária, pensa sobre muitas coisas simultaneamente e estabelece relações por si mesma, num processo interno. Assim sendo e compreendendo esse processo, têm os professores a missão de criar um ambiente prático e social que desenvolva a autonomia e o pensamento de seus alunos. Nessa atmosfera as crianças são encorajadas indiretamente a pensar e, por



consequente a colocar, por meio de conflitos cognitivos, as coisas em relação desenvolvendo assim a mobilidade e a coerência de pensamento (KAMII, 1993).

Tão importantes no desenvolvimento intelectual, moral e social da criança, é a passagem da heteronomia à autonomia que transcorre em todos os âmbitos de sua convivência. No seio familiar e na educação escolar, quando a criança é educada num ambiente autoritário tem muito menos oportunidades de desenvolver suas habilidades de raciocínio, pois é forçada a obedecer em vez de ser estimulada a criar argumentos convincentes em determinadas circunstâncias. Em condições propícias a criança torna-se gradativamente mais autônoma na medida em que cresce, e ao tornar-se mais autônoma, torna-se menos heterônoma, ou seja, apta a governar-se e a agir com mais segurança e empenho em suas decisões.

No âmbito escolar nos aponta Becker (2012), a necessidade de compreendermos que o desenvolvimento cognitivo se define diretamente na experiência, balizados, porém, da história de interações de cada indivíduo. Isso vai delineando e reafirmando a importância de colocar o indivíduo em ação, transcendendo, portanto, ao mero contato com os saberes já acumulados por gerações precedentes. O resultado desse encontro é o que Becker (2012) chama de (re)construção desses conhecimentos, agora reelaborados e apreendidos pelo próprio indivíduo. Contudo é importante ressaltar que

O processo de conhecimento ou processo de construção das estruturas cognitivas é radicalmente individual, porém realizado coletivamente. As diferenças entre os vários indivíduos, devem-se, simultaneamente, à qualidade do meio físico ou social e à qualidade das estruturas prévias do sujeito. É por isso que constatamos diferenças marcantes entre os indivíduos mesmo num meio bastante homogêneo, e constatamos semelhanças entre indivíduos provenientes de meios heterogêneos (BECKER, 2012, p. 124).

Diante do exposto a escola tem que promover por meio das ações do professor um processo de aprendizagem que seja ativo. Este envolve algumas capacidades docentes que vão desde o domínio dos saberes disciplinares; de criar relações interdisciplinares; à capacidade de promover ações adequadas para que o aluno construa seu processo de aprendizagem e a interação entre pares. Nesta direção deduz-se que o processo de ensino e de aprendizagem praticados pela escola atual, de o conteúdo ser trabalhado por meio de repetições, não pode mais ter espaço e deve perder sua hegemonia, pois, “conhecer um objeto é agir sobre ele

e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação, vinculados às ações transformadoras” (PIAGET, 1969/1998a, p. 37).

Portanto, o conhecimento desenvolve-se ativamente. Um aluno que tem a possibilidade de expressar-se e expor o seu saber sobre determinado assunto, (re)constrói o que sabe e toma consciência do que não sabe. Neste procedimento, transforma o seu quadro conceitual. Ao contrário, o aluno que ao término de uma unidade de ensino continua pensando da mesma forma, significa que provavelmente não aprendeu, pois não transformou seus conhecimentos prévios e nem o seu quadro conceitual. Enfatizamos desta maneira, o ensino ativo que tem como prioridade a aprendizagem e que possui no cerne desta dinâmica, a ação do sujeito, visando a transformação das estruturas de assimilação. Aliado à ação do sujeito da aprendizagem, está por fim o ensino, que deve inclinar-se ante a esta dinâmica.

#### **4 A CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE SOCIOMORAL: AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS E O CLIMA ESCOLAR**

O convívio escolar é fonte de desenvolvimento da cidadania. É neste espaço que as relações se estabelecem e a categoria dessas relações depende da formação autônoma de cada indivíduo. A construção da autonomia demanda a prática do diálogo num ambiente democrático, onde se perpetuam o respeito mútuo e a reciprocidade.

No cenário atual social e político faz-se necessário esclarecer a significação mais profunda do termo cidadania que “remete ao direito de intervenção nas decisões sobre os destinos do ‘bem comum’ e, por isso ao direito de participação na vida pública” (MONTROYA, 2008, p. 135).

Entretanto não se observa em nossa sociedade esse efetivo exercício da cidadania para que se obtenha igualdade de condições e direitos para todos os cidadãos. Ainda de acordo com Montoya (2008) a sociedade individualista de massa conduz o indivíduo ao egoísmo, à valorização dos bens de consumo, reduzindo a visão do bem comum à unicidade de opiniões.

A escola inserida neste contexto reflete essa sociedade que traz em seu interior o desmoronamento de valores, dentre eles a solidariedade, a tolerância e o respeito. A escola e as famílias que compõem essa realidade, responsáveis pela formação moral e intelectual dos futuros cidadãos produzem e reproduzem as relações já existentes e é neste âmbito que levantamos alguns questionamentos: Como podemos esperar sujeitos questionadores e conhecedores de seus direitos e deveres se no ambiente de sala de aula não se abrem espaços ao diálogo? Como os sujeitos serão ativos em suas comunidades se na escola não lhes foi permitido sequer participar da resolução de conflitos com seus pares? Como almejar pessoas éticas em suas condutas se não lhes foi permitido refletir e participar da constituição das regras? Como formar cidadãos intelectualmente autônomos se na escola não lhes foram propostas atividades que promovam conflitos cognitivos e o trabalho cooperativo?

Como já apontado, se a fonte do desenvolvimento da cidadania é o ambiente escolar, este deve se constituir em um ambiente sociomoral<sup>5</sup>, onde se

---

<sup>5</sup> Devries e Zan (1998, p.17) caracterizam um ambiente sociomoral como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”.

compõem e se aprendem as regras sociais, de boa educação que regem o comportamento dos indivíduos numa sociedade, e o respeito às ideias e opiniões das outras pessoas. De acordo com DeVries e Zan (1998), a família e a escola são meios que possibilitam à criança a experiência e a (re)construção das regras. Mesmo na convivência com a família, no âmbito privado, nem todas as regras sociais são aprendidas. É na escola que a criança convive com seus iguais e para a boa convivência é preciso combinar as regras. A aprendizagem sociomoral surge então dessa negociação. Dadas as devidas proporções, conforme o seu nível intelectual para o entendimento das regras, a criança, do infantil ao ensino fundamental pode ser auxiliada pelos professores e gestores a cooperar e a negociar essas regras para a boa convivência.

Buscando refletir e responder às questões no início apontadas vamos nos ater ao ambiente escolar. Entretanto, no decorrer deste capítulo serão apresentados temas que demarcam situações problemáticas, como também boas práticas que segundo os autores aqui abordados, devem permear o ambiente de sala de aula.

#### **4.1 A constituição e o uso de regras no espaço escolar**

A educação humana é proveniente dos processos de instrução e de formação. Puig et al (2000), explica que é processo de instrução quando transmite os saberes culturais e as mais diversas áreas do conhecimento. Isto porque, esse conjunto de saberes são necessários para que o indivíduo possa seguir sua carreira escolhida e mesmo viver eficazmente no mundo cultural e profissional (educação intelectual). E é advinda do processo de formação, na medida em que prepara o indivíduo para viver em sociedade, ou seja, a se relacionar com as pessoas e com o conjunto de regras e normas de convivência da vida social (educação moral).

Os dois processos acima abordados de acordo com os autores (2000), são portanto, componentes que constituem a educação humana, sendo importante afirmar que caminham de modo inseparável no processo educativo (educação intelectual e educação moral).

Entretanto, corroborando aos propósitos deste capítulo, focaremos no processo de educação moral e para adentrarmos na constituição de regras no espaço escolar, iniciaremos pelo significado do termo moral para Piaget (1932/1994, p. 23), assim descrito: “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de

toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. La Taille (2006) complementa que quaisquer que sejam os fundamentos e conteúdos escolhidos para a moral, a razão estará sempre presente. Assim sendo, essas bases são determinantes para a compreensão do agir moralmente nos espaços em que se convive. Alguns exemplos de acordo com o autor (2006) são necessários para se compreender o papel da razão nas ações morais:

Se admitirmos que a moral foi criada por um Deus e que, portanto, ela nos é revelada, a tarefa da razão é *interpretar* tal revelação. Se, com os utilitaristas, pensamos que o princípio fundador da moral é aquele que reza que sempre devemos agir de forma a promover o maior bem para a maioria das pessoas, a razão deve comparecer para *calcular*, para *prever* as consequências das ações [...]. (LA TAILLE, 2006, p.72).

Nesta direção, La Taille (2006) destaca a importância da razão como um instrumento essencial à capacidade de pensar, de refletir e de tomar consciência, sendo reconhecida como condição necessária às ações morais. O autor (2006) se refere também à questão da responsabilidade, ao passo que para uma pessoa ser considerada moral deverá agir de maneira responsável por seus juízos e ações. Desta forma, aquelas pessoas consideradas mentalmente abaladas ou com transtornos mentais, ou mesmo crianças pequenas, que não puderam, por alguma causa escolher suas ações, são consideradas moralmente não-responsáveis pelos seus atos. “Em resumo, ser moralmente responsável implica ter liberdade de escolha, a qual implica fazer uso da inteligência” (LA TAILLE, 2006, p.73). Se a moral consiste num sistema de regras e este é necessário para uma convivência harmoniosa e respeitosa, torna-se fundamental que se conheça as regras, os princípios e os valores.

La Taille (2006) estabelece uma relação essencial entre regras e princípios, ou seja, a regra moral é como uma determinação precisa e o princípio moral a fonte da qual são derivadas as regras. Exemplificando de forma metafórica [...] “as regras morais correspondem ao ‘mapa’ e os princípios correspondem à ‘bússola’” (LA TAILLE, 2006, p. 74).

E ainda

As regras não apenas dependem sempre de uma formulação verbal restritiva, como ainda cobrem um número limitado de situações. Essa é a limitação do ‘mapa’, que pode e deve ser compensada com o emprego da ‘bússola’, ou seja, dos princípios morais. Podemos dizer que a regra corresponde à formulação ‘ao pé da letra’ e que o princípio corresponde a seu ‘espírito’. (LA TAILLE, 2006, p. 74).

Portanto, a pessoa que se limita a conhecer apenas as regras morais, estará sujeita a ficar restrita em suas ações, isto é, poderá ficar muitas vezes sem saber como agir, pois não existirão regras para cada situação, em contrapartida, aquela que conhecer os princípios saberá como agir e posicionar-se frente a inúmeras situações diferentes que surgirem.

E por fim, La Taille (2006, p.74) trata dos valores fazendo alusão à ideia acima citada, que “se as regras são o mapa, os princípios a bússola, podemos dizer, ainda metaforicamente, que os valores são o ‘planeta’ onde nos movemos com nossa bússola e nossos mapas”. Os valores, dessa forma, estão ligados ao afeto que se investe nas situações, portanto, experimentam-se valores por serem afetivos, mas também se pensam valores no momento em que se toma consciência sobre quais valores regem nossas vidas e os projetos de felicidade que movem as ações morais. Em síntese, os três conhecimentos (regras, princípios e valores) são necessários na própria definição do que seja moral e como ela se aplica na vida das pessoas (LA TAILLE, 2006).

Ainda nesta esfera, abordaremos segundo Piaget (1932/1994), a gênese do juízo moral na criança que aponta de um lado a coação moral adulta, que corrobora à efetivação do egocentrismo e uma noção unicamente realista da regra e, por outro lado, a cooperação que promove a descentração e uma compreensão interiorizada da regra. Esses conceitos foram verificados durante o jogo de bolinhas de gude entre crianças, observados por Piaget (1932/1994), em que revelou a existência de três tipos de regras: a *regra motora*, advinda da inteligência motora pré-verbal, praticamente independente de vinculação social; a *regra coercitiva*, resultante do respeito unilateral; e a *regra racional*, advinda do respeito mútuo. Nessa direção, os estudos de Piaget (1932/1994), mostraram um campo de compreensão dessas relações morais, evidenciando os papéis dos adultos e das crianças, sendo descritas as relações sociais de coação e a de cooperação. O respeito às regras intitulado unilateral, deriva de uma relação de autoridade imposta pelo maior (adulto), sobre o menor (criança), e o respeito mútuo quando advém de uma relação de cooperação entre iguais.

Isto posto, concepções importantes apresentadas por Piaget (1932/1994), corroboram a ideia de que a criança não se apresenta interiormente passiva, ou seja, acatando os valores, as regras e os princípios a ela impostos, e sim, é produto de construção interna, que lida com as regras conforme sua compreensão e

estruturas mentais já construídas. Deste modo, Piaget (1932/1994), especifica três tendências de compreensão moral assimiladas pela criança: a anomia (a criança ainda não adentrou no domínio moral); a moral da heteronomia ou moral heterônoma (a criança compreende a regra ao pé da letra e não concebe o princípio moral que lhe dá sentido; é a moral da obediência e do respeito unilateral); e a moral da autonomia ou moral autônoma (por volta dos 8, 9 anos a criança pode apresentar sinais de autonomia, do ponto de vista da compreensão das regras e passa a julgá-las levando em conta os princípios, e surge também o princípio da igualdade; é a moral da justiça e do respeito mútuo).

Sobre a relação de cooperação Piaget (1932/1994), investigou o desenvolvimento da noção de justiça na criança e verificou que ela se origina da cooperação e reciprocidade. E o seu desenvolvimento se dá mediante a prática do respeito mútuo e da solidariedade, conforme exposto acima. Vinculada a essa prática estão os dois tipos de sanções: a expiatória, relativa às ações que devem punir o indivíduo com a intenção de reconduzi-lo ao caminho da obediência, não apresentando relação entre a falta cometida e o castigo aplicado; e a sanção por reciprocidade, ligada à cooperação e às regras de igualdade, destacando a existência de uma relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição.

Para Piaget (1932/1994) a cooperação é condição essencial para o desenvolvimento cognitivo e moral, entretanto, a constituição de regras no espaço escolar, interfere na qualidade das relações interpessoais, e por conseguinte, no desenvolvimento moral das crianças. Em um ambiente autoritário e coercitivo onde as regras são impostas, e os alunos impedidos de ter experiências reais internas, não podendo assim legitimá-las, os resultados não se apresentam efetivos, ou seja as regras

[...] passam a ser cumpridas apenas enquanto a autoridade que as institui estiver presente, e isso se a pessoa que as impõe possui poder para exigir esse cumprimento, gerando uma obediência superficial e heterônoma que permanece somente enquanto há o medo de ser punido ou quando se espera uma recompensa. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 28).

Sobre o ambiente escolar democrático Tognetta e Vinha (2007), deixam claro que essa experiência vivenciada na escola, permitirá aos alunos além da compreensão do funcionamento desse tipo de sistema, favorecerá também relações

mais democráticas e cooperativas. Kohlberg (1989, p.30 apud TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 14) diz que

democracia significa mais que dar a todos um voto. É um processo de comunicação moral, que envolve a busca dos interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa.

Se as regras são necessárias e fazem parte de todas as instituições educativas, como então construí-las na escola? O ambiente denominado autocrático, de onde partem as regras prontas, sem direito a quaisquer questionamentos, externas às ações e reflexões dos alunos, têm claros os seus objetivos: conseguir manter a ordem e o bom comportamento; afirmar que as regras são para serem obedecidas e não compreendidas; instituir regras que priorizam o individualismo e tantas outras regras que reforçam a submissão e a obediência sem criticidade. Nessas instituições muitas normas são implantadas com a intenção de se evitar conflitos (TOGNETTA; VINHA, 2007).

Acerca da construção das regras em sala de aula, partimos da concepção que o professor tem claro a finalidade das regras e os princípios que as embasam, tendo em mente que as regras devem surgir de uma necessidade. Outros pontos a serem levados em conta: as regras possuem particularidades que as definem e diferenciam de outras regulamentações; são regidas por alguns princípios que incluem a flexibilidade e a particularidade; deve haver a participação efetiva de todos na construção das regras, como no cumprimento do que fora acordado; ter claro que existem normas negociáveis (combinados) e as não negociáveis como as regras de segurança, por exemplo (TOGNETTA; VINHA, 2007). Segundo as autoras as regras não-negociáveis não são colocadas em discussão:

Não se debate se é bom ser justo, ou se se deve ou não tratar os outro com respeito, como se esses princípios fossem uma simples questão de ponto de vista, de opinião pessoal. O que se discute é 'como se faz justiça?', 'o que significa tratar o outro com respeito?'. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 54).

Um dos espaços adequados para se discutir e constituir as regras são as assembleias de classe (PUIG, 2000), que serão apresentadas no item 4.3.1, todavia, essa prática moral permite a autorregulação e a regulação do grupo. Tognetta e Vinha (2007), descrevem pesquisas realizadas em escolas democráticas, em que a



prática das assembleias é efetiva, observando-se que poucas vezes as professoras utilizaram sanções, e quando houve a necessidade utilizou-se a sanção por reciprocidade, ou seja, aquela

[...] que possui uma relação lógica com aquilo que a criança fez, mas, ao mesmo tempo, preserva sua dignidade. Nas situações observadas em que foram empregadas atitudes de reciprocidade os procedimentos foram no sentido de incentivar a tentativa de reparação no dano causado (tanto nos sentimentos do outro como em algo material) e a exclusão temporária do grupo social. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 130-131).

Essa prática, de acordo com as autoras (2007), orienta e corrige a conduta da criança, entretanto sem punições, proporcionando um clima positivo, pautado numa relação de segurança e confiança.

#### **4.2 Relações interpessoais, convivência e clima relacional**

No espaço escolar quando os conflitos surgem, a paz teoricamente se desestabiliza e é neste momento que a intervenção do adulto pode ou não ser eficaz. Pensemos primeiramente na importância de se compreender a origem do conflito. Ou seja, o que o desencadeou foi um desacordo? Foi um mau funcionamento das relações com o outro ou consigo mesmo? Ou a não aceitação ou descumprimento de regras? E ainda podendo ter tantas outras causas. A compreensão desses fatores agregada a propostas de intervenção que levem à melhoria nas relações, podem ser o ponto de partida na busca da resolução de situações conflitantes que surgem na trama complexa dos relacionamentos na escola.

As relações interpessoais e a gama de sentimentos, amizades, falta de respeito, de solidariedade, desencontros, entre outros, são possivelmente responsáveis por um clima favorável ou desfavorável de convivência dentro das escolas. Fazem parte da estrutura escolar as relações entre professor-professor; professor-aluno e aluno-aluno. Os aspectos mais influentes de conflito que permeiam o corpo docente (relação professor-professor) versam sobre a falta de união, dificuldades em trabalhar em equipe, falta de envolvimento com o projeto pedagógico da escola, desavenças pessoais, disputa por algum tipo de poder. Esses fatores negativos são adversos ao clima favorável da instituição e distorcem a imagem do professor como modelo diante dos alunos, e ainda, o clima desfavorável

repercute diretamente na percepção dos alunos em relação à convivência. O clima de compromisso e de confiança entre os docentes é necessário, pois favorece as decisões coletivas e as atuações junto aos alunos, caracterizando um fator de prevenção à violência escolar. A relação professor-aluno pauta-se no compromisso que assume o docente em motivar, fomentar e instruir o processo educativo dos alunos, permeada pela dinâmica das aulas, pelas relações entre os alunos e suas motivações. Dessa teia complexa dos relacionamentos na classe insurgem alguns aspectos negativos no tocante aos alunos, como a falta de motivação ou interesse pelo aprendizado; fracasso escolar e baixa autoestima; alunos que interrompem continuamente e impedem o aprendizado dos demais. Quanto aos professores, os aspectos negativos perpassam pelo exercício de poder; pelos conteúdos e metodologias pouco interessantes; pela pouca sensibilidade e inclusão de sentimentos nos relacionamentos com os alunos e dificuldade de comunicação e autoridade. Na relação aluno-aluno a dualidade de relacionamento entre semelhantes é causa de muitos estudos entre os pesquisadores da área. Novas perspectivas despontam neste caminho, com metodologias que priorizam o trabalho com técnicas cooperativas, estudos sobre a violência entre iguais, estratégias que convertem o aluno em protagonista do processo de aprendizagem, abrindo novos horizontes na interpretação dos eventos conflitantes e nos relacionamentos interpessoais entre pares (FERNÁNDEZ, 2005).

Nessa direção e buscando alinhavar soluções e reflexões, Tognetta (2008) em suas pesquisas definiu a ambiguidade do termo conflito, e uma significação encontrada na língua chinesa diz que ao mesmo tempo que conflito significa perigo, vai significar também oportunidade de dialogar, de se colocar no lugar do outro e de exercer a construção da moral. As duas faces dessa mesma moeda devem ser levadas em conta. A existência de atos violentos e perigosos não é descartada, sendo esses cada vez mais comuns nas escolas, o que poderá comprometer significativamente o processo educativo.

#### **4.2.1 Caracterizando a violência, as incivildades, as microviolências e a indisciplina**

Caracterizar o termo violência se faz necessário para se compreender as situações que ocorrem no interior das escolas e muitas vezes extramuros, intencionando tratá-las de forma assertiva. De acordo com Abramovay (2005)

As situações de violência comprometem o que deveria ser a identidade da escola- lugar de sociabilidade positiva, de aprendizagem de valores éticos e de formação de espíritos críticos, pautados no diálogo, reconhecimento da diversidade e da herança civilizatória do conhecimento acumulado. Essas mesmas situações repercutem na aprendizagem e na qualidade de ensino tanto para alunos como professores [...]. (ABRAMOVAY, 2005, p.300).

Ainda a autora (2005) aborda a complexidade do fenômeno da violência abarcando as distinções entre suas múltiplas dimensões: violência física (danos físicos cometidos contra si próprio ou contra os outros); violência simbólica e institucional (conjunto de restrições imposto ao indivíduo que o impede de usufruir plenamente de seus direitos fundamentais: modo de composição das classes, de atribuição de notas, atos injustos, dentre outros); e por fim as modalidades de desordens, tumultos, entre outras, recorrentes e comuns no cotidiano das escolas, as incivildades.

Vinha et al (2017) fazem um importante apontamento no que se refere à compreensão entre o sentido de violência e a incivildade. Isso porque são modalidades diferentes que podem fazer parte no cotidiano das escolas. A violência propriamente dita abarca as agressões físicas, ou seja, aquelas que se enquadram como delitos passíveis em termos penais. E a incivildade, muito recorrente no ambiente escolar, destaca-se pela variedade de características que a compõe, por exemplo: provocações, insultos, zombarias, colocar apelidos, fazer coisas alheias à aula e à explicação do professor, indelicadeza, apresentar comportamentos que não são adequados e sim contrários às regras da boa convivência, entre outras (CHARLOT, 2002 apud VINHA et al, 2017). Adversa à violência, a incivildade incomoda alunos e professores, mais pela intensidade e frequência com que ocorre, do que pela gravidade. Os autores (2017) complementam que há uma banalização dessas condutas na escola, isso em razão de os adultos acharem muitas vezes que esses fatos estão relacionados à falta de educação desses alunos, que é brincadeira da idade. Assim, as atitudes do professor visam conter e retomar rapidamente os

conteúdos escolares ou mesmo ignorar essas ações, corroborando para a manutenção dessas práticas. Sem a realização de intervenções construtivas que ajudem os alunos a refletirem, a compreenderem a necessidade do respeito no trato com os pares e com as pessoas à sua volta, essa realidade continuará se repetindo dentro das escolas.

De acordo com Abramovay (2006, p. 80), as incivildades “têm um potencial de desorganização da ordem coletiva e das referências de sentido individuais, destruindo laços sociais, fomentando um sentimento de insegurança, fragilizando instituições, afetando a experiência e a confiança no outro”. Isso compromete a convivência na escola.

Conforme Charlot (2002), Debarbieux (2007) e Peralva (1997), a incivildade, ao contrário das condutas criminosas ou delinquentes não contradiz a lei, ou seja, esta indica ruptura de regras sociais e expectativas da boa convivência.

Outro fator a se considerar e de grande relevância social, abordado por Pappa (2004), para definir as violências leves no meio escolar é o termo indisciplina. Convém ressaltar que

o próprio conceito de indisciplina [e violência], como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade. (REGO, 1996, p.84).

Na literatura internacional a indisciplina escolar se apresenta como microviolência ou violência miúda para casos mais leves como insultos, agressões verbais, ameaça à honra e ao pudor, falta de respeito com colegas e professores, falta de caráter, mentiras, comportamentos e gestos ofensivos, zombaria, recusa a trabalhar em grupo, intimidação e empurrões. Já a violência propriamente dita envolve comportamentos como lesão corporal de natureza grave, roubos, extorsões, porte e uso de arma branca ou de fogo (PAPPA 2004).

Estrela (2002) fornece uma perspectiva conceitual de indisciplina baseada na desorganização das relações pedagógicas, ou seja, o foco direciona-se à ruptura das regras necessárias ao processo pedagógico e favorável à aprendizagem coletiva. Isso se deve a não legitimidade das regras pelos alunos, pois a maioria das vezes estas são impostas pelos professores de forma autoritária. A persistência da indisciplina na sala de aula é alimentada pelo ciclo que envolve a imposição das

regras e a contestação dessas pelos alunos. Nesse contexto Estrela (2002) ainda acrescenta como possíveis promotores de indisciplina as práticas e os currículos pedagógicos, muitas vezes sem sentido e significação à realidade dos alunos.

Para La Taille (1996) a disciplina é entendida como um comportamento conduzido por um conjunto de normas, sendo então a indisciplina apresentada pela revolta contra essas normas e o possível desconhecimento dessas. O autor diz que no primeiro caso a indisciplina trata-se de uma forma de desobediência insolente e no segundo, pelo caos e desorganização das relações. Destaca ainda La Taille (1996) que cabe uma reflexão e análise no que concerne à desobediência às normas, ou seja, como se deu sua origem. Se a regra tem princípios alicerçados na justiça, construída coletivamente, terá vínculo com a moralidade e o seu descumprimento será um desrespeito ao outro e à instituição. Em contrapartida, se a regra for injusta e originada de forma imposta, a desobediência a ela será legítima e ainda, estará indicando uma ação pautada na autonomia por parte dos alunos.

Assim como La Taille (1996), acreditamos também que se as regras forem claras, bem definidas e pautadas em princípios legítimos (que se sustentam, mas que também possam ser discutidas) os alunos terão segurança em suas ações. E antes, os problemas, as adversidades, o não cumprimento das regras, isto é, os atos de indisciplina não terão fundamento para existir.

Mas, convém ressaltar que as relações de dominação e subordinação foi condição indispensável para a preservação da disciplina. Para pensar sobre os conceitos de disciplina e indisciplina, Camacho (2001) se apropria de Durkheim para pensar essas questões, no contexto da socialização. Ou seja, “por meio da regularidade e da autoridade, os limites são definidos para as crianças e, para completar o processo, as punições e as recompensas garantem o respeito às regras” (CAMACHO, 2001, p.128). Contudo, para a autora, a escola hoje enfrenta uma crise de socialização, na difusão de normas e valores da sociedade. Assim, a obediência e submissão do aluno ao professor foram perdendo sua razão de existir. Faz-se necessário, portanto, pensar em novas concepções sobre disciplina e indisciplina para os novos modelos de relações interpessoais nas escolas. Neste momento abrimos uma reflexão no que tange às reais e possíveis causas da indisciplina no contexto escolar, e entendemos que mesmo sendo múltiplos os fatores envolvidos com as causas da indisciplina, concordamos com Aquino (1996a) quando questiona se a indisciplina não estaria sinalizando também uma

necessidade legítima de transformações no interior das relações escolares e, em particular nas relações professor-aluno. O autor se refere à possibilidade de um “novo sujeito” que se recusa a práticas tradicionais no cotidiano escolar, assim como uma tentativa de apropriação da escola de outra forma, mais aberta, mais fluída, mais democrática. Essa é uma questão que deve estar presente em todo processo de reflexão conjunta da comunidade escolar bem como da família e da sociedade.

Outro ponto importante a se pensar é quanto ao papel da escola e da família na formação do aluno. Observa-se que ainda existe muita confusão de papéis. A escola, por sua vez, além de seu espaço de (re)produção científica e cultural, não deve se eximir de sua normatização atitudinal, porém o que se observa é que a ela acaba sendo delegada essa total responsabilidade (AQUINO, 1996b).

Os papéis dos educadores e da família são complementares, porém distintos. Como coloca Vinha (2012, p.20) “a família educa para a vida privada e a escola prepara para a coletiva. São espaços educativos distintos.” Ainda a autora, na escola, além do conhecimento, a criança precisa adquirir competências indispensáveis para o convívio em sociedade, o que dificilmente obteria em família. Cabe aos educadores contribuir para esse aprendizado, buscando maneiras de lidar com os conflitos inerentes ao processo. Isto demanda boa formação, estudo coletivo, envolvimento da equipe, reflexão, avaliação e aperfeiçoamento. E nos leva também a pensarmos na formação deste educador. Observamos que nos cursos de formação têm-se dado pouca importância e pouco tempo para as discussões de um aspecto fundamental como o desenvolvimento cognitivo, mais especificamente para o desenvolvimento moral. Lembrando também, como assinalam Tognetta e Vinha (2007), dos aspectos do campo afetivo que estão contidos nos aspectos morais, muitas vezes ignorados pela escola.

Ainda em relação ao papel da escola, como apontado acima, esta não pode se isentar de sua tarefa educativa no que se refere à normatização atitudinal. Se uma de suas metas é a de que os alunos aprendam as posturas consideradas corretas na nossa cultura (tais como, apresentar atitudes de solidariedade, cooperação e respeito aos seus colegas e professores), a prática escolar cotidiana deve dar condições para que os alunos não somente conheçam essas expectativas, mas também, construam e interiorizem esses valores.

Para tanto, a escola e os educadores precisam adequar suas exigências às possibilidades dos alunos (quanto às suas possibilidades cognitivas e motoras, a

sua capacidade de concentração, compreensão de determinadas matérias, etc). Os alunos, por sua vez, mais do que obedecer às regras estabelecidas devido ao receio de punições e ameaças, devem ter a oportunidade de conhecer as intenções que as originaram assim como as consequências caso sejam infringidas (REGO, 1996). Devem também refletir sobre os princípios das regras (o que se encontra por trás dessas), “em nome do que agir e não no como agir”. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 33-34).

A escola é rica em possibilidades para que desde cedo as relações se estabeleçam, na promoção das relações éticas, a partir do convívio das crianças com seus pares (tão iguais) como também com seus professores (tão diferentes).

Retomando as colocações de Rego (1996), toda sociedade, para usufruir de uma convivência harmoniosa, necessita da criação e do cumprimento de regras e preceitos de diálogo, como também de cooperação e de troca entre membros da coletividade, a escola, por sua vez, também precisa de regras e normas orientadoras do seu funcionamento e da convivência entre os diferentes elementos que nela atuam. As regras são necessárias, ninguém há de negar o valor das regras. “Mas, o que se tem feito com elas demonstra no mínimo, muitas vezes, um desconhecimento de como a moral se constrói e uma ausência de reflexão sobre elas no espaço educacional.” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 10).

Importante ressaltar que, conforme Parrat-Dayana (2008), para que as pessoas vivam juntas, a organização social pressupõe a construção de regras ou normas adquiridas pela família, escola e a sociedade em geral e que devem ser revistas, redefinidas sempre que necessário para que se possa manter a organização.

Mais particularmente no que se refere à instituição escolar, as regras podem ser elaboradas pela escola vislumbrando um ideal escolar, que ainda mencionado pela autora (2008), pautados em quatro valores imprescindíveis como o respeito por si mesmo, o respeito pelo outro, pelos meios, e pelo trabalho. Assim, deve conferir o direito ao aluno de expressar livremente a palavra, a participar da construção das regras de convivência; o que poderão ocorrer por meio de práticas morais, como as rodas de conversa, as assembleias, discussão de dilemas, entre outros; as quais serão abordadas no item 4.3.1.

#### 4.2.2 O *bullying* escolar

O *bullying* também caracterizado como uma forma específica de violência e maus-tratos entre pares, é um fenômeno que demanda ainda muitos estudos para atender aos diversos fatores, decorrentes da situação evolutiva dos protagonistas, de suas condições de vida e de suas expectativas de futuro. Analisar o âmbito concreto em que a violência acontece é fator essencial na compreensão das relações que se estabelecem, ou seja, o âmbito da convivência diária. São nesses momentos e espaços da vida escolar que os processos de atividade e de interlocução se produzem, entretanto, esses não se constituem no vazio e sim numa rede complexa de relações interpessoais, permeada por sentimentos, mas que se incluem também a falta de solidariedade, a rivalidade e às vezes o abuso dos socialmente mais fortes contra os mais fracos.

Esses episódios merecem atenção. Pesquisadores (RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006; DEBARBIEUX, 2007; GARCIA; TOGNETTA; VINHA 2013; FERNÁNDEZ, 2005; FANTE, 2005), entre outros, estudam esse fenômeno chamado *bullying* (palavra de origem inglesa) sendo de forma geral definido como uma palavra utilizada para caracterizar o desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa e colocá-la sob tensão, que inclui os comportamentos agressivos e antissociais.

*Bully*, enquanto nome, é traduzido como 'valentão', 'tirano', e como verbo, 'brutalizar', 'tiranizar', 'amedrontar'. Dessa forma, a definição de *bullying*, é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos sendo caracterizado por sua natureza repetitiva e por desequilíbrio de poder [...] sem motivação evidente adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento [...] levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais [...] (FANTE, 2005, p. 28-29).

Díaz-Aguado (2015) define o *bullying* escolar como um tipo específico de violência entre pares, que um aluno pode sofrer ou exercer em determinado momento, envolvendo diferentes tipos de condutas: provocações, ameaças, intimidações, agressões físicas, isolamento sistemático, ofensas entre outras. Essas repetem-se e prolongam-se durante certo tempo, geralmente, no ambiente escolar. Um indivíduo provoca, na maior parte das vezes apoiado pelo grupo, tendo como alvo uma vítima que se encontra incapaz de defender-se a si mesma.



Fernández (2005) caracteriza o *bullying* como um comportamento integrante de situações em que um ou vários estudantes atuam de forma injusta e agressiva a um outro colega, de forma repetitiva e prolongada, expondo-o à situações de hostilidade, zombaria, agressões físicas, ameaças, isolamentos, dentre outros. Fernández (2005) cita Dan Olweus (1978), da Universidade de Bergen, na Noruega, como o precursor no desenvolvimento de critérios para detectar o *bullying* de forma específica, diferenciando-o de outras possíveis interpretações. Para isso, evidenciam-se os seguintes requisitos: a ação deve ser repetida, deve ocorrer por tempo prolongado; existir uma relação de desequilíbrio de poder (sem igualdade de equilíbrio social e psicológico); a agressão pode ser física (agressão corporal), verbal (zombarias, insultos, trotes, etc) e a psicológica que se refere ao isolamento, à rejeição, às chantagens, etc.

Nesta linha de pensamento, Debarbieux (2007, p.107) associa o *bullying* [...] “a uma experiência particular de vitimação: os assédios entre pares no recinto escolar”. Essa forma de violência escolar difere-se de outras ações que podem ocorrer no dia a dia como empurrar, colocar apelidos, roubar, ameaçar, humilhar, especificamente pela característica da repetição e de abuso de poder. O autor destaca a importância desse fenômeno devido aos fatores prejudiciais e ao impacto negativo sobre o clima e o sucesso acadêmico dos alunos. Os efeitos psicológicos sobre as vítimas de *bullying* são evidenciados por Debarbieux (2007)

O *bullying*, ou assédio, permite, quanto a ele, uma abordagem pertinente dos efeitos psicológicos e individuais sobre as vítimas. Ele mostra que o *stress* causado pela vitimação pode ser um *stress* cumulativo e, por esse motivo, difícil de tratar por se encontrar profundamente instalado na estrutura psicológica dos sujeitos. As tendências depressivas, mesmo até suicidárias, andam a par com fortes efeitos sobre o insucesso escolar e a desistência da escola [...] (DEBARBIEUX, 2007, p. 110).

Complementa ainda o autor que a imposição da lei do mais forte sobre o mais fraco, acrescidas de cenas cruéis, podem ser superadas apenas por uma pressão contínua, uma repetição coercitiva, (características do *bullying*), sendo igualmente eficazes para cumprir, de uma outra forma, tal função devastadora.

Ruotti, Alves e Cubas (2006) corroboram a ideia de que para a violência se caracterizar *bullying*, deve existir comportamento agressivo ou uma ofensa intencional; ocorrer repetidamente e durante muito tempo; ocorrer em relações interpessoais caracterizadas por um desequilíbrio de poder. Ou seja, faz-se

necessário que se distinga o *bullying* de outro tipo qualquer de agressão pontual e momentânea. A autora apresenta dois tipos de *bullying*, o direto e o indireto. O primeiro tipo refere-se aos ataques abertos às vítimas, por isso mais fáceis de serem percebidos, como ataques físicos, colocar apelidos, dar socos e empurrões, xingar, insultar, espalhar boatos e fofocas, etc. O segundo, mais difícil de ser percebido, por serem agressões mais sutis como fazer caretas ou gestos obscenos para as suas vítimas, isolar, manipular relacionamentos, excluir colegas nos intervalos e dos grupos.

Observados esses pontos, e que nos apresenta certa concordância de definição entre os autores, os casos de *bullying* também envolvem agentes assim descritos por Avilés Martínez (2013), como vítima, agressor e espectador. A *vítima* habitualmente não responde aos ataques e não articula uma defesa em relação à situação pela qual atravessa (vista como pessoa fraca, fácil de ser atacada) caracterizando uma indefensibilidade própria. O *agressor*, que em algumas vezes já pode ter sido vítima, demonstra certo controle da situação, sabe o que quer, possui um perfil característico de quem possui habilidade social refinada para exercer o maltrato, chegando muitas vezes a disfarçar-se, revestindo-se de sorrisos ou truques grupais para alcançar seus objetivos. O *espectador*, também chamado de testemunha, apresenta-se indiferente e acredita que o que está acontecendo não é de sua conta e sim uma situação a ser resolvida entre o agressor e a vítima. Também tem o caso em que o espectador sente receio em ajudar temendo ser a próxima vítima, ou mesmo os espectadores que acham que as vítimas merecem, pois não sabem se defender.

Avilés Martínez (2013) nos aponta outra forma de intimidação e maus-tratos entre adolescentes e jovens, denominado *cyberbullying* que

[...] consiste na realização de ações negativas dirigidas de forma *reiterada e intencionada* a indivíduos do grupo de convivência, desde posições de distância e de *certo poder*, através de *meios eletrônicos* (celulares, PDAs, computadores, ...) e de *Internet* (redes sociais, salas de bate-papo,...), com o fim de produzir um *dano* nas vítimas, que solape sua *estabilidade social, psicológica e pessoal*. (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013, p. 214).

O autor ressalta que a maioria dos jovens e adolescentes aderiu ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como meio de interação social, e que a melhor forma de reduzir esse tipo de situação virtual negativa, seria educar

sua utilização. Assim sendo, estamos diante de um fenômeno tão preocupante, quanto o fenômeno *bullying*, que carece de estudos e ações por parte das famílias e da escola.

O ambiente virtual (celulares, computadores, Internet) onde ocorrem as práticas do *cyberbullying* denota uma semelhança com o *bullying*, na gravidade e consequências dos maus-tratos, mas requer muitas vezes atuações diferentes e complementares das do *bullying* presencial. Portanto, Avilés Martínez (2013) destaca a necessidade de se conhecer os componentes do *cyberbullying*. Esses componentes são os processos identificados e inerentes à conduta daqueles que o praticam e se distinguem em quatro campos de análise: o interpessoal, o intrapessoal, o intergrupar e o contextual.

No plano interpessoal as situações de *cyberbullying* se desenvolvem, a princípio, os mesmos componentes comuns e básicos do *bullying* presencial, como o desequilíbrio de poder que marca as relações entre o agressor e a vítima e outros específicos do *cyberbullying*. Sendo os específicos: a *distância* que o agressor tem da vítima, o que lhe dá uma sensação de segurança e tranquilidade para planejar e escolher a vítima, que totalmente vulnerável não tem a noção de que poderá sofrer um ataque. Outro componente específico é a *acessibilidade* que deixa a vítima totalmente disponível ao agressor, pois este tem acesso ao seu e-mail e outras facilidades dos dispositivos eletrônicos. E por fim, o componente *economia* de exposição que o agressor se propõe, ou seja, faz seus ataques sem se mostrar e corre menos riscos em se expor.

No plano intrapessoal, segundo Avilés Martínez (2013), é onde as ocorrências deixam marcas mais profundas e as consequências incidem tanto para o agressor quanto para a vítima. O autor destaca três âmbitos importantes, o emocional, o social e o cognitivo. No primeiro, o agressor perde o mecanismo de controle emocional, ou seja, perde a referência de sofrimento e as reações que a vítima esboça, este se isola, provocando um distanciamento emocional; e a vítima por sua vez, sente-se instável e insegura emocionalmente, não consegue prever os ataques e nem com a possibilidade de evitá-los. No âmbito social, diminuem-se as interações face a face, passando a ter um caráter de jogos virtuais e as pessoas personagens desses, o que pode favorecer uma distorção das relações interpessoais. No âmbito cognitivo, o maior risco incide na possibilidade de os indivíduos perderem a diferenciação entre os mundos virtual e real, resultando numa

distorção cognitiva, ou seja, os indivíduos agem de uma maneira na rede, e outra totalmente diversa nas relações presenciais, sendo capazes de desenvolver “[...] uma dupla face patológica [...]” (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013, p. 217).

No plano intragrupal o *cyberbullying* difere-se do *bullying* presencial destacando-se processos específicos em relação à dinâmica dos grupos. Na comunidade virtual (rede social, fóruns, chats, e-mail, etc.) de acordo com Avilés Martínez (2013), entre os participantes cria-se uma espécie de identidade coletiva que os obriga a agir e a aceitar as leis e normas empreendidas nesses grupos, e não mais segundo os seus critérios pessoais. Esse processo se mantém forte quando nos grupos, os indivíduos se moldam mediante as regras estabelecidas pelos articuladores influentes, permitindo que os integrantes tenham um sentimento de pertença ao grupo. Essa sensação de afiliação e a de agir com e como a maioria promovem bem-estar, tranquilidade de ser acompanhado e amparado por outros integrantes do grupo.

No plano contextual a gravidade da prática do *cyberbullying* é evidenciada por duas razões, a primeira é pelo alcance de público que a ação de maltrato atinge e a segunda é o tempo de permanência que essa fica “no ar”, pois geralmente quem acaba retirando a ação das redes sociais é o próprio agressor, quando achar conveniente. Avilés Martínez (2013) ressalta que o sofrimento da vítima, nesses casos, é imensurável, pois essa fica exposta à humilhações durante mais tempo o que agrava as consequências do cyber-maltrato.

Ao término das apresentações desses fenômenos, o que ressaltamos é que no fundo persiste e reside a ausência de critério moral de seus atores. E de acordo com Tognetta (2013) o *bullying* é um problema de educação e deve ser tratado na escola, por meio de profissionais que lidam com a formação de pessoas. E ainda complementa que a prevenção desses fenômenos perpassa pelo trabalho efetivo com os valores morais que tanto almejamos, destacando que esses não são transmitidos e sim construídos por cada indivíduo.

Nessa perspectiva, adotamos nesse trabalho a concepção de que o *bullying* deve ser cuidado na escola por meio de estratégias eficazes, que ao mesmo tempo previna e trate de casos já instalados (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013; TOGNETTA, 2013). Portanto, há que se promover espaços para que os conflitos do cotidiano sejam pensados, discutidos, que os envolvidos tenham voz, dizendo o que

sentem e assim, terem a oportunidade de exercitar a sensibilidade moral e a comoção com o outro.

### 4.3 As práticas morais como recursos de Educação Moral na escola

Como pudemos observar, os conflitos são inerentes às organizações sociais, seja como implicações de perigo ou como uma oportunidade de diálogo.

Vicentin (2011) fazendo referência a Deluty (1979) aponta três tipos de tendências ou estratégias na resolução de conflitos interpessoais: a *agressiva*, que se caracteriza pelo enfrentamento do conflito apelando para as formas de coerção, como a violência ou desrespeito ao direito, sentimento e opinião alheia. A estratégia de *submissão* se caracteriza pelo não enfrentamento de uma situação por meio de fuga, considerando os direitos, opiniões e sentimentos dos outros em detrimento aos seus. E por fim, o comportamento *assertivo* que envolve o enfrentamento da situação, sem qualquer tipo de coerção, com defesa de seus direitos, mas considerando a opinião, ideias e sentimentos dos outros.

Trilhando o caminho que compreende o conflito como oportunidade de diálogo e crescimento focaremos nas relações que ocorrem no ambiente escolar, priorizando o comportamento assertivo diante das situações a serem cuidadas e resolvidas pelos envolvidos.

É importante ressaltar que uma educação engendrada em projetos de resolução de conflitos “está cada vez mais difundida em todo o mundo, dentro de perspectivas que buscam melhorar o convívio social e criar alicerces [...] nas relações humanas” (ARAÚJO, 2004, p.19). Assim, por meio de práticas discursivas busca-se proporcionar o diálogo, a compreensão e o respeito, os quais contribuem para a construção de ações que vislumbrem o respeito às diferenças, que promovam a participação de cada membro nas decisões coletivas e favoreça o sentimento de pertencimento.

Logo, o ambiente escolar se configura como um espaço oportuno para que se promova a construção da autonomia moral dos alunos, por meio das práticas morais, assim descritas por Puig

[...] são um meio que se constituem e se criam mutuamente nos espaços definidos pelas práticas. As práticas são meio e sujeito criando-se um ao outro. O meio cultural influencia o sujeito, na medida em que é atualizado

pela ação do próprio sujeito, e o sujeito dá vida ao meio cultural e o transforma, na medida em que se deixa orientar e adota seus padrões culturais. Tudo isso ocorre no seio das práticas. (PUIG, 2004, p.66).

Puig (2004) caracteriza as práticas morais como procedimentais ou substantivas que se assemelham quanto ao fato de serem práticas de valor, contudo se diferenciam quanto à intencionalidade moral. As práticas procedimentais favorecem a criatividade, a autonomia e a investigação moral, que se dividem em dois tipos: as práticas de reflexividade e as de deliberação.

As práticas de reflexividade dispõem de estratégias para o conhecimento, a avaliação e a construção de si mesmo. Essas práticas se encarregam de colocar em andamento métodos e procedimentos que levam o sujeito a se constituir conhecedor e autor de suas ações, com destaque para as relações consigo mesmo, possibilitando um contínuo exercício de aprimoramento durante sua existência. Desta forma, as práticas de reflexividade são um procedimento moral imprescindível para conduzir a própria vida por ambientes diversos e permeados de valores distintos (PUIG, 2004).

Ainda de acordo com o autor (2004) as práticas de reflexividade deveriam ser propiciadas com certa frequência nas escolas por meio de atividades com a imagem corporal, da confecção de textos autobiográficos, exercícios de autoavaliação e autorregulação, entre outros.

Já as práticas de deliberação tencionam o diálogo, o entendimento e a troca construtiva guiada pela razão, ou seja, Puig (2004, p. 95) explica que são “todas aquelas situações que convidam ao diálogo, à compreensão e ao intercâmbio construtivo de razões”. O diálogo pode ser traduzido em habilidades e procedimentos, passível de ser tratado por meio de práticas escolares de deliberação. No seio dessas práticas é necessário dialogar de modo correto, ser respeitoso e colaborativo no entendimento e na resolução das problemáticas apresentadas, estar aberto ao intercâmbio de opiniões e argumentos, voltar-se à escuta e consideração, assumir suas próprias opiniões, quando necessário e se dispor a buscar possibilidades para os interlocutores, deferi-las e colocá-las em prática.

As práticas substantivas são complementares às práticas procedimentais. Ambas, de acordo com Puig (2004), acontecem no ambiente escolar otimizando a tarefa educacional. As práticas substantivas estão intimamente ligadas aos valores

morais existentes numa determinada cultura. São classificadas em dois tipos: as práticas de virtude e as práticas normativas. As de virtude englobam valores considerados desejáveis num meio cultural, como os modos de conduzir-se, os costumes, padrões e comportamentos que se apresentam sólidos num contexto social e cultural. Puig (2004) coloca que o conceito de virtude se refere às qualidades de um ser ou de um objeto, o que permite que cada um desses atue de acordo com suas capacidades e natureza.

Isso significa que a virtude não é uma qualidade geral de todos os seres, mas uma qualidade específica, uma qualidade própria de cada ser ou de cada coisa. Podemos dizer, portanto, que a virtude é uma qualidade singular que outorga valor a cada ser ou a cada coisa: a virtude se refere à excelência que lhe é própria. (PUIG, 2004, p. 143).

Assim sendo, a virtude dos seres humanos relaciona-se com a execução de ações benéficas, que deixam os seres humanos, mais humanos e não apenas aptos e hábeis a desenvolverem determinada ação. Portanto, essas virtudes se referem às qualidades que de fato demonstram o homem em sua completude, externando o bom caráter, o que o torna um ser humano grandioso em seus pensamentos e ações. O autor (2004) complementa que o conjunto de atribuições favoráveis e desejáveis no sujeito não são dadas ou herdadas pela natureza e sim

[...] resultam de um esforço intencional da vontade que se empenha em adquirir algo semelhante a um hábito. Trata-se de uma segunda natureza que não se outorga, mas se adquire – uma nova pele propriamente humana, obtida por treinamento moral [...] (PUIG, 2004, p. 144)

Portanto, há a demanda de um esforço para se adquirir a virtude desejável e mais ainda, o êxito na sua obtenção dependerá da repetição de atos virtuosos, porém de maneira plástica, criativa e adaptadas às situações particulares.

Já as práticas normativas referem-se às normas que estão presentes no comportamento humano de forma inconsciente ou mesmo aplicadas espontaneamente nas mais diversas situações, incluindo os momentos de desenvolvimento das práticas acima citadas, delineando cada um dos percursos e comportamentos das pessoas. O emprego dessas práticas tenciona promover ações voltadas à transmissão de normas básicas que regem determinada instituição escolar. A vivência das práticas normativas pelos alunos, de acordo com Puig (2004), deve ocorrer num contexto significativo, por meio de aprendizagens nas

quais se estabeleçam vínculos com os demais participantes, promovendo sentido à situação.

As normas têm a função de conduzirem com exatidão a conduta de cada indivíduo. Assim sendo, destacamos a importância de tratarmos sobre o sentido moral das normas. Três aspectos distintos foram apontados por Puig (2004), o *imperativo*, que diz respeito ao que obrigatório ou permitido fazer, ao que se deve fazer ou evitar, é a prescrição das normas, detalham e prescrevem; o aspecto *apreciativo* destaca o que as normas têm de valorativo, ou seja, as normas não nos passam apenas o que é imperativo, mas o que achamos que está bom, o que apreciamos, o que é considerado correto ou incorreto a partir da moral ou convenções sociais; e por último, o aspecto *descritivo* das normas que definem os modos de ser, de pensar, de sentir mais frequentes das pessoas de uma determinada sociedade. As normas são preceitos avaliáveis que comumente angariam respeito social.

Levantados os pontos acerca da compreensão da definição de normas, tem a escola duas maneiras para desenvolver o tema das práticas normativas: uma se refere à aprendizagem por meio da vivência das normas (os alunos vivem e usam as normas de forma quase inconsciente e não programada, por isso, é uma prática que deve acontecer de forma transversal às demais práticas trabalhadas na escola). E a outra maneira decorre mediante processos de deliberação e reflexividade (a formulação e a deliberação de normas permitem a tomada de consciência, ou seja, trata-se de concentrar a atenção para aquilo que se está causando alguma dificuldade, como também fazer melhor uso das normas – e a reflexividade, perpassa pela observação do próprio comportamento a partir da experiência, da tomada de consciência e da deliberação de normas pelos indivíduos) (PUIG, 2004).

Isto posto, o trabalho do professor na organização e execução das práticas morais é fundamental, bem como, a participação dos alunos, ambos em direção a uma educação moral como construção. E como parte fundamental dessa construção estão a personalidade moral do indivíduo e o meio educativo no qual está inserido.



### **4.3.1 As assembleias escolares, o *role-playing* (dramatização), os dilemas morais e a resolução de conflitos como práticas em educação moral**

As atividades escolares de educação moral podem ser diversas, mas as que apresentam eficácia são aquelas decorrentes das experiências reais e diretas ofertadas na vida coletiva. Portanto, como prática procedimental de deliberação descrita acima, estão as assembleias escolares, caracterizadas por espaços onde os sujeitos podem dialogar. Esses espaços se constituem democráticos, pois possibilitam a participação de todos os indivíduos, contribuindo para a construção de valores, traduzidos por Tognetta e Vinha (2007, p. 60) “como possibilidade de evolução moral dos sujeitos que delas participam. E é justamente esse o grande objetivo da escola: formar sujeitos autônomos”.

Puig (2002) elenca fatores importantes e os coloca a favor da prática de assembleias, os quais corroboram o objetivo da escola na formação de sujeitos moralmente autônomos. Assim sendo, as assembleias têm os objetivos de: exercitar o diálogo e a educação democrática; elaborar e reelaborar regras; incrementar a eficácia escolar por meio da discussão de situações que definem as diferentes exigências escolares, tendo como escopo a motivação e a realização das atividades com maior esforço e comprometimento e ainda, refinar o clima de convivência na escola.

Araújo (2004) define que as assembleias

[...] são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e convivência escolar. (ARAÚJO, 2004, p. 22).

A escola que busca trilhar caminhos democráticos supõe espaços de convivência onde jovens e adultos desempenham funções diferentes. Isso requer como pano de fundo relações pautadas na criação de laços de afeto, que possam facilitar a construção e a transmissão de conhecimentos e valores. Por outro lado, as funções variadas e os diferentes papéis que perfazem o trabalho escolar, necessitam ser organizados e discutidos em grupos, assim as assembleias são sistematizadas em: assembleias de classe, de nível ou segmento, de escola e de docentes.

### As assembleias de classe,

Tratam de temáticas envolvendo especificamente determinada classe, tendo como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, assim como [a possibilidade de] resolver conflitos por meio do diálogo. A periodicidade geralmente é semanal, em encontros de uma hora, ou quinzenal, com os mais velhos, com duração de 90 a 120 minutos. Esses momentos são inclusos no horário. São conduzidas, inicialmente, por um adulto, como o professor polivalente, o professor-conselheiro ou orientador, e, posteriormente, pelos próprios alunos-coordenadores (representantes eleitos que se revezam), com a orientação do adulto. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 62-63).

As assembleias de nível ou segmento visam abordar temáticas para regular e regulamentar a convivência, tratar das relações interpessoais, os conflitos, os projetos e o uso dos espaços em comum. Devem participar dessas assembleias os professores, dois representantes de cada sala, o coordenador, o orientador educacional e um representante dos funcionários.

Já as assembleias de escola extrapolam o ambiente de sala de aula, abrangem tudo o que se relaciona com o âmbito dos espaços coletivos, e deve ter uma representatividade de cada nível da escola. E por fim, as assembleias docentes, que objetivam regular e regulamentar o convívio entre os docentes e a direção, com a pauta relativa a todos os assuntos da gestão escolar (TOGNETTA; VINHA, 2007).

A promoção das práticas de assembleias nas escolas, pode contribuir e validar um ambiente cooperativo, em que os sujeitos participem das decisões e ações ligadas à vida escolar, assegurando aos envolvidos um sentido de pertencimento a sua instituição.

Outra prática de deliberação que se apresenta é a de exercícios de *role-playing* ou dramatização, a qual se constitui em um método de dramatização utilizada em educação moral, uma vez que facilita o desenvolvimento da habilidade de se colocar no lugar do outro, tentando entendê-lo, assim, “sair de si para se conseguir uma correta percepção dos conflitos de valor.” (PUIG, 1988, p. 70). As experiências simuladas nos mais diversos âmbitos, seguidos de análises, reflexões e discussões, suscitam interpretações e soluções distintas para o mesmo acontecimento. Portanto, os exercícios de *role-playing* podem contribuir para a participação em relações sociais de variadas esferas e com isso a possibilidade de se vivenciar experiências que favoreçam as mais diferentes perspectivas sociais, as

quais “são uma oportunidade para aprender a adotar outros pontos de vista e para demonstrá-los a propósito de conflitos morais relevantes em cada momento do desenvolvimento pessoal”. (PUIG, 1988, p. 71).

Os dilemas morais se apresentam como mais uma forma de prática deliberativa, considerada uma relevante estratégia de educação moral. Essa estratégia surgiu a partir das investigações do psicólogo Lawrence Kohlberg, que mais à frente, sofreu adaptações do próprio Kohlberg e Blatt, com a intenção de aprimorá-los (dilemas) na função de promover o desenvolvimento do juízo moral dos participantes (PUIG, 1988).

Os dilemas morais são breves narrações que apresentam um conflito de valores. São histórias curtas que se referem a fatos problemáticos; ou seja, a situações que apresentam uma disjunção de valor que não tem fácil reparação, porque é necessário optar entre valores de alguma forma desejáveis. (PUIG, 1988, p. 53).

Os dilemas morais ao serem preparados devem ter a seguinte estruturação: as narrações devem ser breves e apresentadas aos participantes da discussão por meio de vídeos, textos escritos, ou explicação oral da história; os fatos abordados podem ser de diferentes naturezas, desde fatos da própria vida dos alunos a outros socialmente importantes; deve existir um protagonista que vivencie o conflito de valores e que decida o que se deve fazer, usando o raciocínio nas decisões dos conflitos apresentados; as temáticas dos dilemas devem conter problemas morais; perguntas cruciais devem ser feitas como: o que deveria ser feito? Por que deveria fazer? Os conflitos cognitivos são propiciados por meio de perguntas que convidem os participantes a se colocarem no lugar dos outros; a pensar outros meios para chegar ao mesmo objetivo na resolução do mesmo conflito (PUIG, 1988).

A discussão de dilemas objetiva contribuir para que os alunos tenham a oportunidade de experienciar conflitos morais cognitivos com juízos morais imediatamente superiores aos seus, facilitando o desenvolvimento moral. Isso acontece devido à exposição dos participantes aos dilemas, que se veem na iminência de optarem entre dois ideais ou princípios morais importantes e opostos, indicando uma tarefa moral complexa. Aspectos afetivos e cognitivos estão implicados nessas práticas, pois de acordo com Bataglia (2014), o empenho em solucionar um conflito moral difícil, desencadeia no sujeito um desequilíbrio

emocional, demandando sua energia psíquica, ao mesmo tempo em que este volta ao seu equilíbrio inicial para, então, propor a resolução do dilema em questão.

Complementando, Puig diz que os dilemas morais

devem estabelecer seu equilíbrio cognitivo no domínio moral, o que costuma conduzir para um nível superior de juízo. Em síntese, a discussão de dilemas morais pretende criar conflitos ou incertezas em cada sujeito e entre eles, assim como os ajudar a restabelecer o equilíbrio em um nível superior de juízo moral. (PUIG, 1988, p. 54).

Bataglia (2014) nos esclarece que nos estudos de Kohlberg foi proposto um conceito que relaciona cognição, afeto e ação, que chamou de competência moral, ou seja, é a capacidade interna desenvolvida pelo indivíduo de tomar decisões, elaborar juízos morais e ainda, agir conforme esses juízos. Esse conceito de competência moral foi aprofundado por Georg Lind, um pesquisador alemão que também se interessou pela técnica de discussão de dilemas morais, aprimorando-a, sendo autor também de um instrumento de mensuração da competência moral. Bataglia (2014) nos apresenta ainda pontos relevantes na reformulação do método de Kohlberg, sendo um deles a diminuição do papel centralizador do professor ao conduzir a discussão e propor argumentos de níveis superiores aos participantes, ou seja, a atividade é proposta pelo professor, mas sua função explícita no processo é a de garantir a liberdade de expressão, como também o respeito mútuo entre os participantes. Outros pontos importantes: os dilemas não são absolutamente fictícios e sim trabalhados com histórias que podem fazer parte da vida de um participante ou de um grupo, desde que o protagonista não faça parte do grupo em questão, ou se fizer, que tenha expressa autorização para que seja apresentado o seu relato; já as situações reais são trabalhadas entre os atores e um mediador; o método de discussão de dilemas é considerado uma metodologia ativa, no momento em que os integrantes são protagonistas, devendo ser essa prática maximizada pelo professor.

Por fim, outra prática moral que destacaremos é a de resolução de conflitos. Puig (1988) evidencia que grande parte dos problemas morais com os quais as pessoas se deparam, estão relacionados com pontos de vista e desejos pessoais contraditórios, ou seja, os conflitos intrapessoal ou interpessoal se constituem o cerne da existência humana. Nesta direção, desenvolver a capacidade de lidar com os próprios conflitos e as demandas sociais se torna substancial. Assim sendo, a prática de resolução de conflitos possibilita a construção de instrumentos pessoais

essenciais, que capacitam o indivíduo a solucionarem de forma autônoma e crítica as situações de conflito. Ainda para o autor (1988, p. 168), os conflitos são “[...] como inadaptações que acontecem frequentemente e que com frequência são imprescindíveis para alcançar um melhor desenvolvimento pessoal e uma melhor harmonia coletiva”. Esse movimento de compreender, rever e de reconstruir formas precedentes de relação entre o protagonista e os demais ou do protagonista consigo mesmo, tornam a prática e o exercício de resolução de conflitos, de acordo com Puig (1988), fundamentais na formação moral do indivíduo.

Neste sentido, retomamos Vicentin (2011) quando trata do trabalho com crianças e adolescentes que envolve a resolução de conflitos, isto com a intenção de construir uma forma mais equilibrada de se relacionar, tendo em vista ser o diálogo o indicador que fomenta a formação de pessoas assertivas. Portanto, a autora (2012), sugere exercícios lúdicos em que conflitos hipotéticos são apresentados, e na sequência discute-se os sentimentos envolvidos e as soluções possíveis. Um coordenador faz parte dessa atividade e sua atuação deve permitir que os alunos discutam a situação livremente. Já suas intervenções devem ser por meio de questionamentos realizados sempre que necessário. Vicentin (2011) alerta que o educador não deve apresentar conflitos reais, acontecidos com os alunos daquele grupo em específico, com o qual se está desenvolvendo a estratégia. Esse cuidado se deve a não exposição dos envolvidos nos conflitos, a não ser que o interesse em narrar algum fato parta dos próprios implicados. Essa estratégia auxilia o desenvolvimento cognitivo e afetivo tão fundamentais na resolução de conflitos de modo assertivo.

As estratégias de resolução de conflitos segundo Puig (1988), estão assentadas em alguns princípios: a escolha pessoal referente aos tipos de enfrentamentos às situações, deve priorizar a negociação e a colaboração, contrários à passividade ou mesmo agressividade e competitividade; no que se refere aos conflitos intrapessoais, buscar soluções efetivas pautadas na procura de novas ideias, opções e soluções de valor; a criação de um clima positivo na resolução cooperativa de problemas é o ponto crucial para que se resolva as situações sem agressividade; assegurar que sejam desenvolvidas algumas habilidades que abranjam a autoestima, a confiança mútua e a capacidade de expressão de sentimentos e informações; e por fim, aprender e utilizar o conjunto de passos que facilitam a resolução de conflitos de forma criativa e eficaz. Os passos

aos quais se refere Puig (1988), dão continuidade aos princípios acima citados, sendo assim descritos: orientar-se positivamente diante do problema; definir o problema; gerar alternativas para solucionar o problema; avaliar as alternativas e tomar uma decisão; aplicar a solução adotada e fazer a avaliação dos resultados.

#### **4.4 O ambiente sociomoral e as implicações com o clima escolar**

O ambiente sociomoral é caracterizado pela trama de relações interpessoais que incluem o relacionamento do aluno com o professor, entre os pares, com o aprendizado e as regras (DEVRIES; ZAN, 1998). Desta forma, todas as vertentes devem ser observadas e analisadas como componentes determinantes na constituição do clima escolar, assim definido como o conjunto de percepções e expectativas comum aos integrantes da comunidade escolar (docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias), resultante de experiências inter-relacionadas que abarcam as normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estrutura física, pedagógica e administrativa. O clima exerce uma influência recíproca na dinâmica escolar, interferindo na qualidade de vida e no processo de ensino e de aprendizagem (conceito elaborado pela equipe de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) - Unicamp/ Unesp, 2016, a partir de pesquisas que tem realizado na área).

E ainda, de acordo com as pesquisas nacionais e internacionais (CANGUÇU, 2015; CASASSUS, 2007; JOHNSON; STEVEN, 2006; CUNHA; COSTA, 2009, dentre outros), evidenciadas no capítulo 2, existe uma forte relação entre o clima escolar e o desempenho acadêmico. Portanto, em ambientes escolares onde o clima escolar é positivo, a performance acadêmica é favorável.

Nessa perspectiva, os pontos acima destacados, por constituírem o clima escolar, requerem um olhar abrangente e acurado. Abordaremos nesse contexto as inter-relações como produtos de vivências e saberes, frutos distintos e singulares de cada instituição escolar; a organização da estrutura pedagógica e as relações humanas.

Assim sendo, destacamos como ponto de partida da escola a definição clara dos objetivos educacionais que sejam fundados na premissa do aprender, ou seja, a essência da prática pedagógica deve se voltar à promoção de um ambiente cooperativo, que valorize a participação ativa do aprendiz no processo educativo. O

o fio condutor desse processo perpassa pela compreensão (também teórica), do educador, de que o aluno construirá um conhecimento novo se agir sobre ele, se o professor problematizar esse novo objeto desafiando o educando, provocando-lhe assim, uma instabilidade que fomentará a busca individual ou coletiva pela resolução e apropriação, não de conteúdos em si, mas dos mecanismos utilizados no percurso do aprendizado (assimilação e acomodação) (BECKER, 2012). Nesta esfera, professor e alunos avançam em direção a uma dinâmica de sala de aula não cristalizada, não entediante, mas sim, com fluidez e com características de um ambiente fecundo de aprendizagem.

Essa sala de aula apresenta uma forte tendência em superar ações autoritárias do professor, validando ações mútuas, onde se permitam transitar o diálogo e a construção de regras. Assim, como componentes do clima escolar trataremos as relações interpessoais, as normas de convivência, a solução de conflitos, disciplina e as habilidades sociais.

Esses componentes se entendidos como parte da ação educativa, na qual os alunos são atores e agentes ativos, muito se tem a trabalhar. Não se trata de idealizar uma escola perfeita, mas de valer-se das situações próprias do ambiente escolar e abordar de forma assertiva e consciente cada uma delas. Como exemplo, podemos citar a constituição de uma estrutura social e administrativa, com características de participação conjunta e promotora de atitudes críticas e construtivas. As normas aí desenvolvidas conjuntamente, favorecem a atuação a partir da responsabilidade compartilhada entre professores, estudantes e família, com o propósito de executar tarefas e ações dentro da escola. Outro ponto refere-se às habilidades sociais, muito distantes dos conteúdos escolares e cada vez mais exigidos na formação do indivíduo, diante de novas situações sociais (FERNÁNDEZ, 2005). Essas habilidades são desenvolvidas por meio de instrumentos, como as práticas morais, que capacitem o aluno a resolver conflitos por meio do diálogo e de forma adequada; tomar decisões responsáveis, construir uma autoestima equilibrada e a relacionar-se adequadamente com os demais.

Logo, uma escola que desenvolve tais habilidades em seus alunos, promove melhorias no clima de sala de aula e por conseguinte, no clima da escola. A cooperação, também característica de ambientes sociomorais democráticos, retratada por Piaget (1935/1998c), requer a prática para que potencialize o seu desenvolvimento como ações benéficas nas relações interpessoais, no trabalho em

grupo e no aprendizado cooperativo (que tem como finalidades: promover a interação entre colegas; complementar outras formas de aprendizado; facilitar a conduta de pedir e fornecer ajuda; melhorar a autoestima, dentre outras) (DÍAZ-AGUADO, 2015). Sabemos, contudo, que o desenvolvimento dessas propostas no âmbito escolar requer a aplicação de técnicas, procedimentos e estratégias, conforme as apresentadas nos capítulos 2, 3 e 4, e que exige mais conhecimento e investimentos por parte dos docentes no preparo e na execução de tais práticas junto aos alunos. Pois, conforme Piaget (1969/1998a, p.75) “[...] os métodos ativos são muito mais difíceis de serem empregados do que os métodos receptivos correntes”.

Por fim, sabe-se da importância do investimento em metodologias ativas em sala de aula, do trabalho com as práticas morais, da formação de sujeitos moralmente autônomos que respeitem a diversidade. Mas, sabemos também, que o clima escolar positivo decorre de vivências específicas de cada escola. Portanto, faz-se necessário um diagnóstico, ou seja, ouvirmos as vozes de seus atores, por meio de instrumentos adequados, para que se possa promover as melhorias tão necessárias em nossas escolas



## **5 OBJETIVOS, MATERIAIS E MÉTODO**

Neste tópico serão apresentados os objetivos, a metodologia aplicada na obtenção e na análise dos dados, assim como informações sobre os participantes, explicações sobre questões éticas, e os instrumentos utilizados na coleta dos dados e na análise dos resultados.

### **5.1 OBJETIVOS**

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como alunos e professores percebem e avaliam o clima escolar de uma instituição educativa de Ensino Fundamental II e Ensino Médio do estado do Espírito Santo, e se haveria uma relação entre a qualidade da avaliação apresentada pelos alunos com o desempenho escolar por eles alcançado.

Tem-se como objetivos específicos:

- Averiguar o clima escolar com professores e alunos de Ensinos Fundamental II (7º ao 9º ano) e Médio, de uma escola do estado do Espírito Santo.
- Relacionar os dados do clima, a partir das percepções dos alunos, com os de desempenho desses mesmos sujeitos.
- Comparar as percepções dos alunos conforme o nível de ensino e as dos professores com as dos alunos, dando-se especial atenção às dimensões “Ensino e Aprendizagem”; “Relações Sociais e conflitos na escola” e “As regras, as sanções e a segurança na escola”.
- Favorecer que a instituição pesquisada amplie seu conhecimento acerca da realidade de seu clima escolar, para que possa, a partir desse diagnóstico, refletir sobre e sistematizar intervenções voltadas à melhoria da convivência na escola.

## 5.2 Metodologia

Esta pesquisa foi realizada segundo a abordagem quanti-qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando-se do método de pesquisa *survey*, sendo portanto, sua proposta metodológica também do tipo descritiva, uma vez que visa descrever e analisar as características de determinada população – alunos e professores de uma comunidade escolar específica – de modo a estabelecer relações entre variáveis, a saber: o clima escolar e o desempenho alcançado pelos alunos nas avaliações regimentais da escola. Enfatiza-se, ainda, que ao procurar investigar a natureza dessas relações a pesquisa se aproxima do nível explicativo. (GIL, 2010, 2012).

De acordo com Laville e Dionne,

a partir do momento em que a pesquisa centra-se em um problema específico, é em virtude desse problema específico que o pesquisador escolherá o procedimento mais apto, segundo ele, para chegar à compreensão visada. Poderá ser um procedimento quantitativo, qualitativo, ou uma mistura de ambos. (LAVILLE; DIONE, 1999, p.43).

Corroborando, Santos Filho (2000) coloca que os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; ao contrário, estão intimamente imbricados, portanto podem ser utilizados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica.

A pesquisa quantitativa “pretende tomar a medida exata dos fenômenos humanos e do que os explica [...] uma das principais chaves da objetividade e validade dos saberes construídos”. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.43). O método

de pesquisa *survey* é, atualmente, o que melhor representa as características da pesquisa quantitativa, e isto porque corresponde a uma abordagem do fenômeno investigado envolvendo a realização de uma pesquisa de campo, na qual a coleta de dados é feita por meio de aplicação de questionário e/ou formulário junto à população alvo da pesquisa. (LIMA, 2004, p.26).

Ainda do autor, em função dos nossos objetivos, utilizaremos o tipo *survey* descritiva, que objetiva determinar quais eventos, situações, opiniões ou atitudes estão manifestos em uma determinada população (LIMA, 2004).

Segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa estabelece um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser

traduzido em números. Este método permite aprofundar-se no universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que fazem parte da realidade social do ser humano que age e pensa sobre o que faz e interpreta suas ações a partir da realidade vivida, a qual no universo dos significados não é visível, sendo que necessita ser entendida e manifestada pelos próprios pesquisadores. Para Franco (2003) o sentido que um indivíduo atribui às mensagens verbais ou simbólicas implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas.

Por fim, esta pesquisa configura-se, ainda, como um estudo de caso, a fim de buscar características relevantes do tema a ser pesquisado. Uma abordagem do tipo estudo de caso pode representar um modo específico de coletar, organizar e analisar dados com o propósito de reunir informações compreensivas, sistemáticas e em profundidade sobre o caso de interesse (MINAYO, 2007; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para Gil (2012, p.58) o Estudo de Caso é empregado com muita frequência pelos pesquisadores sociais, com diferentes propostas, dentre elas: “[...] descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação”. O delineamento de Estudo de Caso se qualifica como um estudo que busca características importantes do tema a ser pesquisado “[...] o caso é sempre bem delimitado, devendo ter contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Sustenta-se esse tipo de Estudo de Caso como intrínseco, que de acordo com Stake (1995 apud ANDRÉ, 2008, p.19), é “[...] quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso particular”. Desse modo, pretende-se com o presente estudo possibilitar que a instituição participante possa refletir sobre a realidade de seu clima escolar, e assim desenvolver iniciativas que visem sua melhoria.

### **5.3 Local de realização e participantes**

A instituição educativa de realização da pesquisa foi escolhida por conveniência. Consiste em uma escola de Educação Básica do estado do Espírito

Santo, que oferece os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio. A investigação foi desenvolvida com os alunos do Ensino Fundamental II (E.F. II) e Ensino Médio (E.M.). A pesquisa foi realizada com 300 alunos matriculados no E.F. II, 255 estudantes no E.M. e 51 docentes.

Participaram da pesquisa todos aqueles alunos e professores que concordaram de modo voluntário, atingindo-se a amostra de 214 estudantes do E.F. II (do 7º ao 9º ano), o que equivale a 95% do total de matriculados na escola nesse nível de ensino (considerando que do 7º ao 9º ano são 225 estudantes matriculados). Em relação ao E.M., houve a participação de 203 alunos, o que representa 80% do total de matriculados no E.M (1ª a 3ª Série). Desse modo, a amostra total de estudantes participantes foi de 417, o que corresponde a 87% do total de alunos que a escola possui nesses dois níveis de ensino - E.F. (do 7º ano 9º ano) e E.M. Quanto aos professores a amostra atingida foi de 35 participantes, equivalendo a 70% do total da equipe docente que trabalha na referida escola.

Destacamos que a escola participante contribuiu na composição da amostra referente ao processo de validação de três instrumentos sobre o clima escolar, que abordaremos a seguir, em decorrência da inserção na pesquisa *“Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar”*<sup>6</sup>.

#### **5.4 Aspectos éticos**

A pesquisa *“Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar”*, na qual se insere este estudo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp (CAAE: 32973114.2.0000.5404). No entanto, a coleta de dados desta investigação, em específico, foi iniciada somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, campus de Marília-SP (CAAE: 46505415.8.0000.5406) (Anexo A). Para a sua realização, a pesquisa seguiu os requisitos necessários às pesquisas que envolvem os seres humanos, obtendo a autorização formal da escola, mediante carta de autorização (Apêndice

---

<sup>6</sup> Pesquisa coordenada por Telma Pileggi Vinha (FE- Unicamp), Alessandra de Moraes, (Fac. de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília) e Me. Adriano Moro (FE – Unicamp e Fundação Carlos Chagas) e composta por equipe de pesquisadores do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - Unicamp/ Unesp, e pesquisadores de diferentes universidades do Brasil. Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (FAPESP) e Fundação Lemann.

A), assim como recolhendo a anuência dos participantes por meio de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) para professores (Apêndice B) e pais/responsáveis legais (Apêndice C) e Termo de Assentimento para os alunos (Apêndice D).

## **5.5 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados**

### **5.5.1 A avaliação do Clima Escolar: um novo instrumento brasileiro e suas dimensões**

Como pudemos observar no capítulo 2, todas as pesquisas citadas confirmam a assertiva de que o interior das escolas é constituído por pessoas que interagem entre si e desempenham cada qual sua função, norteadas por um fio condutor em conformidade com os objetivos específicos da instituição. Assim sendo, para se levantar dados e compreender realidades de maneira eficaz faz-se necessário conhecer as percepções desses sujeitos acerca do ambiente escolar.

Apresentamos também estudos e pesquisas nacionais e internacionais sobre clima escolar, porém, ainda são escassos no país instrumentos validados, adaptados à realidade das escolas brasileiras que possibilitem a avaliação das diversas dimensões inter-relacionadas que compõem o clima, tais como, aprendizagem, relacionamentos sociais, segurança, justiça, participação, infraestrutura e pertencimento, mediante as percepções de alunos, professores, gestores.

Nessa perspectiva, teve início em 2015 o projeto: *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar*, sob a coordenação da Dra. Telma Pileggi Vinha (Faculdade de Educação/Unicamp) e vice-coordenação da Dra. Alessandra de Moraes (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), aprovado em março de 2015 pela Fapesp, Processo 2014/24297-5, Área das Ciências Humanas e Sociais (VINHA, 2015).

Antes, cabe assinalar que esse plano foi proposto como continuidade e ampliação do projeto: *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*, sob a coordenação da Dra. Telma Pileggi Vinha (Faculdade de Educação/Unicamp), com o apoio da Fundação Lemann e do

Itaú BBA (VINHA, 2013). Teve por objetivo construir e aplicar instrumentos, adaptados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar o clima escolar para alunos a partir do 7º ano, professores e gestores. Ainda como segundo objetivo elaborar e desenvolver, em duas escolas de Campinas, um projeto de formação dos educadores visando a redução da violência e a melhoria da convivência escolar.

Assim, em 2015, inicia-se o novo projeto, que teve como objetivo o aperfeiçoamento e validação de três instrumentos de avaliação do clima escolar, adaptados à realidade das escolas brasileiras, em alunos a partir do 7º ano, docentes e gestores do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica de escolas públicas e particulares do estado de São Paulo e que pelas razões já expostas, apresentam-se como inéditos.

Compreende-se o clima escolar 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 que 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 na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela, deste modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (Conceito elaborado pela equipe de pesquisadores do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - Unicamp/ Unesp, 2016, a partir de pesquisas que tem realizado na área).

A partir do estudo da literatura na área e da análise de vários instrumentos internacionais sobre clima escolar, foram elaborados questionários em formato *Likert* direcionado aos três grupos (gestores, docentes e alunos).

Os instrumentos são compostos de oito dimensões, conforme quadro abaixo:

Quadro 6 - Matriz de referência do clima escolar

Clima Escolar – Matriz		
Dimensão	Conceito	Grupo
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 atuação eficaz de um corpo docente estável e na presença de estratégias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem e o acompanhamento contínuo, de forma a contemplar todos os alunos.	Aluno Professor Gestor
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção sobre a 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. A boa qualidade do clima não exclui a existência de conflitos, sendo, porém influenciada pela frequência e gravidade desses.	Aluno Professor Gestor
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	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.	Aluno Professor Gestor

(continua)

(conclusão)

<b>Clima Escolar – Matriz</b>		
<b>Dimensão</b>	<b>Conceito</b>	<b>Grupo</b>
4. As situações de intimidação entre alunos	Essa dimensão trata da identificação das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares e, bem como dos locais em que ocorrem.	Aluno
5. A família, a escola e a comunidade	Refere-se à qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre essas pessoas. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns. Abrange, ainda, a atuação da escola considerando as necessidades da comunidade.	Aluno Professor Gestor
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da qualidade da infraestrutura e do espaço físico das escolas, do 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.	Aluno Professor Gestor
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores com seu ambiente de trabalho e as instituições de ensino. Abrange as percepções vinculadas à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e às reflexões sobre as ações. Envolve, ainda, a percepção da valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e do 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; MORAIS; MORO, 2017).

A matriz foi utilizada como base para a construção dos instrumentos. Os questionários foram compostos por seções com questões contendo itens que medem e avaliam as percepções dos sujeitos a respeito das dimensões supracitadas. Para cada item existem quatro possibilidades de resposta apresentadas numa escala do tipo *Likert* (quatro pontos). A opção por quatro



possibilidades é justamente para que não haja uma alternativa intermediária que direcione as respostas. No final há questões que visam coletar informações sobre o perfil do participante.

Destaca-se que após duas testagens empíricas, realizada pela equipe de pesquisadores, com uma amostra total de mais de 10.000 participantes, entre alunos, professores e gestores do 7º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, de mais de 60 escolas brasileiras públicas e particulares, os questionários passaram por reestruturações de modo a se tornarem mais enxutos, acurados e atenderem aos critérios de confiabilidade e de validade de construto. Em suas versões finais, as quais foram validadas pelos procedimentos estatísticos de Análise de Componentes Principais, em que a maioria dos itens apresentaram carga componencial acima de 0,30 nas diferentes dimensões dos instrumentos, e de Confiabilidade Composta, com coeficientes entre 0,80 a 0,90, os questionários chegaram às suas versões finais, com as seguintes estruturas, no que se refere ao número de itens, conforme as diferentes dimensões de avaliação do clima escolar:

Quadro 7 - Estrutura por dimensões dos instrumentos de avaliação do clima escolar

DIMENSÕES DO CLIMA ESCOLAR	QUESTIONÁRIO ALUNOS	QUESTIONÁRIO PROFESSORES	QUESTIONÁRIO GESTORES
<b>1</b> - As relações com o ensino e com a aprendizagem.	20 itens	28 itens	21 itens
<b>2</b> - As relações sociais e os conflitos na escola.	22 itens	26 itens	22 itens
<b>3</b> - As regras, as sanções e a segurança na escola.	32 itens	25 itens	25 itens
<b>4</b> - As situações de intimidação entre alunos.	15 itens	-----	-----
<b>5</b> - A família, a escola e a comunidade.	07 itens	11 itens	12 itens
<b>6</b> - A infraestrutura e a rede física da escola.	08 itens	08 itens	08 itens

(continua)

(conclusão)			
7 - As relações com o trabalho.	-----	12 itens	16 itens
8 - A gestão e a participação.	-----	13 itens	26 itens
<b>TOTAL</b>	104 itens	123 itens	130 itens

Fonte (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Queremos ressaltar que o instrumento possui itens exclusivos e de relação, para que se identifiquem as percepções sobre os diferentes aspectos da escola que são específicas de cada público e aquelas que são comuns, permitindo nesse último caso averiguar se são consistentes entre os diferentes atores da escola, ou não.

Portanto, além de contribuir para a ampliação de pesquisas nessa área, esses instrumentos, quando socializados, permitirão às escolas ampliar o conhecimento de sua realidade possibilitando a elaboração de propostas de intervenção mais eficazes.

Considerando-se que a presente pesquisa contempla em seus objetivos a avaliação do clima escolar por alunos e professores (abstemo-nos em utilizar o questionário dos gestores, pelo fato de existir um número reduzido desses integrantes na instituição, o que poderia não garantir o anonimato dos participantes), foram utilizados os instrumentos supracitados, já validados, direcionados a esses dois públicos (Anexos B e C). Ressaltamos que os instrumentos foram aplicados em suas versões *on line*, construída e disponibilizada em uma conta *do* SurveyMonkey<sup>7</sup>.

#### **5.5.1.1 Procedimentos de coleta de dados relativos ao clima escolar**

A aplicação dos instrumentos de avaliação do clima escolar ocorreu nos meses de abril e maio de 2017. Foi realizada em uma sala com notebooks e tablets, em que os alunos se dirigiam ao local em grupos, e respondiam o questionário individualmente, o que durava aproximadamente 30 minutos. Para essa atividade, os estudantes eram acompanhados por uma pessoa devidamente capacitada para esse fim, que atuou como auxiliar da pesquisa, e cuja formação é de professora de Língua Inglesa, porém em outra instituição. Contou-se também com o suporte de um

---

<sup>7</sup> (<https://pt.surveymonkey.com/user/sign-in/>).

funcionário do setor de informática da escola, uma vez que o preenchimento dos questionários foi *on line*. A coleta se deu no período de aula, realizando-a nas de Filosofia, no E.M. e de Leitura e Filosofia, no E.F. II. Quanto à coleta com os docentes, o *link* de acesso ao questionário foi fornecido para que o preenchimento fosse realizado individualmente em suas respectivas residências. Destacamos que após a tabulação dos dados, esses foram divulgados aos professores e equipe gestora, para discussão na escola. O relato da discussão será divulgado no Capítulo 8 dessa tese.

### **5.5.2 A avaliação do desempenho dos alunos e procedimentos de coleta**

Na escola investigada, o período letivo é dividido em bimestres, sendo que em cada um deles a avaliação do rendimento escolar é feita com os todos os alunos do E.F. II ao E.M., mediante provas bimestrais. Tais avaliações, em ambos os níveis de ensino, somam duas avaliações regimentais por disciplina, chegando-se a um valor médio de 0 a 08 pontos. Ressalta-se que as provas seguem uma determinação única da escola, sendo assim organizadas pelos professores: 20% de questões de nível considerado difícil, 20% de questões fáceis e 60% de questões de nível médio, ambas em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Outra determinação refere-se à porcentagem de questões que compõem a prova, sendo 60% dissertativas e 40% de questões de múltipla escolha. Já os dois pontos restantes decorrem de outras atividades desenvolvidas com os alunos, tais como simulados, trabalhos, seminários, feira científica etc. Também é importante ressaltar que as provas que compõem o sistema de avaliação da escola, apresentam-se organizadas com especificidades que correspondem às diversas disciplinas (abaixo apresentadas), ou seja, aquelas que pertencem às áreas de Exatas (Química, Física e Matemática) são preparadas pelos professores de forma a privilegiarem os conteúdos conceituais, já as das áreas de Humanas (Linguagens, Sociais) e Ciências Biológicas, mostram-se mais flexíveis pois privilegiam além dos conteúdos conceituais, os atitudinais, o que, por hipótese, poderá interferir nas relações de cada disciplina (desempenho apresentado pelos alunos) com as variáveis das dimensões investigadas (Capítulo 8).

Para a coleta dos dados de desempenho dos alunos foram considerados os conceitos finais obtidos pelos alunos participantes no 1º bimestre de 2017, em diferentes áreas do conhecimento, os quais são decorrentes das atividades realizadas na escola nos períodos de fevereiro, março e abril de 2017. O desempenho, neste trabalho, está sendo considerado como as notas dos alunos no bimestre, porém temos ciência que desempenho vai além disso, mas como precisávamos de dados objetivos nos ativemos a esse aspecto que nos era acessível: a média dos estudantes em cada disciplina.

Desse modo, foram coletadas as médias alcançadas pelos estudantes nas seguintes áreas/disciplinas, as quais possuem professores e notas independentes, sendo que no caso das áreas os conceitos resultam em uma única média final:

➤ **No E.F. II:**

- Língua Portuguesa, cuja média final é composta pelas avaliações de três docentes- Matemática, composta pelos conteúdos de aritmética, de álgebra e conteúdos de geometria;

- Ciências Físicas e Biológicas
- História;
- Geografia;
- Inglês;
- Espanhol,
- e Artes.

➤ **No E.M.:**

- Língua Portuguesa, cuja média é composta pelas seguintes disciplinas: Gramática, Literatura e Redação;

- Matemática, composta por conteúdos que abrangem vários temas específicos.

- Biologia, pelas disciplinas: Citologia, Genética, Botânica e Ecologia.
- Química, por Orgânica e Inorgânica;
- História: Antiga, Contemporânea, e do Brasil;
- Física: Óptica, Termologia e Mecânica;
- Geografia: Física e Humana.

- Filosofia;
- Inglês;
- Artes,
- e Sociologia.

É relevante apresentar, de forma mais específica, o sistema de avaliação de desempenho dos estudantes empregado na instituição pesquisada, pois apesar da escola investigada apresentar características de um ensino mais formal, com sistema de ensino específico e provas, promove atividades e situações que possibilitam avaliar o aluno em diversos momentos. É percebida uma valorização, por parte do corpo docente e direção, acerca do processo de avaliação e de retomada dos conteúdos, quando esses são sinalizados nos resultados das avaliações. Desta forma será exposto, de uma maneira sintética, a seção que caracteriza o processo de avaliação da escola conforme seu Regimento escolar (2017).

### **5.5.2.1 O processo de Avaliação**

#### **5.5.2.1.1 Os Princípios que a embasam:**

A verificação do rendimento compreende a avaliação do aproveitamento, observados os critérios da legislação vigente. A Avaliação é entendida como um processo contínuo de obtenção de informações, análise e interpretação da ação educativa, visando ao aprimoramento do trabalho escolar. E todos os participantes da ação educativa são avaliados em momentos individuais e coletivos.

A avaliação permite o acompanhamento sistemático e contínuo do desempenho da Direção, Professores, alunos e demais funcionários nos diferentes momentos do processo educacional; da participação efetiva da comunidade escolar nas diversas atividades propostas pela escola; da sequência e da reformulação do planejamento curricular; dos indicadores de desempenho escolar em termos de rendimento e da frequência do aluno. Já para a análise e reflexão do processo de ensino e aprendizagem será garantido no Calendário Escolar: encontros entre educadores da escola através dos Conselhos de Classes; encontros dos professores ou componentes do núcleo de apoio técnico-pedagógico com pais ou responsáveis e encontros entre educadores e setor psicopedagógico.

#### **5.5.2.1.2 Avaliação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio**

A avaliação do processo ensino-aprendizagem, responsabilidade de seus professores, é entendida como um indicador que permite determinar a eficácia e o grau de avanço do ensino-aprendizagem e a formação dos alunos, uma vez que permite ao professor rever sua prática e refletir sobre ela e redirecionar, de forma a contribuir significativamente para melhorar o ensino e, assim, promover uma melhor aprendizagem. A avaliação é diagnóstica e formativa tendo como base a visão global do aluno, subsidiada por observações e registros obtidos no decorrer do processo. Os alunos com necessidades especiais atendidos pela escola nas classes comuns poderão utilizar instrumentos diferenciados de avaliação conforme as características das necessidades e será, também, contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A avaliação tem por objetivos diagnosticar a situação de aprendizagem do educando para estabelecer os objetivos que nortearão o replanejamento da ação pedagógica; verificar os avanços e dificuldades do educando no processo de construção do conhecimento; subsidiar os educadores com elementos para uma reflexão sobre o trabalho realizado, tendo em vista o replanejamento e possibilitar aos educandos tomarem consciência de seus avanços e dificuldades, visando ao seu desenvolvimento no processo de aprendizagem.

#### **5.5.2.1.3 O processo de recuperação**

A recuperação é parte integrante do processo de construção do conhecimento e é entendida como orientação e retomada contínua de estudos e criação de novas situações de aprendizagem, que acontece em três etapas: a primeira de forma imediata na ação permanente em sala de aula, pela qual o professor, a partir da ação educativa desencadeada, criará novas situações desafiadoras e dará atendimento aos alunos que dele necessitarem, por meio de atividades diversificadas. A segunda etapa ocorre durante o processo (bimestral), com presença obrigatória nas aulas e demais atividades programadas, no decorrer do ano letivo, priorizando os pré-requisitos necessários à aprendizagem subsequente. E a terceira etapa, de forma final e intensiva (anual), após o término

do último bimestre, com presença obrigatória nas aulas e demais atividades programadas.

## 5.6 Forma de análise dos resultados

Para a análise dos dados quantitativos foi utilizada a estatística descritiva e inferencial, com o auxílio do programa estatístico *software IBM® SPSS® Statistics Version 22,0*, sendo que os procedimentos utilizados foram (FIELD, 2009):

- com relação aos dados de caracterização dos participantes: frequência absoluta e frequência relativa (porcentagem);

- considerando que os questionários de avaliação do clima escolar foram construídos no formato *Likert*, correspondendo a uma escala de 1 a 4 pontos, para o cálculo do escore alcançado em cada dimensão do clima escolar fez-se uso da média de pontuação obtida nos itens que as compõem, chegando-se, portanto, a um escore médio por dimensão por público investigado (alunos do E.F. II e do E.M. e docentes);

- para a identificação do clima escolar em dados nominais, de modo a se chegar às avaliações tidas como negativas, intermediárias e positivas, a partir das médias obtidas em cada dimensão, tais dados, de natureza numérica, foram transformados em categóricos tendo-se como referência as seguintes pontuações: para uma avaliação tida como negativa: até 2,25 pontos; intermediária: de 2,26 a 2,75 pontos; e positiva: de 2,76 a 4 pontos;

- para aferirmos se as diferenças de distribuição de frequência da avaliação do clima apresentadas pelos alunos do E.F II, do E.M. e pelos professores eram significantes, foram aplicados os Teste Qui-quadrado ou o Teste Exato de Fisher;

- para todos os testes inferenciais supracitados, o nível de significância adotado foi de 5%.

- para a análise e interpretação dos dados optamos por agrupar as categorias nunca e algumas vezes; e muitas vezes e sempre, porque dessa forma conseguiríamos ver de uma maneira geral as avaliações mais positivas e as avaliações mais negativas, porém, há a possibilidade de em uma apresentação dos resultados dos instrumentos, deixar em quatro categorias. Entretanto para este trabalho, como os dados são extensos, decidimos para facilitar a leitura dos resultados, agrupar em duas categorias. Essa também é uma forma de evidenciar o

que seria uma avaliação mais positiva (nunca/algumas vezes) para os itens que não são invertidos e (algumas vezes/sempre) para os itens invertidos e vice-versa.

Para a verificação da relação entre o clima escolar e o desempenho o critério metodológico adotado neste estudo foi a técnica de regressão linear múltipla, com objetivo de gerar modelos explicativos para as relações entre as variáveis dependentes e independentes do ensino fundamental e médio.

Inicialmente para elaboração dos modelos foram realizadas as análises estatísticas descritivas e testes de normalidade das variáveis dependentes, a fim de conhecer o comportamento das variáveis e verificar as suposições matemáticas e estatística da técnica de regressão.

A técnica permite modelar e investigar a relação entre uma variável dependente e um conjunto de variáveis independentes (MONTGOMERY, 2001). O resultado é uma equação linear expressa por:

$$y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_n x_n$$

Em que:

$y$  = variável dependente

$\beta_0$  = constante (intercepto da reta no eixo da ordenada)

$\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_n$  = coeficientes da regressão (inclinação da reta)

$x_1, x_2, \dots, x_n$  = variáveis independentes

O método de estimação da equação de regressão é chamado de mínimos quadrados ordinários. Esse método estima os parâmetros da equação contendo um componente “erro”, comumente chamado de resíduo ( $\varepsilon$ ). Assim, a equação estimada é a seguinte:

$$\hat{y} = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_n x_n + \varepsilon$$

O resíduo é obtido da seguinte forma:

$$\varepsilon = y - \hat{y}$$

Para estimação dos parâmetros da equação é necessário satisfazer as seguintes suposições:

- os erros têm distribuição normal;
- os erros não são correlacionados;
- os erros têm média nula e variância constante.



No entanto, a relação da variável dependente com as variáveis independentes deve ser de forma linear. Ainda, o comportamento da variável dependente deve assumir a suposição de normalidade para o emprego da técnica.

A técnica de regressão consiste em um conjunto de análises estatísticas realizado em várias etapas, sendo apoiado por indicadores e testes estatísticos de forma a garantir a estimação dos parâmetros e as suposições matemáticas e estatísticas. Um dos indicadores utilizados para medir a adequação do modelo é o coeficiente de determinação  $R^2$  (R-quadrado), mas quando os dados compõem uma amostra, utiliza-se o  $R^2$  ajustado (R-quadrado ajustado). Além disso, a adequação ou capacidade explicativa do modelo é observada na análise de variância (decomposição da variância e o teste de hipótese com os coeficientes da regressão), análise de resíduos (diagnóstico de normalidade, variância constante (homocedasticidade e independência) e um diagnóstico de influência e relação (multicolinearidade) que as variáveis exercem entre si ou na variável dependente, ou ainda, no modelo proposto. Dessa forma, todas as etapas foram realizadas para assegurar adequação e consistência dos modelos do ensino fundamental e médio.

Neste contexto, a análise de regressão foi realizada no software SPSS versão 21. Os testes estatísticos adotados nesse procedimento utilizaram o nível de significância de 5%. O critério de seleção das variáveis independentes de cada modelo foi o “*stepwise*”. Esse critério adiciona ou remove uma variável em cada etapa da geração do modelo, permitindo a comparação dos modelos. Os modelos foram escolhidos conforme o indicador o  $R^2$  ajustado, a análise de variância e de multicolinearidade das variáveis. Esse procedimento foi realizado diversas vezes até obter um modelo proposto como adequado aos dados. Após selecionar o modelo proposto, a técnica de regressão foi gerada novamente para se obter os parâmetros finais e os testes estatísticos que asseguraram a escolha do modelo adequado.

No Capítulo 6 apresentamos primeiramente os resultados da avaliação do clima escolar, na sequência discorreremos acerca da devolutiva aos professores e gestores da escola e por fim, os resultados da análise da relação entre o clima e o desempenho escolar.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR

Nesta seção, evidenciamos os resultados da avaliação do clima escolar, coletada nos meses de abril e maio de 2017, junto aos alunos e professores de uma instituição de ensino de Educação Básica do estado do Espírito Santo.

Buscamos nesta seção, na apresentação e análise dos resultados, verificar se haveria uma relação entre o clima escolar, apresentado pelos membros da escola – alunos e professores, de modo geral e em suas diferentes dimensões. Para tanto, foi possível atingir uma amostra representativa de professores e alunos no concernente à escola investigada. Com relação aos estudantes, também foi possível garantir a homogeneidade da amostra nas variáveis sexo, idade, nível e ano de ensino.

Em prosseguimento, são apresentados a caracterização dos participantes (alunos e professores), a avaliação comparativa do clima escolar, nas diferentes dimensões, pelos alunos do E.F II, do E.M e professores.

### 6.1 Caracterização dos participantes

#### 6.1.1 Caracterização dos alunos

Nesta seção é apresentada a caracterização dos alunos, de acordo com os quadros abaixo:

Quadro 8 – Total de alunos por níveis de Ensino

Participantes	Frequência (%)
Alunos do Ensino Fundamental.	214 (51,3%)
Alunos do Ensino Médio.	203 (48,7%)
Total	417 (100%)

Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Como demonstrado no Quadro 8, são participantes 214 alunos do Ensino Fundamental e 203 são alunos do Ensino Médio, perfazendo um total de 417 alunos participantes.

No Quadro 9 é especificado o ano e a série, dos participantes em termos de frequência absoluta e relativa, e no caso do sexo, os valores são relativos a cada nível de ensino:

Quadro 9 – Ano, série, quantidade e o sexo dos alunos

<b>Ano e série dos participantes</b>	<b>Frequência (%)</b>	<b>Sexo Masculino (frequência e % por nível de ensino)</b>	<b>Sexo Feminino (frequência e % por nível de ensino)</b>
7º ano do Ensino Fundamental.	68 (16,3%)	111 (51,9%)	103 (48,1%)
8º ano do Ensino Fundamental.	73 (17,5%)		
9º ano do Ensino Fundamental.	73 (17,5%)		
1ª série do Ensino Médio.	69 (16,5%)	113 (55,7%)	90 (44,3%)
2ª série do Ensino Médio.	84 (20,1%)		
3ª série do Ensino Médio.	50 (12%)		
<b>Total</b>	<b>417 (100%)</b>	<b>224 (53,7%)</b>	<b>193 (46,3%)</b>

Fonte:Arquivos da pesquisa (2018)

No Quadro 9 pode-se observar que 68 alunos pertencem ao 7º ano do EF, 73 pertencem ao 8º ano e a mesma quantidade, 73, são do 9º ano do EF. Os alunos do EM ficaram assim distribuídos: 69 alunos pertencem à 1ª série do EM, 84 à 2ª série e 50 alunos são da 3ª série do EM. No mesmo quadro estão descritas as quantidades de alunos por sexo, sendo do EF 111 alunos do sexo masculino e 103 do sexo feminino, e do EM, 113 alunos do sexo masculino e 90 do sexo feminino.

No quadro 10 é apresentada a crença em relação aos estudos, ou seja, como os alunos dos dois níveis de ensino se veem no tocante aos seus próprios estudos:

Quadro 10 – Crença em relação aos estudos

Alunos por nível de ensino	Em relação aos seus estudos, como você acredita estar?		
	Muito bem/bem	Nem tão bem, mas nem tão mal/mal	total
Alunos do Ensino Fundamental.	165 (77,1%)	49 (22,9%)	214 (100%)
Alunos do Ensino Médio	121 (59,6%)	82 (40,4%)	203 (100%)
TOTAL	286 (68,6%)	131 (31,4%)	417 (100%)

Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Como pudemos observar no quadro acima, as respostas frente ao item, em relação aos seus estudos, como você acredita estar, os alunos do EF (77,1%) responderam estar muito bem/bem e 22,9% dos alunos assinalaram nem tão bem, mas nem tão mal/mal. Para os alunos do EM, quase 60% se sentem muito bem/bem e 40% estão na faixa de nem tão bem, mas nem tão mal/mal. Fazendo uma reflexão acerca desse item e de seus resultados, os alunos no momento do questionamento

exerceram um olhar intrínseco, percorrendo um trajeto para o seu próprio eu, se auto-analisando como aluno e estudante. E o parâmetro real que esses alunos possuem são suas notas, o seu desempenho retratado em seu boletim, corroborado pelo tempo de dedicação e o envolvimento com seus estudos. Desta forma, seria essa uma variável importante na avaliação do clima relacionada ao desempenho escolar dos alunos? Stewar (2008) em seus estudos em escolas de Ensino Médio (Flórida) teve como objetivo investigar as influências individual e características estruturais escolares associadas ao desempenho acadêmico. Três dimensões do ambiente escolar foram o foco central: *Cultura escolar* (centra-se nas crenças, valores, atitudes e várias situações de interação entre alunos, professores e corpo administrativo); *Estrutura organizacional da escola* (em grande parte medida pela classe e pelo tamanho da escola); *Ambiente social da escola* (refere-se às características dos alunos, professores e administradores, envolvendo também etnia, gênero, status socioeconômico, experiência e formação dos professores). Os dados coletados sobre características em nível individual (esforço do aluno, pertencimento à escola, motivação escolar, diálogo entre pais e filhos e a associação entre pares positivos) basearam-se em relatórios do estudante. A conclusão do estudo é que houve associação significativa entre os preditores de nível individual e o desempenho acadêmico, percebido também em relação aos preditores estruturais da escola e a coesão escolar com significância em relação ao desempenho escolar.

Como apontado por Stewar (2008), há uma influência e uma associação significativa entre a variável de nível individual (entre outras) e o desempenho acadêmico. Entretanto, veremos como essa variável se comporta na seção em que aplicamos a técnica de regressão linear múltipla, a fim de verificarmos a relação dessa variável com o desempenho dos alunos, assim como de todas as outras do clima escolar que fizeram parte da análise.

### **6.1.2 Caracterização dos professores**

Neste item será apresentada a caracterização dos professores. E conforme o Quadro 11, são expostos a idade e o sexo dos participantes:

Quadro 11 – Idade e sexo dos professores

Total de professores	Total de professores que responderam suas idades	Idade Mínima	Idade Máxima	Média de idade	Sexo Masc	Sexo Fem
35	24	27	60	38,8	16	18

Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

De acordo com o Quadro 11, podemos notar que dos 35 professores participantes, 24 relataram a idade, que variou de 27 a 60 anos, sendo a idade média de 38,8 anos. Também foram descritos o sexo dos professores, entretanto uma pessoa não respondeu, destacando 16 do sexo masculino e 18 do sexo feminino, compondo a quantidade de 34 respondentes para esse quesito.

No Quadro 12 são mostradas as áreas de atuação dos professores da instituição pesquisada, considerando os respondentes:

Quadro 12 – Áreas de atuação dos professores

Áreas de atuação	Quantidade de professores
Arte	2
Biologia	2
Educação Física	1
Filosofia	2
Física	2
Geografia	4
História	4
Letras	10
Matemática	5
Pedagogia	2
Química	2
Sociologia	2
Outros	4

Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Diversas são as áreas de atuação dos professores, como mostrado no quadro acima. Elas atendem ao currículo da escola.

Já nos Quadros 13 ,14 e 15, são apresentadas a última titulação dos professores, o tempo de docência e o tempo em que atuam na escola pesquisada:

Quadro 13 – A última titulação dos professores

Titulação dos professores	Quantidade de professores	Porcentagem
Graduação.	13	35,3%
Especialização / Pós graduação lato sensu.	13	38,2%
Mestrado.	8	23,5%
Total	34	100,0%
Não respondeu	1	
Total	35	

Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Os professores que possuem apenas Graduação, somam um total de 13 pessoas, o que representa 35,3% do total de 35 professores, tendo em vista que um professor não respondeu, mas os que possuem Especialização/Pós graduação lato sensu, também somam 13 pessoas, representando 38,2%. Todavia, 8 professores possuem Mestrado, o que representa 23,5% do corpo docente.

Imbernón (2010) ressalta a importância de que os professores estejam preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diversos âmbitos, como estar abertos a adequar suas atuações às necessidades dos alunos. Essa demanda requer uma formação e participação em cursos de aperfeiçoamento, que permita ao docente repensar tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que esses são trabalhados com os alunos. Passemos, agora, ao tempo de docência dos professores participantes.

Quadro 14 – O tempo de docência

Tempo de trabalho	Frequência	Porcentagem
2-3 anos.	1	2,9%
4-6 anos.	4	11,8%
7-25 anos.	22	64,7%
26-35 anos.	7	20,6%
Total	34	100,0%
Não respondeu	1	
Total	35	

Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Observando o quadro acima, os professores da escola pesquisada possuem um tempo expressivo de experiência docente, sendo que a quantidade de professores com dois a três anos representa apenas 2,9% do grupo, e de 4 a 6 anos, 11,8%. A maior parte dos professores ficou entre 7 e 25 anos (64,7%) de tempo de experiência docente, e na casa de 26 a 35 anos, estão sete pessoas representando 20,6% do corpo docente.

No quadro abaixo vemos o tempo de permanência dos professores na escola investigada:

Quadro 15 – Há quanto tempo você é professor nessa escola

Tempo na escola	Quantidade	Porcentagem
Um ano ou menos.	4	11,8%
2-3 anos.	9	26,5%
4-6 anos.	8	23,5%
7-25 anos.	11	32,4%
26-35 anos.	2	5,9%
Total	34	100,0%
Não respondeu	1	
Total	35	

Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)



## **6.2 Avaliação comparativa do clima escolar, nas diferentes dimensões, pelos alunos do E.F II, do E.M e professores**

Na análise dos dados, buscamos apresentar e discutir os resultados em relação a cada dimensão do clima escolar (as relações com o ensino e a aprendizagem; as relações sociais e conflitos; as regras, sanções e segurança; as situações de intimidação entre os alunos; as relações entre a família, comunidade e a escola; a infraestrutura e a rede física da escola; as relações com o trabalho; e a gestão e participação), de modo a , primeiramente, compreendermos a qualidade geral da avaliação dos estudantes e professores nas respectivas dimensões. Para tal avaliação das dimensões, os dados foram extraídos a partir das categorias: avaliação negativa, intermediária e positiva. Para se chegar a esse resultado, calculamos a pontuação média obtida na dimensão, por meio da média aritmética dos valores alcançados no conjunto dos itens que a compõem. Em seguida, de acordo com as instruções de avaliação dos instrumentos, realizamos a codificação dos escores numéricos para dados categóricos, de modo a dividir os quatro pontos da escala *Likert* em tercils. Ao primeiro tercil, foi atribuída a pontuação de 1 a 2,25, chegando-se ao nível negativo; ao segundo tercil, de 2,26 a 2,75, obtendo-se o nível intermediário; e, ao terceiro tercil, de 2,76 até 4,00, alcançando-se o nível positivo (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Além da avaliação geral das dimensões, realizamos a análise das percepções dos alunos e professores em relação aos itens que compõem cada uma dessas dimensões do clima escolar, com o propósito de identificarmos aqueles aspectos que revelam as especificidades do ambiente escolar investigado, a partir das perspectivas dos sujeitos participantes. Ao apresentarmos detalhadamente cada uma das dimensões, elucidamos que suprimimos alguns itens que estavam presentes nos instrumentos das análises e das discussões, devido aos seguintes fatores: alguns itens não condizem com o perfil da escola, como nos exemplos: “Alguns alunos trazem facas, canivetes, estiletes, etc, como armas para a escola” (item do questionário dos docentes); “Alguns alunos vêm para a escola embriagados ou drogados”; “Alguns alunos traficam drogas dentro da escola” (itens do questionário dos alunos, entre outros); escolhemos alguns itens para serem apresentados pois os instrumentos são extensos; e consideramos que a escolha dos itens abordados neste trabalho contribuem para melhor compreensão dos dados.

A seguir, no Gráfico 1, apresentamos as avaliações dos professores e estudantes em cada uma das dimensões do clima escolar, de modo a se ter uma visão panorâmica dos dados, os quais, em continuidade, serão demonstrados pormenorizadamente pela análise de cada dimensão e itens decorrentes na subseções.

**Gráfico 1 – Avaliação do clima escolar pelos estudantes e professores nas diferentes dimensões**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Com base nos dados expostos no Gráfico 1, podemos realizar as seguintes observações:

- quanto à predominância do tipo de avaliação apresentado por cada público: as avaliações dos professores em todas as dimensões tenderam, em primeiro lugar, para positivas e, em segundo lugar, para intermediárias, e por último para negativas

e as dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio também apresentaram essas mesmas tendências, com exceção das dimensões “1- As relações com o ensino e a aprendizagem” e “5 – A família, e escola e comunidade” em que os alunos do Ensino Médio tenderam para avaliações intermediárias, em primeiro lugar, positivas, em segundo lugar, e negativas, em terceiro lugar.

- com relação às divergências de avaliações entre os públicos, verificamos que as avaliações dos professores foram mais positivas que as dos estudantes e que, entre os estudantes, as percepções dos alunos do Ensino Fundamental foram mais positivas que as dos alunos do Ensino Médio. As maiores divergências entre os professores e os alunos compareceram nas dimensões: “1- As relações com o ensino e a aprendizagem”, “5 – A família, e escola e a comunidade” e “6 – A infraestrutura e a rede física da escola”;

- no referente às três primeiras dimensões melhor avaliadas: pelos professores, foram as dimensões: “2 – As relações sociais e os conflitos na escola”, “1- As relações com o ensino e a aprendizagem” e “3 – As regras, as sanções e a segurança na escola”, e pelos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: “4 – As situações de intimidação entre os alunos”, “2 – As relações sociais e os conflitos na escola” e “3 – As regras, as sanção e a segurança na escola;

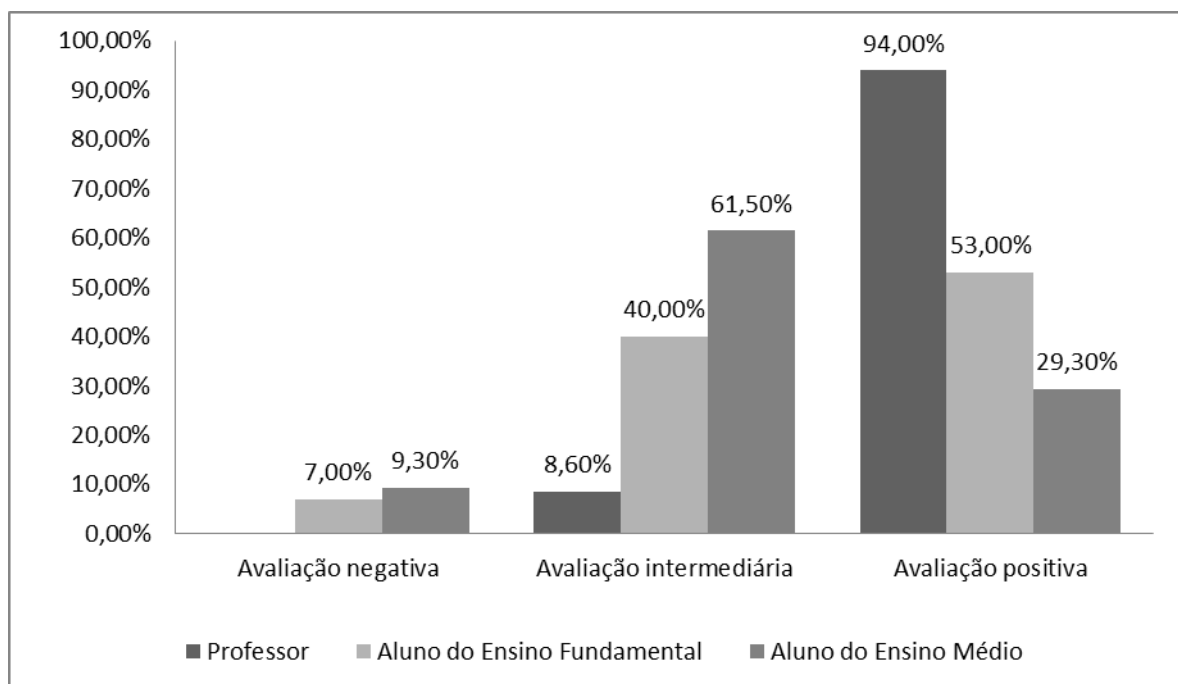
- quanto às três dimensões pior avaliadas: pelos professores, foram as dimensões: “5 – A família, e escola e comunidade”, “8 - A gestão e a participação” e “6 – A infraestrutura e a rede física da escola”, e por parte dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: “5 – A família, e escola e comunidade”, “1- As relações com o ensino e a aprendizagem” e “6 – A infraestrutura e a rede física da escola”.

Passemos, agora, à análise detalhada e discussões dos resultados.

### **6.2.1 Dimensão 1: As relações com o ensino e com a aprendizagem**

A dimensão do clima escolar analisada inicialmente é a referente às relações com o ensino e com a aprendizagem. Por meio do Gráfico 2 podemos visualizar a qualidade das percepções dos participantes:

**Gráfico 2 – Avaliação dos estudantes e professores na Dimensão “As relações com o ensino e com a aprendizagem”**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Observa-se no Gráfico 2 que, de modo geral, os professores percebem de forma mais positiva como se dá o trabalho com o conhecimento na escola investigada, sendo que 94% dos docentes apresentaram esse tipo de avaliação, e apenas 8,6% tenderam para uma avaliação tida como intermediária. No caso dos alunos, as avaliações foram, predominantemente, entre intermediárias e positivas, sendo que as avaliações dos alunos do EF (Ensino Fundamental II) foram mais positivas que as dos estudantes do EM (Ensino Médio), uma vez que 53% dos alunos do EF avaliaram positivamente essa dimensão, 40% de modo intermediário e 7% de maneira negativa. Já os alunos do EM emitiram, em sua maioria, uma avaliação do tipo intermediária (61,5%), seguida de positiva (29,3%) e de negativa (9,3%). Ressalta-se que as diferenças nas avaliações foram significantes no Teste Exato de Fisher ( $p < 0,05$ ), o que evidencia que as percepções dos alunos se diferenciam das dos professores, em que os primeiros apresentam avaliações menos positivas que os segundos. Esse fato também pode ser percebido em algumas pesquisas tais como as apresentadas por Thapa, Cohen e Guffey et al. (2012), na dimensão Ensino- Aprendizagem.

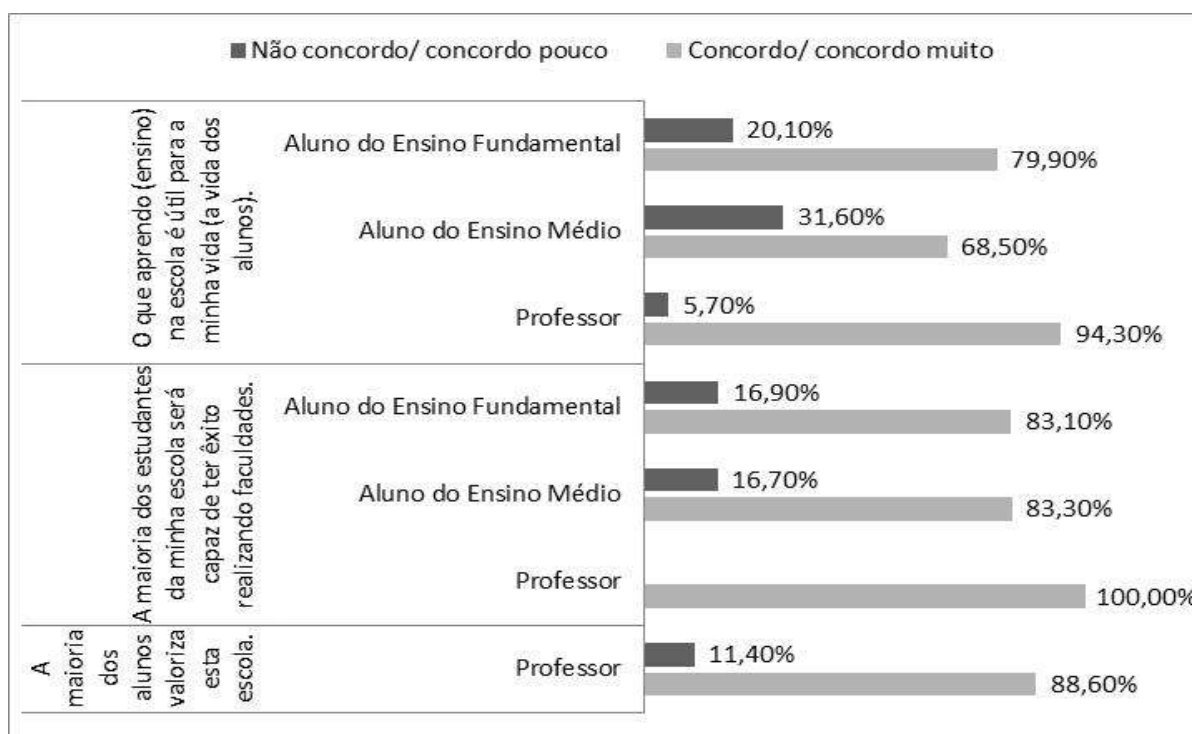
Com base nesses dados, é importante entendermos o que tal dimensão abarca, para então visualizarmos em quais aspectos as percepções dos alunos convergem ou divergem das dos professores e, além disso, o que da escola investigada tem sido desenvolvido com êxito nessa dimensão e o que aponta para a necessidade de melhorias, a partir das perspectivas em foco. De acordo com Vinha, Morais e Moro (2017), uma avaliação positiva, pelos membros da comunidade escolar, de como se dão as relações com o ensino e com a aprendizagem:

[...] 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 favoreçam a aprendizagem e o acompanhamento contínuo, de forma a contemplar todos os alunos. (p.10).

Buscando entender as percepções sobre cada um desses aspectos, apresentaremos as respostas dos alunos e professores com relação aos itens que compõem a dimensão em foco. Com esse propósito, agrupamos os itens nas seguintes temáticas: o sentido atribuído à escola e as expectativas em relação aos alunos; o compromisso do corpo docente com a escola e a própria aprendizagem; o compromisso do corpo docente com o ensino e a escola; a avaliação das práticas docentes, e o uso de metodologias diferenciadas e ativas no trabalho com o conhecimento. Serão apresentadas, no referente aos itens que abarcam essas temáticas, as concordâncias e as discordâncias dos participantes, obtidas pela junção das alternativas da escala *likert* do instrumento (não concordo/concordo pouco e concordo/concordo muito; ou nunca/algumas vezes e muitas vezes/sempre). No decorrer da apresentação será possível observar que alguns itens são de relação, ou seja, comuns aos instrumentos dos alunos e professores e outros são exclusivos de cada público. No primeiro caso serão fornecidas as frequências obtidas por cada um dos três públicos respondentes (alunos do EF, alunos do EM e professores) e no segundo para aquele público específico (alunos do EF e alunos do EM, ou professores).

No Gráfico 3, apresentamos a primeira temática abordada.

**Gráfico 3 - O sentido atribuído à escola e as expectativas em relação aos alunos**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

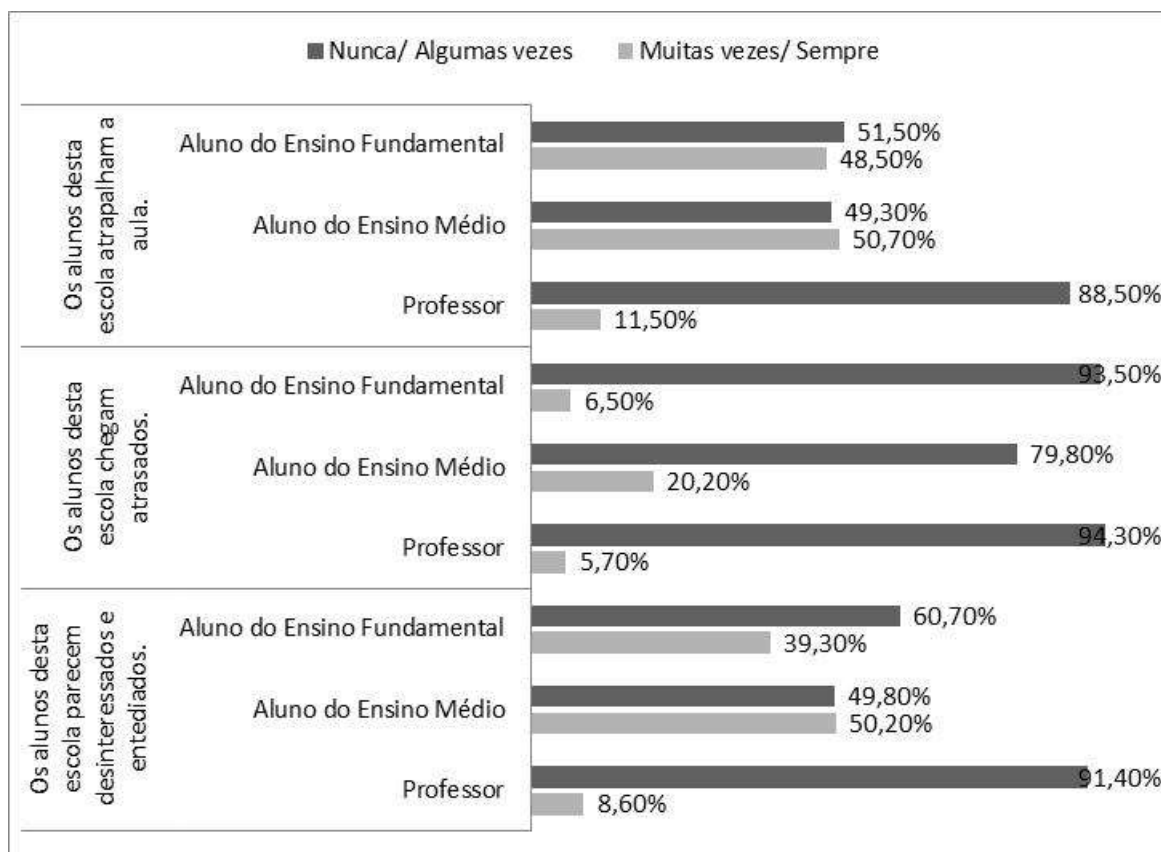
No referente ao sentido atribuído à escola e às expectativas no que tange ao desempenho dos alunos, constatamos que o público participante, na maioria, revela percepções positivas a respeito, ainda que as avaliações dos docentes sejam mais positivas que as dos estudantes. Há concordância de 94,3% dos professores de que o que eles ensinam é útil para a vida dos alunos, enquanto que para os alunos do EF essa concordância é de 79,9%, e para os do EM é de 68,5%. Isso nos faz levar em conta que uma parte considerável dos estudantes (20,1% dos alunos do EF; 31,6% dos alunos do EM) não tem visto sentido naquilo que lhe é apresentado na escola, o que pode influenciar em sua aprendizagem uma vez que podemos afirmar, com base em Piaget (1954/ 2014), que apesar de diferentes afetividade e cognição são aspectos indissociáveis. Não obstante a afetividade não ter o poder de mudar as estruturas mentais relativas à capacidade de conhecer, ela interfere constante e diretamente no funcionamento da inteligência, perturbando e retardando ou estimulando e acelerando o desenvolvimento intelectual. Dessa forma, o desinteresse pode ter um efeito nocivo para que o indivíduo aprenda aquilo que lhe está sendo apresentado. Assim, a afetividade seria o motor para a construção das estruturas cognitivas, já que sempre deverá haver uma necessidade ou um interesse

por trás de um esforço intelectual, assim como na percepção, por meio dos sentimentos de agrado ou desagradado a determinados temas. Se a equibração é um fator indispensável para a construção do conhecimento, caso o objeto que é apresentado ao sujeito não lhe oferecer resistência e não lhe afetar, em termos de interesse e necessidade, não serão colocados em ação os processos de assimilação e acomodação, os quais possibilitariam novas construções mentais. Assim, os resultados apresentados indicam a necessidade de os docentes se atentarem mais a esse aspecto ao trabalharem os conteúdos com seus alunos, já que há aqueles que não estão atribuindo sentido a eles. Isso nos leva a pensar em um trabalho que se priorize as metodologias ativas, que promovam os mais diversos tipos de atividades como a construção, reflexão, abstração, criatividade, descoberta, cooperação, tomada de consciência, dentre outros. Privilegiando, assim, as ações do aluno, de modo a estimular sua capacidade, desafiando-o a pensamentos, práticas e comportamentos gradativamente autônomos e inventivos (BECKER, 2011).

Em relação às expectativas de que os alunos da escola investigada serão capazes de ter êxito realizando faculdades, observamos que 100% dos docentes acreditam no bom desempenho dos estudantes, assim como 83% dos alunos do EF e EM. Esse é um dado que evidencia uma boa qualidade do clima nesse quesito, apesar de ainda ser necessário dar atenção ao fato de que quase 20% dos estudantes não colocam crédito em sua própria capacidade de êxito no futuro, ao cursar uma faculdade. Porém, mesmo com esse dado, reconhecemos a relevância das percepções positivas dos docentes e da maioria dos alunos. Segundo Díaz-Aguado (2015), pesquisas têm demonstrado os efeitos que as expectativas dos professores podem desencadear em seus alunos, de modo a influenciar a qualidade das relações entre ambos, assim como a atenção direcionada, a dinâmica em sala de aula e as possibilidades de protagonismo discente. Nesse sentido, as baixas e altas expectativas dos docentes são fatores passíveis de intervir, seja negativa ou positivamente, no processo de ensino e aprendizagem, assim como no sentimento de autoeficácia, na autoestima e na motivação do aluno. Vemos, portanto, que na escola investigada todos os docentes participantes e a maioria dos alunos demonstra credibilidade nos papéis que desempenham, o que também é comprovado pelas respostas dadas pelos professores quando questionados se a maioria dos alunos valoriza essa escola, obtendo-se 88,6% de concordância.

Vejamos, a seguir, mais especificamente como os participantes avaliam o compromisso dos discentes com a escola e a aprendizagem.

**Gráfico 4 – Compromisso dos estudantes com a escola e a aprendizagem.**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

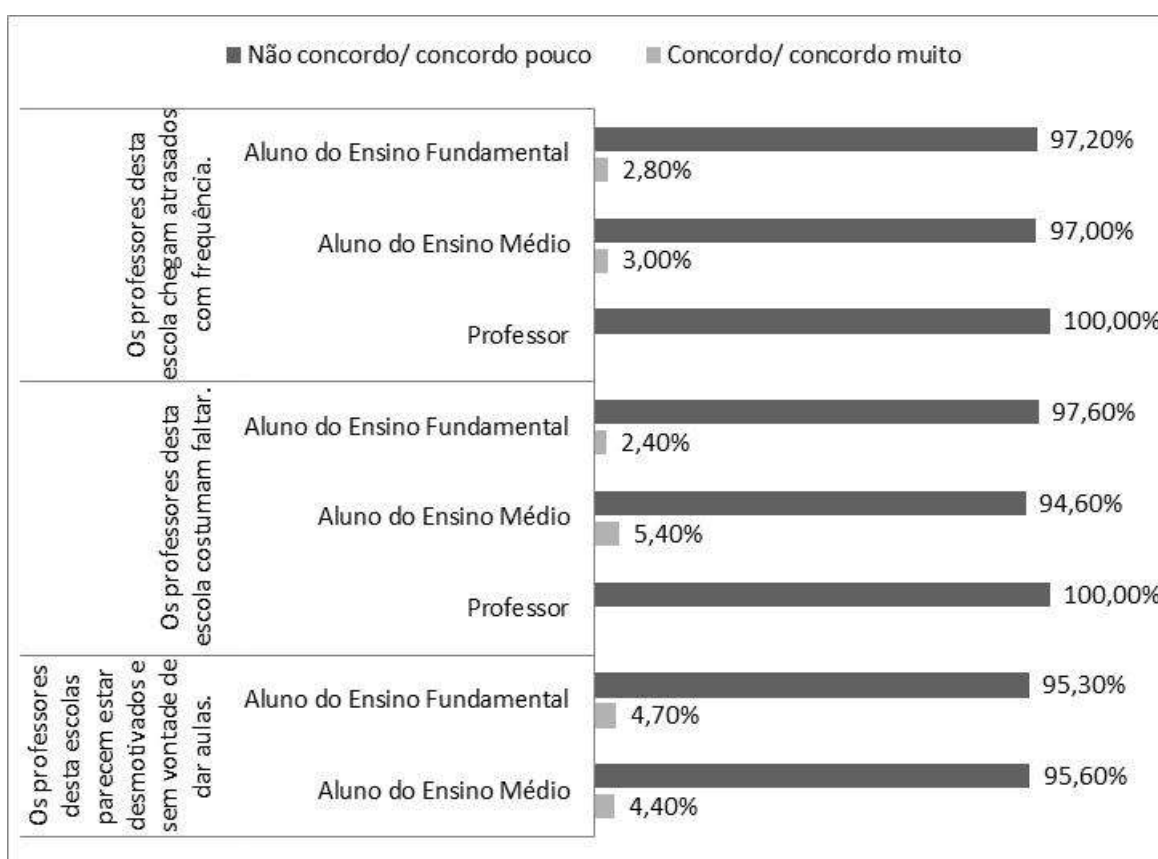
Os resultados demonstrados no Gráfico 4, apontam para a tendência já afirmada anteriormente de os docentes apresentarem avaliações mais positivas que os alunos. Quando questionados se os estudantes costumam atrapalhar as aulas, chegar atrasados ou parecem estar desinteressados e entediados, aproximadamente 90% dos docentes revelam discordância com tais episódios. Diferentemente dos alunos que apesar de maioria discordar que os estudantes da escola chegam atrasados (93,5% dos alunos do EF; 79,8% dos alunos do EM), é importante o número de alunos que concordam que seus pares atrapalham as aulas (48,5% dos alunos do EF; 49,3% dos alunos do EM) e parecem estar desinteressados ou entediados (39,3% dos alunos do EF; 50,2% dos alunos do EM). Podemos indicar que esses dados vão ao encontro do apresentado anteriormente sobre a atribuição de sentido ao que se aprende na escola. Se os estudantes não



virem sentido nos conteúdos trabalhados para as suas vidas, tenderão mais a ficarem desinteressados e entediados e, por conseguinte, a atrapalharem as aulas. Chama à atenção a divergência entre as percepções dos estudantes e dos professores, os quais avaliam essa questão menos criticamente que os alunos.

Passemos para as avaliações sobre o compromisso dos professores com a instituição.

**Gráfico 5 - Compromisso dos professores com a escola**



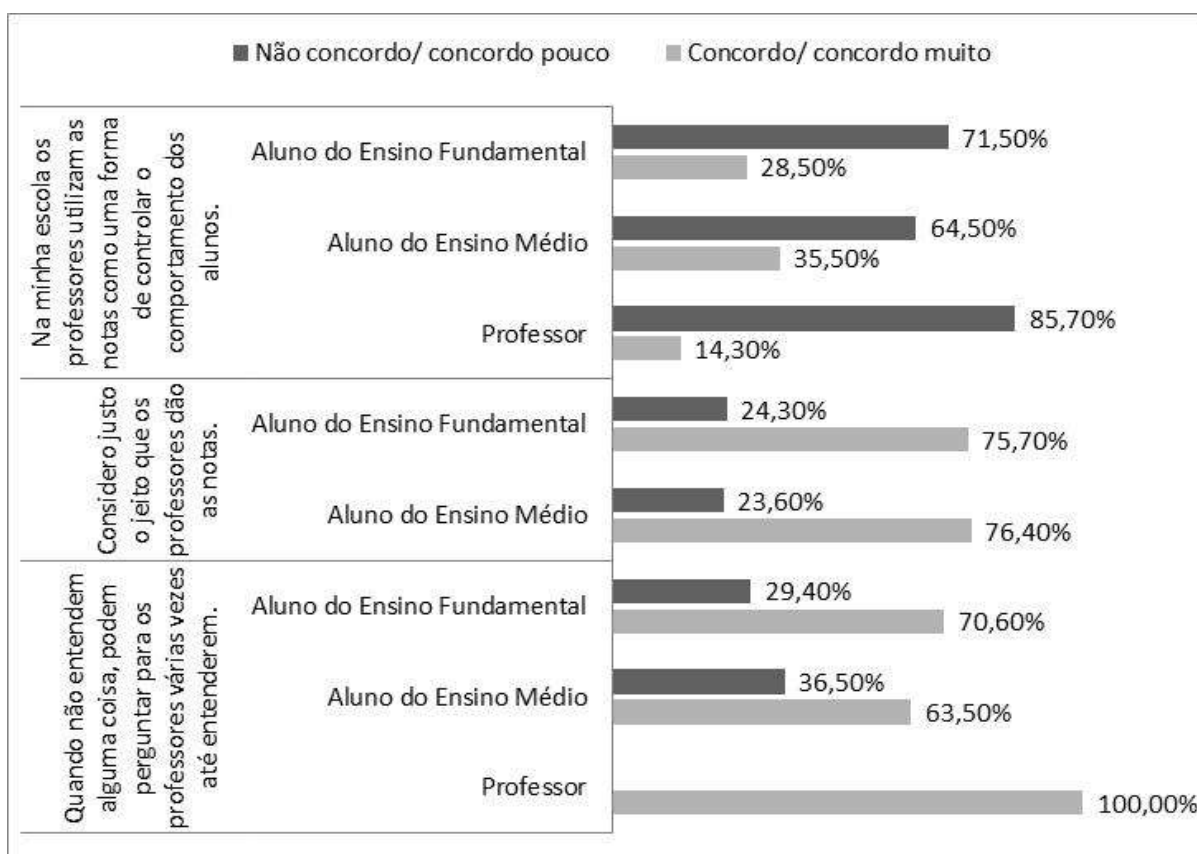
Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Quando o foco é o compromisso dos professores com a escola, verificamos que as percepções dos estudantes e do corpo docente são convergentes e predominantemente positivas. A maior parte de ambos os públicos (a partir 95%) discorda que os professores chegam atrasados, costumam faltar ou pareçam estar desmotivados e sem vontade de dar aulas. Ressaltamos a importância desses dados para a qualidade do clima da escola, os quais demonstram o comprometimento dos professores no exercício e disciplina de sua função, o que

repercute na percepção de que a instituição possui um corpo docente estável que transmite credibilidade, dedicação e seriedade.

Em continuidade, foram investigados aspectos concernentes à prática dos professores em sala de aula, no que diz respeito aos procedimentos de avaliação e posturas com relação aos alunos na abordagem dos conteúdos. Os resultados podem ser visualizados no Gráfico 6.

**Gráfico 6 – Avaliações das práticas docentes em sala de aula.**



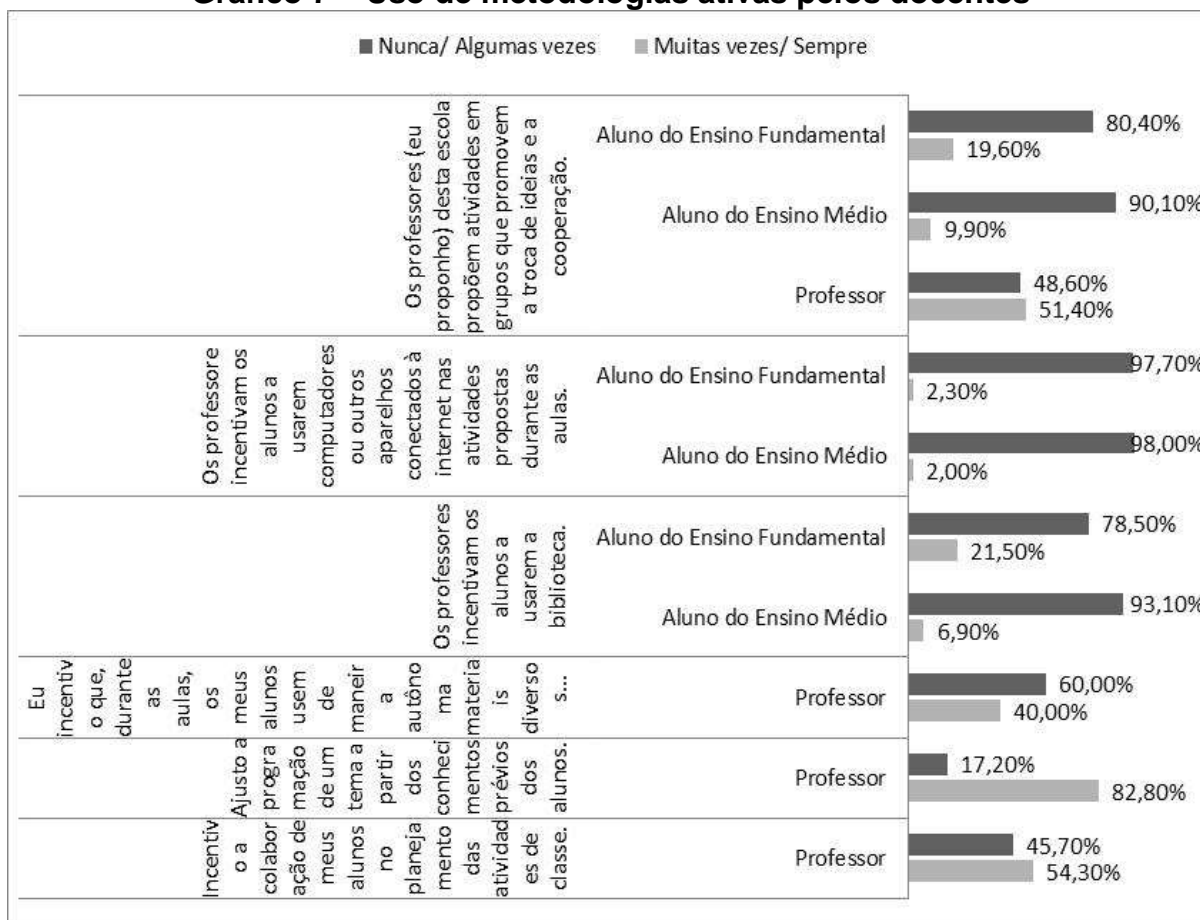
Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Constatamos que as percepções dos professores divergem das dos alunos quando se coloca em pauta algumas de suas práticas em sala de aula. Quando é perguntado sobre o uso das avaliações e a justeza na atribuição das notas, 85% dos docentes discordam que as notas são utilizadas como forma de controlar o comportamento dos alunos, ao passo que 71,5% dos estudantes do EF e 64,5% do EM apresentam essa discordância, o que demonstra que quase 30% dos alunos acreditam que os professores empregam esse tipo de controle. Além disso, aproximadamente 25% dos estudantes revelam não considerarem justa a forma como os professores atribuem notas na escola. Esses dados indicam que a

qualidade do clima pode ser prejudicada considerando esse quesito da avaliação, seu uso e clareza dos procedimentos por parte da comunidade escolar. Observamos também neste gráfico a concordância sobre a percepção da liberdade que é dada aos alunos para realizarem perguntas em sala de aula, enquanto 100% dos docentes afirmam que há a possibilidade de os alunos perguntarem quantas vezes quiserem quando não entendem o conteúdo trabalhado em sala, 70,6% dos alunos do EF e 63,5% do EM, concordam que isso aconteça.

Esses dados nos fazem questionar o quanto na instituição investigada é incentivada a possibilidade de que o aluno tenha um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem, assim como nos procedimentos de avaliação e de planejamento dos conteúdos. Verifiquemos essa questão na abordagem dos resultados decorrentes da próxima temática investigada, os quais são ilustrados pelo Gráfico 7.

**Gráfico 7 – Uso de metodologias ativas pelos docentes**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Primeiramente, de modo geral, podemos observar que apesar de ainda estarem presentes divergências entre as avaliações dos estudantes e dos

professores, em que as dos últimos se mostram mais positivas que as dos primeiros, revela-se que nessa temática os docentes se apresentaram mais críticos com relação à própria prática que nas demais. Quando perguntado se os professores propõem atividades em grupos que promovam a troca de ideias e a cooperação, 48,6% dos professores reconhecem que nunca ou somente algumas vezes oportunizam esse tipo de situação, o que é confirmado por 80,4% dos alunos do EF e 90,1% dos alunos do EM, que afirmam que isso raramente ou poucas vezes acontece na escola.

Esses dados sugerem que as metodologias empregadas em aula, na escola investigada, incentivam estruturas pedagógicas mais individualistas e competitivas do que cooperativas, o que provavelmente incidirá no desenvolvimento, ou não, dos alunos em termos de descentração cognitiva e sociomoral. Inúmeros estudos (DOISE; MUGNY, 1997; LOPES; SILVA, 2009; TORREGO; NEGRO, 2012; DÍAZ-AGUADO, 2015) demonstram a importância de a escola incentivar o trabalho em grupo, uma vez que a cooperação tem o potencial de conduzir ao progresso intelectual decorrente de conflitos sociocognitivos, os quais se derivam das confrontações simultâneas de diferentes perspectivas. Além disso, a troca de ideias favorece aos alunos o desenvolvimento de capacidades comunicativas para a participação em discussões e debates, e contribui para que o processo de aprendizagem e as produções sejam mais ricas, já que se baseiam em propostas e soluções de sujeitos com experiências e conhecimentos distintos. Outro ponto relevante do incentivo à cooperação na escola, por meio de atividades em grupo, é a aprendizagem dos valores democráticos com os quais se deve identificar nossa sociedade: igualdade, tolerância, respeito mútuo e não violência, valores que devem ser incorporados e representam a antítese do domínio e a submissão que caracterizam as situações de maus-tratos e intimidações, sendo então um forte aliado para a convivência respeitosa na escola e a prevenção da violência (DÍAZ-AGUADO, 2015).

Outro aspecto que o trabalho cooperativo pode favorecer é a questão do interesse dos alunos pela escola. Vimos no Gráfico 4, sobre o compromisso dos discentes com a escola, que 39,3% dos alunos do EF e 50,2% dos alunos do EM avaliam que os estudantes da escola parecem estar desinteressados ou entediados. Por outro lado, os resultados dos alunos do EM poderão sinalizar uma tensão característica própria do período que antecede os vestibulares, isto porque a tensão

do vestibular pode causar uma reação emocional que interfere no comportamento de alunos do EM, sendo que esta reação tanto poderá ser um estímulo para se alcançar bons resultados no vestibular, como um período de desestímulo aos estudos.

De acordo com Díaz-Aguado (2015), um dos principais problemas da escola atual é o desapego que uma boa parte dos discentes manifesta sobre o aprendizado e sobre a escola, problema estreitamente relacionado com outros que dificultam consideravelmente os objetivos educativos (comportamento disfuncional, fracasso escolar, deterioração da convivência). Para compreender e resolver esses problemas é importante levar em conta o papel que as habilidades e tarefas vitais (vínculos sociais baseados na confiança mútua, sentido de autoeficácia e integração entre colegas) têm na adaptação escolar. Por meio do aprendizado cooperativo aumentam, consideravelmente, as oportunidades de os alunos para aprenderem habilidades de interação com seus colegas. Sua eficácia, nesse sentido, pode favorecer-se incorporando conteúdos e tarefas específicas orientadas especificamente a tal objetivo, ou proporcionando apoio individualizado aos alunos que o requeiram.

Com relação à pergunta realizada aos estudantes se os professores incentivam os alunos a usarem computadores e/ou outros aparelhos conectados à internet nas atividades propostas durante as aulas, chama à atenção o fato de cerca de 98% dos alunos do EF e do EM afirmarem que nunca ou somente algumas vezes isso ocorre na escola. Considerando a atual evolução das tecnologias digitais e sua contribuição à Educação, chama a atenção o fato de na escola investigado ainda não estar sendo utilizado esse recurso para o trabalho com o conhecimento. Atualmente um dos aspectos que engloba a inovação educacional é o uso de novas tecnologias. Ao estudar o movimento de renovação educacional no Brasil no início do século XXI, Barrera (2016) destaca que pelo uso das tecnologias novas relações pedagógicas têm sido possíveis, de modo a promover uma educação mais personalizada, metodologias mais ativas, um amplo acesso ao conhecimento e interfaces que tornam o processo de aprendizagem mais atraente e condizente com as demandas dos estudantes. A tecnologia, por si só não é suficiente para a inovação e a garantia de uma formação integral, mas considerando os meios de acesso ao conhecimento, informação e interatividade que essas crianças e jovens

possuem, é urgente a escola repensar suas práticas incorporando em suas rotinas as ferramentas digitais.

Por outro lado, ressalta-se que na escola pesquisada o recurso digital está disponível aos alunos dentro da proposta do material didático utilizado, que pode ser acessado por alunos e professores.

Em continuidade, os alunos foram inqueridos se os docentes incentivam o uso da biblioteca. Segundo 78% dos alunos do EF e 93% dos alunos do EM isso nunca acontece ou ocorre apenas algumas vezes. Observamos que os professores de algum modo também reconhecem esse fato, uma vez que 60% deles afirmaram que nunca ou algumas vezes incentivam que, durante as aulas, os estudantes usem de maneira autônoma materiais diversos (livros, filmes, revistas etc.). Sugere-se, assim, que na escola investigada é pouco estimulado o uso de recursos e espaços diversificados para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem. Questionamos se esse “engessamento” teria como causa o uso, que têm sido cada vez mais comuns nas escolas, em especial naquelas que se voltam para o preparo para os exames vestibulares, de sistemas apostilados de ensino.

Em consequência, observamos também o fato de que não é comum a participação dos alunos no planejamento das atividades de classe, uma vez que 45% dos professores quando questionados a respeito, responderam que isso não acontece ou acontece muito pouco. A hipótese que se apresenta é a de que o material apostilado corrobora a essa dinâmica, tendo em vista os conteúdos já serem apresentados numa ordem pré estabelecida. O que confirma que o processo de ensino aprendizagem ainda está mais centrado no docente do que no aluno. Por outro lado, a maioria dos professores (82%) afirma que ajusta a programação de um tema a ser trabalhado com base nos conhecimentos prévios dos alunos, o que é muito positivo, pois se leva em conta o patamar de conhecimento dos alunos, assim como seus interesses e realidade, condizendo com o afirmado por Becker (2011) de que é necessário se conhecer os esquemas prévios já construídos pelos alunos, para que os novos conteúdos a serem apresentados sejam assimilados.

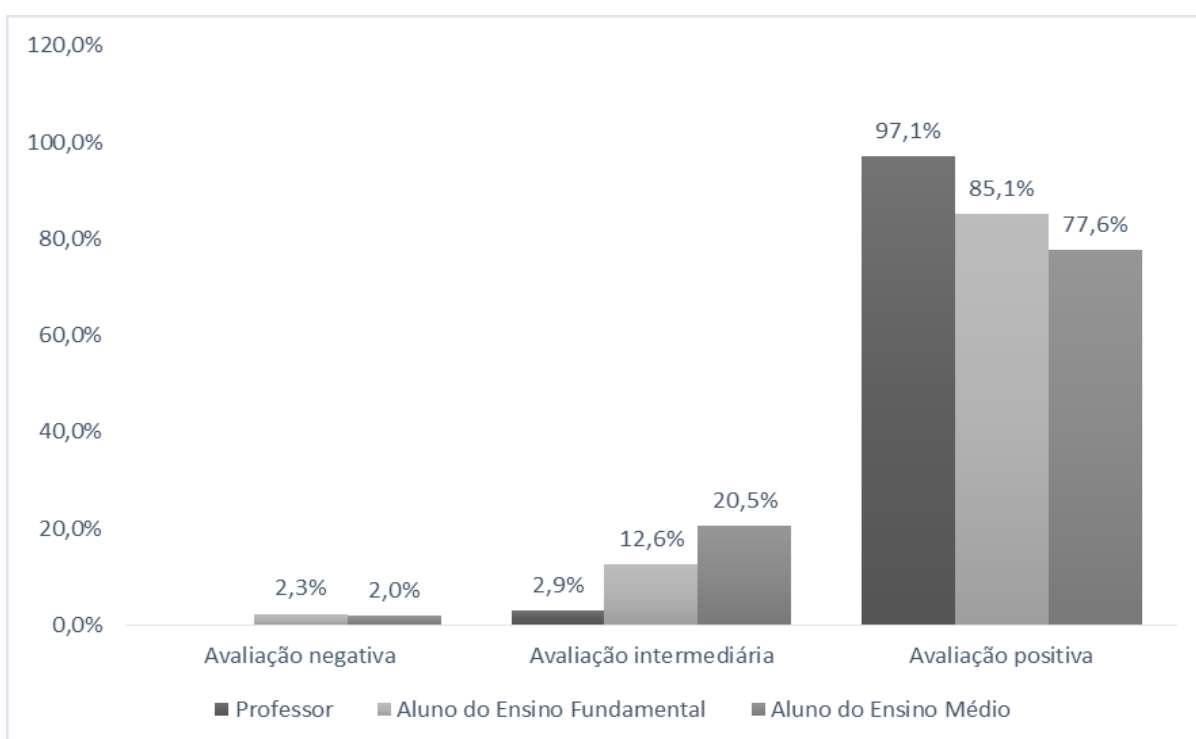
No próximo item abordaremos a segunda dimensão relacionada às relações sociais, aos conflitos e à percepção sobre a qualidade do tratamento entre os membros da escola, fatores esses relevantes e que podem exercer influência no rendimento acadêmico dos alunos.

### 6.2.2 Dimensão 2: As relações sociais e os conflitos na escola

Na apresentação de cada dimensão compreender a qualidade geral da avaliação dos estudantes e professores, ao mesmo tempo em que permite visualizar com amplitude a noção das percepções dos participantes, permite também analisar pontualmente as divergências e convergências retratadas, de forma a levantar um diagnóstico mais preciso possibilitando assim, propostas de intervenção mais assertivas.

Desta forma, será analisado o Gráfico 8 onde estão expressas as percepções dos participantes no que diz respeito à qualidade das relações interpessoais no ambiente escolar:

**Gráfico 8– Avaliação dos estudantes e professores na Dimensão “As relações sociais e os conflitos na escola”**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Observa-se no Gráfico 8 que, de modo geral, os professores percebem de forma mais positiva como as relações sociais e os conflitos são tratados na escola, sendo que 97,1% avaliaram dessa forma e apenas 2,9% avaliaram como sendo intermediária. Já os alunos do EF, 85,1% perceberam de maneira positiva e 12,6% intermediária e uma pequena parcela de 2,3% desses alunos, de forma negativa.

Entretanto, os alunos do EM apresentaram uma avaliação mais crítica, sendo que 77,6% avaliaram positivamente, 20,5% na posição intermediária e 2,0% na negativa. Levantamos que a diferença de percepção entre professores, alunos do EF e EM se apresentaram de forma decrescente (97,1%, 85,1% e 77,6%) na mesma ordem. Esses resultados corroboram a hipótese inicial dessa pesquisa, em que as percepções dos professores sobre a escola investigada seriam mais positivas que aquelas apresentadas pelos alunos, uma vez que são estes que vivenciam de modo mais intenso e direto os vários procedimentos adotados pela escola e aspectos (relacionais, administrativos, físico dentre outros) que a compõem. Ressalta-se que as diferenças nas avaliações foram significantes no Teste Exato de Fisher ( $p < 0,05$ ), o que evidencia que as percepções dos alunos se diferenciam das dos professores, em que os primeiros apresentam avaliações menos positivas que os segundos. Não obstante, evidencia-se também, que o índice apresentado nas avaliações dos alunos (12,6% EF e 20,5% EM) tendeu para a posição intermediária, o que deverá ser analisado de forma mais aprofundada.

Para tanto, destacamos a seguir o que essa dimensão abarca com o objetivo de elucidar pontos convergentes e divergentes nas avaliações de alunos e professores no concernente às relações sociais e os conflitos na escola:

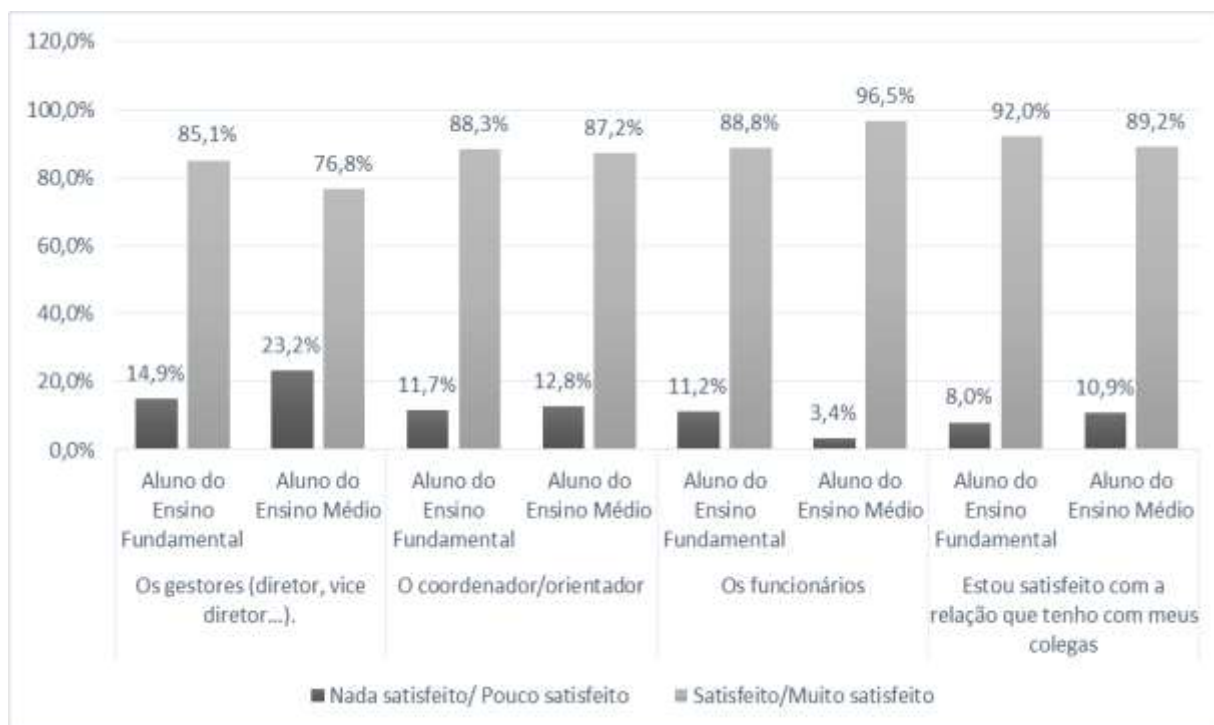
Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção sobre a qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas 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. A boa qualidade do clima não exclui a existência de conflitos, sendo, porém influenciada pela frequência e gravidade desses. (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10).

Assim sendo, será exposto todos os itens dessa dimensão com as percepções dos participantes, os quais foram agrupados nos seguintes temas: satisfação no referente à relação com a equipe gestora, professores, alunos e funcionários; os conflitos na escola; a inclusão na escola; bons indicadores da convivência social na escola; ações do professor no âmbito da relações interpessoais e, por fim, a satisfação do professor no ambiente de trabalho.



No Gráfico 9 será apresentada a primeira temática sob o ponto de vista dos alunos.

**Gráfico 9 - Satisfação no referente à relação com a equipe gestora, professores, alunos e funcionários**



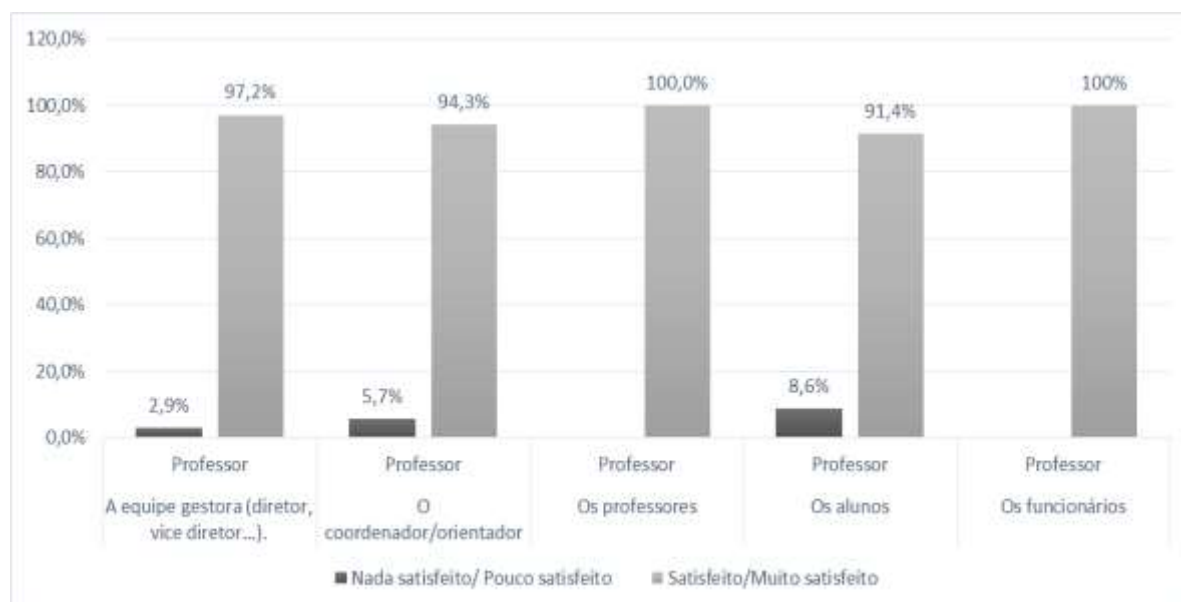
Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

As percepções dos alunos acerca da satisfação com as relações entre os membros da instituição escolar, demonstradas claramente nesse gráfico, influem sobremaneira na composição e na qualidade do clima escolar. O grau de satisfação dos alunos aponta como as relações interpessoais são estabelecidas na escola pesquisada. Em se tratando às relações com a equipe gestora, uma parte dos estudantes não está satisfeita, sendo 23,2% alunos do Ensino Médio e 14,9% do Ensino Fundamental. Em contrapartida, 76,8% (EM) e 85,1% (EF) mostraram-se satisfeitos. Esse é um aspecto muito importante que carece especial investimento dos gestores, pois de acordo com Devries e Zan (1998, p.17) o ambiente escolar deve se constituir em um ambiente sociomoral, caracterizado pelas autoras como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. [...] com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”. Nesse ambiente sociomoral os gestores e professores podem auxiliar os alunos a

cooperarem, a compreenderem e a negociarem regras para a boa convivência. Já em relação aos coordenadores e orientador educacional, os alunos do EF (88,3%) e do EM (87,2%), mostraram-se satisfeitos na forma como as relações se estabelecem entre eles. Na mesma direção aponta a satisfação dos alunos em relação aos funcionários, sendo 88,8% dos alunos do EF e 96,5% dos alunos do EM. Esses números indicam a importância de que relações positivas ocorram no espaço escolar, o que nesse momento também é retratado pelas percepções positivas dos alunos do EF (92%) e EM (89,2) em relação à satisfação no relacionamento com seus colegas. Vinha, Morais e Moro (2017), afirmam que a boa convivência promove continuamente o sentimento de pertencimento, entretanto, a boa qualidade do clima não garante que não haja conflitos, mas a gravidade e a frequência com que esses aconteçam certamente afetarão essa qualidade.

No Gráfico 10 a mesma temática se apresenta, todavia, sob a percepção dos professores.

**Gráfico 10 - Satisfação no referente à relação com a equipe gestora, professores, alunos e funcionários**



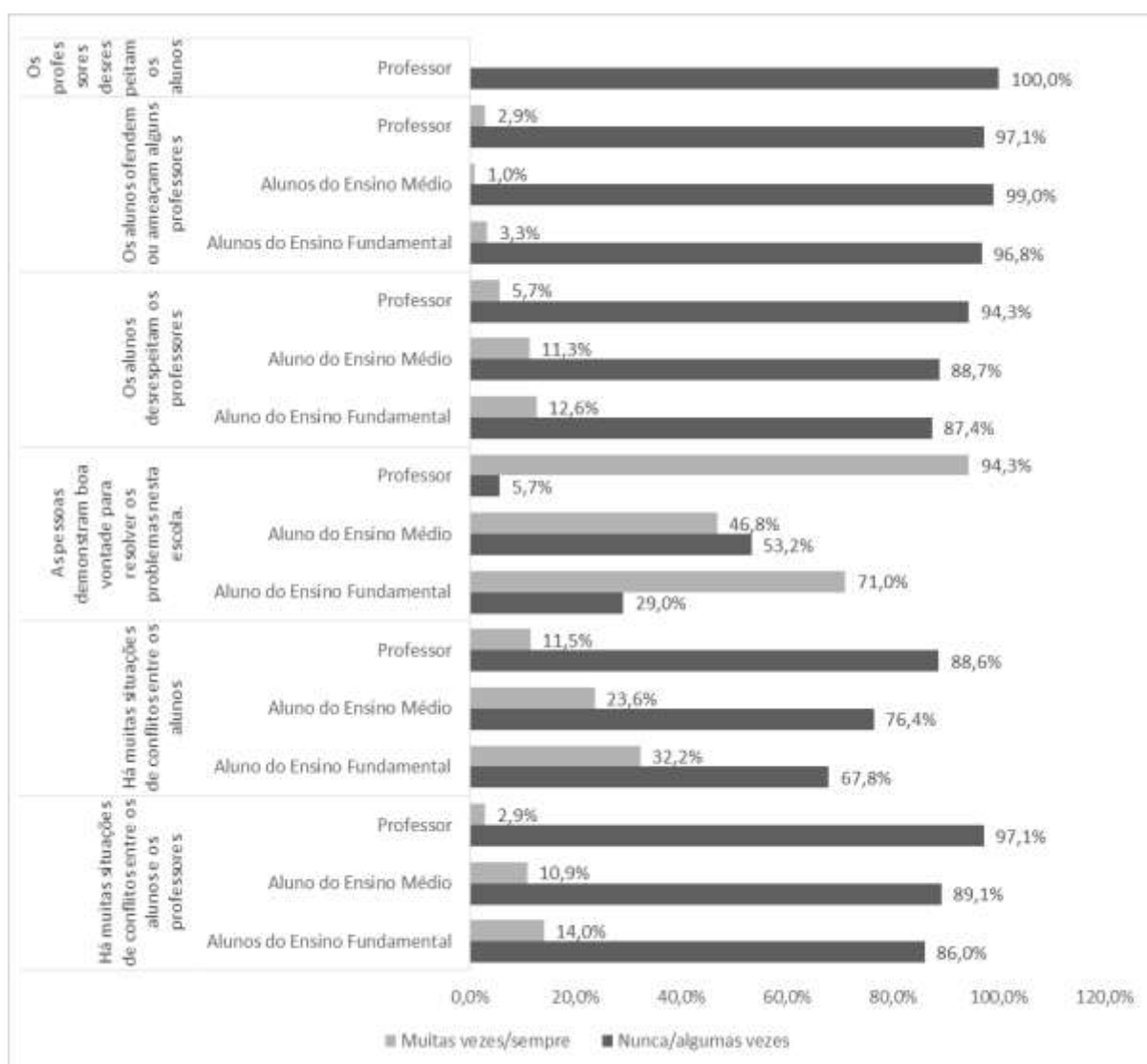
Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Como apontado no início desse capítulo a tendência se confirma no tocante a frequência de respostas, obtidos pelos participantes nas diferentes dimensões do clima comuns a esses públicos, destacando-se que as maiores porcentagens foram apresentadas pelos professores, seguidas pelas dos alunos do E.F. II e por último as dos alunos do E.M. Não obstante, os professores se mostraram muito satisfeitos

com as relações sociais estabelecidas na escola, como pode ser visto no Gráfico 9, e se comparado com as percepções dos alunos a relevância é maior no quesito relativo à satisfação com a equipe gestora (diretor, vice-diretor), sendo que 97,2% dos professores estão satisfeitos, 85,1% são alunos do E.F.II e apenas 76,8% do Ensino Médio estão satisfeitos (Gráfico 8).

De maneira geral os dois gráficos acima refletem, a princípio, um ambiente favorável à boa convivência, porém quando perguntado de forma mais específica sobre as situações de conflitos, vários pontos se destacam, como será atestado no Gráfico 11 que abarca a temática: Os conflitos na escola.

**Gráfico 11 – Os conflitos na escola**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Ao proceder à análise do gráfico acima considera-se necessário, nesse momento, a retomada dos resultados do Gráfico 8, quando uma porcentagem do total de alunos (sendo 12,6% do EF II e 20,5% do EM) da escola pesquisada tenderam para uma avaliação intermediária no quesito: Relações sociais e os conflitos na escola. Assim sendo, de acordo com os dados do Gráfico 11, algumas questões elucidadas poderão desvendar as razões que determinaram os resultados anteriormente apresentados.

Portanto, quando perguntado aos professores se eles desrespeitam os alunos, 100% do total desses sujeitos responderam que nunca/algumas vezes isso acontece. Já a recíproca não é verdadeira, pois sob a percepção dos professores (5,7%) e alunos do EM (11,3%) e do EF (12,6%) muitas vezes/sempre os alunos desrespeitam os professores. Mas 94,3% do grupo de professores, 88,7% dos alunos do Ensino Médio e 87,4% do Ensino Fundamental, responderam que isso nunca/algumas vezes acontece na escola. Mas em relação à pergunta se os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores, as avaliações em um âmbito geral ficaram acima de 95% para nunca/algumas vezes (professores 97,1%; alunos EM 99% e alunos EF 96,8%).

Outro item que também se apresentou nesta vertente, foi se há muitas situações de conflitos entre os alunos e professores, sendo que 97,1% dos professores responderam que nunca/algumas vezes isso ocorre, para 89,1% dos alunos do EM e 86% alunos do EF. Mas em contrapartida há sujeitos que responderam que muitas vezes/sempre essas situações acontecem (2,9% são professores; 10,9% são alunos do EM e 14% são alunos do EF). Abramovay (2005) em suas pesquisas revela que as situações de violência não se relacionam apenas como atos de agressividade e sim, como algo que se torna comum no tratamento cotidiano de relacionamento, tais como incivilidades, desrespeitos, ofensas, humilhações, provocações dentre outros. Esse tipo de comportamento, que também pode ser por parte do professor, passa a ser institucionalizado, comum, banalizado, tornando-se formas de agressão muitas vezes invisíveis, mas que podem ferir profundamente aquele que é vitimado, despertando um sentimento de insegurança e impotência no ambiente escolar.

Ainda nessa direção quando perguntado se há muitas situações de conflitos entre os alunos, 88,6% dos professores entrevistados; 76,4% dos alunos do EM e

67,8% do EF, disseram que nunca/algumas vezes isso acontece. Entretanto, o que nos chama a atenção é a percepção dos sujeitos que responderam que muitas vezes/sempe os conflitos entre alunos ocorrem, sendo 11,5% professores; 23,6% alunos do EM e 32,2% alunos do Ensino Fundamental.

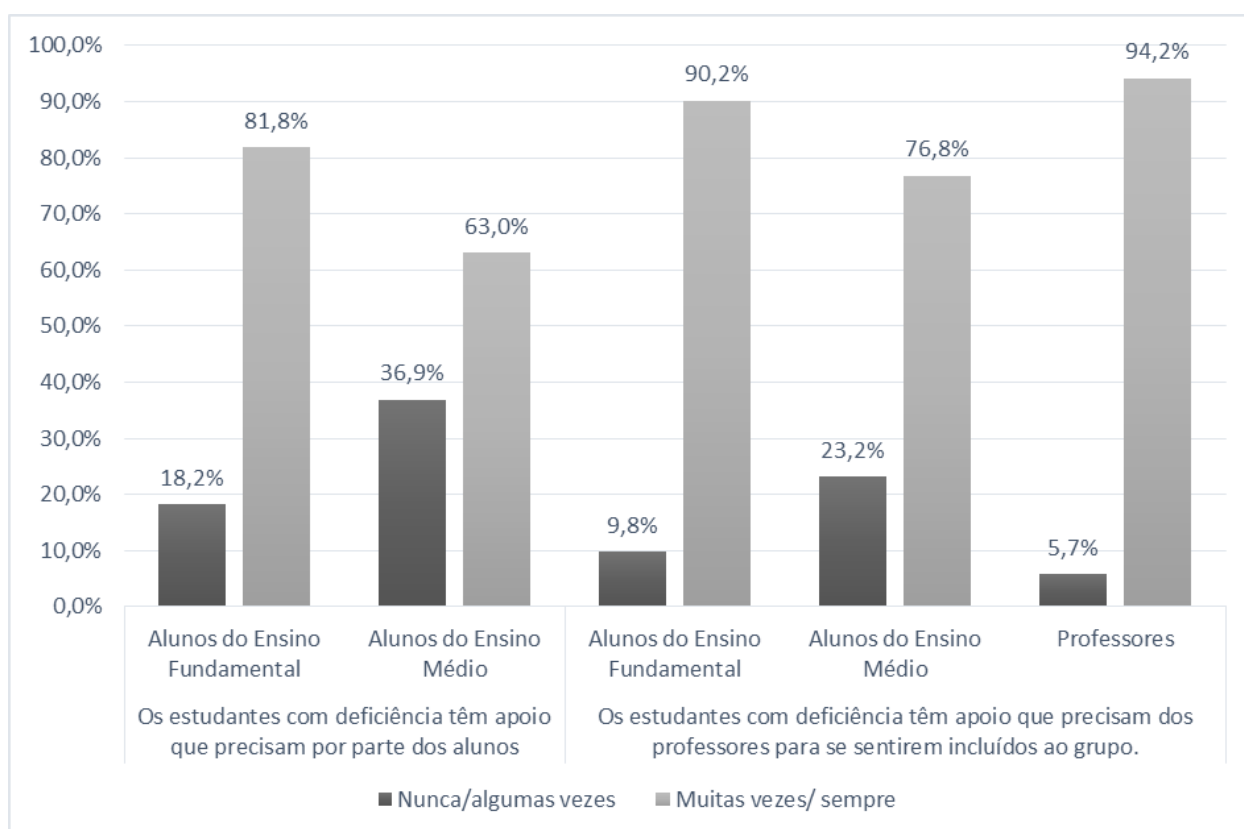
Fernández (2005) ressalta que a qualidade das relações interpessoais (entre professor/aluno; aluno/aluno e professor/professor) é o que determina um clima favorável ou desfavorável à convivência dentro das escolas. As pesquisas de Roberts (2007), corroboram as colocações da autora (2005), desta forma, destacamos em sua pesquisa as dimensões: Justiça (percepção dos alunos se são tratados com justiça); Relações interpessoais entre estudantes e Relação entre aluno/professor. Os resultados apontaram satisfação e realização acadêmica nas relações positivas entre aluno/professor; já a frequência à escola teve associação com as relações interpessoais entre os estudantes; e por fim a dimensão do clima Justiça foi um preditor significativo do desempenho escolar.

De acordo com os autores supracitados a escola deve dirigir um olhar acurado a essas questões, na medida em que interferem no clima escolar e no rendimento acadêmico. Vinha (2012) acrescenta que a criança deve adquirir na escola, competências indispensáveis para o convívio em sociedade. Isso envolve a contribuição dos educadores, o que demanda boa formação, estudo coletivo, reflexões, avaliação e aperfeiçoamento.

Outro item destacado no Gráfico 11 refere-se à boa vontade que as pessoas da escola têm em resolver os problemas, os respondentes (professores 94,3%; alunos do EM 46,8%; alunos do EF 71%) disseram que muitas vezes/sempe isso acontece. Entretanto, os alunos do Ensino Médio (53,2%) responderam que nunca/algumas vezes isso ocorre, para 29% dos alunos do Ensino Fundamental e 5,7% do grupo de professores. A presença desse fato demanda reflexão e mudanças de atitudes por parte dos adultos da escola. Abramovay (2005), assegura que comportamentos de intolerância e desrespeito à diversidade, insensibilidade em relação aos direitos do outro, corroboram para o estabelecimento e a manutenção de relações tensas e conflituosas no ambiente escolar. Thapa, Cohen e Guffey et al (2012), em suas pesquisas apontam que há forte ligação do aluno com a escola, e que, quando os estudantes acreditam que os adultos e seus colegas na escola cuidam tanto de sua aprendizagem quanto da deles como indivíduos, há um prognóstico favorável e está associado à saúde dos adolescentes e a resultados acadêmicos positivos.

Na temática abaixo será apresentada uma questão muito relevante no contexto atual, que se refere à inclusão de alunos com deficiência no ambiente escolar, de acordo com o Gráfico 12.

**Gráfico 12 - A inclusão na escola**



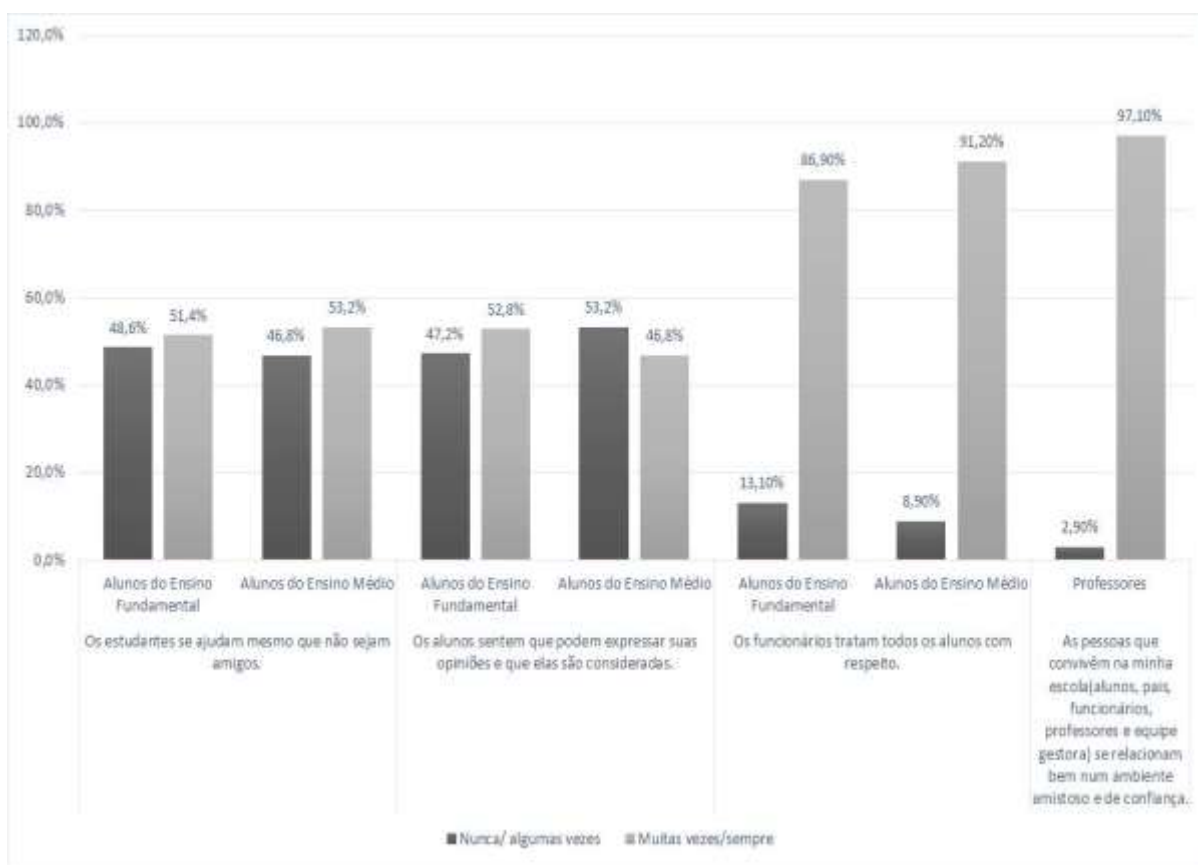
Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

O primeiro item aborda o fato de que se os estudantes com deficiência têm apoio de que precisam por parte dos alunos na escola. As respostas demonstraram uma porcentagem maior positivamente por parte dos alunos do Ensino Fundamental, sendo que 81,8% assinalaram muitas vezes/sempre, para 63% dos alunos do Ensino Médio. O oposto foi demonstrado com 18,2% dos alunos do EF e 36,9% dos alunos do EM, para a resposta nunca/algumas vezes. Observou-se na escola, no ensino fundamental, que o número de estudantes com deficiência, no ano da pesquisa, era maior totalizando quatro, para dois no ensino médio, o que por hipótese os alunos deste último nível tiveram menos experiência em relação a esses estudantes.

O item seguinte refere-se à atuação dos professores, ou seja, se os estudantes com deficiência têm apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo. Os respondentes foram os professores (94,2%), os alunos do EM (76,8%) e por fim os alunos do EF (90,2%) que assinalaram muitas vezes e sempre isso acontece; para 5,7% dos professores; 23,2% de alunos do EM e 9,8% alunos do EF para nunca/algumas vezes. Vemos que entre os alunos, a mesma tendência se repetiu, com os dos EF apresentando uma avaliação mais positiva que os do EM.

A próxima temática abarca questões que evidenciam bons indicadores da convivência social na escola, como será mostrado no gráfico a seguir:

**Gráfico 13 - Bons indicadores da convivência social na escola**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

O primeiro item aborda a ajuda mútua entre os alunos: Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos. As respostas foram bem próximas entre os dois níveis de ensino (EF e EM), ou seja, os respondentes que assinalaram nunca/alguma vez foram 48,6% alunos do EF e 46,8% do EM e os que

responderam muitas vezes/sempe foram 51,4% alunos do EF, para 53,2% de alunos do EM. Desse fato podemos inferir que, como apresentado no Gráfico 7, em que 48,6% dos professores atestam que nunca ou somente algumas vezes propõem atividades em grupos que promovam a troca de ideias e a cooperação, essa prática de poucas propostas em grupo pode restringir ou mesmo dificultar a troca de experiências e a ajuda mútua. De acordo com Díaz-Aguado (2015), as atividades em grupo promovem a cooperação, a confiança mútua, interação entre os colegas, e colabora no combate à violência, dentre outros.

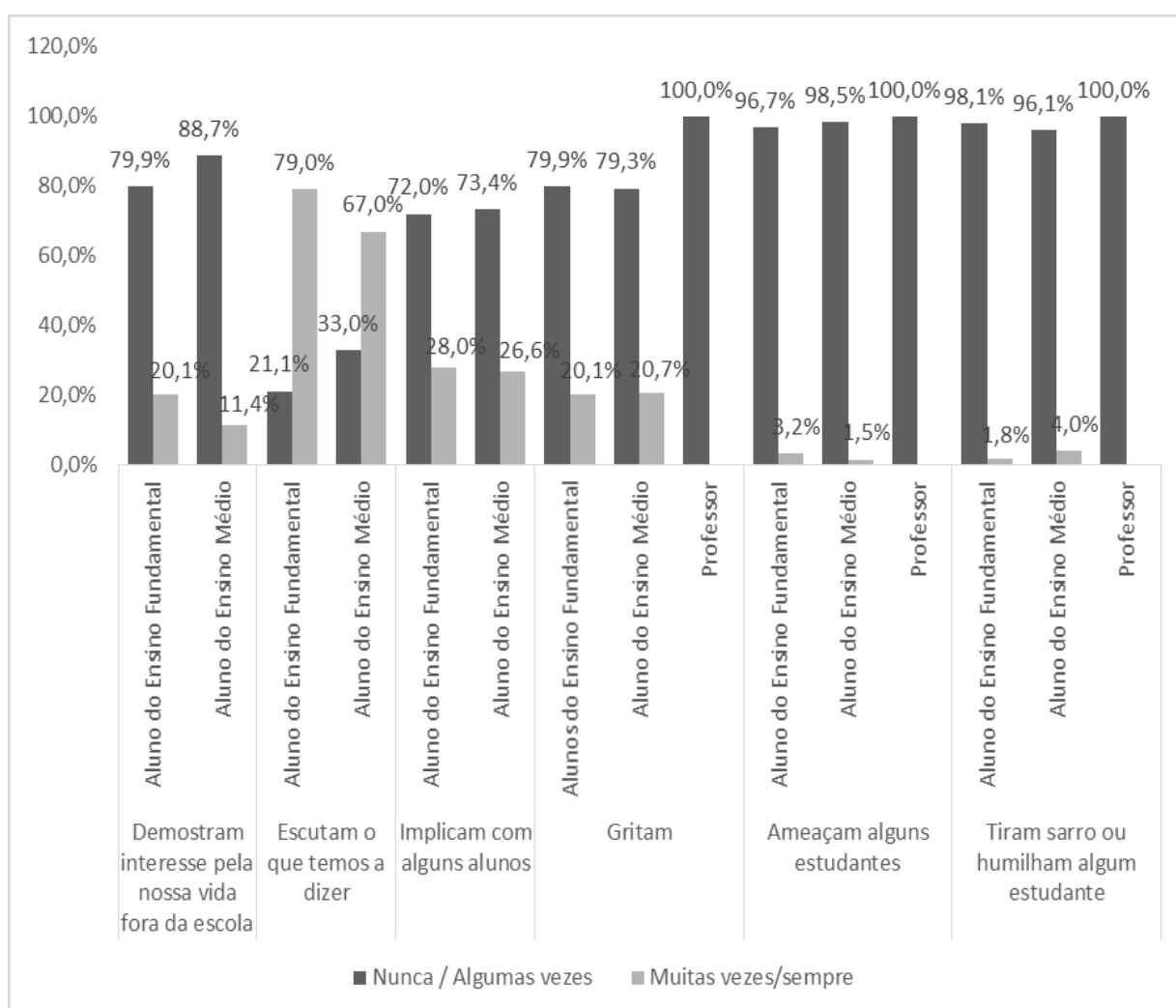
Em relação ao item: os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas, as respostas apresentam uma diferença pequena no interior do próprio nível de ensino, sendo que 47,2% dos alunos do EF assinalaram nunca/algumas vezes, para 52,8% muitas vezes/sempe, isso acontece. Esses dados denotam que o ambiente sociomoral, assim definido por Devries e Zan (1998) como sendo todas as relações que se estabelecem entre o indivíduo, as outras pessoas (professor e com as outras crianças), o aprendizado em si e com as regras, não está sendo eficaz, de forma a envolver todos os alunos. Ainda de acordo com as autoras, o ambiente sociomoral é oportuno para se reconstruir e aprender as regras sociais e o respeito às ideias e opiniões das outras pessoas. A educação humana se compõe dos processos de instrução (educação intelectual) e de formação (educação moral) (PUIG et al, 2000), ambos caminham de modo inseparável no processo educativo. Desta forma, a escola investigada deve dar especial atenção a esse indicativo, pois houve também uma similaridade em relação à percepção entre os alunos do Ensino Médio, com 53,2% que assinalaram nunca/algumas vezes e 46,8% muitas vezes/sempe. Com as avaliações das percepções dos alunos acerca desse item percebe-se, de forma geral, um consenso entre os estudantes, ou seja, quase 50% dos alunos do EF sentem que nunca ou algumas vezes, podem se expressar e que suas opiniões não são consideradas. E em uma porcentagem ainda maior (53,2%) apresentaram os alunos do EM.

Um aspecto positivo na escola investigada é que existem bons indicadores de convivência social, como demonstrado no gráfico em relação às questões: Se os funcionários tratam todos os alunos com respeito (respondentes: alunos) e Se as pessoas que convivem na escola (alunos, pais, funcionários e equipe gestora) se relacionam bem e num ambiente amistoso e de confiança (respondentes: professores), as respostas ficaram acima de 85% na opção muitas vezes/sempe sendo (EF 86,9%; EM 91,2% e professores 97,1%).



A seguir, no Gráfico 14, serão apresentados os resultados das ações dos professores no âmbito das relações interpessoais. Consideramos de grande relevância ouvirmos as vozes e percepções dos estudantes, por ser um meio efetivo de se levantar fatos e compreender realidades do âmbito escolar (OESSELMANN, 2009).

**Gráfico 14 - Percepções dos alunos e docentes sobre as ações do professor no âmbito das relações interpessoais**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

As três primeiras questões apontadas no gráfico acima e que estão relacionadas às ações do professor no âmbito das relações interpessoais, foram avaliadas apenas pelos alunos. Elas expressam as percepções intrínsecas ao cotidiano da escola e quando perguntado aos alunos se os professores demonstram interesse pelas suas vidas fora da escola 79,9% do EF e 88,7% do EM que responderam que nunca/algumas vezes isso acontece, para 20,1% EF e 11/4% EM

com a resposta muitas vezes/sempr. Na seqüência perguntou-se se os professores escutam o que os alunos têm a dizer, e 79% dos alunos do EF e 67% do EM disseram que muitas vezes/sempr. Já 21,1% do EF e 33% do EM assinalaram a resposta nunca/algumas vezes eles escutam os alunos. E por fim, quando questionado se o professores implicam com alguns alunos, 72% dos alunos do EF, e 73,4% dos alunos do EM disseram que nunca/algumas vezes isso acontece. Mas 28% dos alunos do EF e 26,6% do EM já concordam que muitas vezes/sempr, esse fato ocorre. Frente a essas perguntas e suas respostas podemos recorrer à alguns teóricos para nos ajudar a compreender as causas e os efeitos dessas ações no relacionamento com os alunos. Em primeiro lugar é necessário uma reflexão acerca das funções básicas que comumente o professor pratica, ou seja a de instrutor e a de defensor da ordem. A função de instrutor refere-se à determinação do que o aluno deve aprender, à sua estimulação para o aprendizado, ao planejamento dos conteúdos, à avaliação e análise das necessidades de aprendizagem. Em relação à função de defensor da ordem, lhe cabe supervisionar o desenvolvimento da aula, prever os conflitos e agir antes que eles aconteçam, manter as normas e regras da sala de aula e por fim, comandar as atividades cuidando para que os alunos não fiquem apáticos e se envolvam na dinâmica da aula (FERNÁNDEZ, 2005). Entretanto, a educação encontra-se num processo de crescentes mudanças relacionadas às atitudes e às atribuições do professor (BRASIL, 1996), sendo reforçadas pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC (BRASIL, 2017) em que uma base de conteúdos e aprendizagens comuns, serão garantidos a todos os estudantes da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). O documento também destaca que será garantido aos estudantes, o desenvolvimento de competências que se articularão na construção de conhecimentos, no desenvolvimento e habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996).

O novo cenário que se apresenta requer professores que atuem de forma a se comprometerem com os alunos e suas necessidades. A mudança substancial converte o aluno ao centro do processo educativo e a relação professor/aluno pode variar de acordo com a qualidade de sua vinculação. Abramovay (2005), salienta que educar os jovens é hoje uma tarefa complexa, pois construir relações significativas com alunos, que muitas vezes lhes parecem hostis, as próprias condições de trabalho e o precário preparo técnico dos professores, principalmente

da rede pública, são alguns pontos dificultadores nesse processo. Ainda de acordo com a autora (2005), a preocupação na formação de professores converge para o trabalho curricular, ou seja, conteúdos disciplinares (História, Matemática, etc), com baixo investimento nos problemas relacionais, sendo que esses antecedem quaisquer problemas de aprendizagem. Nessa direção, é premente a necessidade de que os professores descubram novas possibilidades de se relacionar com os jovens, pois num ambiente onde exista insegurança que prejudique o desenvolvimento pessoal dos alunos, a violência que se anuncia, podem gerar graves consequências para o desempenho escolar dos estudantes e conseqüentemente colaborar para a degradação do clima escolar (ABRAMOVAY, 2005).

As demais questões e suas respostas que ainda se apresentam nesse mesmo gráfico (14), incidem em ações muito pontuais dos docentes em relação aos alunos. As percepções dos alunos poderão ser confrontadas com as dos professores, como se mostra a seguir:

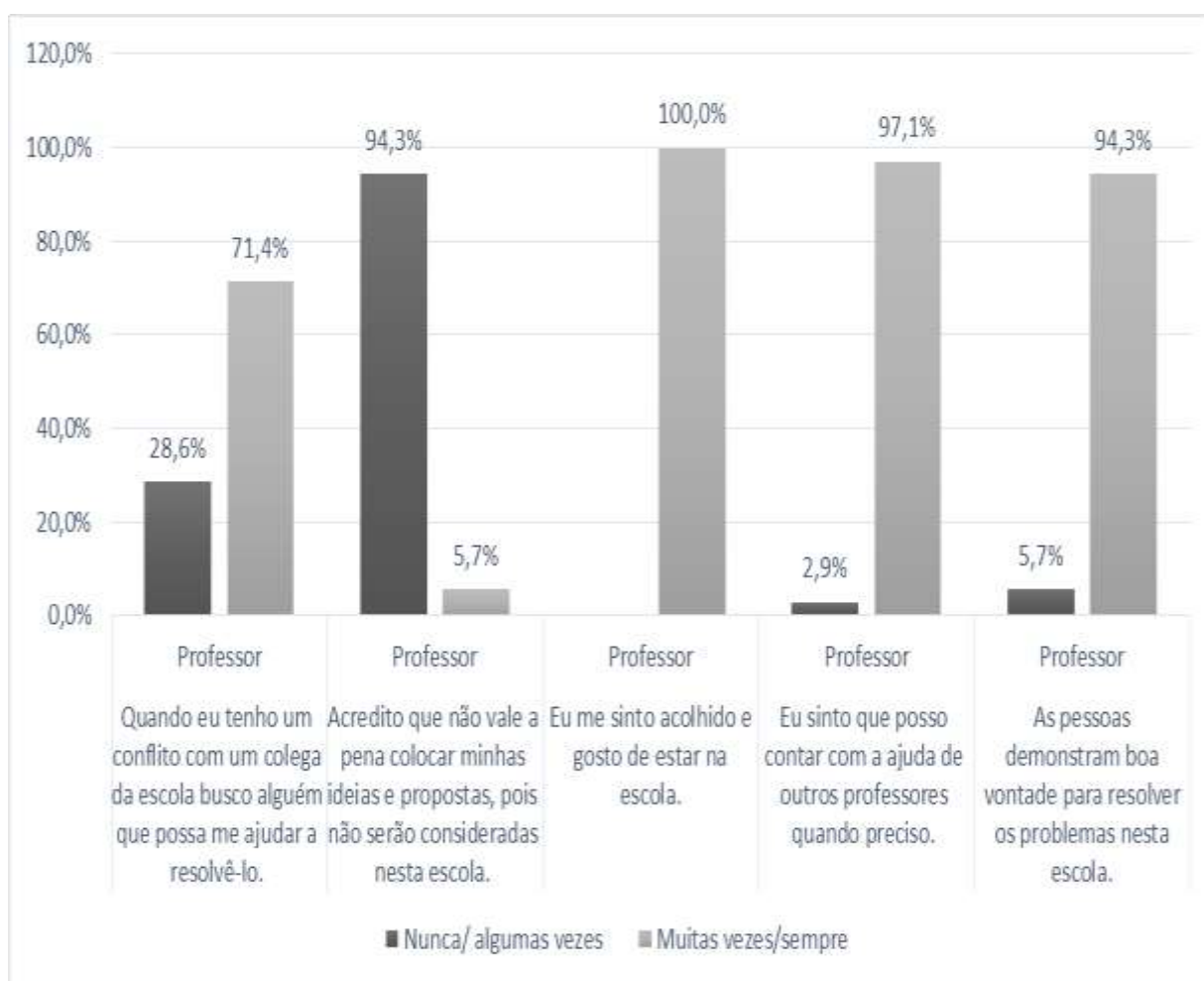
Em relação à pergunta se os professores gritam com os alunos, os professores foram unânimes (100%) em dizer que nunca/algumas vezes isso ocorre. Em contrapartida os alunos do EF (20,1%) e os do EM (20,7%) não concordam com a percepção dos professores e assinalaram muitas vezes/sempre os professores gritam com os alunos. Esse fato merece atenção, pois os adolescentes constroem seus comportamentos com base nos modelos de seus semelhantes e como apontado anteriormente, um ambiente onde não exista respeito mútuo e segurança, pode ser responsável por situações de violência e baixo rendimento escolar. Os alunos que responderam que nunca/algumas vezes os professores gritam com os alunos chegaram próximo a 80% no EF e no EM.

As duas perguntas seguintes, se os professores ameaçam alguns estudantes; se tiram sarro ou humilham algum estudante, a escola investigada teve resultados positivos. Os professores responderam em 100% que nunca/algumas vezes esse fato ocorre, para menos de 4% dos alunos dos dois níveis (EF e EM) que assinalaram que muitas vezes/sempre essas ações se processam. Brault (2004) em sua pesquisa com estudantes elucidou resultados positivos no clima educativo, na relação entre os alunos e entre professor/aluno e o sentimento de pertencimento, associados de forma positiva e significativa ao desempenho dos alunos em francês e matemática. O bom relacionamento e o clima de respeito, de acordo com o autor

(2004), trazem reflexos positivos tanto no ambiente escolar como no aprendizado acadêmico.

Outro item significativo levantado por meio dos instrumentos utilizados nessa pesquisa, foi a percepção dos professores em relação aos seus colegas e ao ambiente de trabalho, como será mostrado no gráfico a seguir.

**Gráfico 15 - A satisfação do professor no ambiente de trabalho**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Dentre as questões descritas no Gráfico 15, duas se referem ao relacionamento entre os próprios professores, ou seja, se ao ter um conflito com um colega da escola, o professor procura alguém para ajudar a resolvê-lo; e se o professor sente que pode contar com a ajuda de outros professores quando precisa. No primeiro item, 28,6% dos professores responderam que nunca/algumas vezes procuram ajuda, para 71,4% que assinalaram muitas vezes/sempre recorrem aos colegas para que os ajudem. Uma hipótese se aplica nesse caso, e que talvez

explique essa diferença entre as respostas, pode ser a de que os professores busquem resolver os seus conflitos com os próprios interessados. E já no item seguinte apenas 2,9% dos professores acham que nunca/algumas vezes, sentem que não podem contar com a ajuda de outros professores. Mas para a grande maioria dos professores (97,1%, muitas vezes/sempre) isso é possível.

As demais questões referem-se a estar satisfeito com as pessoas de forma geral na escola. As percepções dos professores relacionam aos sentimentos de pertencimento à escola e de respeito às suas ideias.

Do total de professores 94,3% acreditam que vale a pena colocar suas ideias e propostas na escola pois serão ouvidas e apenas 5,7% acham que não serão ouvidos. Também a mesma porcentagem se apresenta para o item: as pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola, sendo que 94,3% assinalaram muitas vezes/sempre e 5,7% para nunca/algumas vezes. E o último item retrata que 100% dos professores se sentem acolhidos e gostam de estar na escola.

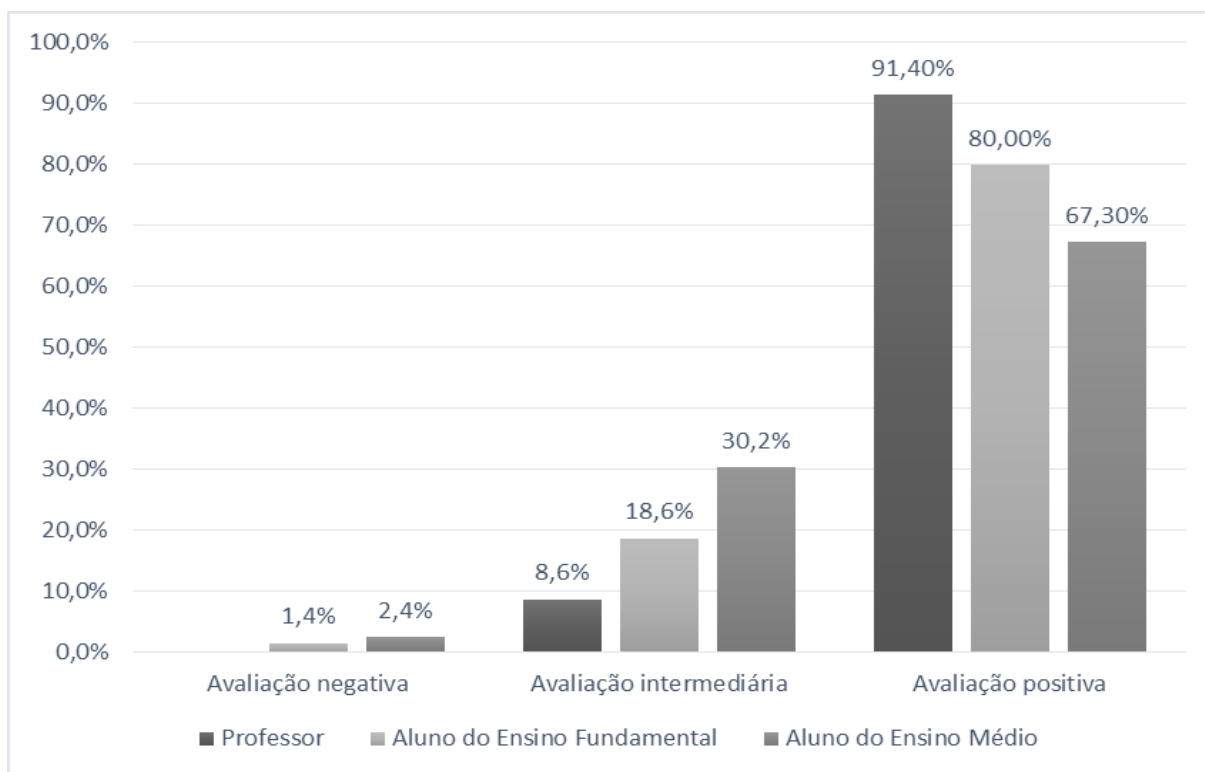
Esses dados são muito importantes, pois corroboram à ideia de manter o corpo docente coeso, com vínculos pessoais positivos e o respeito profissional, tidos como premissas para se cumprir a tarefa educativa na escola. Uma situação inversa à apresentada abre possibilidades de degradação das relações interpessoais e profissionais, influenciando negativamente no clima escolar. Criar um ambiente de diálogo sincero em que se respeitem os colegas por suas qualidades pessoais, resulta em um clima de compromisso e de confiança que favorece as decisões coletivas. E ainda, os professores são os primeiros modelos dos alunos na escola, e o clima de relações entre eles repercute diretamente na percepção que os alunos têm da convivência (FERNÁNDEZ, 2005).

No item abaixo serão conhecidas as percepções dos sujeitos acerca das regras, das sanções e da segurança na escola.

### **6.2.3 Dimensão 3: As regras, as sanções e a segurança na escola**

A dimensão que agora se apresenta, também perpassou na avaliação dos sujeitos pelos três níveis: positivo, intermediário e negativo, como é exposto no gráfico abaixo:

**Gráfico 16 - Avaliação dos estudantes e professores na Dimensão “As regras, as sanções e a segurança na escola”**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Observando o gráfico é nítida a forma como os alunos do EM avaliaram criticamente essa dimensão, pois apenas 67,3% dos alunos assinalaram como avaliação positiva, para 80% alunos do EF e 91,4% para o grupo de professores. Na avaliação intermediária estão 30,2% dos alunos do EM, 18,6% alunos do EF e por fim 8,6% os professores. E os que avaliaram negativamente foram 2,4% alunos do EM e 1,4% alunos do EF. Ressalta-se que as diferenças nas avaliações foram significantes no Teste Exato de Fisher ( $p < 0,05$ ).

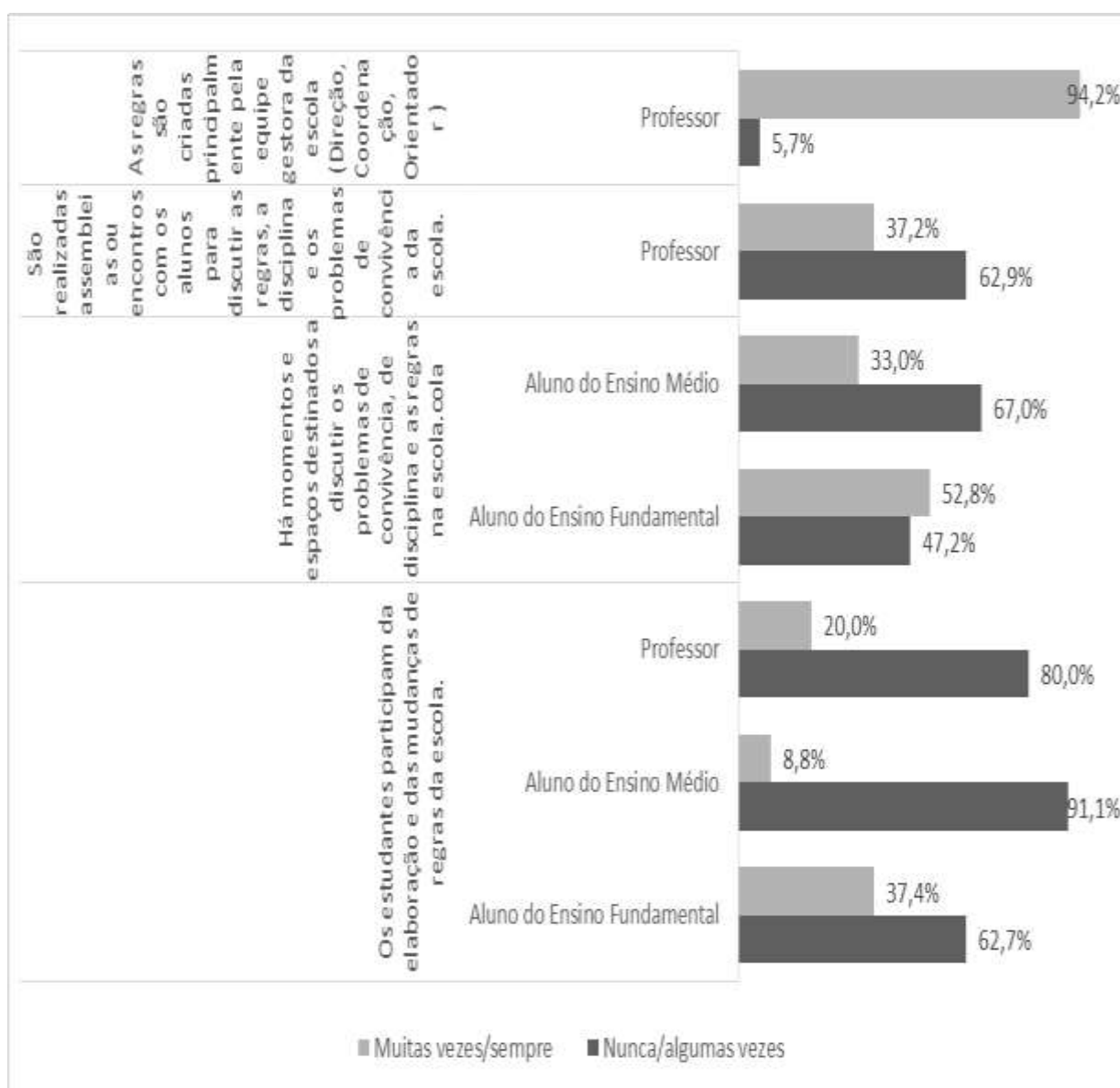
Para que possamos explorar melhor esses resultados, apresentamos o que a dimensão “as regras, as sanções e a segurança na escola” abarca:

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 (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10).

Desta forma, reunimos todos os itens dessa dimensão nos seguintes temas, isso para favorecer sua compreensão: A constituição das regras; O cumprimento das regras pelos integrantes da instituição; A clareza e a justeza das regras; Injustiças na atribuição das sanções; Ações assertivas dos professores frente às situações de conflitos; Ações negativas dos professores frente às situações de conflitos; Demais sanções aplicadas pelo professor.

Primeiramente será analisado o gráfico relativo à constituição das regras sob a percepção dos professores e alunos:

**Gráfico 17 - A constituição das regras**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Ao adentrar no âmbito da constituição das regras no espaço escolar e analisar a percepção de seus integrantes, é um ponto de partida para se compreender a dinâmica que envolve o desenvolvimento moral dos alunos. Desta forma, será apresentado o primeiro item que aborda se há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola. Os respondentes desse item foram apenas os alunos, sendo que 47,2% do EF e 67% do EM, disseram que nunca/algumas vezes esses momentos ocorrem, para 52,8% dos alunos do EF e 33% do EM, que disseram que muitas vezes/sempre, esses momentos acontecem. A disparidade nas respostas mostra que há entre os próprios alunos e também entre os dois níveis de ensino, uma incerteza quanto à questão apontada, ou seja, de acordo com uma porcentagem de alunos existem os espaços e os momentos destinados à discussão de problemas de convivência e as regras. Se a dúvida existe pode ser porque não esteja claro aos alunos ou mesmo não esteja institucionalizada essa prática na escola. De acordo com a matriz curricular da escola pesquisada, existe uma aula de Filosofia por semana no EF e uma aula no EM por semana, denominada de Relações interpessoais (RI). Esses espaços são destinados às discussões da natureza da questão apresentada, como deve ser de outras práticas também (assembleias de classe e de segmento, por exemplo). Contudo, não parece ser do entendimento dos alunos essa prática. Desta forma, esse fato deverá demandar um olhar cuidadoso da equipe gestora da escola, como também, faz-se necessário que existam pessoas que estejam preparadas a desenvolver esses papéis. Tognetta e Vinha (2007) corroboram à necessidade de que se aborde nos cursos de formação de professores não apenas os aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo, mas também aqueles ligados ao desenvolvimento moral. Isto porque, esses aspectos são base para que se conheça como crianças e adolescentes constroem entre si as regras de um bom relacionamento. As autoras (2007) complementam que esse conteúdo é imprescindível aos professores para que se sintam seguros e saibam lidar em situações de indisciplina, de agressividade e até mesmo de violência entre os alunos.

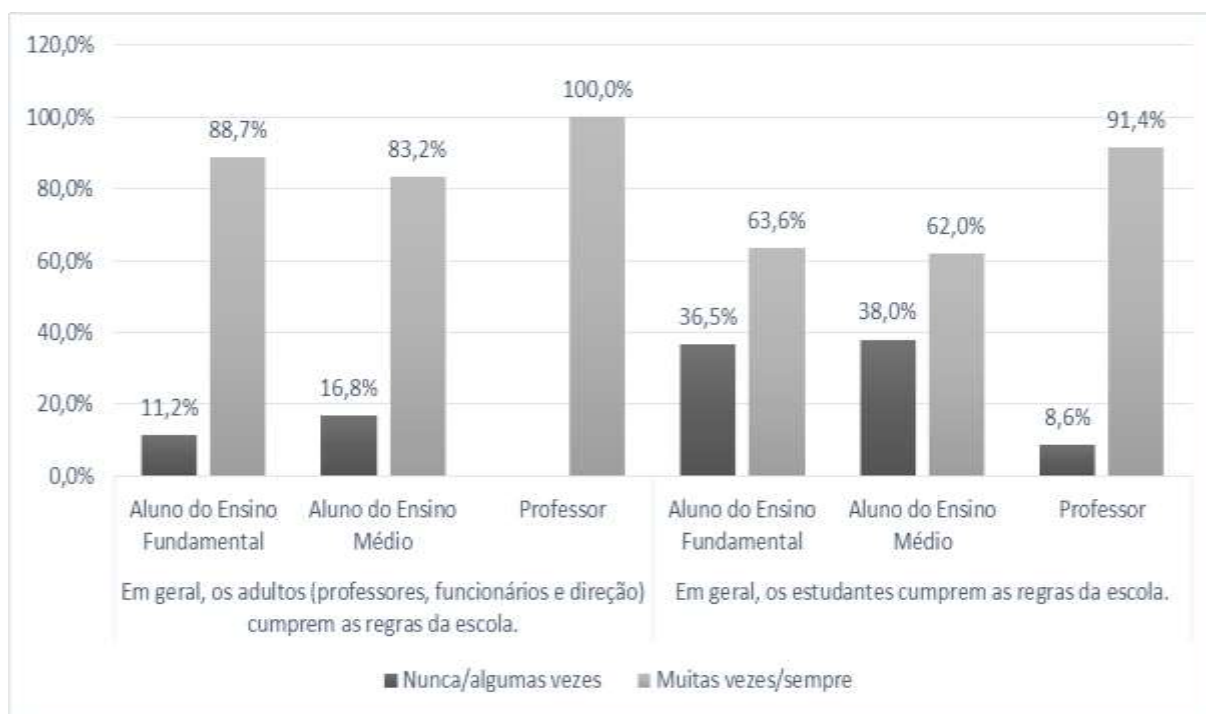
O item seguinte refere-se à participação dos estudantes na elaboração e nas mudanças de regras da escola, 80% dos professores, 91,1% alunos do EM e 62,7% do EF, assinalaram que nunca/algumas vezes os estudantes participam. Já 20% dos



professores, 8,8% alunos dos EM e 37,4% alunos do EF responderam que muitas vezes/sempe isso acontece. Essa questão decorre da anterior, pois se grande parte dos estudantes, conforme relatado acima, não reconhece a existência do espaço para discussão acerca dos problemas de convivência, a porcentagem agora apresentada corrobora esses dados. De acordo com Tognetta e Vinha (2007), em um ambiente autoritário e coercitivo com regras impostas, e os alunos impedidos de terem experiências reais internas, não podendo assim legitimar essas regras, os resultados não se apresentam efetivos. E ainda, essas regras passam a ser cumpridas apenas na presença de uma autoridade com poder de fazê-la cumprir, o que desencadeia uma obediência aparente, sujeita ao seu cumprimento apenas pelo medo de ser punido ou por alguma recompensa (TOGNETTA; VINHA, 2007).

As duas últimas questões desse gráfico foram avaliadas apenas pelos professores, sendo perguntado a eles se são realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência da escola, os quais 62,9% responderam que nunca/algumas vezes isso acontece para 37,2% muitas vezes/sempe. E por fim, se as regras são criadas principalmente pela equipe gestora da escola, com 94,2% dos respondentes assinalando muitas vezes/sempe e 5,7% nunca/algumas vezes. O que se verifica na percepção dos professores é a constatação de que os alunos da instituição pesquisada, tem uma mínima participação na discussão e na elaboração das regras, o que suprime o sentimento de pertencimento ao ambiente escolar, assim como a promoção de um ambiente mais democrático.

O tema seguinte abarca questões relativas ao cumprimento das regras pelos integrantes da instituição, de acordo com o Gráfico 18:

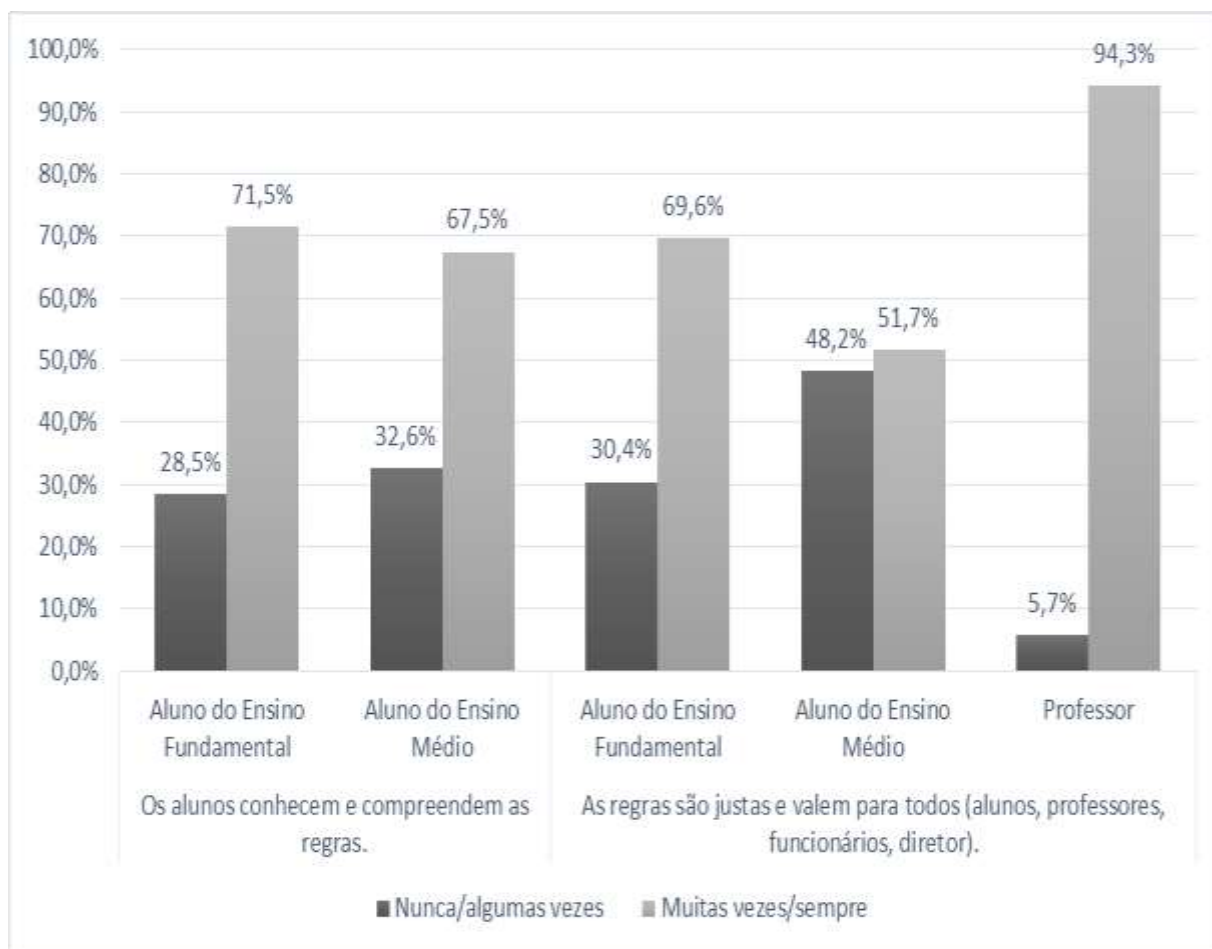
**Gráfico 18 - O cumprimento das regras pelos integrantes da instituição**

Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

No primeiro item, quando perguntado se em geral, os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da escola, 100% dos professores, 83,2% alunos EM e 88,7% do EF responderam que muitas vezes/sempre as regras são cumpridas. Mas 16,8% de alunos do EM e 11,2% do EF acham que nunca/algumas vezes há o cumprimento das regras. No item seguinte, agora especificamente, se os estudantes cumprem as regras da escola, os professores (91,4%), alunos do EM (62%) e alunos do EF (63,6) percebem muitas vezes/sempre que os alunos as cumprem. Entretanto 8,6% dos professores acham que nunca/algumas vezes eles cumprem as regras, para 38% dos alunos do EM e 36,5% alunos do EF com essa mesma percepção. Deste modo, uma investigação mais acurada poderá esclarecer a forma de como os alunos estão lidando com as regras da escola, sendo que elas são necessárias e fazem parte de todas as instituições educativas, contudo, um processo de construção coletiva das regras deve permear a escola, partindo da ideia de que o professor ou o profissional que vai trabalhar nessa construção com os demais integrantes da comunidade escolar, tenha claro a finalidade das regras e os princípios que as embasam, tendo em mente que as regras devem surgir de uma necessidade de um determinado contexto.

No Gráfico 19 abordamos acerca da clareza e a justeza das regras, sob a percepção dos alunos e professores:

**Gráfico 19 - A clareza e a justeza das regras**



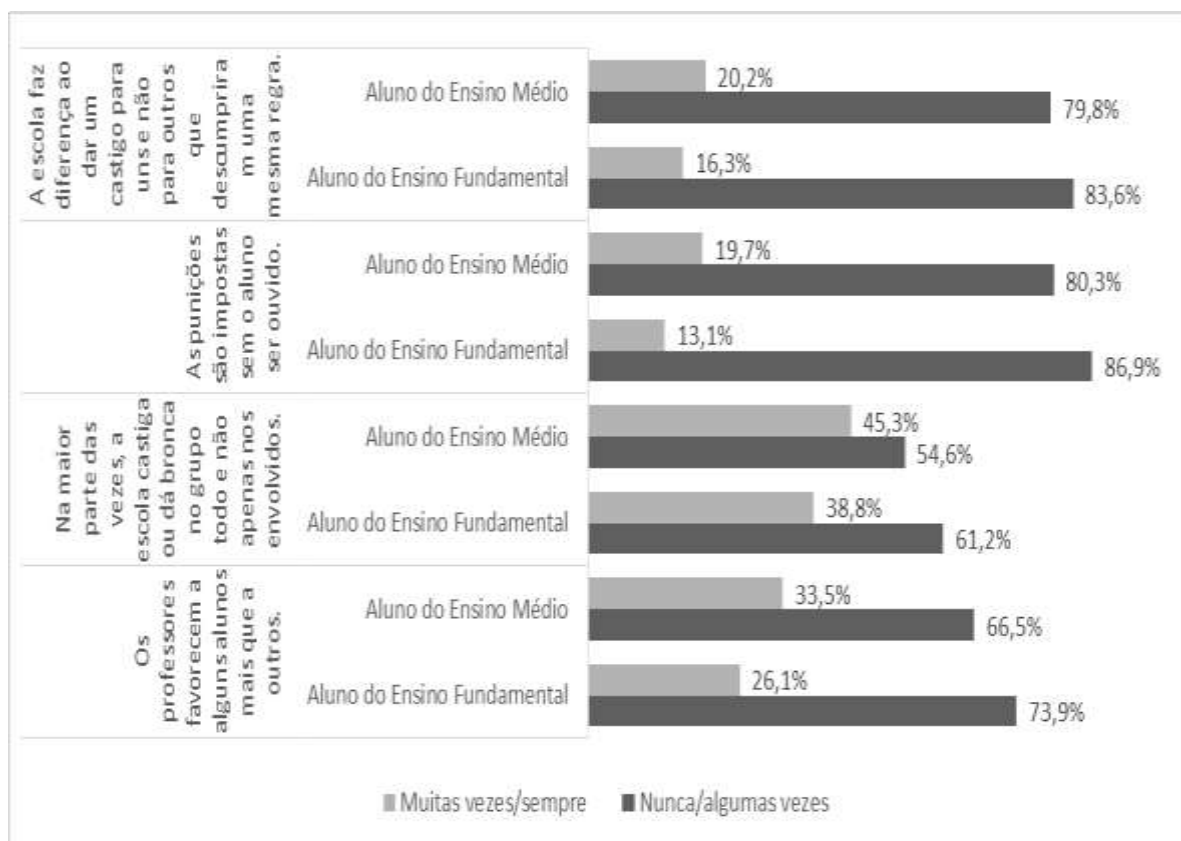
Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

O primeiro item reporta-se ao conhecimento e compreensão das regras pelos alunos, sendo que 28,5% dos alunos do EF e 32,6% alunos do EM apontaram que nunca/algumas vezes as conhecem e as compreendem, para 71,5% de alunos do EF e 67,5% alunos do EM que responderam que muitas vezes/sempre há o conhecimento e a compreensão das regras. O item seguinte investiga a percepção de alunos e professores a respeito da justeza das regras e se valem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor). Para os alunos do Ensino Fundamental, 69,6% responderam que muitas vezes e sempre as regras são justas, para 51,7% dos alunos do Ensino Médio, e para os professores a porcentagem é de 94,3% para a mesma concordância. Na opinião contrária encontram-se a porcentagem de

alunos do EF (30,4%), os do EM (48,2%) e as dos professores (5,7%) que responderam que nunca/algumas vezes as regras são justas. Observamos uma porcentagem expressiva de alunos que acham que as regras não são justas e que não são válidas para todos. Ressaltamos dois pontos importantes a serem investigados nesse ambiente. O primeiro remete à construção dessas regras, que como exposto no Gráfico 17, a equipe gestora é quem elabora as regras, havendo uma participação pequena dos alunos em sua constituição (segundo a percepção de 8,8% alunos EM e 37,4% alunos do EF) e o segundo ponto versa sobre as particularidades que definem as regras e que as diferenciam de outras regulamentações. Os princípios que embasam as regras incluem a flexibilidade e a particularidade e isso significa que todos os agentes devem participar na construção dessas regras, como no cumprimento do que fora acordado. Entretanto, Tognetta e Vinha (2007), reforçam que existem regras não negociáveis, como as regras de segurança, por exemplo, e que essas, de acordo com as autoras, não devem ser colocadas em discussão. Isso porque não se debate se se deve tratar as pessoas com respeito, ou se é bom ser justo e assim por diante. E sim, deve-se discutir as bases desses temas com os alunos, como se fazer justiça, por exemplo, ou o significado de tratar as pessoas com respeito. Não obstante, essa discussão deverá ser levada aos gestores da escola para que se discuta com todos os envolvidos a melhor forma de trabalhar essa temática, a fim de elucidar tal percepção.

Ainda nessa direção, será exposto no Gráfico 20, as percepções dos atores da escola acerca das injustiças na atribuição das sanções:

Gráfico 20 - Injustiças na atribuição das sanções



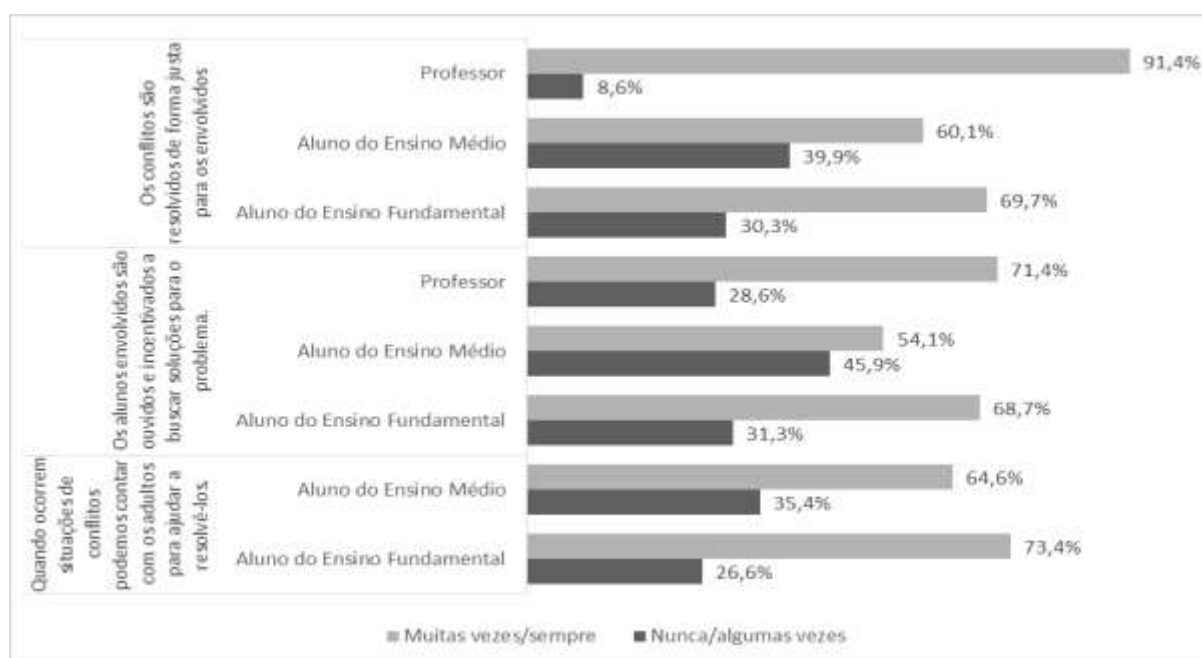
Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

As questões desse gráfico foram respondidas apenas pelos alunos, e a primeira avalia se a escola faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra. Para os alunos do EM (79,8%) e do EF (83,6%) nunca/algumas vezes esse fato ocorre, mas para 20,2% (EM) e 16,3% (EF) muitas vezes/sempre a escola faz diferença ao dar punições. A pergunta seguinte questiona se as punições são impostas sem o aluno ser ouvido. Para 80,3% dos alunos do EM, como também para 86,9% dos alunos do EF, isso nunca/algumas vezes acontece, mas para 19,7% dos alunos do EM e 13,1% dos alunos do EF essas situações sempre/muitas vezes acontecem. Já o próximo item aponta se a maior parte das vezes a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos. A percepção dos alunos no referente a essa questão apresenta que 54,6% dos alunos do EM e 61,2% de alunos do EF que nunca/algumas vezes a escola age dessa forma. Entretanto, 45,3% dos alunos do EM e 38,8 do EF responderam que muitas vezes/sempre essa situação ocorre. E por fim, o último item aborda o fato de que se os professores favorecem a alguns alunos mais do que

a outros, sendo que 66,5% dos alunos do EM e 73,9% do EF, responderam que nunca/algumas vezes os professores assim procedem. Porém, para 33,5% dos alunos (EM) e para 26,1% dos alunos (EF) os professores exercem o favorecimento mais a alguns alunos do que a outros. Percebe-se também nesses resultados que a tendência de maior criticidade dos alunos de Ensino Médio, se mantém. As percepções e os sentimentos de injustiças na ótica dos alunos da instituição pesquisada, de acordo com Mizusaki e Menin (2011), podem deflagrar conflitos entre alunos e destes com seus professores. Nas pesquisas que realizaram em duas escolas particulares e uma pública, diversas foram as queixas na vivência escolar que foram sentidas como injustiças, dentre elas as atribuições de punições, ao tratamento desigual ou favoritismo e o que mais chamou a atenção é que a maioria das queixas de injustiça não foi ouvida e nem resolvida, ao contrário, ficou sem solução, aumentando as situações de conflitos naqueles ambientes. As autoras (2011) em suas observações e pesquisas alertam que a denúncia de uma injustiça, implica na vinda de um conflito. E a escola em seu contexto formador tem a função de promover a escuta e o diálogo na resolução de situações de injustiças, e os conflitos que porventura surgirem, resolvê-los de forma democrática, respeitosa, com foco no desenvolvimento moral dos alunos.

No Gráfico 21 abordaremos as ações assertivas dos professores frente às situações de conflitos:

**Gráfico 21 - Ações assertivas dos professores**



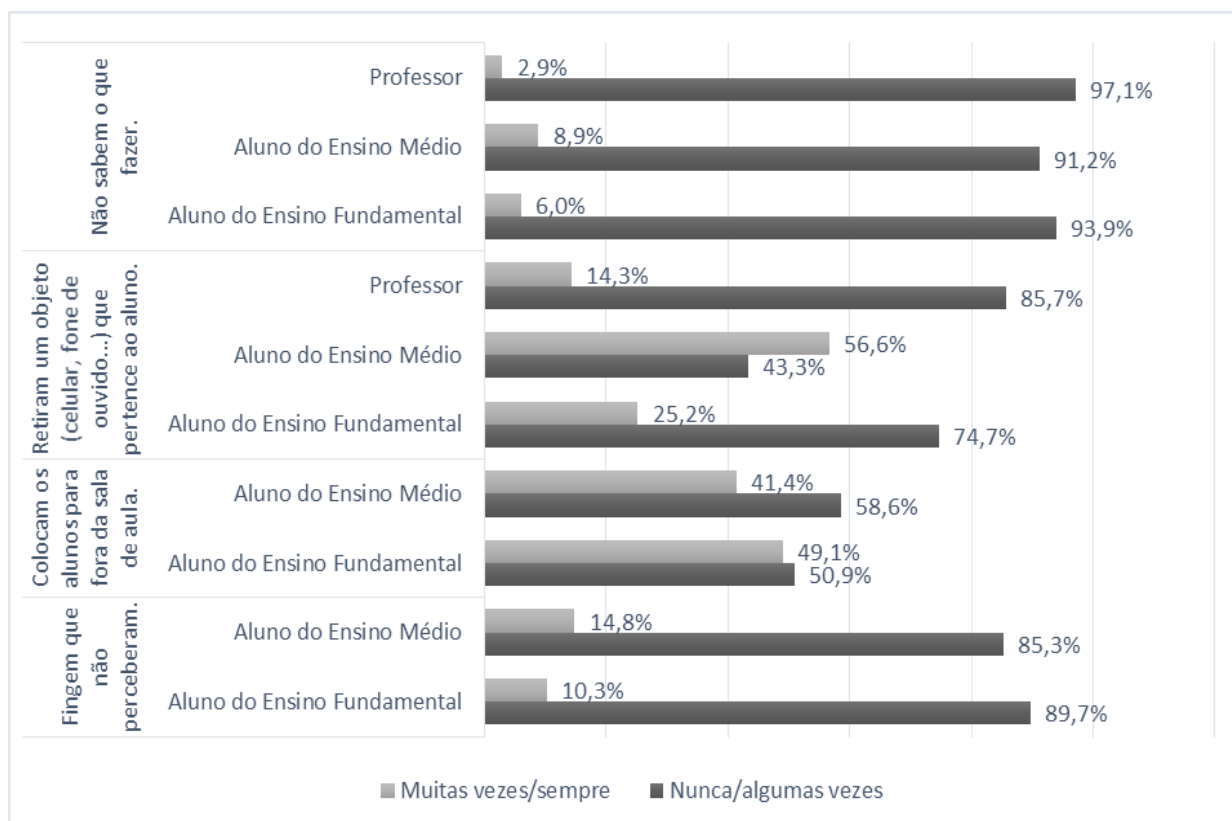
Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

O gráfico acima expõe em seu primeiro item as percepções acerca dos conflitos, se são resolvidos de forma justa para os envolvidos. Para 91,4% dos professores, 60,1% alunos do EM e 69,7% alunos do EF, muitas vezes/sempre isso acontece. E apenas 8,6% do grupo de professores, 39,9% de alunos do EM e 30,3% de alunos do EF não concordam e dizem que nunca/algumas vezes os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos. Já quando perguntado se os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema, os professores (71,4%), os alunos do EM (54,1%) e os alunos do EF (68,7%) assinalaram que muitas vezes/sempre esse procedimento ocorre. Mas para 28,6% dos professores, 45,9% dos alunos do EM e 31,3% dos alunos do EF, nunca/algumas vezes os alunos são ouvidos e estimulados a buscarem soluções para os problemas. E o último item sinalizado indaga se quando ocorrem situações de conflitos, os alunos podem contar com os adultos para ajudar a resolvê-los. Para os alunos do EM (64,6%), e para os do EF (73,4%), muitas vezes/sempre eles podem contar com os adultos para ajudá-los. Entretanto, 35,4% dos alunos do EM e 26,6% dos alunos do EF, assinalaram que nunca/algumas vezes eles podem contar com os adultos para os ajudarem. Pode-se observar no Gráfico 21 de forma geral, que as ações assertivas em relação aos conflitos, ficaram acima de 50%. Isso significa que boas ações são praticadas na instituição, por outro lado, ressalta-se a necessidade em se pensar estratégias voltadas à resolução de conflitos. Leme (2011) propõe um trabalho direcionado ao desenvolvimento de estratégias adequadas à boa resolução de impasses. A autora assegura que esse trabalho pode trazer benefícios adicionais como a prevenção ou diminuição espontânea na ocorrência de conflitos. Nesses impasses são experienciados pelos indivíduos a reflexão sobre sentimentos e o próprio convívio, direitos e deveres de todos e a habilidade de coordenar todas essas informações. Leme (2011) também destaca como fundamental nesse processo, o papel do gestor, isto porque é a ele que cabe responder não só pelo bom funcionamento institucional, mas também pelo cumprimento da função educativa da escola. Dentre suas atribuições são destacadas a de promover meios para participação de todos os envolvidos no ambiente escolar com a intenção de criar e discutir regras, pois a percepção de efetiva participação na elaboração das normas aumenta a chance de que sejam seguidas e, ainda, pelo sentido de legitimidade conferido pela autoridade que as propõe. Outra atribuição de destaque é a promoção de assembleias e que nessas

sejam discutidas as normas, regras, consequências para as transgressões (proporcionais às faltas cometidas) e sobretudo os princípios que as embasam (o respeito, a justiça, dentre outros) e que seja certificado o entendimento de todos os participantes. Cabe ainda aos gestores, a sensibilização de docentes e funcionários acerca de um tratamento igualitário a todos os alunos, sem dispensar privilégios a poucos o que ocasiona sentimentos de revolta e de injustiças; promover conferências e debates para o esclarecimento de princípios de convivência e garantir o cumprimento da missão pedagógica pelo corpo docente, que também deverá ser incluído nas decisões sobre as metas educacionais da escola (LEME, 2011).

As situações de conflitos inerentes à sala de aula e as ações desfavoráveis dos professores são retratadas no Gráfico 22:

**Gráfico 22 - Ações desfavoráveis dos professores frente às situações de conflitos**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Os itens tratados no gráfico acima referentes às condutas dos professores diante das situações de conflitos e de desobediência às regras pelos alunos, em

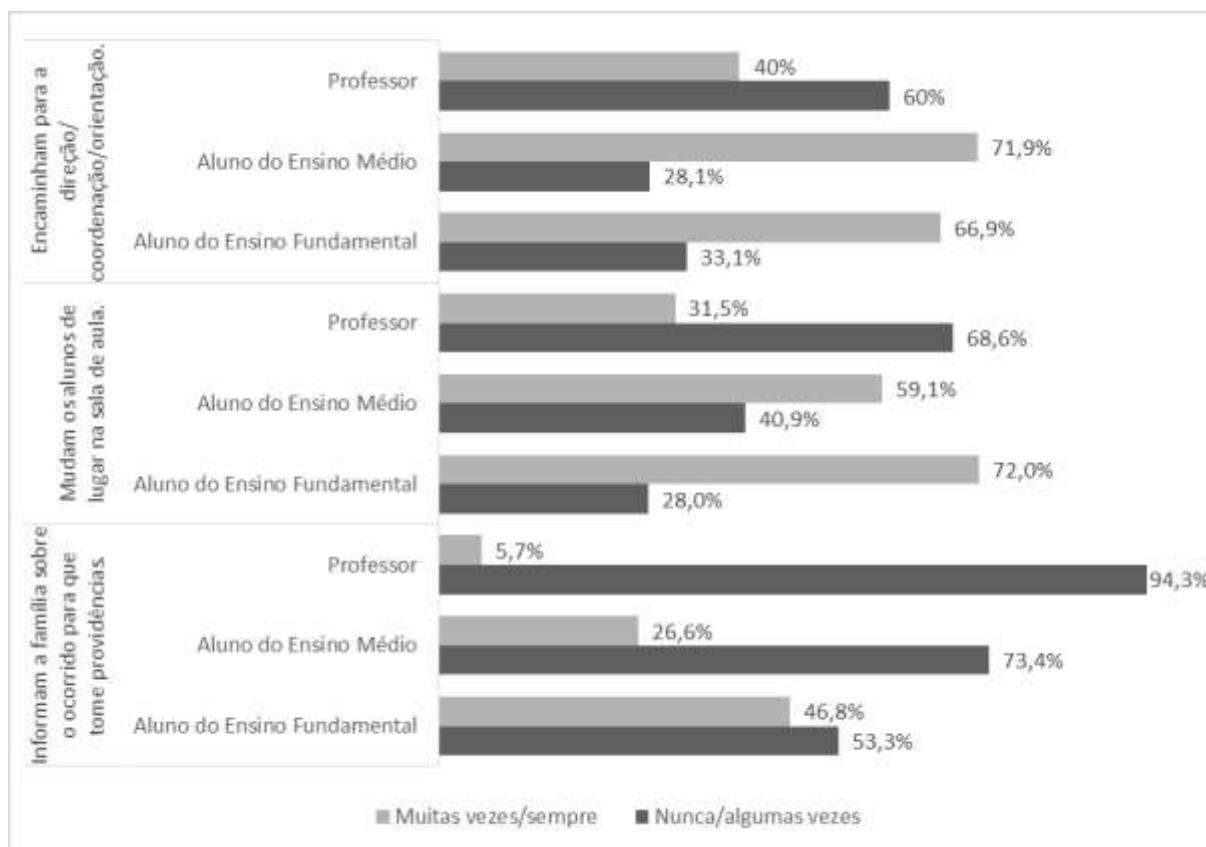


sala de aula envolvem as questões: não sabem o que fazer, e fingem que não perceberam. Sob a ótica dos professores (97,1%), no primeiro item assinalaram nunca/algumas vezes, ou seja, sentem-se seguros em atuar, o que foi corroborado pelos alunos do EM (91,2%) e os do EF (93,9%). No item seguinte, os alunos do EF (89,7%) e os do EM (85,3%) assinalaram que nunca/algumas vezes os professores fingem que não perceberam alguma situação de conflito. Entretanto 14,8% dos alunos do EM e 10,3% de alunos do EF, avaliam que muitas vezes e sempre os professores fingem que não perceberam situações conflitantes em sala de aula. Esse indicativo pode desencadear repercussões negativas nas relações interpessoais, como a quebra de confiança entre o adulto e o aluno, como foi demonstrado no Gráfico 20, quando 35,4% (EM) e 26,6% (EF) disseram não poder contar com a ajuda do adulto nas resoluções de conflitos. As duas questões seguintes do gráfico dizem respeito a atitudes práticas dos professores como colocar alunos para fora da sala de aula, e retirar um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno. De acordo com as respostas dos alunos do EM (58,6%) e do EF (50,9%) os professores nunca/algumas vezes colocam os alunos para fora da sala de aula, mas quase nessa mesma proporção, os alunos do EM (41,4%) e do EF (49,1) admitem que isso ocorre. Já em relação a retirar um objeto (celular, etc) do aluno, 85,7% dos professores, 43,3% de alunos do EM e 74,7% dos alunos do EF, disseram que nunca/algumas vezes esse fato ocorre, porém, os alunos do EM (56,6%), o que corresponde a uma porcentagem expressiva do número de alunos, pontuaram que os professores retiram esses objetos, o que foi corroborado em 25,2% dos alunos do EF e 14,3% do grupo de professores. Destacamos que faz parte das regras da instituição pesquisada a proibição do uso do celular e outros objetos alheios ao material escolar nas aulas. Todavia a não compreensão e aceitação dessa regra pelos alunos, fica evidente a partir do momento em que eles burlam a regra e cometem transgressão. Leme (2011) nos deixou claro, na discussão do gráfico anterior, que se não houver participação de todos na formulação e discussão das regras, incluindo a compreensão dos princípios que as alicerçam, a probabilidade de que essas não sejam cumpridas é muito grande. Quando não se cumprem regras pela ausência de participação em sua formulação e também de compreensão das mesmas, os conflitos poderão surgir em dois momentos: o primeiro em relação ao embate entre professor e aluno, ou entre aluno e outro funcionário da escola no momento de se fazer cumprir a regra do celular, por

exemplo, e no segundo momento quando lhe será aplicada a sanção, o que muitas vezes vem à tona o sentimento de injustiça.

No Gráfico 23 será abordada as demais sanções aplicadas pelo professor:

**Gráfico 23 - Demais sanções aplicadas pelo professor**



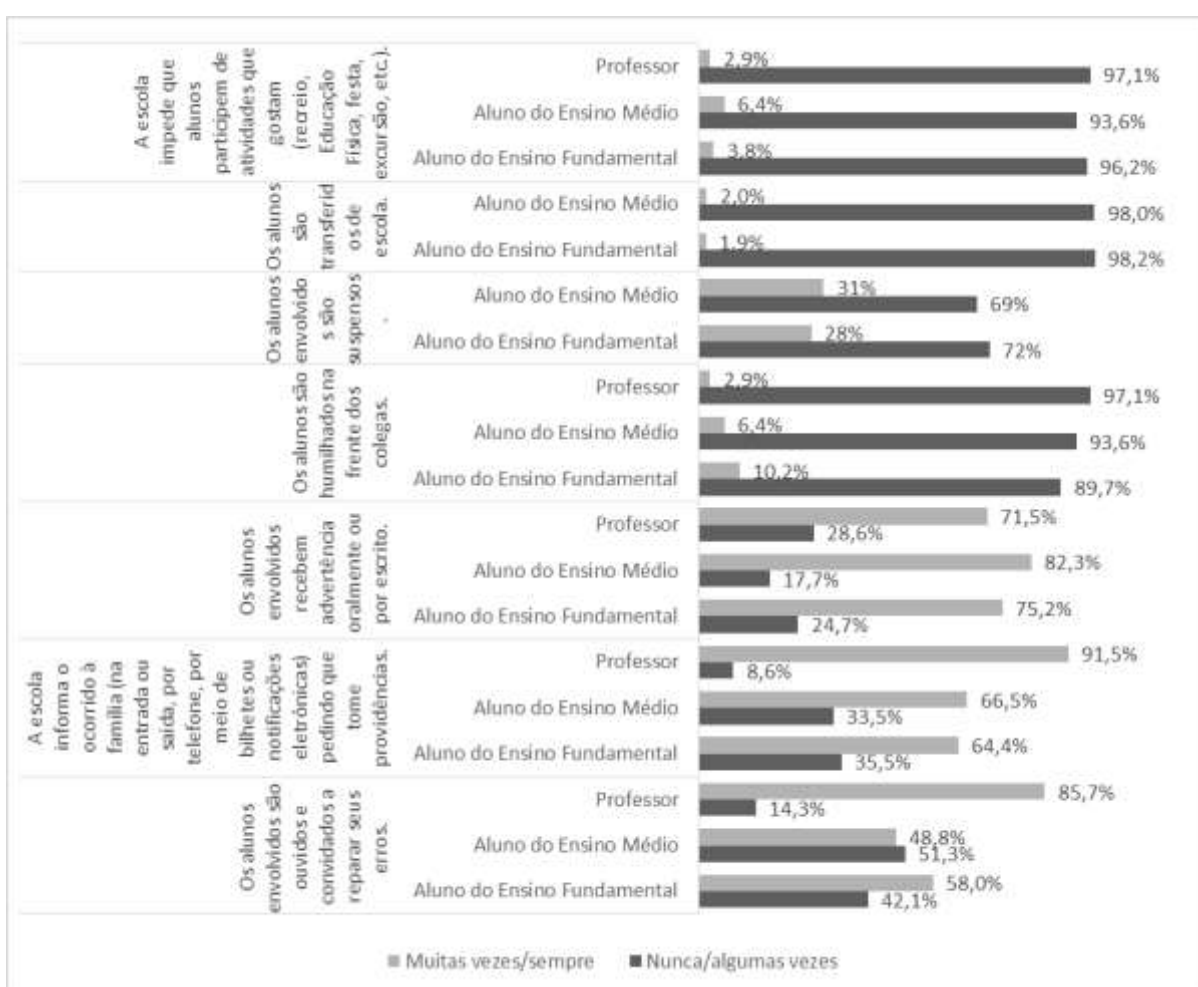
Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Analisando o Gráfico 23 nas duas primeiras questões, sob o enfoque dos professores, que encaminham o aluno para a direção/coordenação/orientação muitas vezes/ sempre (40%) e mudam os alunos de lugar na sala de aula (31,5%), percebe-se ser uma prática usual dos docentes. O que é evidente também pelas porcentagens dos alunos do EM (71,9%) no primeiro item e 59,1% na segunda, que asseguram que os professores mudam os alunos de lugar na sala de aula. Não obstante, para os alunos do EF (66,9%) os professores os encaminham para a direção e 72% dos alunos garantiram que os professores também os mudam de lugar na sala de aula. Já na última questão sobre informar a família acerca do ocorrido para que tome providências, parece não ser uma prática frequente sob o ponto de vista dos professores, todavia, os alunos do EM (26,6%) e alunos do EF (46,8%) acham que os professores informam a família sobre questões que ocorrem

na escola. Uma hipótese a ser levantada nesse fato é a de que os professores, desses níveis de ensino, informam a coordenação pedagógica ou orientador educacional, que entram em contato com os pais para narrar situações ocorridas em sala de aula, o que é possível ainda inferir, um número maior de ocorrências no EF (46,8%).

No Gráfico 24 serão apresentadas as sanções aplicadas pela escola mediante situações de conflitos:

**Gráfico 24 - Sanções aplicadas pela escola**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Os dados fornecidos pelo Gráfico 24, nos convida a buscar em Piaget (1932/1994) os dois tipos de sanções, ligadas às noções de justiça: as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade.

Serão expostas a princípio, as questões desse gráfico (na ordem em que aparecem, de cima para baixo) que consideramos ser sanções expiatórias, definidas

por Piaget (1932/ 1994) como aquelas que devem punir o indivíduo de forma a reconduzi-lo ao caminho da obediência, caminhando lado a lado com a coação e com as regras de autoridade, tendo por característica principal a discrepância entre o conteúdo da sanção e o ato sancionado. No item 1, A escola impede que os alunos participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festas, excursões, etc.); no item 2, Os alunos são transferidos de escola. Os respondentes, das duas questões, professores, alunos do Ensino Médio e alunos do Ensino Fundamental foram unânimes, (acima de 90%) na resposta nunca/algumas vezes esses fatos ocorrem. No item, Os alunos envolvidos são suspensos, já 31% dos alunos de EM e 28% alunos do EF assinalaram que muitas vezes/sempre essas ações são realizadas pela escola. O item 4, indaga se os alunos são humilhados na frente dos colegas, para os professores (97,1%) e alunos do EM (93,6%) nunca/algumas vezes isso acontece, mas para os alunos do EF 89,7% concordam que esse fato não ocorre, sendo que 10,2% acham que algumas vezes/nunca essa situação acontece. No item 5, Os alunos envolvidos recebem advertência oral e por escrito, os professores (71,5%), os alunos do EM (82,3%) e os alunos do EF (75,2%) assinalaram que muitas vezes/sempre essas sanções disciplinares são aplicadas. O item 6, aborda um comunicado: A escola informa o ocorrido à família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) pedindo que tome providências, os professores em sua grande maioria (91,5%) julgaram que esse fato ocorre, corroborando os alunos do EM (66,5%) e os do EF (64,4%). Esse fato merece uma reflexão, pois a concordância de que essa prática ocorre na instituição, nos sugere a existência de uma espécie de terceirização na resolução dos conflitos. Entretanto, em conformidade com os estudos até aqui apresentados a promoção de espaços para a discussão dos problemas de convivência na escola, como assembleias, rodas de conversa e mediações, a necessidade em se recorrer à família será bem menor.

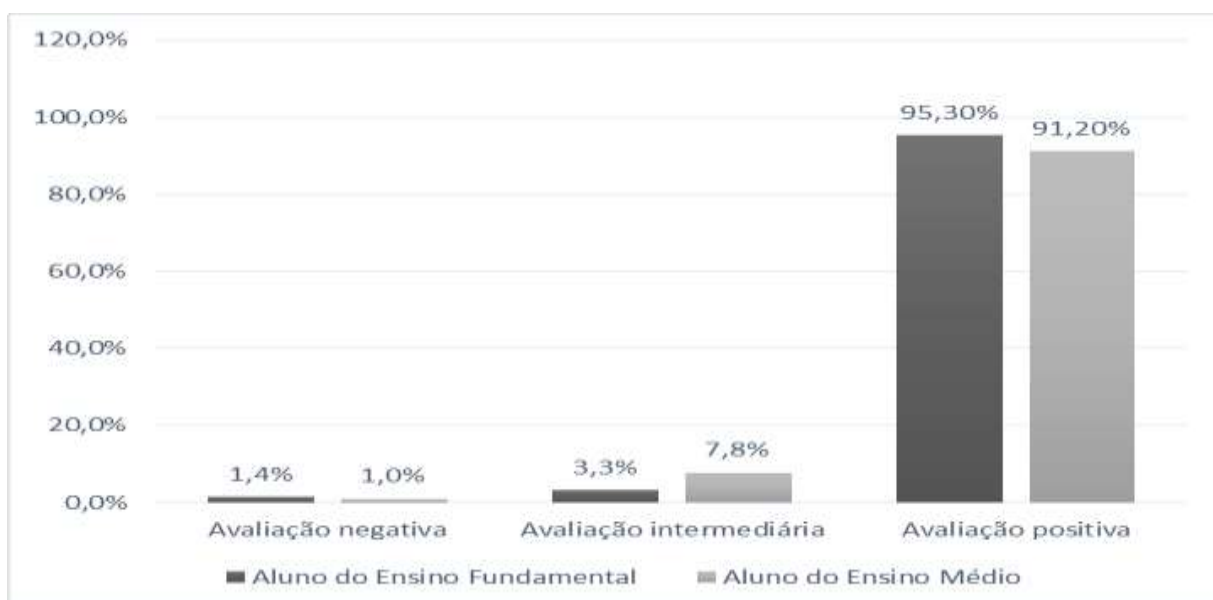
Já as sanções por reciprocidade (PIAGET, 1932/1994), estão ligadas à cooperação e às regras de igualdade. Essas recorrem à compreensão (interna) da criança, levando-a a perceber o que a falta cometida acarreta, ou seja, o elo de reciprocidade que a mantinha unida aos seus semelhantes foi rompido mediante o seu ato. Contrariamente às sanções expiatórias, as sanções por reciprocidade estabelecem uma relação de “conteúdo e de natureza entre a falta e a punição, sem falar da proporcionalidade entre a gravidade daquela e o rigor desta” (PIAGET,

1932/1994, p. 162). Os participantes da instituição pesquisada ao responderem as questões 1 e 2, acima de 90% para nunca/algumas vezes, expressam um ponto muito positivo revelando que a escola adere mais a sanções por reciprocidade do que expiatórias, e essa prática delinea um caminho importante na constituição de sujeitos morais autônomos. No item 7, que versa se os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros, 85,7% dos professores, 48,8% de alunos do EM e 58% dos alunos do EF, assinalaram que muitas vezes/sempre isso acontece, porém, para 14,3% dos professores, 51,3% de alunos do EM e 42,1% de alunos do EF, nunca/algumas vezes os alunos são convidados a repararem seus erros, o que expressa que essas ações não estão claras para todos, o que demanda um trabalho mais efetivo por parte dos integrantes da escola, chamando os alunos ao diálogo para que num exercício de colocar-se no lugar do outro, reparem os seus erros.

#### 6.2.4 Dimensão 4: As situações de intimidação entre alunos

A dimensão agora analisada é a referente às situações de intimidação entre alunos. Por meio do Gráfico 25 podemos conhecer a qualidade das percepções dos alunos participantes:

**Gráfico 25 – Avaliação dos estudantes na Dimensão “Situações de intimidação entre alunos”**



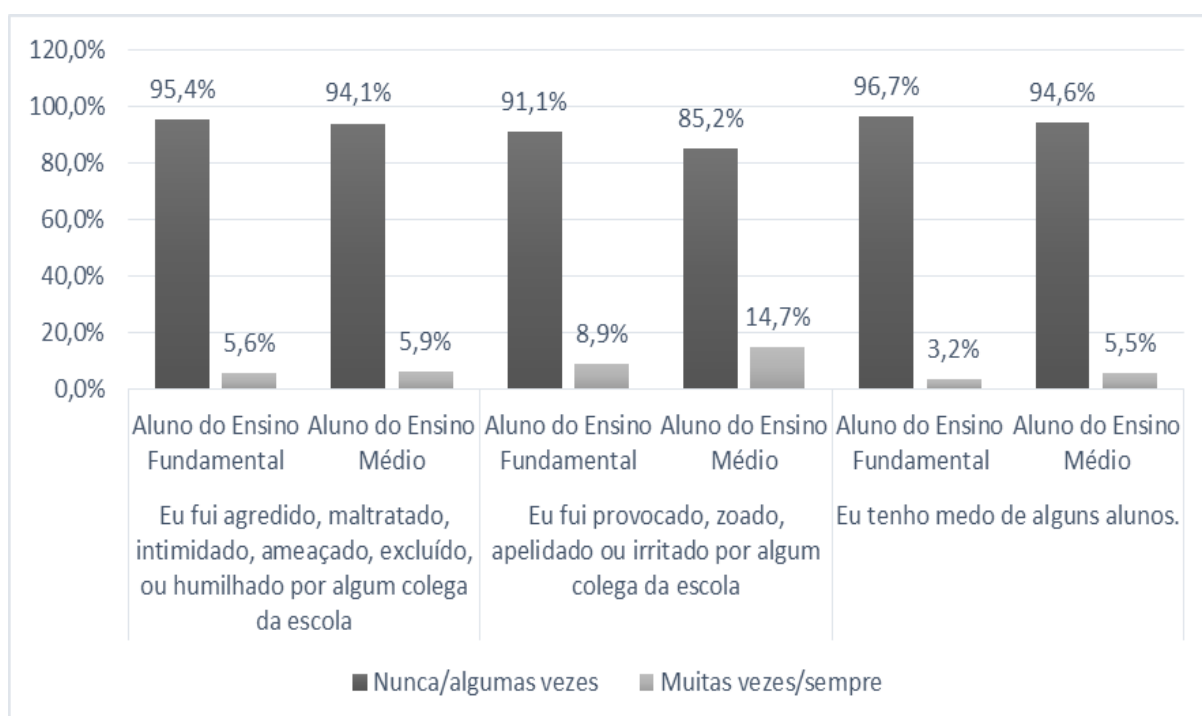
Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Observa-se no gráfico acima que os alunos percebem de forma mais positiva o trabalho que é realizado acerca das relações que se estabelecem entre os alunos e a como se dão as situações de intimidação na escola investigada, sendo que 91,2% dos alunos do EM avaliaram de forma positiva, 7,8% na posição intermediária e apenas 1% na negativa. Já os alunos do EF avaliaram de forma ainda mais positiva (95,3%), na avaliação intermediária 3,3% e na tida como negativa 1,4%. Ainda que uma porcentagem pequena nas posições intermediária e negativa e as diferenças entre as frequências não terem sido significantes, analisaremos cada item dessa dimensão assim caracterizada como uma dimensão que “trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de bullying, e dos locais em que ocorrem” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 10).

Os itens dessa dimensão foram agrupados em várias temáticas assim descritas: Situações de intimidação na percepção do alvo; Situações de intimidação na percepção do autor; Situações de intimidação na percepção dos espectadores; Locais onde ocorrem as situações de intimidação e, por fim, a Percepção dos professores acerca da ocorrência de intimidação entre os alunos.

No Gráfico 26 são apresentadas as questões relativas às situações de intimidação na percepção do alvo:

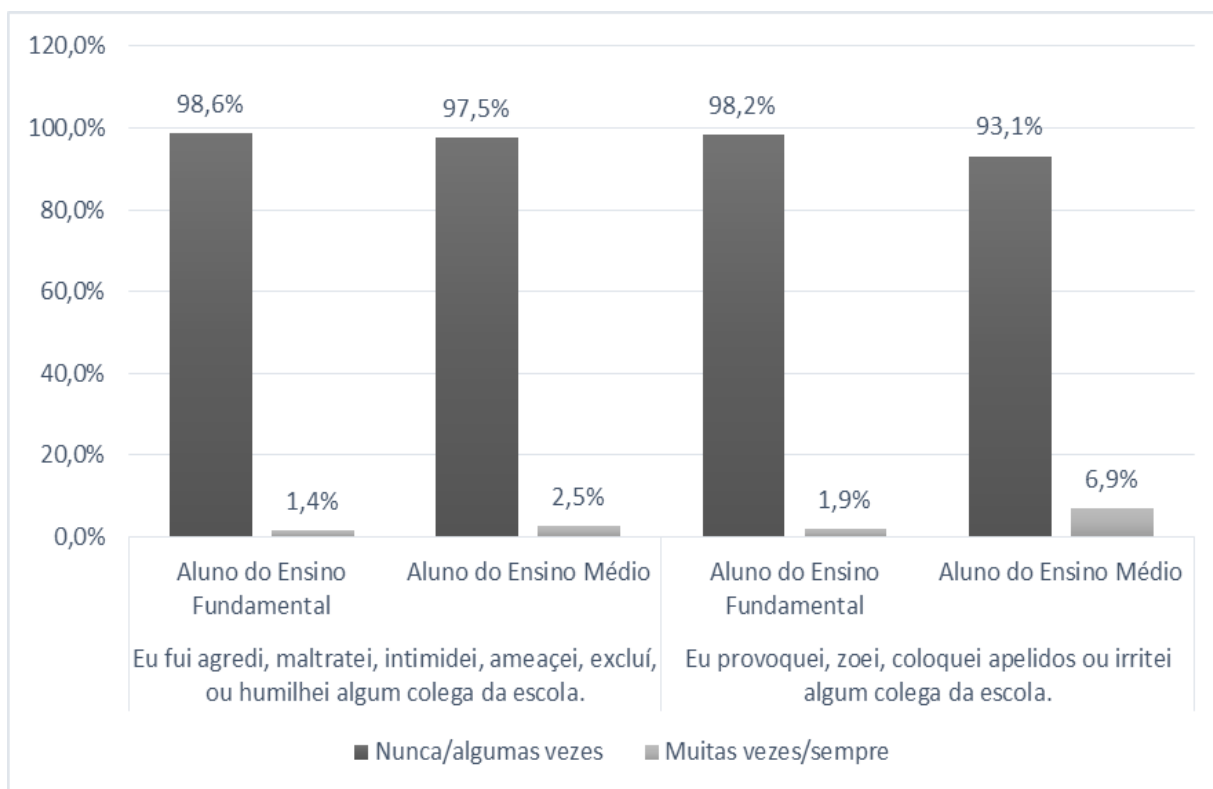
**Gráfico 26 - Situações de intimidação na percepção do alvo**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Iniciamos a exposição do Gráfico 26 pelas questões que definem a ocorrência de situações de intimidação entre os alunos, sob a ótica do alvo, ou seja, aquele(a) que sofre o *bullying*. No item, eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola, os alunos do EM (94,1%) e os do EF (95,4%) responderam que nunca/algumas vezes essa situação acontece. Mas no item seguinte, 14,7% dos alunos do EM e 8,9% dos alunos do EF responderam que muitas vezes/sempre já foram provocados, zoados, apelidados ou irritados por algum colega da escola, ao passo que nunca/algumas vezes responderam 85,2% dos alunos do EM e 91,1% os alunos do EF. No item, eu tenho medo de alguns alunos, as respostas dos alunos do EF (96,7%) e do EM (94,6%) mostraram que nunca/algumas vezes se percebe esse sentimento pelos alunos. As situações de intimidação no espaço escolar somadas ao desejo consciente e deliberado de maltratar outra pessoa, de colocá-la sob tensão, o que inclui os comportamentos agressivos e antissociais, denomina-se *bullying*. Esse fenômeno é um tipo específico de violência entre pares, que um indivíduo pode sofrer ou exercer em determinado momento, que envolve diferentes tipos de condutas: provocações, ameaças, intimidações, agressões físicas, isolamento sistemático, ofensas, entre outras. Elucidar pontos que caracterizam o fenômeno, como descrever a percepção do que acontece em sala de aula e fora dela, evidencia o ponto de partida para que se defina ações conjuntas a fim de considerar o planejamento de atuações contra o maltrato, com procedimentos e atitudes que envolvam os atores da comunidade escolar, as famílias, alunos e professores (FANTE, 2005; DÍAZ-AGUADO, 2015; FERNÁNDEZ, 2005; AVILÉS MARTINEZ, 2013).

No Gráfico 27 será apresentado as situações de intimidação na percepção do autor:

**Gráfico 27 - Situações de intimidação na percepção do autor**

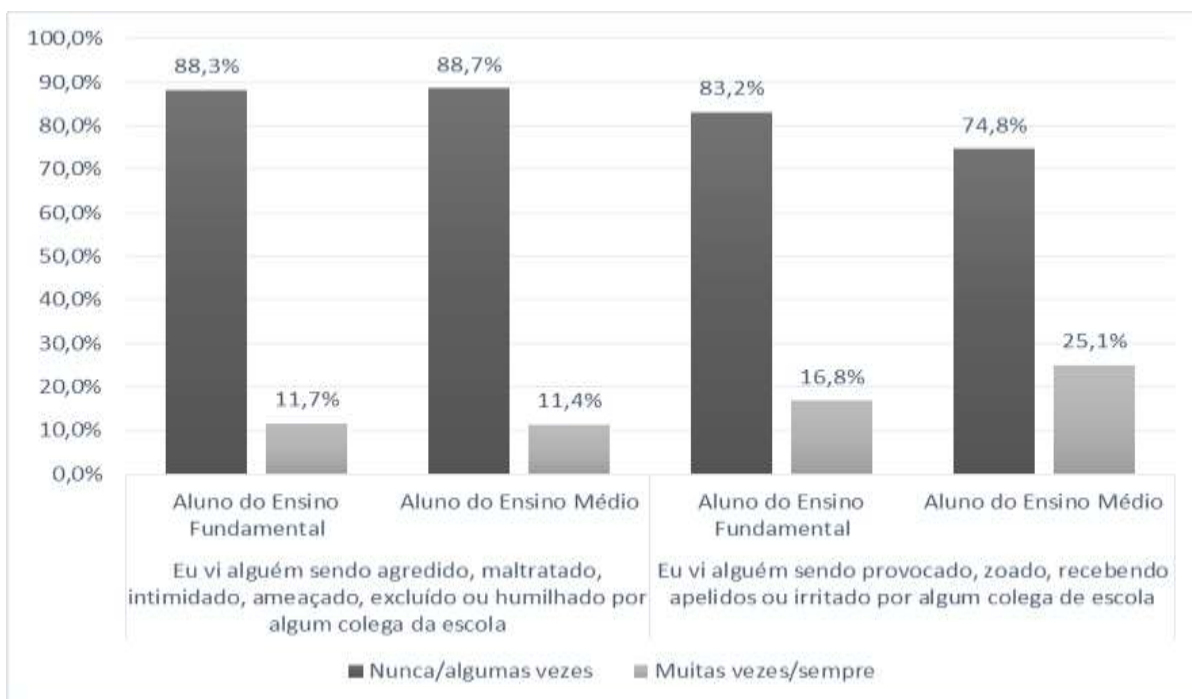
Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Quando o foco foi a percepção dos possíveis autores de *bullying* e perguntado, se agrediram, maltrataram, intimidaram, ameaçaram, excluíram ou humilharam algum colega da escola, apenas 1,4% dos alunos do EF e 2,5% de alunos do EM responderam que muitas vezes/sempre praticam essas ações, e 98,6% dos alunos do EF e 97,5% alunos do EM assinalaram que nunca/algumas vezes possuem essas condutas. Entretanto, quando perguntado se o aluno provocou, zoou, colocou apelido ou irritou algum colega da escola, os alunos do EM (6,9%) responderam que muitas vezes/sempre praticam essas ações como também os alunos do EF (1,9%). Por menores que sejam essas porcentagens, elas se apresentam preocupantes, pois de acordo com Tognetta (2011), é compreensível se analisadas sob o ponto de vista da psicologia, que as relações entre as pessoas sejam complexas, porém o que é natural nesse processo é que as pessoas sintam o desejo de serem respeitadas. Isso posto, não é aceitável as formas pelas quais as pessoas se tratam, ora inferiorizando o outro, ora legitimando situações de desprezo em que são colocados.



No Gráfico 28 serão tratadas as questões que envolvem as situações de intimidação na percepção dos espectadores:

**Gráfico 28 - Situações de intimidação na percepção dos espectadores**



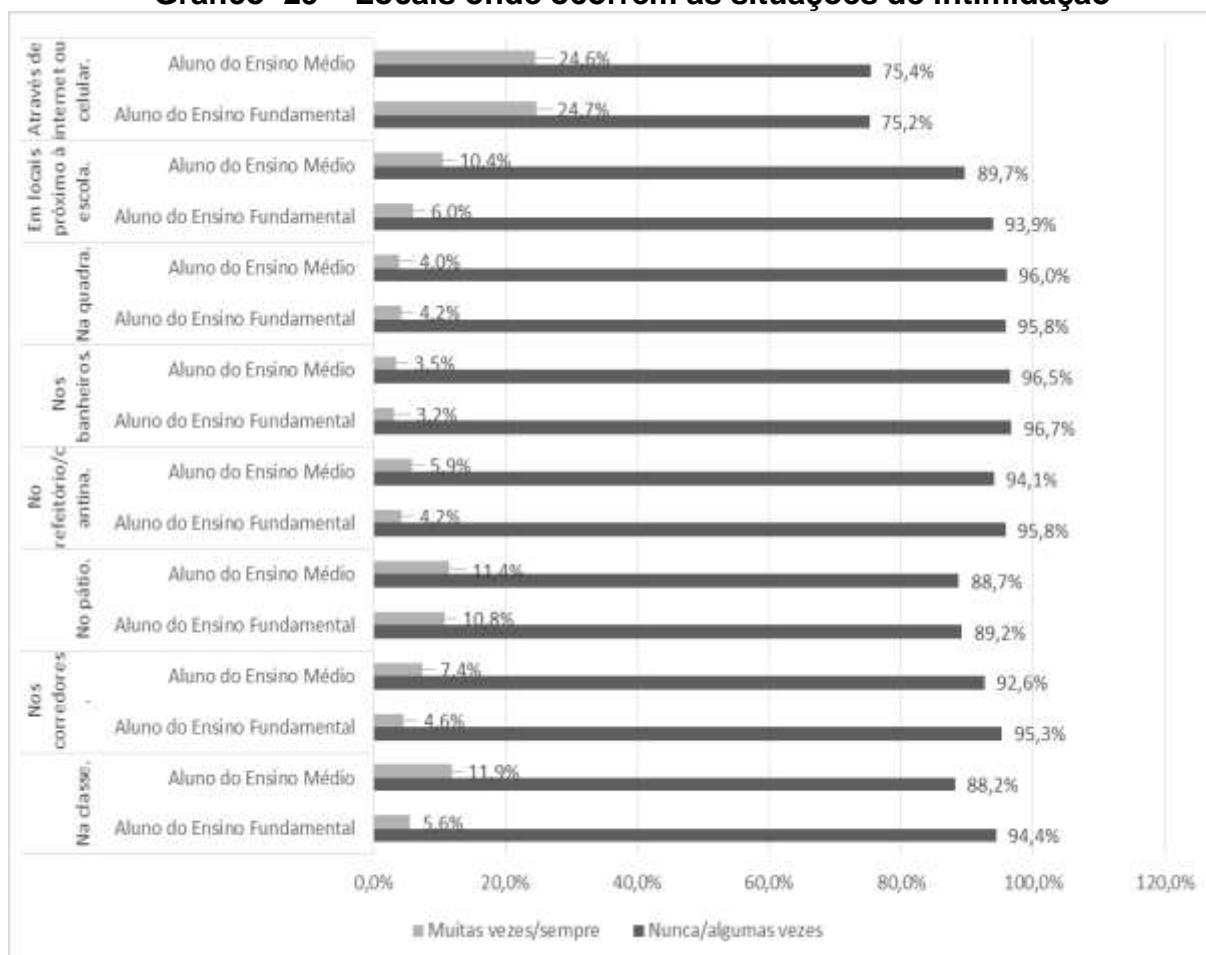
Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Duas questões se apresentam no Gráfico 28, a primeira indaga aos participantes se já viram alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola. Sob o ponto de vista dos espectadores, 88,3% dos alunos do EF e 88,7% dos alunos do EM, nunca/algumas vezes viram essas situações acontecerem, todavia, 11,7% dos alunos do EF e 11,4% de alunos do EM já presenciaram esses fatos. Já no item seguinte é perguntado aos alunos se eles já viram alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado pelo colega de escola, os alunos do EF (83,2%), e os do EM (74,8%) disseram nunca/algumas vezes viram essas situações. Em contrapartida, 16,8% (EF) e 25,1% (EM) dos alunos pesquisados muitas vezes/sempre foram espectadores dessas situações. Chamamos a atenção para esses dados, quando ao discutirmos os Gráficos 25 e 26, tivemos uma baixa porcentagem de alunos do EF (5,6%) e do EM (5,9%) que admitiram terem sido agredidos e maltratados o que contradiz com o que se apresentou no Gráfico 28, pois os espectadores garantiram ter assistido tais fatos (EM- 11,4% e EF- 11,7%). Outra divergência importante refere-se aos dados do Gráfico 26, quando poucos autores (EF- 1,9% e EM- 6,9%

assumiram ter zoadado, apelidado e irritado alguns colegas da escola, ao passo que esse fato foi acompanhado pelos espectadores (EF – 16,8% e EM- 25,1%) como apontado, numa maior proporção. Segundo Avilés Martínez (2013), o autor, que muitas vezes já pode ter sido vítima, demonstra certo controle da situação e com habilidades e aparente simulação, consegue disfarçar e encobrir suas ações. Não obstante, faz-se necessário aos adultos que percebem os sinais das vítimas, ou mesmo que notam o exercício excessivo de poder no grupo, ajam de maneira efetiva, “[...] apoiando e valorizando as vítimas no grupo, nas coisas e aspectos que possuem, e desautorizando e deslegitimando aos agressores/as em suas atuações, também socialmente” (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013, p.46). No entanto, ainda de acordo com o Avilés, são os espectadores, muitas vezes, os responsáveis tanto por legitimar os maus-tratos, como ser a alternativa de mudanças para quebrar o silêncio e a convivência do maltrato no grupo.

No Gráfico 29, serão abordadas questões referentes aos locais onde ocorrem as situações de intimidação:

**Gráfico 29 – Locais onde ocorrem as situações de intimidação**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

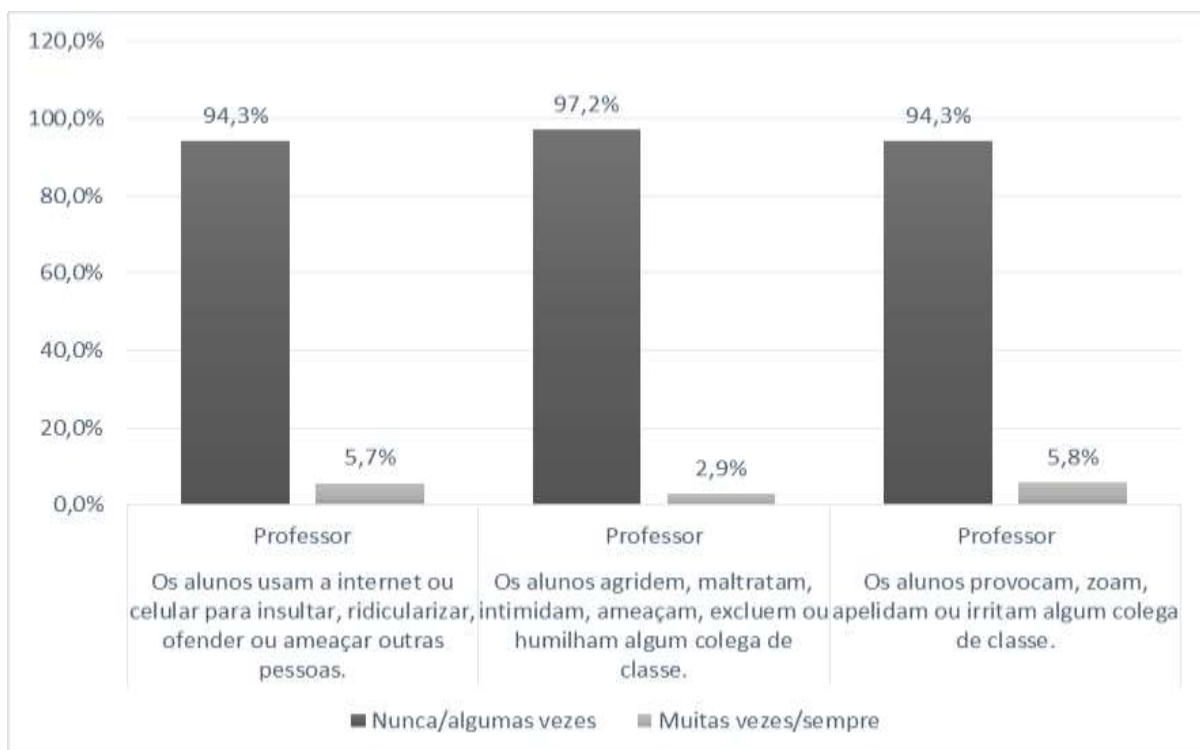
Podemos visualizar, nesse gráfico a frequência com que ocorrem as situações de agressões nos diferentes ambientes em que os alunos frequentam. Por meio da internet (redes sociais) ou do celular, constata-se que houve a maior porcentagem (muitas vezes/sempre) de agressões, tanto no EM (24,6%) como no EF (24,7%). De acordo com Avilés Martínez (2013) esse tipo de agressão on line, denomina-se *cyberbullying*, ação em que o autor se utiliza das redes sociais, páginas da web, e-mails ou imagens para caluniar ou maltratar o alvo. Essa forma de agressão está a cada dia sendo mais comum entre os jovens, que empoderados sentem a falsa sensação de que não serão vistos ou descobertos. O meio utilizado é rápido e atinge grande número de pessoas em pouco tempo. Ainda o autor (2013) ressalta a necessidade de que a escola promova avaliações que indiquem se esse fato ocorre com os estudantes, para a partir daí executar trabalhos de conscientização, sensibilização e de prevenção. Nas questões seguintes constataremos os locais onde ocorrem o *bullying*, sob a percepção dos alunos, com as porcentagens daqueles que responderam muitas vezes/sempre: em locais próximos à escola (EM-10,4% e EF- 6,0%); na quadra (EM- 4,0% e EF 4,2%); nos banheiros (EM-3,5% e EF – 3,2%); no refeitório/cantina (EM- 5,9% e EF- 4,2%); no pátio (EM- 11,4% e EF- 10,8%); nos corredores (EM- 7,4% e EF- 4,6%) e por fim, na classe (EM- 11,9% e EF- 5,6%).

Como se pode notar as diferentes porcentagens indicam os lugares com maior incidência dessas situações entre os sujeitos da escola pesquisada. Em locais próximos à escola a ocorrência maior se deu com os alunos do EM (10,4%), para 6,0% com os alunos do EF. A hipótese que pode explicar tal fato decorre da faixa etária dos alunos do EM, que possuem uma maior autonomia no deslocamento de casa para a escola, fato esse que favorece àqueles que por ventura queiram provocar os colegas, o que acontece menos com os alunos menores que são acompanhados pelos pais. Já nos espaços internos da escola como na quadra e nos banheiros, por exemplo, os índices entre os dois níveis ficaram entre 3,0% a 4,2%. Já no refeitório/cantina, pátio e corredores, os alunos do EM apontaram maior incidência de situações de *bullying* que os do EF. Do mesmo modo, na classe os alunos do EM (11,9%) apontaram um índice maior de ocorrências de situações de *bullying* o que demanda uma análise mais acurada. Podemos observar que alguns lugares da escola são mais citados pelos alunos, como o pátio (EM- 11,4% e EF- 10,8%) e a sala de aula (EM-11,9% e EF 5,6%). Tanto em um ambiente como no outro, existe a presença de uma figura de autoridade, todavia, nesses ambientes em

alguns momentos, como nas trocas de aulas, os alunos se veem livres podendo muitas vezes ter tais atitudes. Outra possibilidade refere-se às práticas de *bullying* quando o educador está presente, isso pode acontecer se a aula é sentida como entediante e sem significados aos alunos. Muitas vezes, atitudes são tomadas apenas quando as ações perturbam o bom andamento das aulas. No entanto, cabe evidenciar que o *bullying* pode ser quase que imperceptível e se o professor não estiver atento poderá não perceber sua ocorrência. Em pesquisa recente Wrege (2017), investigou 566 alunos de 7º e 9º anos de quatro escolas municipais, e os locais de maior incidência de intimidação, sendo apontados para muitas vezes/sempre, o pátio (23,9%), seguidos pela quadra (22,8%), locais próximos à escola (22,3%) os corredores (20,4%), por meio da internet (19,9%) as salas de aula (19,5%), refeitórios e banheiros (14%), sendo a de menor porcentagem, o transporte escolar (10%). Podemos observar que em relação à pesquisa supracitada a ordem das ocorrências de intimidação é um pouco diferente, pois o *cyberbullying* na escola que investigamos aparece em primeiro lugar (24,6%), seguidos pelo pátio (11,1%), classe (8,6%), proximidade da escola (8,2%), corredores (6,9%), refeitório/cantina (5,1%), quadra (4,1%) e por fim, os banheiros (3%). Podemos considerar que as diferentes dinâmicas observadas nas instituições decorrem de particularidades de cada escola, se é pública ou particular, nível socioeconômico dos alunos, entre outros fatores contextuais. Diversos autores (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013; FANTE, 2005; DÍAZ-AGUADO, 2015; FERNÁNDEZ, 2005; TOGNETTA, 2011) são constantes em dizer acerca da necessidade em se diagnosticar a incidência dos casos de *bullying*, o trabalho preventivo, a formação dos professores e da comunidade educativa. Segundo Avilés Martínez (2013), algumas ações são necessárias para que se evite o imprevisto em uma situação de *bullying*, como informar a todos sobre o que acontece na escola; o que é o fenômeno *bullying*; oferecer a todos formação específica; promover avaliação no ambiente escolar; oferecer o protagonismo aos alunos como parte da ação efetiva e direta na solução do problema. Destaca-se que a escola pesquisada possui um projeto efetivo, em que desenvolve um programa *antibullying* e *anticyberbullying*, com a intenção de que essas ações sejam tratadas de forma a sanar práticas que ocasionalmente estejam ocorrendo, como também trabalhar na prevenção para que tais fatos não venham a ocorrer. Esse projeto é desenvolvido nas aulas de Filosofia e de Relações interpessoais propostas pela escola e que envolvem os dois níveis de ensino (EF e EM).

No Gráfico 30 são apresentadas as percepções dos professores acerca da ocorrência de intimidação entre os alunos:

**Gráfico 30 – Percepção dos professores acerca da ocorrência de intimidação entre os alunos**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

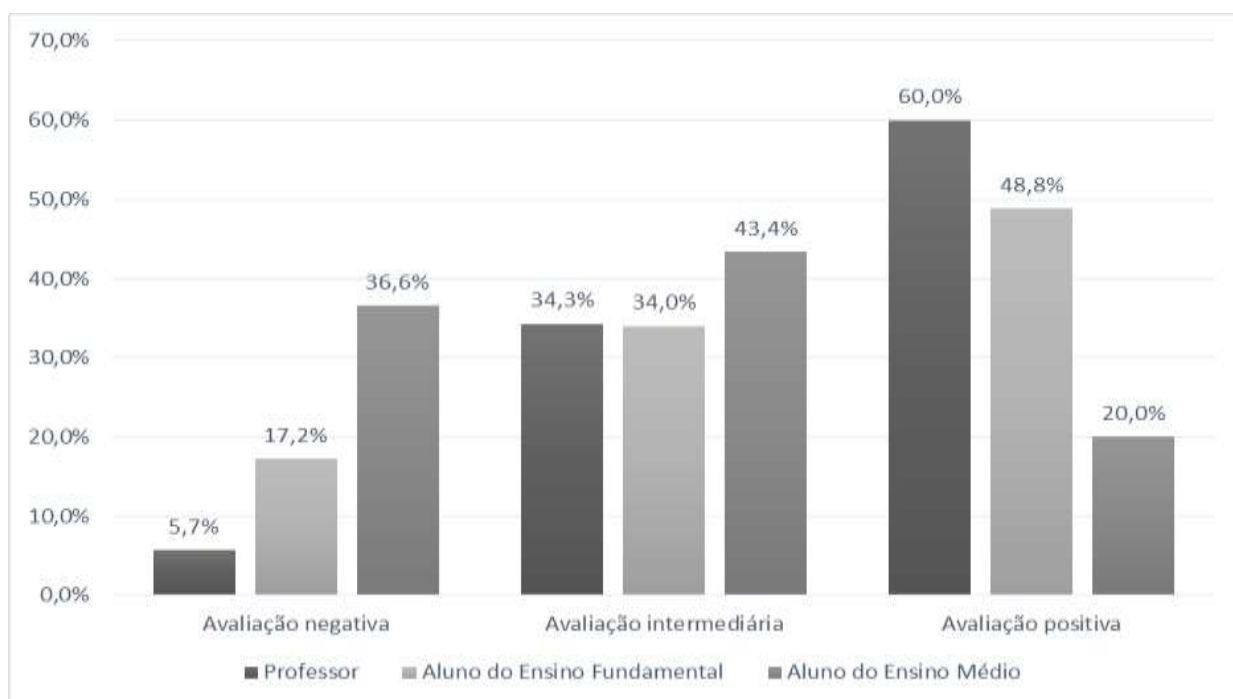
Na percepção dos professores, como mostrado no Gráfico 30, há poucos casos de intimidação (*bullying* e *cyberbullying*) entre os alunos, pois os que assinalaram nunca/algumas vezes girou em torno de 94,3% a 97,2%. No entanto, a falta de percepção dos professores também pode ser um alerta. Os alunos do EM (24,6%) e os do EF (24,7%), como descrito no Gráfico 29, indicaram que muitas vezes/sempre os casos de *bullying* acontecem pela internet. O mesmo ocorreu com o item se os alunos provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega de classe, quando os professores assinalaram que apenas 5,8% dos alunos praticam essas ações, ao passo que, nesse mesmo item (Gráfico 25) os alunos do EF (8,9%) e os do EM (14,7) indicaram que muitas vezes/sempre essas situações acontecem no ambiente escolar. Já para o item se os alunos agredem, maltratam, intimidam, ameaçam, excluem ou humilham algum colega de classe, nas percepções dos alunos, as porcentagens ficaram em torno de 5,5% a 5,9% para muitas vezes/sempre como apresentado no Gráfico 26, mas na percepção dos professores

(Gráfico 30) apenas 2,9% dos estudantes cometem essas ações. Na pesquisa realizada por Wrege (2017), fica claro o papel dos adultos na prevenção e mesmo para cessar as ações agressivas e o *bullying* na escola. Para tanto, a autora expõe que as situações de intimidação são pouco evidentes aos olhos dos docentes, como também a ajuda solicitada aos adultos, nesses casos, não passa de 50%. Também acrescentou acerca da ineficiência das atitudes dos adultos frente às situações de *bullying*, apresentando-se despreparados, muitas vezes com intervenções que agravam ainda mais os acontecimentos. Wrege (2017) ressalta que as intervenções adequadas devem ser pautadas no diálogo, com base em relações democráticas, sem coerção, prêmios ou recompensas, o que trarão benefícios ao desenvolvimento geral do educando. A autora ainda reforça a importância de se promover um ambiente cooperativo em sala de aula, com práticas permeadas pelo respeito mútuo e confiança.

### 6.2.5 Dimensão 5: A família, a escola e a comunidade

A dimensão abordará a relação entre a escola, família e a comunidade, sob o ponto de vista dos estudantes e professores, como demonstrado no Gráfico 31:

**Gráfico 31 – Avaliação dos estudantes e professores na Dimensão “A família, a escola e a comunidade”**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

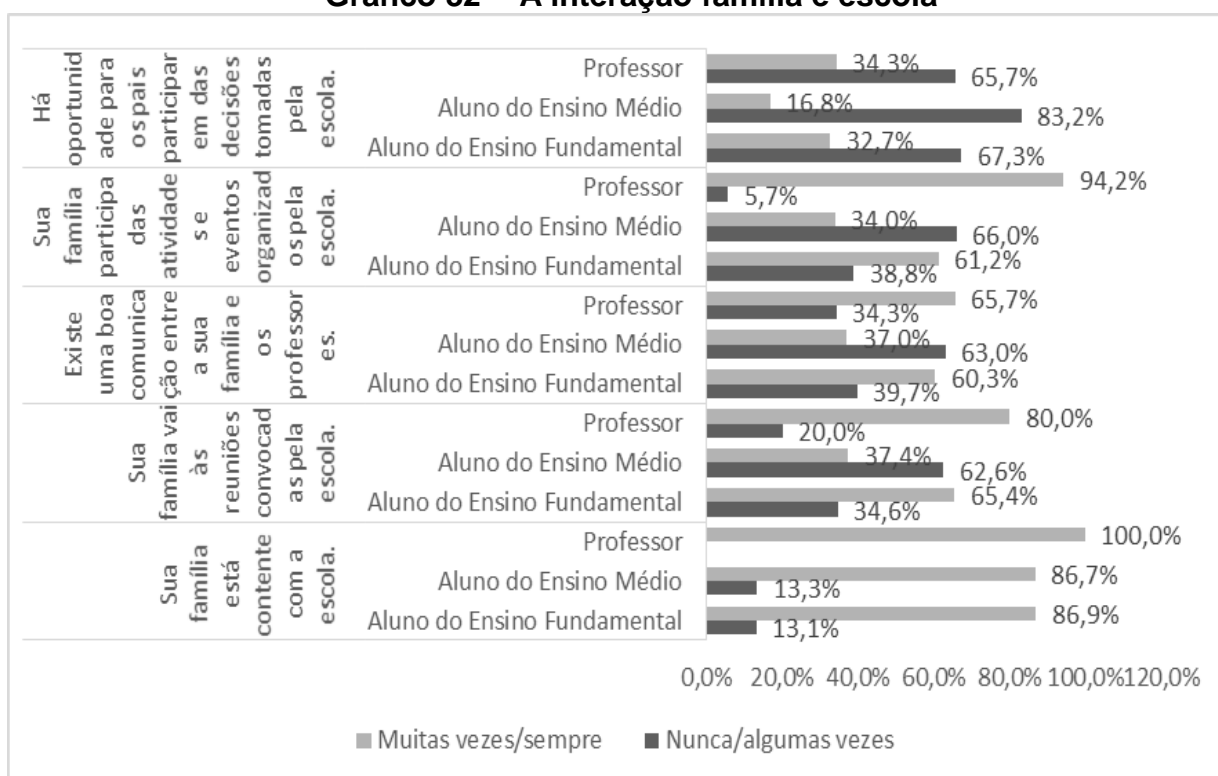
Percebe-se na avaliação dessa dimensão, que 60% dos professores conceberam de forma positiva a relação entre família, escola e a comunidade, mas 34,3% de forma intermediária e 5,7% negativamente. Os alunos do EF que avaliaram positivamente aproximaram-se de 50%, na avaliação intermediária estão 34% dos alunos e 17,2% avaliaram de forma negativa. De maneira mais crítica encontra-se a avaliação dos alunos do EM, em que apenas 20% avaliaram positivamente, 43,4% de forma intermediária e 36,6% negativamente. Destaca-se que as diferenças nas avaliações foram significantes no Teste Exato de Fisher ( $p < 0,05$ ). Aos olhos dos integrantes da escola pesquisada a relação estabelecida nessa tríade (escola, família e comunidade), encontra-se vulnerável. Para tanto será exposta a referência de uma avaliação positiva e a qualidade das relações entre a escola, família e comunidade:

[...] compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre essas pessoas. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns. Abrange, ainda, a atuação da escola considerando as necessidades da comunidade' (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10).

Para uma análise mais minuciosa serão apresentadas as questões agrupadas em temas: A interação família e escola, e A interação escola e comunidade.

No Gráfico 32 será apresentado o primeiro tema:

**Gráfico 32 - A interação família e escola**

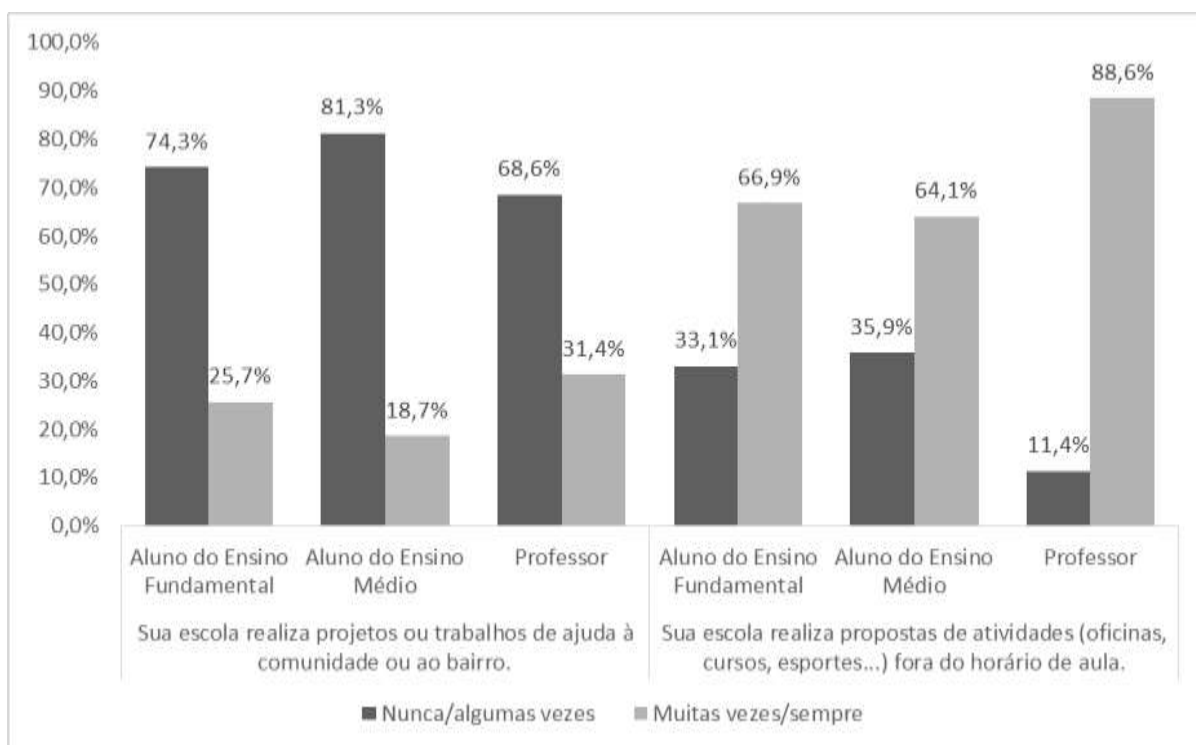


Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Ao observar o primeiro item que se refere à participação dos pais nas decisões da escola, percebe-se que tanto na avaliação dos professores (65,7%), alunos do EM (83,2%) e do EF (67,3%) nunca/algumas vezes essa participação acontece. Já quando perguntado se a sua família participa dos eventos organizados pela escola, 94,2% dos professores concordam que isso acontece, mas para os alunos do EM 66% acham que nunca/algumas vezes os pais participam, já os alunos do EF (61,2%) concordam que a família participa das atividades que a escola organiza. Refletindo sobre esses dados, a diferença entre os dois níveis de ensino (EF e EM) faz sentido na escola pesquisada, que diminui as atividades externas para os alunos do EM, que têm o foco mais voltado ao preparo individual e coletivo a fim de prestarem os exames vestibulares. No item que envolve a boa comunicação entre os professores e as famílias, também é perceptível que para os alunos do EF (60%) existe uma boa comunicação, mas na percepção dos alunos do EM essa comunicação diminui para 37%. Os professores (65,7%) corroboram à percepção dos alunos do EF assinalando que existe uma boa comunicação com os pais dos alunos. No item que aborda a presença dos pais em reuniões da escola, 80% dos professores confirmaram que esse fato ocorre, mas apenas 37,4% dos alunos do EM dizem que os pais comparecem, para 65,4% dos alunos do EF. A hipótese que se apresenta para a desproporção entre EF e EM é a de que as reuniões no EM são propostas esporadicamente aos pais e também nesse nível de ensino (EM) é eventual a presença dos pais na escola. O item final desse gráfico aborda o grau de contentamento da família com a escola e ambos, alunos e professores, responderam positivamente ficando as porcentagens em torno de 86% a 100%.

No Gráfico 33 serão tratadas as questões do tema A interação escola e comunidade:



**Gráfico 33 - A interação escola e comunidade**

Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

No Gráfico 33 pode-se observar a interação da escola com a comunidade, quando perguntado se a escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou bairro, 74,3% dos alunos do EF responderam que nunca/algumas vezes isso acontece, como também 81,3% dos alunos do EM e 68,6% dos professores responderam de maneira semelhante. Já na pergunta se sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula, os alunos do EF (66,9%), do EM (64,1%) e os professores (88,6%) responderam que muitas vezes/sempre a escola proporciona essas atividades.

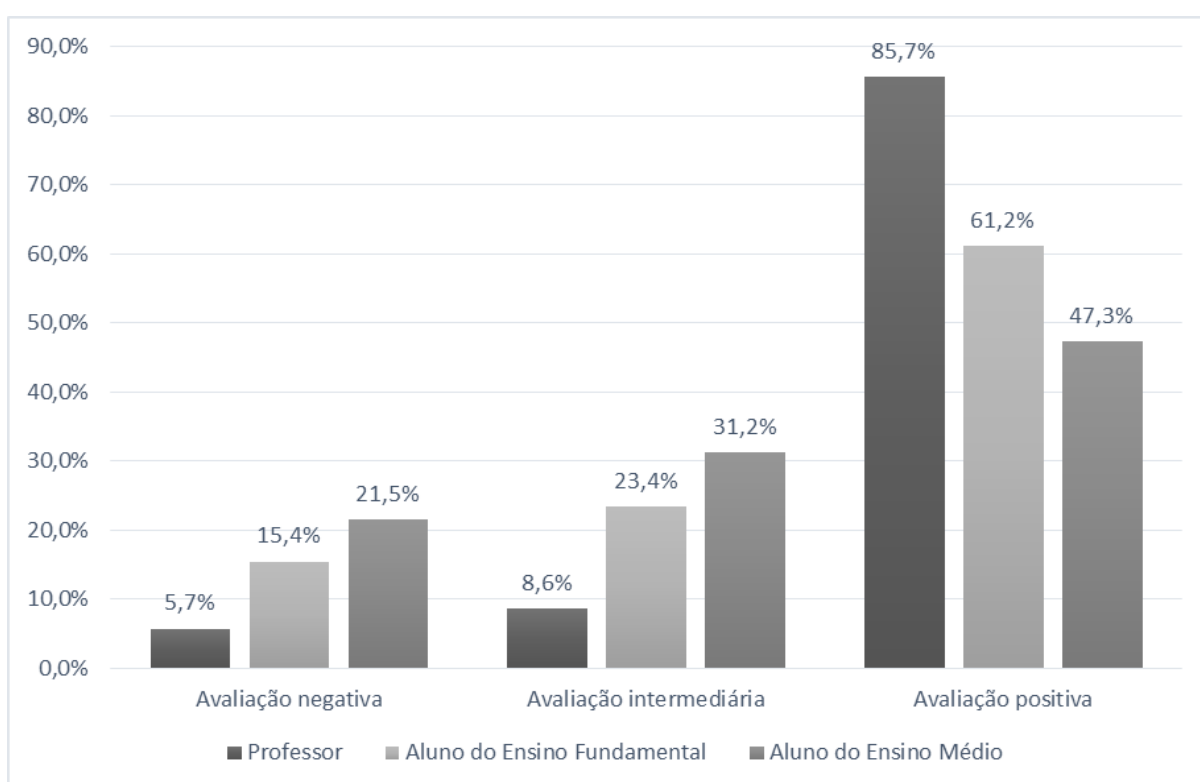
Johnson e Steven (2006) em suas pesquisas investigaram a relação entre as percepções de clima escolar dos professores e o desempenho do aluno e o quanto essa relação é mediada pela comunidade e o contexto escolar. Os resultados apontaram uma relação positiva estatisticamente entre as percepções de clima escolar e desempenho do aluno. Destacou-se também que esses resultados positivos foram mediados pelo bom relacionamento entre as pessoas, ambiente propício à inovação, professores envolvidos na tomada de decisões, relações cooperativas e estudantes com posturas favoráveis. O relato da pesquisa desses autores (2006), traz à tona uma questão muito relevante e desejável às escolas

brasileiras, a participação ativa da comunidade na vida da escola, mas ainda considerado um desafio a ser vencido.

### 6.2.6 Dimensão 6: A infraestrutura e a rede física da escola

O enfoque dessa dimensão abarca a infraestrutura e a rede física da escola sob o olhar dos estudantes e professores, tal como é apresentado no Gráfico 34:

**Gráfico 34 – Avaliação dos estudantes e professores na Dimensão “A infraestrutura e a rede física da escola”**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

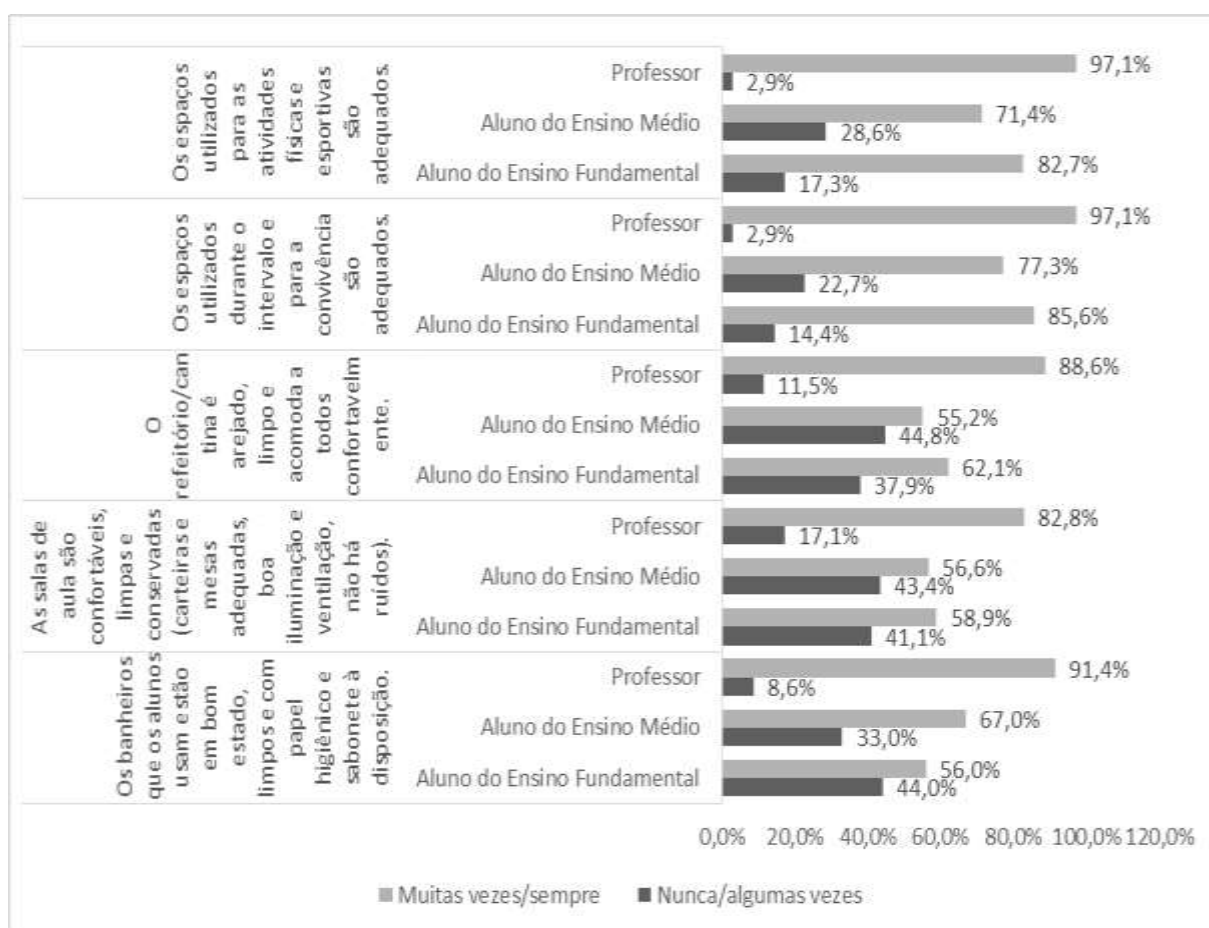
No Gráfico 34, encontram-se na avaliação positiva, as percepções dos professores (85,7%), dos alunos do EF (61,2%) e dos alunos do EM (47,3%). Na intermediária estão 31,2% de alunos do EM, 23,4% do EF e 8,6% dos professores. E, não obstante, na avaliação negativa estão 21,5% de alunos do EM, 15,4% de alunos do EF e por fim 5,7% dos professores. Ressalta-se que as diferenças nas avaliações foram significantes no Teste Exato de Fisher ( $p < 0,05$ ).

Para analisarmos mais atentamente essa dimensão, será exposto, de acordo com Vinha, Morais e Moro (2017, p. 10) quais aspectos perfazem a dimensão, a infraestrutura e a rede física da escola:

Trata-se da qualidade da infraestrutura e do espaço físico das escolas, do 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.

Assim sendo, as questões pertencentes a essa dimensão foram agrupadas em duas temáticas, sendo a primeira intitulada: A qualidade dos espaços físicos da escola, como será retratada no Gráfico 35:

**Gráfico 35 - A qualidade dos espaços físicos da escola**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

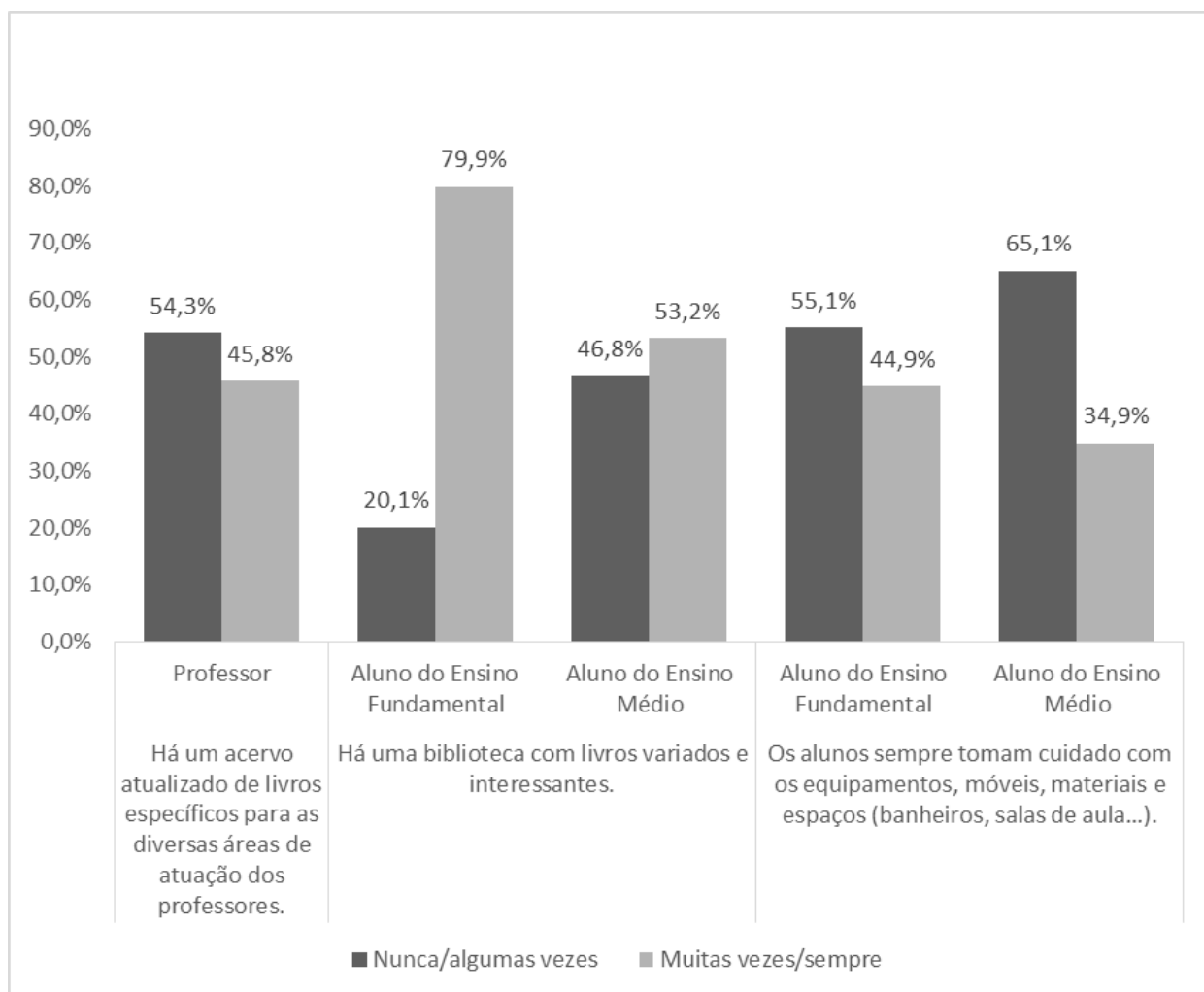
Esse tema que envolve primeiramente as cinco questões expostas no Gráfico 35, refere-se à qualidade do espaço físico que acolhe os alunos, aspecto

esse apontado por diversos autores (THAPA; COHEN; GUFFEY, et al 2012; SUMMER, 2006; ZANDER, 2011; CASASSUS, 2002; CANGUÇU, 2015; MELO, 2017; WREGE, 2017) como fundamental para valorizar e promover o sentimento de segurança, bem-estar e conforto aos alunos. De acordo com os autores mencionados esses sentimentos compõem a boa qualidade do clima escolar.

As duas primeiras questões que tratam sobre os espaços utilizados para atividades físicas, para os intervalos e convivência, foram respondidas como sendo espaços adequados por mais de 97% dos professores. Para os alunos do EM a porcentagem ficou entre 71% a 77% como sendo adequados e para os alunos do EF ficou entre 82% e 85%. Como pudemos perceber existe uma porcentagem entre os respondentes que ficou entre 2,9% a 22,7% que acham que nunca/algumas vezes esses ambientes são adequados. No item que se refere ao refeitório ser arejado, limpo e que acomoda bem a todos os alunos, os professores (88,6%) assinalaram que muitas vezes/sempre os espaços são bons, mas para os alunos do EM e EF a concordância ficou entre 55% a 62%. Esses indicativos merecem um olhar específico dos gestores, considerando-se que a porcentagem de alunos que assinalaram nunca/algumas vezes esses espaços são adequados, ficou em torno de 11% a 44% dos respondentes. As duas questões finais desse gráfico, versam sobre a qualidade do espaço de sala de aula que envolve a boa iluminação, a limpeza, ventilação, carteiras adequadas e também, se os banheiros são limpos, com papel higiênico e sabonetes à disposição. De 82% a 91% dos professores concordam que esses ambientes muitas vezes/sempre estão adequados. Os alunos do EM que concordam com os professores estão entre 56% e 67%. Já os alunos do EF ficaram entre 56% e 58% nessa concordância. Faz-se necessário despender uma atenção especial dos gestores quanto às porcentagens de alunos do EM (38,2%) e dos alunos do EF (42,5%) que assinalaram que nunca/algumas vezes esses espaços estão em condições adequadas.

A segunda e última temática dessa dimensão refere-se à qualidade do acervo de livros e os cuidados dos alunos com os equipamentos da escola, como será exposto no Gráfico 36:

**Gráfico 36 - A qualidade do acervo de livros e os cuidados dos alunos com os equipamentos da escola**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

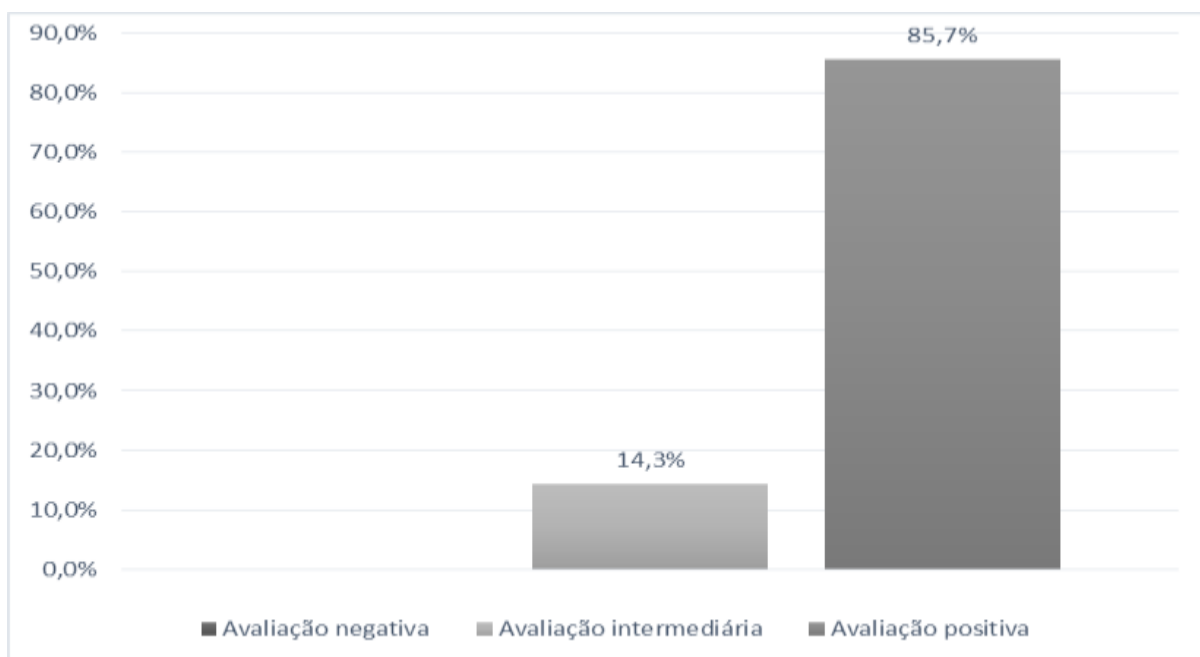
Quando perguntado aos professores se eles possuem à disposição um acervo de livros específicos para as diversas áreas em que atuam, mais de 50% disseram que nunca/algumas vezes isso acontece. Ficando na casa de 45,8% os que assinalaram que muitas vezes/sempre existem esses insumos. Para os alunos do EF (79,9%) e EM (53,2%) na biblioteca existem livros variados e interessantes, entretanto, 20,1% dos alunos do EF e 46,8% dos alunos EM assinalaram nunca/algumas vezes os livros são variados e interessantes. No último item do Gráfico 35 que investiga se os alunos tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...), a porcentagem de alunos do EM e EF que tomam esses cuidados ficou em torno de 34% a 44%. E já os alunos do EM e EF que nunca/algumas vezes têm o zelo pelos materiais e espaços

da escola ficou entre 55% a 65%. Esses indicativos merecem uma análise de gestores e professores com o objetivo de compreender as ações dos alunos e o que esses comportamentos estão indicando. É importante refletir acerca da qualidade das interações sociais e das relações de cooperação e respeito mútuo apontados por Piaget (1998a). Esses aspectos nos remetem a pensar na educação humana constituída pelos processos de instrução e de formação (educação intelectual e educação moral) (PUIG, et al 2000). Portanto, os comportamentos dos alunos da instituição pesquisada, quando assumem não zelar pelos espaços e materiais da escola (55% a 65%), necessitam participar da elaboração das regras. Dessa forma, o conteúdo moral deve ser intensificado e compreendido por todos os envolvidos nessa ação. Para Piaget (1932/1994, p. 23), “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. La Taille (2006) acrescenta que quaisquer que sejam os fundamentos e conteúdos escolhidos para a moral, a razão estará sempre presente. Assim sendo, essas bases são determinantes para a compreensão do agir moralmente nos espaços em que se convive. Nessa direção, La Taille (2006) destaca a importância da razão como um instrumento essencial à capacidade de pensar, de refletir e de tomar consciência, sendo reconhecida como condição necessária às ações morais. O autor (2006) se refere também à questão da responsabilidade, ao passo que para uma pessoa ser considerada moral deverá agir de maneira responsável por seus juízos e ações. E se a moral consiste num sistema de regras e este é necessário para uma convivência harmoniosa e respeitosa, torna-se fundamental que se conheça e legitime as regras, os princípios e os valores.

### **6.2.7 Dimensão 7: As relações com o trabalho**

Essa dimensão trata dos sentimentos dos professores no tocante ao ambiente de trabalho e às demais relações que lá se estabelecem, de acordo com o Gráfico 37:

**Gráfico 37 – Avaliação dos professores na Dimensão “As relações com o trabalho”**



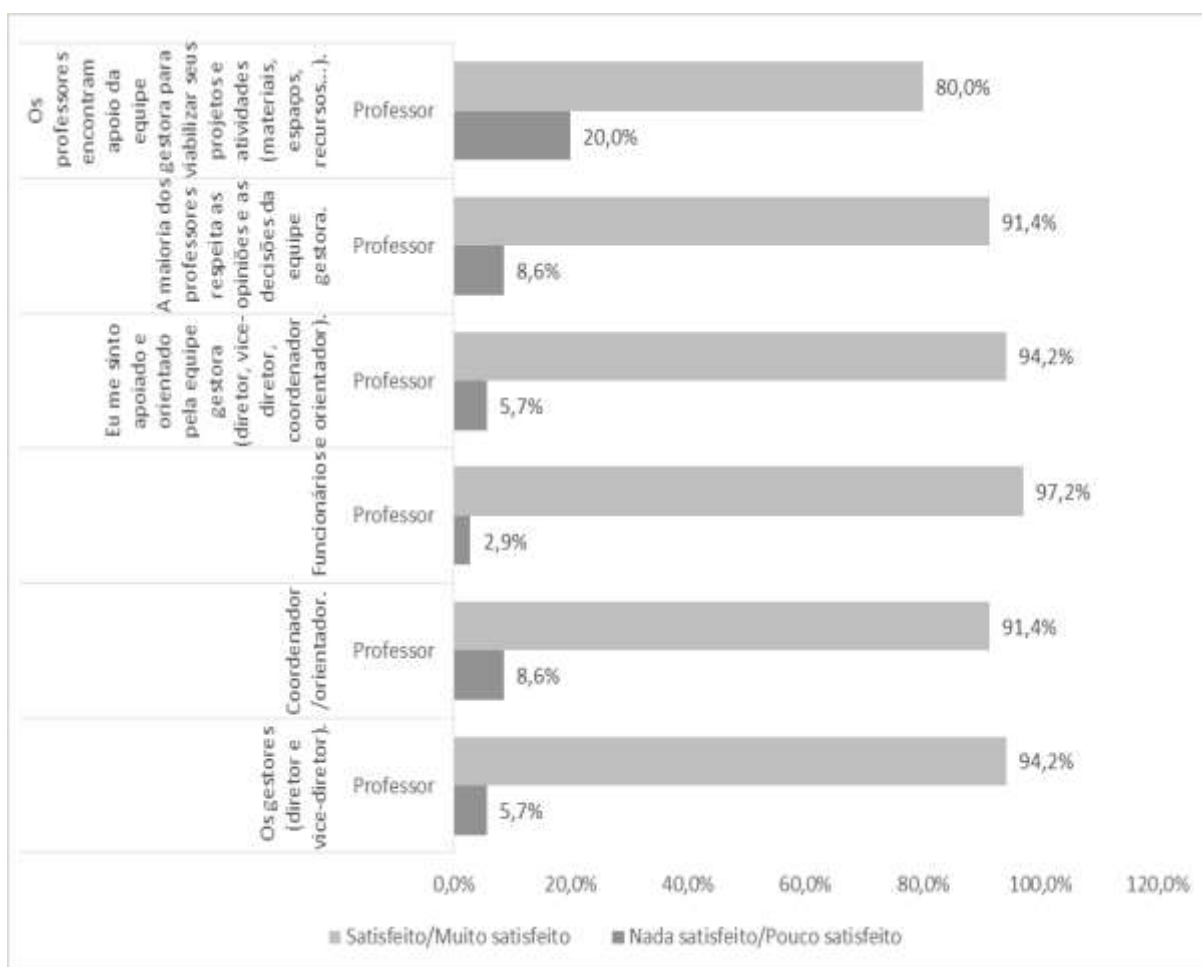
Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

As percepções dos professores nessa dimensão apresentam-se de forma satisfatória, ficando 85,7% na avaliação positiva e apenas 14,3% na avaliação intermediária. Entretanto, será exposto de acordo com Vinha, Moraes e Moro (2017, p. 10) as características específicas dessa dimensão:

Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores com seu ambiente de trabalho e as instituições de ensino. Abrange as percepções vinculadas à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e às reflexões sobre as ações. Envolve, ainda, a percepção da valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e do apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.

Essa dimensão evidencia questões que foram agrupadas nos seguintes temas: A satisfação dos professores em relação ao apoio que recebem da equipe escolar (gestores, coordenação e funcionários); A satisfação profissional dos docentes em relação à instituição pesquisada, e A eficácia das reuniões pedagógicas:

**Gráfico 38 - A satisfação dos professores em relação ao apoio que recebem da equipe escolar (gestores, coordenação e funcionários)**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

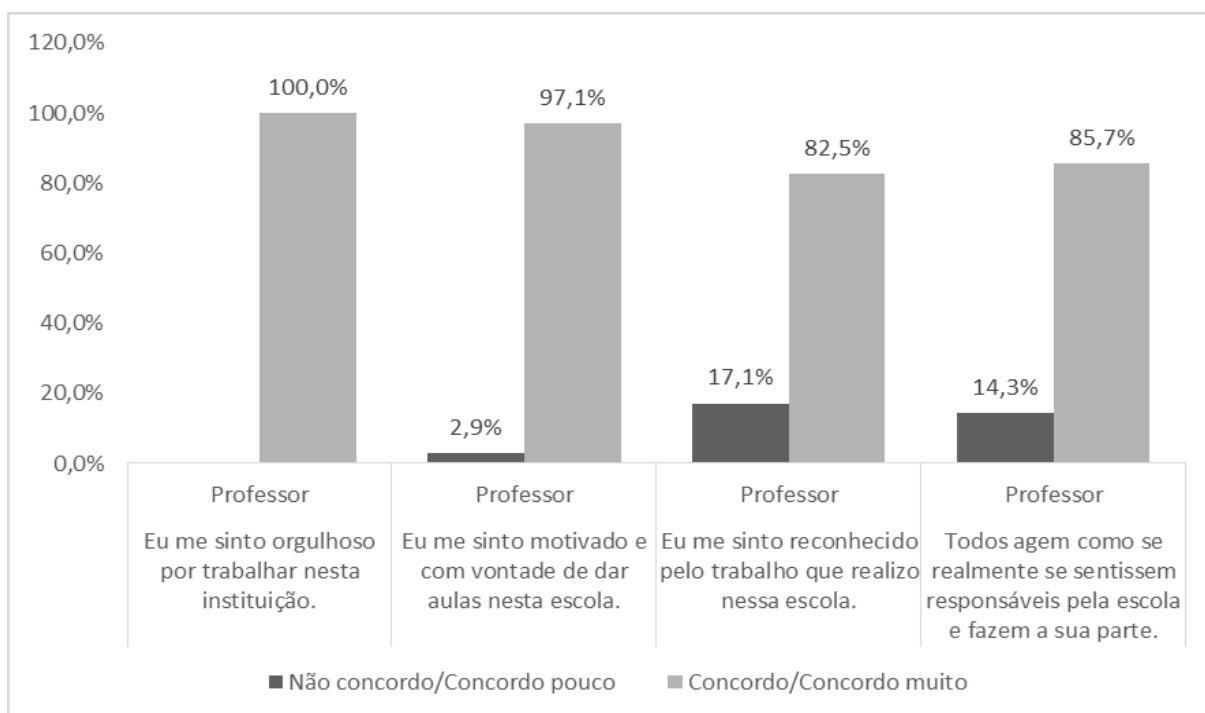
Os professores expressaram seus sentimentos no primeiro item, quando 80% anunciaram que estão satisfeitos/muito satisfeitos, pois recebem apoio da equipe gestora para viabilizarem seus projetos e atividades (materiais, espaços, recursos...). Já 20% disseram que estão nada satisfeitos/pouco satisfeitos com o apoio que recebem da instituição. As duas questões seguintes versam sobre o respeito que os professores demonstram com as opiniões e decisões da equipe gestora e também se os professores se sentem apoiados e orientados pela equipe gestora (diretor, vice-diretor, coordenador e orientador), as respostas para satisfeitos/muito satisfeitos ficaram entre 91% a 94% para as duas questões. Quando perguntado aos professores sobre o grau de satisfação com os funcionários, coordenador/orientador e com os gestores (diretor/vice diretor), as porcentagens ficaram em 97,2%, 91,4% e 94,2% respectivamente. Esses



resultados refletem um bom relacionamento entre a equipe gestora e os professores, o que nesse aspecto pode contribuir para um clima escolar positivo, atrelado ao rendimento escolar satisfatório. Jankes (2011) realizou uma pesquisa por meio de um questionário (percepção dos professores e colaboradores sobre o clima escolar) e os dados do rendimento acadêmico foram calculados usando os resultados de Leitura e Matemática. As percepções dos professores foram mapeadas em seis dimensões da escola que avaliam comportamentos, sendo: três para o comportamento do diretor (de apoio; diretivo; restritivo) e três para o comportamento do professor (ajuda mútua; de oposição; de descompromisso). As pontuações foram padronizadas para cada Clima escolar, assim descritos: Clima aberto; Clima Fechado; Clima envolvido e Clima descompromissado ou desengajado. As características de um clima aberto são a cooperação, respeito, receptividade e abertura. O diretor dentro de uma escola aberta é receptivo à escuta, ao *feedback* e fornece elogios frequentes e autênticos. Os atributos de um clima envolvido são semelhantes aos das características do professor de uma escola aberta, mas falta a liderança necessária para apoio e encorajamento eficazes. O clima fechado está no espectro oposto ao de um clima aberto, nem professores e nem diretor trabalham para construir um ambiente escolar solidário, sendo este, às vezes, altamente controlador. Os atributos do clima desengajado apontam a característica do diretor como aberto a críticas e comentários, mas os professores não trabalham juntos e nem assumem responsabilidades, apesar dos esforços do diretor para que a escola possa avançar. Os resultados apontam que existe uma relação significativa entre ambiente escolar com o aumento do desempenho dos alunos em Matemática e Leitura, dentro de um ano escolar. Assim como os resultados assertivos retratados por Jankens (2011), a instituição pesquisada também aponta caminhos que levam à constituição de um clima aberto, com características que privilegiam a cooperação, o respeito e a receptividade.

No Gráfico 39 será abordada a segunda temática que se refere à satisfação profissional dos docentes em relação à instituição pesquisada:

**Gráfico 39 - A satisfação profissional dos docentes em relação à instituição pesquisada**

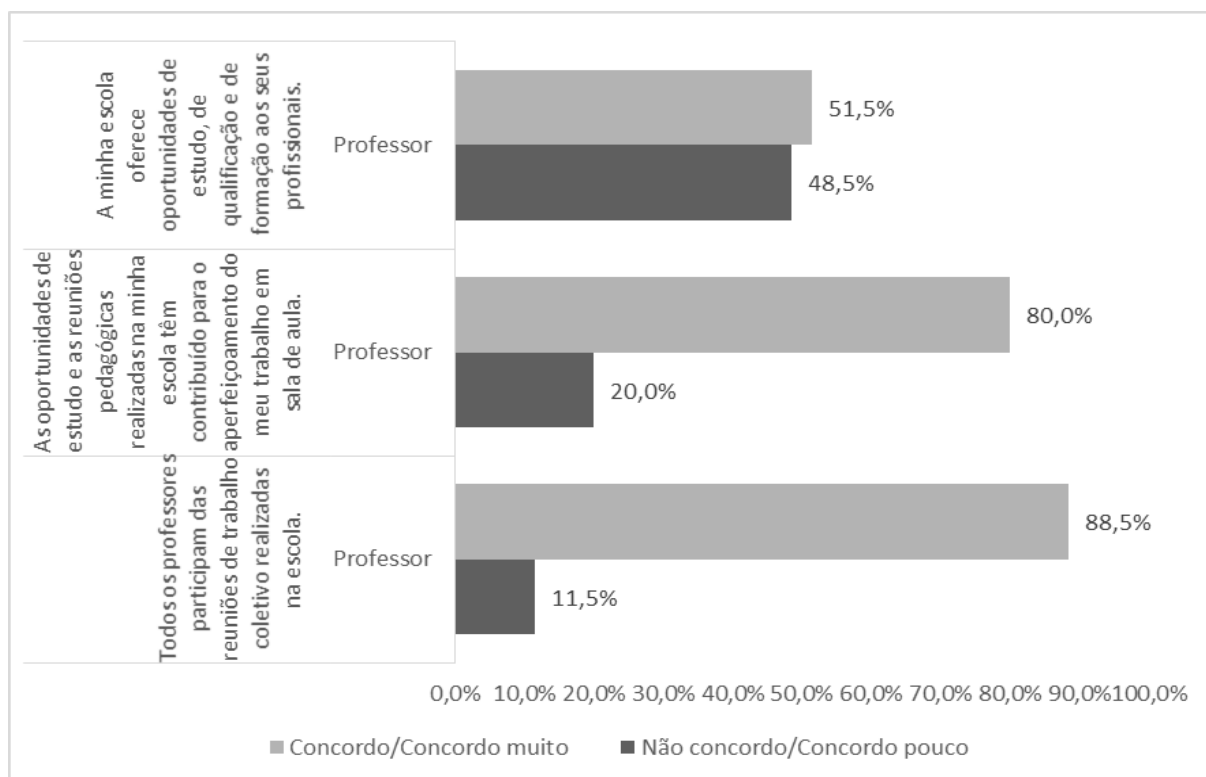


Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Os professores (100%) se sentem orgulhosos por trabalharem na instituição, como também (97,1%) se sentem motivados e com vontade de dar aulas nessa escola, como apontado no Gráfico 39. Entretanto, quando perguntado se o professor se sente reconhecido pelo trabalho que realiza nessa escola, 82,5% assinalaram que concordam/concordam muito, para 17,1% que assinalaram não concordam/concordam pouco. E ao serem indagados que se todos agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e que fazem a sua parte, 14,3% dos professores assinalaram que não concordam/concordam pouco, para 85,7% dos professores que já concordam/concordam muito que essa ação existe dentro da escola. As pesquisas de Stewar (2008), demonstram que na escola em que o contexto escolar é permeado por relações de cooperação entre professores e gestores, apoio aos alunos e a clara definição da missão da escola, parece expressar níveis mais altos de satisfação dos alunos. Desta forma, por meio das análises do Gráfico 39, podemos inferir que os indícios apresentados poderão, de alguma forma, trazer benefícios aos alunos da escola investigada.

No Gráfico 40 será retratada a percepção dos professores sobre a eficácia das reuniões pedagógicas propostas pelos gestores da escola:

**Gráfico 40 - A eficácia das reuniões pedagógicas**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

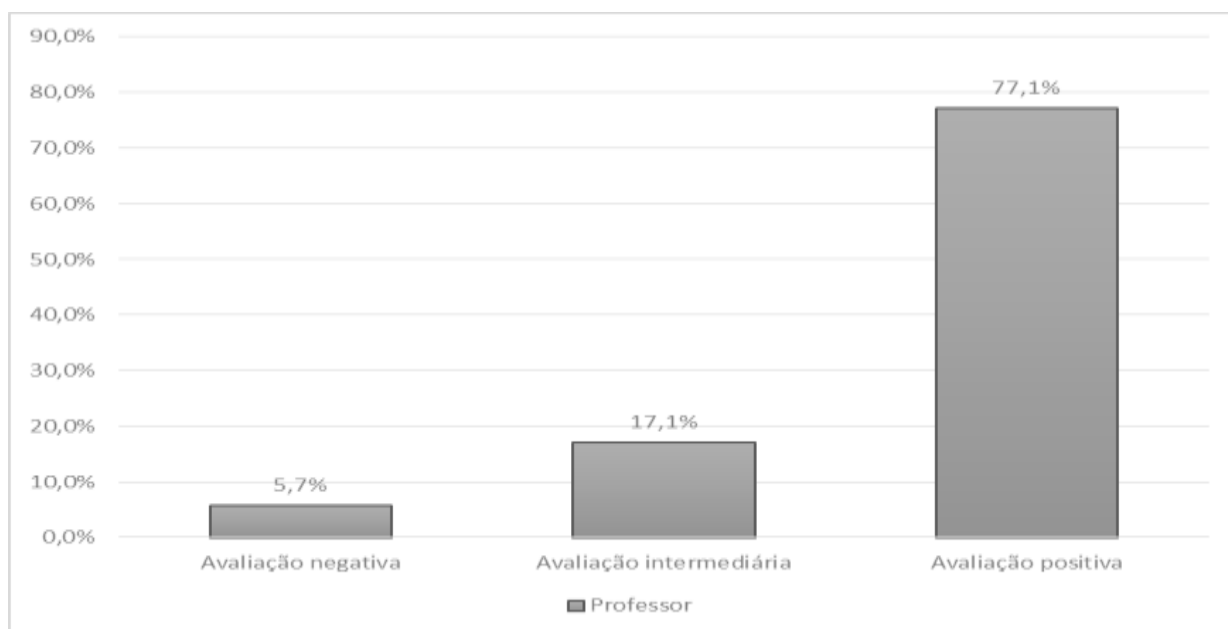
No Gráfico 40, três questões se apresentam, sendo que a primeira indaga se são oferecidas oportunidades de estudo, de qualificação e de formação pela escola aos seus profissionais. Nesse item, 51,5% concordam/concordam muito de que a escola oferece capacitação aos seus professores, enquanto que, 48,5% não concordam/concordam pouco que isso acontece. O segundo item investiga se as oportunidades de estudo e as reuniões pedagógicas realizadas na escola têm contribuído para o aperfeiçoamento do trabalho do professor em sala de aula. Para 80% dos professores essas oportunidades de estudo e as reuniões têm colaborado muito, entretanto para 20% isso não acontece. E por fim, a última pergunta questiona se todos os professores participam das reuniões de trabalho coletivo realizadas na escola. Para 88,5% todos os professores participam, mas para 11,5% nem todos os professores participam das reuniões de trabalho coletivo na escola. Diversos autores (DEBARBIEUX, 2007; ABRAMOVAY, 2006; TOGNETTA; VINHA, 2012; KOEHLER, 2006; DÍAZ-AGUADO, 2015; entre outros) evidenciam a

importância do trabalho de formação permanente dos professores, pois esses se traduzem em benefícios e avanços para a prática docente. Os autores supracitados destacam o papel fundamental dos professores junto aos alunos no enfrentamento da violência nas escolas, na prevenção da prática do *bullying*, na mediação de conflitos, na inovação educativa, no trabalho da convivência como valor, entre outros temas. Para tanto, a escola deve seguramente disponibilizar um espaço de formação e de reflexão aos docentes, elucidando os objetivos a serem alcançados, os obstáculos que possam surgir e como superá-los.

### 6.2.8 Dimensão 8: A gestão e a participação

Na dimensão, A gestão e a participação, será abordada a qualidade dos processos de organização e de participação dos atores nos diversos setores da escola. No Gráfico 41 apresentamos a avaliação dos professores:

**Gráfico 41 – Avaliação dos professores na Dimensão “A gestão e a participação”**



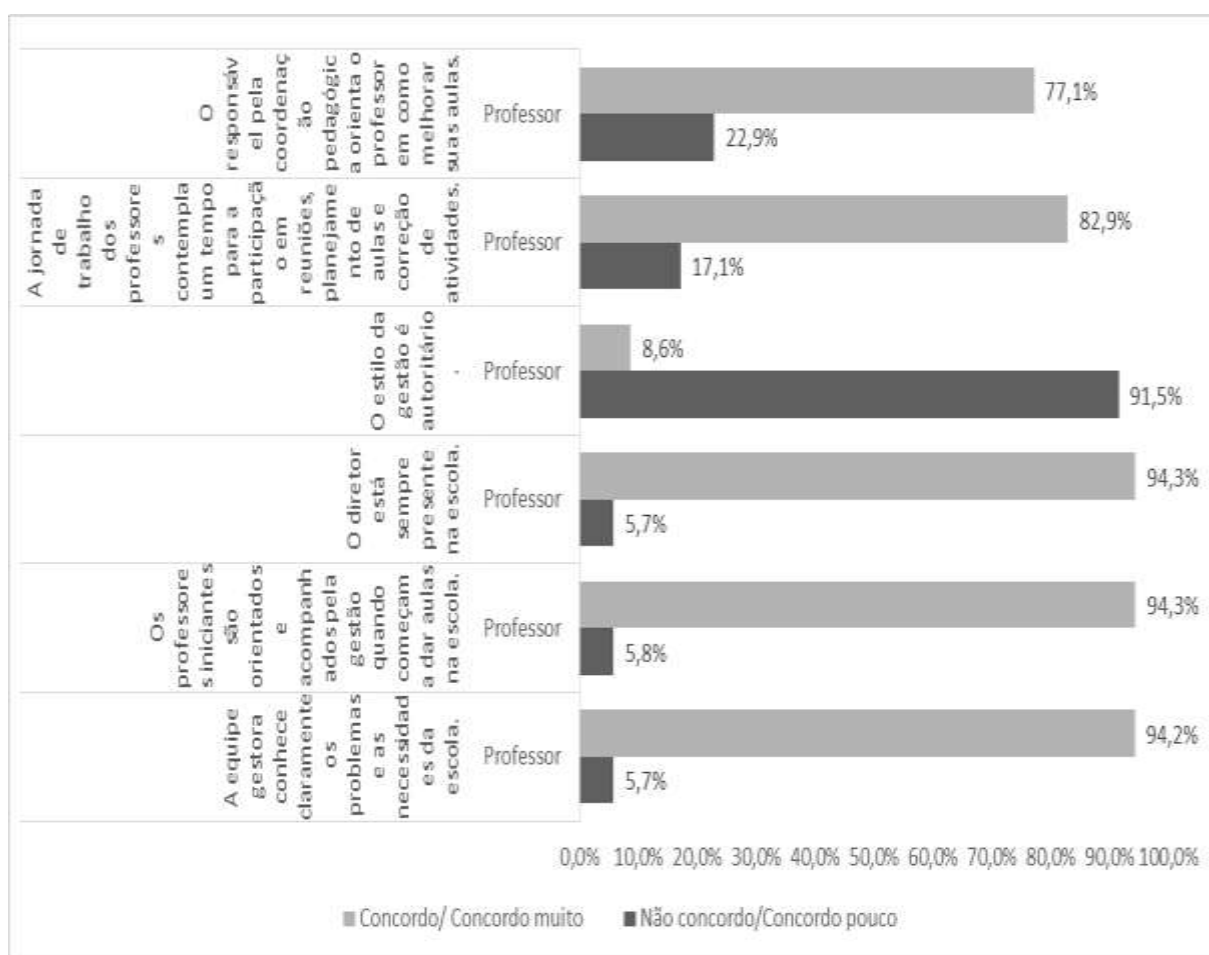
Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Na avaliação tida como positiva encontram-se 77,1% dos professores pesquisados. Na avaliação intermediária, 17,1% e na negativa 5,7% dos professores. Os dados expostos merecem uma análise mais aprofundada para que se compreenda os processos decorrentes do cotidiano escolar e a forma de organização e de participação de seus atores. Assim, essa dimensão

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 (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10).

As questões que compõem essa dimensão foram agrupadas em um único tema: a eficiência da equipe gestora, como será demonstrado no Gráfico 42:

**Gráfico 42 - A eficiência da equipe gestora**



Fonte: Arquivos da pesquisa (2018)

Analisando o primeiro item, 77,1% dos professores concordam que o responsável pela coordenação pedagógica orienta o professor em como melhorar suas aulas, mas 22,9% não concordam/concordam pouco que essa orientação exista. No item seguinte, quando perguntado aos professores se na jornada de trabalho há um espaço para a participação em reuniões, planejamento de aulas e

correções de atividades, 82,9% assinalaram concordo/concordo muito, entretanto 17,1% não concordam/concordam pouco que haja esse espaço. A próxima pergunta indaga aos professores se o estilo de gestão da escola é autoritário, para 91,5% dos professores o estilo não é autoritário, mas uma pequena porcentagem de professores (8,6%) concorda/concorda muito que seja autoritário. As três questões finais do Gráfico 42, se o diretor está sempre presente na escola; se os professores iniciantes são sempre orientados e acompanhados pela gestão quando começam a dar aulas na escola e por fim, se a equipe gestora conhece claramente os problemas e as necessidades da escola, apresentaram respectivamente as respostas 94,3%, 94,3% e 94,2% respectivamente. Esses indícios demonstram pontos positivos à escola pesquisada, tendo em vista serem esses, quesitos importantes que corroboram à formação de um clima escolar favorável (CASASSUS, 2002). Outro aspecto positivo a ressaltar é que 91,5% dos professores reconhecem que o estilo da gestão da escola não é autoritário (coercitivo), o que nos leva a pensar em um ambiente com características democráticas (cooperativo). Todavia, quando se qualifica o ambiente escolar como democrático, não significa que todas as ações devam ser decididas por todos, tendo em vista que os alunos não têm condições, e nem deveriam decidir assuntos que cabem às pessoas preparadas para tal, como por exemplo, escolher um professor, decidir os horários das aulas, etc. O que se pode ter claro é que nesse ambiente os alunos, professores e funcionários vivam e tenham experiências mais democráticas e cooperativas (TOGNETTA; VINHA, 2007).

## 7 RELATO DA APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DO CLIMA ESCOLAR COM A EQUIPE DOCENTE E GESTORA

### 7.1 O encontro com a equipe docente e gestora

O encontro aconteceu na escola participante, no início de 2018, com duração de três horas e meia. Estavam presentes ao todo 42 professores, sendo 22 do Ensino Fundamental e 20 professores do Ensino Médio, um psicólogo, quatro coordenadores pedagógicos e dois auxiliares de coordenação. Pretende-se futuramente apresentar a avaliação do clima escolar aos mantenedores/diretores da escola, com a intenção de que se conheça o que vai bem e o que precisa ser melhorado.

Para a análise dos dados quantitativos utilizou-se o programa estatístico *software IBM® SPSS® Statistics Version 22,0* que posteriormente, foram transformados em gráficos por dimensões (apresentados nesse trabalho a partir do item 7.1), para melhor compreensão e clareza, e apresentação à equipe da escola. A pesquisadora retomou os objetivos da aplicação dos questionários do Clima Escolar na escola, e lembrou acerca da semana de aplicação dos questionários aos alunos e aos professores (meses de abril e maio de 2017). Os professores foram divididos em seis grupos de sete pessoas cada, sendo que os Grupos A, C e E foram compostos de professores do Ensino Fundamental e os Grupos B, D e F de professores do Ensino Médio. E foi entregue para cada dois grupos uma mesma dimensão, ou seja, Grupos A e B receberam uma cópia dos gráficos da Dimensão 1; Grupos C e D receberam os gráficos da Dimensão 2 e por fim, os Grupos E e F receberam os gráficos da Dimensão 3. Isto porque, corroborando aos propósitos desse trabalho, demos enfoque às três dimensões: “Ensino e Aprendizagem”, “Relações Sociais e conflitos na escola” e “As regras, as sanções e a segurança na escola”. Ressaltamos porém, que as demais dimensões também se encontram neste trabalho e serão apresentadas futuramente à escola, *“visto que o feedback sobre o clima pode desempenhar um papel importante na reforma escolar e na melhoria das intervenções, assim como no estabelecimento de um ambiente saudável e seguro para todos”* (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 15).

Os grupos com suas devidas dimensões se reuniram para discutir os resultados, e uma orientação e duas questões foram lançadas para que pudessem refletir, sendo elas:

1) A partir dos gráficos fazer uma análise do que mais chamou a atenção nos resultados e qual seria a implicação para a prática dos professores.

2) Como os alunos e professores percebem cada situação colocada e avaliam a escola em cada item que acompanha a dimensão?

3) A forma como o aluno percebe a escola é a mesma de como o professor percebe? Se as percepções convergem ou divergem, se sim, em que pontos isso acontece?

Após um tempo determinado para a reflexão, os grupos se reuniram num ambiente conjunto e passaram a explicar para todos os resultados de suas análises. Foi pedido permissão aos participantes para que fossem gravadas as apresentações, para posterior transcrição. O pedido foi aceito e as observações dos participantes serão relatadas abaixo:

## **7.2 Transcrição das observações dos professores frente às análises dos gráficos**

### **7.2.1 Dimensão 1: “As relações com o ensino e com a aprendizagem”**

Os Grupos A e B apresentaram as discussões dos temas da Dimensão 1 “As relações com o ensino e com a aprendizagem” (Gráfico 1, respondentes: alunos e professores), que abarcaram os temas: O sentido atribuído à escola e as expectativas em relação aos alunos (Gráfico 2, respondentes: alunos e professores); O compromisso dos estudantes com a escola e com a aprendizagem (Gráfico 3, respondentes: alunos e professores); Compromisso dos professores com a escola (Gráfico 4, respondentes: alunos e professores); Avaliações das práticas docentes dos professores (Gráfico 5, respondentes: alunos e professores); Uso de metodologias ativas pelos docentes (Gráfico 6, respondentes: alunos e professores).

Dois professores (Professor 1 e Professor 2) dos Grupos A e B, foram escolhidos pelos demais participantes para apresentarem as discussões:



### Professor 1.

Analisando o Gráfico 1, o que mais chamou a atenção do nosso grupo foi a discrepância entre a percepção positiva dos professores (94%) e a dos alunos (EF- 53% e EM 29,3%) quando apenas essas porcentagens avaliaram positivamente em relação à dimensão: Relações com o ensino e com a aprendizagem. Apesar de mais da metade dos alunos do EF, terem avaliado positivamente, se somarmos os 40% que avaliaram de forma intermediária e mais 7% de forma negativa, praticamente seria metade dos alunos satisfeitos e metade insatisfeitos. Esse foi um dado relevante.

### Professor 2.

Talvez essa diferença entre a visão dos professores (94%) e a dos alunos do EM (29,3%), é porque o professor tem uma visão mais geral, ou seja, desde a entrada do aluno no Ensino Médio, da 1. série até a 3. série e o aluno tem uma visão mais limitada, pois ele olha mais para a situação dele, para a série dele, e muitas vezes o que o professor passa para o aluno como verdade absoluta, ele não está apreendendo. É muito interessante essa diferença, porque o professor vê o número de aprovações de alunos, o ENEM, etc. e classifica como sendo muito positivo, de maneira geral.

Nas análises dos grupos o que ficou claro foi a preocupação com a disparidade de percepções entre os alunos e professores, e de acordo com o Professor 1, a preocupação seria entender o por que de ter havido um número expressivo de alunos que tenderam às avaliações intermediária (EF- 40% e EM – 61,5%) e a negativa (EF – 7,0% e EM -9,3%), se distanciando da avaliação positiva dos professores (94%). Já o Professor 2 acredita ser a diferença de percepções, o modo de ver dos alunos, ou seja, eles avaliaram pautados em seus rendimentos individuais (notas/médias). Entretanto, de acordo com Thapa, Cohen e Guffey, et al (2012) a dimensão Ensino e Aprendizagem destaca-se como uma das principais dimensões do contexto escolar, devendo os gestores e professores debruçarem-se em definir com clareza todas as particularidades que envolvem o ambiente de ensino e aprendizagem, pois o clima escolar positivo estimula as competências dos alunos para aprender.

Na sequência os professores apresentaram as análises relativas ao Gráfico 3: O sentido atribuído à escola e as expectativas em relação aos alunos:

### Professor 1

No Gráfico 3 houve uma boa avaliação dos alunos, ou seja, o aluno valoriza a escola, o que ele aprende é reconhecido como sendo útil para sua vida. Os alunos apresentaram boas expectativas pra cursarem faculdades, mas o que se nota é uma incoerência com os resultados do Gráfico 2. Como pode no gráfico anterior os alunos se mostrarem insatisfeitos, com baixa avaliação positiva e agora terem boas expectativas? O que chamou nossa atenção foi essa incoerência, mesmo.

## Professor 2

Nós achamos que lidar com percepção é meio complicado. O professor tem uma visão mais abrangente, consegue ver lá na frente, já o aluno sempre pergunta: Por que tenho que aprender e entender de genética, se vou prestar engenharia? E a porcentagem de 31,6% (não concordo/concordo pouco) que o EM apresentou na questão de que o que aprendo é útil para minha vida, é bem característico de aluno da 1.série porque ainda não sabe onde tudo isso vai dar. Pode ser que se essa pesquisa fosse feita no final do ano ou no começo, os resultados seriam diferentes. Porque os alunos vão amadurecendo ao longo do tempo.

As observações do Professor 1 referem-se, conforme o registro de sua fala, à incoerência de resultados ocorrida entre os Gráficos 2 e 3. A interpretação do grupo focou nas porcentagens das avaliações do Gráfico 2, que de acordo com Vinha, Morais e Moro (2017) avalia cada dimensão a partir das categorias: avaliação negativa, intermediária e positiva. Para se chegar a esse resultado, foi calculada a pontuação média obtida na dimensão, por meio da média aritmética dos valores alcançados no conjunto dos itens que a compõem. Em seguida, de acordo com as instruções de avaliação dos instrumentos, realizou-se a codificação dos escores numéricos para dados categóricos, de modo a dividir os quatro pontos da escala *Likert* em tercís. Ao primeiro tercil, foi atribuída a pontuação de 1 a 2,25, chegando-se ao nível negativo; ao segundo tercil, de 2,26 a 2,75, obtendo-se o nível intermediário; e, ao terceiro tercil, de 2,76 até 4,00, alcançando-se o nível positivo. Isso posto, ficou claro que a qualificação dos sujeitos entre as avaliações positiva, intermediária e negativa (Gráfico 2) é concernente aos resultados da dimensão como um todo, sendo necessário para tanto, o entendimento de todos os itens que compõem tal dimensão. Mas as observações dos integrantes do grupo foram relevantes, pois no caso dos alunos, as avaliações foram, predominantemente, entre intermediárias e positivas, sendo que as avaliações dos alunos do EF (Ensino Fundamental II) foram mais positivas que as dos estudantes do EM (Ensino Médio), uma vez que 53% dos alunos do EF avaliaram positivamente essa dimensão, 40% de modo intermediário e 7% de maneira negativa. Já os alunos do EM emitiram, em sua maioria, uma avaliação do tipo intermediária (61,5%), seguida de positiva (29,3%) e de negativa (9,3%). Ressalta-se que as diferenças nas avaliações foram significantes no Teste Exato de Fisher ( $p < 0,05$ ), o que evidencia que as percepções dos alunos se diferenciam das dos professores, em que os primeiros apresentam

avaliações menos positivas que os segundos. Portanto, é imprescindível que se verifiquem os resultados de todos os itens, para então visualizarmos em quais aspectos as percepções dos alunos convergem ou divergem das dos professores e, ainda, o que tem sido desenvolvido satisfatoriamente na instituição no concernente a essa dimensão e o que necessita ser melhorado.

Os professores dos grupos A e B apresentaram as discussões relativas ao Gráfico 4, Compromisso dos estudantes com a escola e a aprendizagem:

#### Professor 1

Achamos logo de início que não houve a mesma percepção entre os alunos e professores na primeira questão: os alunos desta escola atrapalham a aula? Podemos dizer que quase 90% dos professores do EF acham que os alunos não atrapalham e já os alunos, quase 50% acham que tem alunos atrapalhando a aula (EF 48,5% e EM 50,75). Às vezes aquele aluno mais quietinho que não faz bagunça, esteja sentindo que ele não está aprendendo por causa dos outros. Isso é de acordo com o gráfico, viu gente! E parece que na questão seguinte, houve uma coerência pois os alunos parecem desinteressados e entediados quase que deu a mesma média (EF 39,3% e EM 50,2%) em relação à questão de ter alunos atrapalhando a aula. E já na percepção dos professores isso não acontece (91,4%).

#### Professor 2

Às vezes aquele aluno que senta no fundo e lá tem alguém que está cutucando o outro, o professor não percebe, porque é muito pontual. A gente fica aqui na frente e não anda pra ver se tem alguém incomodando o outro. No EM foi meio a meio (49% e 50%) que acham que têm alunos que atrapalham. Tem aluno que qualquer zumbidinho ou barulhinho se sente atrapalhado e usa isso pra dizer que não entendeu o conteúdo. O grupo discutiu que sem querer, nós que damos aulas em outras classes de outras escolas, a gente acaba comparando e isso pode ter interferido, porque a gente acha que aqui é muito bom.

Analisando as observações do Professor 1, o que chamou a atenção do grupo foi a divergência de percepções entre professores e alunos no quesito: os alunos dessa escola atrapalham a aula? Na visão dos professores isso acontece muito pouco (11,5%), o que não corroborou com a percepção dos alunos (EF 48,5% e EM 50,7%). Outro aspecto destacado foram os resultados do item, os alunos desta escola parecem desinteressados e entediados? Na percepção dos professores (91,4%) isso não acontece, entretanto 39,3% dos alunos do EF e 50,2% de alunos do EM asseguram que existem alunos desinteressados e entediados. Nas observações do Professor 1, parece haver uma ligação entre os alunos que

atrapalham a aula por estarem desinteressados e entediados. Faremos uma reflexão acerca dessas observações após as discussões do Gráfico 6.

Na sequência será apresentada a análise do Gráfico 5: Compromisso dos professores com a escola:

#### Professor 1

No Gráfico 5 deu um resultado muito positivo pra nós professores, que é o compromisso dos professores com a escola. Se eles chegam atrasados, se costumam faltar, se estão desmotivados pra dar aulas. O resultado foi totalmente positivo quando foi avaliado pelos professores, como também pelos alunos, quase tudo 100%.

#### Professor 2

No nosso grupo nós discutimos que a pequena porcentagem (EF 2,8% e EM 3%) que acham que os professores chegam atrasados, não é que a gente chega atrasado na escola e sim na classe, nas trocas de aulas. Isso é bem baixo, talvez nem seja relevante.

No Gráfico 6, as Avaliações das práticas docentes em sala de aula, os Grupos A e B apresentaram suas discussões:

#### Professor 1

Um dado muito relevante foi apresentado no Gráfico 6, que é sobre os professores (14,3%) dessa escola, utilizarem notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos. E os alunos (EF 28,5% e EM 35,5%) também afirmarem isso. Isso a gente não achava que acontecesse, mesmo porque não temos abertura para isso, dar nota para o comportamento não é prática da escola e nem tirar nota. Outra coisa importante desse gráfico é que 30% dos alunos do EF e 36% dos alunos do EM afirmaram que não podem perguntar quantas vezes quiserem, até entenderem. Achamos isso preocupante porque o aluno tem que ter abertura para fazer pergunta. Já os professores foram unânimes (100%) em afirmar que os alunos podem perguntar várias vezes.

#### Professor 2

Sobre essa última parte, os professores do nosso grupo analisaram que 36,5% dos alunos do EM disseram que não podem perguntar e 63,5%, já disseram que sim. Foi uma diferença importante, mas como o professor diria que o seu aluno não poderia perguntar quantas vezes ele quisesse? Isso não é meta dos professores, e sim que eles entendam o que está sendo explicado. Mas do ponto de vista do aluno, quantas vezes ele poderia perguntar, uma, duas, três, quatro vezes, até ele dizer não consigo entender o que você está explicando. Então isso envolve uma percepção diferente dos alunos e professores sobre até que ponto ele pode perguntar, se não

vai atrapalhar o desenvolvimento da aula, o tempo da aula, o temor de perguntar, os outros vão zoar. Isso tudo é preocupante.

No Gráfico 6 duas questões chamaram a atenção dos grupos de discussão, sendo a primeira referente ao uso da nota para o controle do comportamento e a segunda, sobre a abertura dada pelos professores para as perguntas dos alunos, quando tiverem dúvidas e quantas vezes quiserem. O que se constatou é que o que causou maior indignação foi os professores atribuírem notas ao comportamento dos alunos, fato confirmado pelos próprios professores (14,3%), apesar de ser uma pequena parcela, foi corroborado pelos alunos do EF (28,5%) e do EM (35,5%). Desse fato, podemos inferir que há a necessidade de compreendermos o por que de os professores sentirem a necessidade de usarem notas como controle de comportamento, mesmo não sendo permitida essa prática na escola, e também a relação entre o fato de terem alunos atrapalhando as aulas e estarem desinteressados e entediados. Ramos, Tognetta e Vinha, et al (2011) colocam que são vários os fatores que podem causar indisciplina, e que vão além daqueles ligados às questões familiares, mídia, ou a violência retratada pela própria sociedade. As autoras se referem também aos múltiplos elementos que incidem sobre o cotidiano dos jovens e às relações que se estabelecem entre as pessoas de sua convivência. Esses elementos incluem a ligação entre o comportamento indisciplinado e a prática pedagógica desenvolvida de uma forma não tão eficaz, ou seja, com assuntos pouco interessantes e com pouca participação dos alunos nas metodologias utilizadas. Esses dados são corroborados pelos resultados que serão apresentados na discussão do Gráfico 7.

O último gráfico (Gráfico 7) dessa dimensão aborda o Uso de metodologias ativas pelos docentes:

#### Professor 1

As respostas nesse gráfico, foram coerentes entre professores e alunos, na questão se os professores incentivam os alunos a usarem computadores e outros aparelhos conectados à internet, quase 100% dos alunos responderam que não, pois isso acontece de acordo com a necessidade do professor durante a aula. Outro ponto relevante que o grupo discutiu é sobre o uso da biblioteca, quando os alunos (EF 78,5% e EM 93,1%) disseram que os professores não incentivam o uso da biblioteca. Outra questão que foi muito discutida é quando foi perguntado se os professores incentivam a colaboração dos alunos no planejamento das atividades de classe, sendo que, 54,3% responderam que muitas vezes/sempre isso ocorre e 45,7%

disseram que nunca/algumas vezes os alunos colaboram. Entretanto, o nosso grupo achou que precisava de mais informações para essa resposta dos professores que disseram que é possível o aluno colaborar no planejamento das atividades de sala, porque nossa realidade não nos permite essa prática, a não ser numa matéria de conteúdo diário mais livre.

#### Professor 2

O nosso grupo achou meio complicado ter misturado todas as disciplinas, no uso das metodologias, porque em algumas é possível se diversificar, mas em outras não. É mais isso, o resto ficou igual ao apresentado pelo outro grupo.

Os grupos A e B (professores 1 e 2), finalizaram as apresentações referentes à Dimensão “As relações com o ensino e com a aprendizagem”. Os aspectos particulares levantados pelos professores, retratam situações que precisam ser revistas de maneira a atender o que fora apontado pelos alunos. Entretanto, a manifestação dos alunos sobre o uso de notas atreladas ao comportamento, como a falta de abertura do professor para que o aluno faça quantas perguntas quiser durante as aulas, são indícios fortes de ações que não condizem com práticas democráticas, com o desenvolvimento da autonomia, do respeito e de confiança mútua. Ressaltamos igualmente que a questão, os professores desta escola propõem atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação, não foi apresentada de forma clara pelos Professores 1 e 2, e isso pode ser um dado importante de que metodologias mais ativas precisam ser mais empregadas pelos professores, o que pode sinalizar, de acordo com os autores já apontados, os motivos de indisciplina e desinteresse nas aulas. A compreensão de todos os fatores intrínsecos à sala de aula e à escola como um todo, são indicadores que associados à análise de desempenho do aluno podem enunciar a qualidade do clima escolar (THAPA; COHEN; GUFFEY et al, 2012). Outro ponto importante a destacar é que a partir do diagnóstico, os problemas são identificados, e não basta apenas evidenciá-los, mas sim, estudá-los para juntos buscar outros meios para enfrentar os desafios de mudanças, se necessário for, como também programar as etapas e planejar as intervenções (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

#### **7.2.2 Dimensão 2: As relações sociais e os conflitos na escola”**

Os Grupos C e D (Professores 3 e 4) apresentaram as discussões concernentes à Dimensão 2 “As relações sociais e os conflitos na escola” (Gráfico 8,

respondentes: alunos e professores) com os seguintes temas: Satisfação no referente à relação com a equipe gestora, professores, alunos e funcionários (Gráfico 9, respondentes: alunos); Satisfação no referente à relação com a equipe gestora, professores, alunos e funcionários (Gráfico 10, respondentes: professores); Os conflitos na escola (Gráfico 11, respondentes: alunos e professores); A inclusão na escola (Gráfico 12, respondentes: alunos e professores); Bons indicadores da convivência social na escola (Gráfico 13, respondentes: alunos e professores); Percepções dos alunos e docentes sobre as ações do professor no âmbito das relações interpessoais (Gráfico 14, respondentes: alunos e professores) e A satisfação do professor no ambiente de trabalho (Gráfico 15, respondentes: professores).

A apresentação teve seu início pelo Gráfico 8:

#### Professor 3

Nesse gráfico, a avaliação dos estudantes (EF 85,1% e EM 77,6%) foi positiva sobre o tema, as relações sociais e os conflitos na escola, mas em relação à percepção dos professores (97,1%) houve uma boa diferença, ou seja, os professores avaliaram muito melhor do que os alunos.

#### Professor 4

Nosso grupo analisou que sob a percepção dos alunos existe ainda uma avaliação intermediária (EF 12,6% e EM 20,5%) e também a negativa (EF 2,3% e EM 2%). Acharmos que ficará mais claro quando a gente explicar os outros gráficos.

O Gráfico 8 trata da satisfação no referente à relação com a equipe gestora, professores, alunos e funcionários e é analisado sob o ponto de vista dos alunos:

#### Professor 3

No Gráfico 8, os alunos do EF se mostraram satisfeitos/muito satisfeitos com os funcionários, gestores, coordenadores e colegas, atingindo a porcentagem que ficou entre 85% a 92%. Entretanto, 14,9% dos alunos do EF apontaram certa insatisfação com a equipe gestora (diretor, vice-diretor...). Mas de forma geral os índices foram positivos.

#### Professor 4

Nós do EM optamos por fazer uma análise dos gráficos, em torno dos sintomas, onde houvesse uma manifestação de conflitos, mesmo porque o tema dessa dimensão é as relações sociais e os conflitos na escola. De maneira geral, pelo o que os gráficos mostraram a escola está bem com os índices de conflitos, estão baixos. Mas a gente gostaria de chamar a atenção apenas para alguns gráficos que nos mostraram os índices que nos

preocupam, ou com manifestações de conflitos ou situações geradoras de conflitos.

No Gráfico 10 o tema se repete, todavia, sob a percepção dos professores:

#### Professor 3

Nós discutimos no grupo que as porcentagens foram muito boas, todas acima de 91% para satisfeitos/muito satisfeitos, na relação com a equipe gestora, coordenadores, entre os próprios professores, com os alunos e funcionários.

O tema do Gráfico 11, retrata as percepções acerca dos conflitos na escola:

#### Professor 3

Nas várias questões que se apresentam nesse gráfico, teve uma questão que mais chamou a atenção e que ficou em destaque em nosso grupo, foi se há muitas situações de conflitos entre os alunos, pois os alunos do EF (32,2%) disseram que há conflitos entre eles. Tem um gráfico mais a frente que diz que os conflitos estão presentes, apesar de 67,8% dos alunos do EF, falarem que nunca/algumas vezes esses conflitos acontecem. Pode ser que esses conflitos não sejam evidentes e a gente nem percebe, mas eles existem, temos que observar. Mas o nosso grupo fez uma breve análise e destacamos no final que houve um grande resultado de positividade, agora a negatividade que deveria ser melhor observado, tiveram poucas, mas existiram.

#### Professor 4

No Gráfico 11, no item, as pessoas demonstram boa vontade para resolver as coisas nessa escola? Houve uma discrepância muito grande na opinião dos professores e a opinião dos alunos. Os professores (94%) dizem que muitas vezes/sempre e 53,2% dos alunos dizem que nunca/algumas vezes há boa vontade em se resolver os problemas. Há um problema aqui, os professores dizem que sim e os alunos dizem que não- há uma discrepância. Aqui temos que pensar quais seriam as causas disso, mas a gente precisaria de mais documentos, registros e provas, ou seja exemplos de situações pra gente entender melhor, porque a gente só identificou o problema, temos que pensar.

As discussões apresentadas até o momento refletem a preocupação dos professores acerca de duas questões principais: a primeira, apontada pelo Professor 3, refere-se à existência de conflitos entre os alunos da escola, ainda que a média tenha ficado por volta de 28%, e a segunda (Professor 4) à presença de boa vontade das pessoas da escola em resolver os problemas. Ma e Klinge (2000) em suas pesquisas com alunos de 6º ano no Canadá, examinou a influência do contexto



escolar e os efeitos do clima escolar no desempenho dos alunos em Matemática, Ciências, Leitura e Escrita. Entre as dimensões abordadas na pesquisa destaca-se o Clima disciplinar, quando foi perguntado aos alunos questões sobre as regras; se as regras sempre mudam; se os alunos se chamam pelo nome; brincam durante a aula; as crianças sabem o que significa bom comportamento; os alunos se comportam bem em sala de aula; os alunos desta escola entram em brigas; as regras são justas; as regras são claras; as crianças sabem o que vai acontecer se quebrarem as regras; os alunos são capazes de ajudar a formular as regras; os alunos estão de acordo com as regras; as crianças praticam *bullying* fora da sala de aula. Os resultados da pesquisa indicaram que o clima disciplinar foi visto como o fator mais importante para o desempenho acadêmico (MA; KLINGE, 2000). O Clima disciplinar, de acordo com os autores, ocupa-se de elementos importantes que podem elucidar problemas, como podem reverberar soluções para situações conflitantes entre os alunos, com a participação efetiva das pessoas da escola, num movimento conjunto em busca de promover melhorias na convivência escolar.

O tema da inclusão na escola foi apresentado pelos professores de acordo com o Gráfico 12:

#### Professor 3

Nesse tema, nosso grupo viu uma grande positividade nos resultados. Os alunos do EF apresentaram um alto índice, de 81,8% para a questão, os estudantes com deficiência têm apoio que precisam por parte dos alunos, mas 18,2% acham que esses estudantes não têm o apoio. Nós discutimos que muitas vezes não tem como, muitos tentam ajudar, mas às vezes eles também se veem impossibilitados e sobrecarregados. E quando perguntado aos professores se eles próprios dão apoio aos alunos com deficiência, 94,2% disseram que sim, e 90,2% dos alunos do EF concordaram também.

#### Professor 4

Em relação ao Gráfico 12, o que diz respeito é sobre os alunos com deficiência, se eles têm apoio ou não por parte dos alunos, muito embora a maioria tenha dito que sim, 36,9% disseram que não. Então isso pode ser uma manifestação das relações sociais que pode gerar um conflito, já que a nossa dimensão é essa.

Os bons indicadores da convivência social na escola (Gráfico 13) será explicitado pelos Grupos C (professor 3) e D (professor 4):

### Professor 3

Esse gráfico foi o que a gente mais discutiu. Ele diz assim no primeiro item: os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos? A gente percebeu aqui, que 48,6% (EF) dos alunos disseram que nunca/algumas vezes eles ajudam, onde a gente se preocupou, pois os estudantes têm entre eles toda uma relação pessoal. E foram apenas 52,4% (EF) que disseram que se ajudam, e a gente observou que eles não estão sentindo essa cooperação de aluno pra aluno. Na questão ao lado, se os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas, a discussão foi que 47% dos alunos do EF disseram que nunca/algumas vezes isso acontece. Mas por que eles sentem assim? Que não podem se expressar ou que suas opiniões não são levadas em conta? Porque dentro da sala de aula os professores têm o trabalho pra cumprir, têm que passar a matéria, fazer as observações, tirar as dúvidas, e muitas vezes os alunos têm algumas indagações que não são referentes à aula. Mas esses assuntos podem não ser irrelevantes, mas aquele momento não é a hora e o professor só tem cinquenta minutos, prazo curto, não quer deixar nada faltando. Então às vezes ele quer uma atenção especial para alguma coisa que o professor não pode dar. Então surge aquela dúvida: será que eu corto a minha aula, será que eu respondo pra ele. Devemos pensar sobre isso.

### Professor 4

Nos dois primeiros itens, os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos, a maioria disse que sim (EM 53,2%), mas 46,8% disseram que não, isso pode demonstrar que devemos investir mais nesse aspecto em sala de aula. Tem-se que olhar pra isso. Já no segundo item, os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas? Uma boa parcela disse que não, por volta de 53%. Se esse dado está correto ou não por parte da opinião dos alunos, nós não sabemos, mas isso é um índice que aqui, nessas relações sociais pode ter um pico de problema e o que devemos nos indagar é se essas situações são entre os alunos (resolução de conflitos) ou se isso é na relação professor/aluno.

No tema abordado acima, pelos dois professores, também duas questões chamaram a atenção para a discussão. Uma trata dos estudantes se ajudarem mesmo não sendo amigos e a outra, se os alunos sentem que podem expressar suas ideias e que elas são ouvidas. Os resultados apontaram para o primeiro item quando, 48,6% dos alunos do EF e 46,8% dos alunos do EM, assinalaram nunca/algumas vezes se ajudam e para o segundo item, 47,2% de alunos do EF e 53,2% de alunos do EM, assinalaram nunca/algumas vezes podem expressar suas ideias. Muito se tem a refletir acerca desses dados, retomemos a discussão do Gráfico 7, quando, de 80% a 90% dos alunos (EF e EM) apontaram que os professores não propõem atividades em grupos que promovem trocas de ideias e a cooperação. Seria esse um dos motivos de os alunos não valorizarem a ajuda mútua e a cooperação? Segundo Díaz-Aguado (2015, p. 282) que o essencial da estrutura cooperativa é a interdependência positiva, ou seja “*os alunos devem compreender*

*que a única maneira de avançar na conquista das metas individuais é por meio das metas grupais [...]*” pois a interdependência positiva é uma ação que o membro desempenha não somente pelo próprio êxito mas também pelo dos demais. Entendemos que os princípios do trabalho cooperativo, trabalhados em sala de aula, devem permear todas as relações, envidando esforços para que esses se estendam no convívio escolar de forma a promover a construção de condutas, atitudes e interações sociais positivas.

Os professores apresentaram a discussão do Gráfico 14: Percepções dos alunos e docentes sobre as ações do professor no âmbito das relações interpessoais:

### Professor 3

Em relação às percepções dos alunos e docentes sobre as ações dos professores, a gente discutiu mais os dois primeiros pontos, pois os outros têm respostas positivas. No primeiro ponto, é se os professores demonstram interesse pela vida do aluno fora da escola, 79,9% dos alunos (EF) disseram que nunca/algumas vezes. Então foi exatamente o ponto que a gente discutiu, como o professor demonstra interesse pela vida do aluno fora da escola? Exatamente o que nós falamos no gráfico anterior, pois ele tem uma tarefa pra cumprir, e muitas vezes o professor não sabe que aquele aluno tem alguma coisa para dizer, ou que esteja precisando de algo. Mas isso acontece não porque o professor não tem interesse, mas sim porque não surgiu essa brecha, essa oportunidade de se perguntar: E aí, está tudo bem? Mas na opinião dos alunos isso não acontece. Achamos meio difícil para o professor, mas achamos natural que os alunos procurem os professores para contarem o que aconteceu de legal com eles. Já no segundo item 79% dos alunos do EF disseram que os professores escutam o que eles têm a dizer.

### Professor 4

Mas antes da gente falar do Gráfico 14, quero dizer que de forma geral os índices de relações sociais na escola estão muito bons e positivos. E nesse gráfico quando se pergunta se os professores escutam o que os alunos têm a dizer, 33% dos alunos do EM, disseram que nunca/algumas vezes, embora 67% disseram que sim. Já na questão seguinte, se os professores implicam com alguns alunos, nós temos aqui 26,6% (alunos- EM) que disseram que muitas vezes isso acontece, é um dado pequeno, mas isso são coisas que nos chamaram a atenção. Volto a dizer que isso são sintomas e que os conflitos nas relações sociais podem acontecer e cabe a nós professores fazermos uma análise pra gente verificar esse fato.

No Gráfico 15, último dessa dimensão, a discussão tratará sobre a satisfação do professor no ambiente de trabalho:

### Professor 3

Nosso grupo discutiu que o professor se sente satisfeito no ambiente de trabalho com as respostas acima de 94,3% para as perguntas: se ele se sente acolhido; se sente que pode contar com a ajuda de outros professores; se as pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas e que ele acredita que vale a pena colocar suas ideias e propostas para a escola. Porém, teve uma única pergunta que teve um índice de negatividade, que foi, quando eu tenho um conflito com um colega da escola, busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo, 71,4% disseram que muitas vezes/sempre, mas tivemos 28,6% dos professores que falaram que nunca/algumas vezes. Mas achamos que uma boa porcentagem busca essa ajuda, então, nesse gráfico achamos que existe uma boa comunicação e apoio coletivo entre todos.

### Professor 4

E por fim, no Gráfico 15, a satisfação no ambiente de trabalho, na questão, quando eu tenho um conflito com um colega da escola busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo, a maioria dos professores disse que sim (71,4%) mas 28,6% disseram que não, então a gente sentiu que mesmo entre os professores, ou entre os professores e coordenação pode estar ocorrendo uma situação nas relações sociais que pode gerar de alguma forma um conflito.

Finalizando os gráficos dessa dimensão, os professores discutiram as percepções dos alunos quando 79,9% (EF) e 88,7% (EM), no Gráfico 14, apontaram que os professores não demonstram interesse pela vida dos alunos fora da escola. O Professor 3 narrou a discussão do seu grupo explicando que os professores não têm tempo, que têm conteúdos a cumprir e que não conseguem dar a atenção nesse aspecto, aos seus alunos. Foi reforçado também não ser falta de interesse pela vida do aluno, mas uma questão de tempo para se trabalhar o conteúdo programado para a aula. Outro ponto destacado pelos professores foi um item do Gráfico 15, se quando o professor tem um conflito com um colega da escola ele busca alguém que possa ajudá-lo a resolver. O Professor 4 quando explanou acerca da questão enunciada, 28,6% dos professores pesquisados disseram que não procuram ajuda de um colega da escola quando têm um conflito. A resposta para essa questão perpassa pela hipótese de que esses sujeitos resolvam os seus conflitos diretamente com os próprios interessados.

### **7.2.3 Dimensão 3: “As regras, as sanções e a segurança na escola”**

Os Grupos E e F (Professores 5 e 6) apresentaram a Dimensão: “As regras, as sanções e a segurança na escola” que está organizada nos seguintes temas: Avaliação dos estudantes e professores na Dimensão, As regras, as sanções e a

segurança na escola (Gráfico 16, respondentes: alunos e professores); A constituição das regras (Gráfico 17, respondentes: professores e alunos); O cumprimento das regras pelos integrantes da instituição (Gráfico 18, respondentes alunos e professores); A clareza e a justeza das regras (Gráfico 19, respondentes: alunos e professores); Injustiças na atribuição das sanções (Gráfico 20, respondentes: alunos); Ações assertivas dos professores (Gráfico 21, respondentes: alunos e professores); Ações desfavoráveis dos professores frente às situações de conflitos (Gráfico 22, respondentes: alunos e professores); Demais sanções aplicadas pelo professor (Gráfico 23, respondentes: professores e alunos); Sanções aplicadas pela escola (Gráfico 24, respondentes: professores e alunos).

Os representantes dos grupos E e F apresentaram as discussões do Gráfico 16, Avaliação dos estudantes e professores na Dimensão As regras, as sanções e a segurança na escola:

#### Professor 5

As análises que fizemos no Gráfico 16, Avaliação dos estudantes e professores na Dimensão: As regras, as sanções e a segurança na escola, achamos que houve uma diferença nas respostas entre professores e alunos. No caso dos professores, 91,4% entendem uma avaliação positiva dessa dimensão, para apenas 80% dos alunos do EF e 67,3% do EM. Percebemos que há uma criticidade dos estudantes que apenas nesse gráfico não é expressada efetivamente.

#### Professor 6

O nosso grupo ficou com a Dimensão 3, como já foi falado e vamos começar pelo Gráfico 16. Nós optamos por fazer uma avaliação geral e a impressão que ficou é que há na percepção dos alunos, que eles não participam na formulação das regras e na elaboração das sanções, isso não é discutido. Isso fica mais evidente e na minha narrativa vou tentar demonstrar um pouco isso. Por exemplo nesse gráfico, 67% dos alunos do EM fizeram uma avaliação positiva e 30% acham que as regras e as sanções na escola, estão entre intermediária e negativa. E isso demonstra que a hipótese que a gente levantou e pensou é justamente esse elemento: o da não participação da construção das regras. E na medida em que ele não participa, aquilo não faz sentido para ele. E se não faz sentido ele vai desconhecer, enfim... E muitas vezes ele não vai concordar.

Os Professores 5 e 6 discorreram sobre seus debates referentes ao Gráfico 17, que trata sobre a constituição das regras:

#### Professor 5

Já no Gráfico 17, sobre a constituição das regras, os entrevistados não se sentem parte do processo. Eles veem o Manual do Aluno, do qual eles não fizeram parte e não formularam, e tudo o que vem de cima para baixo na concepção "seres", eles partem para uma resistência maior. Eu repito, não

fizeram parte, pois isso não é intrínseco a ele (aluno), e nesse momento ele vai questionar e burlar e vai tentar de todas as formas buscar uma saída de seu conflito. A gente sabe que a escola tem muitos anos de existência e que as regras já estão estabelecidas, esse fato é real.

### Professor 6

No Gráfico 17, a constituição das regras, vamos falar novamente de uma forma geral, isso reforça então esse elemento que eu estava falando anteriormente, não há aparentemente uma participação, ou mesmo uma pouca participação dos estudantes na elaboração das regras. Não há também a participação dos professores. E nos dois primeiros pontos isso fica bastante claro, se as regras são criadas pela equipe gestora, pois 95% dos professores disseram que muitas vezes/sempre é a equipe gestora que as criam, sendo que apenas 37% dos professores, disseram que são realizadas assembleias para se discutir as regras e os problemas de convivência. E a sensação que o grupo ficou é que não há uma dimensão dessa participação. E essa não participação vai voltar no Gráfico 20.

Os Professores 5 e 6 mostraram-se interessados em apontar a não participação dos alunos na constituição das regras da escola. O Professor 5 evidenciou que a escola já possui suas regras e quando os alunos chegam, elas já estão postas em seu manual. Entretanto, a prática de discussão das regras deve existir independentemente de ter o manual pronto, ou seja, os alunos devem conhecê-las como também os princípios que as embasam. E a partir daí, haver um consenso e uma compreensão de sua existência, de sua necessidade para manter o respeito e a boa convivência no ambiente escolar. Outro ponto importante, destacado por Tognetta e Vinha (2007), é o fato de que todas as instituições educativas têm regras e que a importância de sua existência é inquestionável, no entanto, a constituição dessas regras na escola é condição para que se determine, se ela acontecerá de forma a desenvolver no aluno a capacidade de se colocar no lugar do outro, a criar regras que não priorizem o individualismo e que não reforcem a obediência sem criticidade, entre outras. Complementando, as autoras (2007) colocam que na discussão e formulação de regras, existem aquelas que não são negociáveis, ou seja, as que tratam da segurança, ou se é bom ser justo, por exemplo. Essas atividades, de grande importância, fazem parte das práticas de escolas democráticas, que devem ter seu início ainda na educação infantil, com a constituição das regras de sala de aula pelos alunos, com a devida mediação dos professores.

No Gráfico 18 será tratado acerca do cumprimento das regras pelos integrantes da instituição:

### Professor 5

Sobre o tema, O cumprimento das regras pelos integrantes da Instituição, de maneira geral, os estudantes acham que elas são cumpridas no mérito em que são estabelecidas, mas como foi determinado pelo Gráfico 18, 100% dos professores acharam que em geral os adultos cumprem as regras da escola, mas tem uma diferença na percepção dos alunos, sendo que apenas 83,2% (EM) e 88,7% (EF) acham que os adultos cumprem as regras. Não há um ponto específico que esclareça em qual momento os adultos não cumprem as regras, afinal de contas ninguém quer se colocar contra o ideal - não vou fazer e pronto, de maneira que eles se colocam como cumpridores das regras que são colocadas. E entre os próprios alunos eles acham que nem todos cumprem as regras.

### Professor 6

No Gráfico 18, o cumprimento das regras pelos integrantes da instituição, houve uma contradição nesse primeiro ponto, pois 100% dos professores disseram que todos os adultos cumprem as regras, entretanto 16,8% dos alunos não concordam com isso, e disseram que os adultos às vezes não cumprem as regras, não é uma porcentagem grande mas vale sempre a pena olhar. Bem, então a gente tem que entender o por que aparece isso, e a gente levanta uma hipótese de que o professor atrasa um pouco para chegar na sala de aula durante as trocas de aulas, se ele está sem o uniforme da escola, ou alguma coisa nesse sentido. Já para os estudantes isso aqui é bem interessante...Há uma discrepância entre dois pontos. O primeiro é: em geral os estudantes cumprem as regras da escola? Para 91% dos professores, os alunos cumprem e para 38% dos alunos, não (segundo ponto). Então a gente (professores) acha que eles cumprem, mas eles (alunos) acham que não cumprem, ou seja, qual que é a hipótese que a gente elabora aqui é que de repente o professor está na sala de aula e ele não dá conta de perceber a sutileza e a miudeza do espaço da sala de aula, ou sei lá, o menino lá no fundo, conversando ou mexendo no celular e fala um pára e a gente não percebe e a menina ou o menino que está do lado percebe, ou seja, a gente muitas vezes acaba não percebendo o cumprimento dessas regras. Seja isso pela nossa própria dinâmica, pelo funcionamento da sala de aula, mas para os colegas de sala fica mais evidente.

A clareza e a justeza das regras é o tema do Gráfico 19, abordado pelos Professores 5 e 6:

### Professor 5

No Gráfico 19 que trata da clareza e a justeza das regras, demandou uma análise mais criteriosa, apesar que no nosso entendimento, no momento, acharmos que são regras distintas para cada segmento, como foi falado os professores têm um conjunto de regras como entregar notas, chegar no horário, faltas, tem todo um contexto especial. Já para o aluno o conjunto de regras é outro: fazer as tarefas, estar sentado no lugar, estar de uniforme e assim por diante. Já os funcionários têm um outro conjunto de regras de acordo com a instituição e o seu contrato de trabalho e funcionamento. Então esse tema não ficou muito claro para se estabelecer uma análise que é isso ou aquilo, porque vimos de uma forma geral, mas achamos que no Gráfico 20, isso vai ficar mais claro.

### Professor 6

Aqui no Gráfico 19: A clareza e a justeza das regras, eu volto a falar daquela questão da não participação na elaboração das regras (Gráfico 17), porque há uma sensação de que um terço quase, 33% dos alunos do EM não conhecem as regras, e uma vez que não conhecem também vai incidir em uma não compreensão que essas regras sejam justas, essa é a interpretação dos alunos, por não conhecerem a fundo essas regras. Esse é um fato que tem que deixar claro e saber se os alunos entendem o por que das regras. Na segunda parte do gráfico mais da metade dos alunos do EM (51,7%) acham que as regras são justas e que valem para todos. Mas devemos olhar para os que não acham e isso a gente comentou na discussão que tem muito assim: estão pegando no meu pé! Eles estão aparentemente dizendo que há uma diferença, que às vezes não há uma justiça e uma coerência nessas regras. Essa é uma questão importante para a gente observar, há um número razoável se a gente for pensar. A gente acredita que o adolescente, às vezes, carrega esse sentimento quando as coisas não são bem do jeito que eles querem, mas tudo tem que ser muito claro e discutido, principalmente se eles sabem o por que dessas regras existirem na escola.

No Gráfico 20 o assunto refere-se às injustiças na atribuição das sanções:

### Professor 5

No Gráfico 20, sobre injustiças na atribuição das sanções, juntamos os dois gráficos e os comparamos. Os alunos precisam conhecer bem as regras para que possam julgar se são justas ou não, mas nesse gráfico, os alunos do EF (83%) acham que a escola não faz diferença entre dar uma punição para um ou outro aluno que descumpriram uma mesma regra, e também para a pergunta, as punições são impostas sem o aluno ser ouvido, 86,9% dos alunos do EF disseram que isso não acontece. Essas porcentagens são bem coerentes em relação às porcentagens de alunos que conhecem as regras. Agora os alunos também levantaram a questão de que a escola dá bronca na sala toda, ou seja, todos escutam a bronca e não só os envolvidos. Essa é uma prática que pode ser mudada, tanto por parte dos professores como dos coordenadores.

### Professor 6

Sobre as injustiças na atribuição das sanções é a terceira barrinha que nos chama a atenção, pois a maioria das vezes a escola dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos. Para quase metade dos alunos, 46%, acreditam que sim! E qual a avaliação que a gente faz quando a gente vai dar bronca na sala de forma geral e você tem um menino conversando ou alguma coisa assim e muitas vezes a gente fala de maneira geral e essa atitude nossa aparece aqui. E mais abaixo para 33% dos alunos do EM nós favorecemos a alguns alunos mais que a outros, mas quase 67% responderam que isso não acontece. De nossa parte é uma surpresa, pois discutimos no grupo o que pode acontecer é quando o aluno gosta às vezes mais de um conteúdo ou de uma disciplina, e isso não é consciente, então talvez apresenta um pouco isso.



Já no Gráfico 21 o tema trabalha as ações assertivas dos professores retratadas pelas discussões abaixo:

#### Professor 5

Sobre as ações assertivas dos professores (Gráfico 21), os indivíduos de modo geral, entendem que os conflitos e a busca de soluções são resolvidos de maneira justa para os envolvidos. 91% dos professores concordam que os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos. Entretanto 30,3% dos alunos (EF) acham que os conflitos não são resolvidos de forma justa. Mas a gente levantou que os alunos do EF (31,3%) acham que os alunos envolvidos não são incentivados a buscarem soluções para os problemas, mas quase 70% dos alunos acham que isso acontece na escola. 73,4% dos alunos (EF) acham que os adultos os ajudam a resolver situações de conflitos. É importante o sentimento bom dos alunos, mas temos que melhorar ainda mais nesse sentido.

#### Professor 6

No Gráfico 21, ações assertivas dos professores, o que nos chama a atenção aqui é que 40% dos alunos do EM há uma espécie de não compreensão da forma como são resolvidos os conflitos para os envolvidos, entretanto não ficou claro se é entre aluno e aluno, ou aluno e professor. Já 60% dos alunos concordam que há justiça para os envolvidos. Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema? Acho que aqui tem um dado interessante, porque muitos alunos disseram que não, ou seja, se focar em um determinado problema o aluno envolvido vai ajudar na solução daquilo, ou seja, isso reflete mais uma vez naquela hipótese que eu levantei lá no começo que é justamente a sensação e a não participação da elaboração das regras. Mas, novamente 60% dos alunos estão satisfeitos da forma como as coisas são resolvidas.

Os Professores 5 e 6 apresentaram as discussões de seus grupos relativas aos Gráficos 18 (O cumprimento das regras pelos integrantes da instituição), 19 (A clareza e a justeza das regras), 20 (Injustiças nas atribuições das sanções) e 21 (As ações assertivas dos professores). Ambos os temas estão interligados e na visão dos professores vários pontos se destacam, entretanto, serão abordados nessa reflexão as proposições que são *feedbacks* e assuntos a serem trabalhados com os integrantes da escola pesquisada, corroborando aos propósitos iniciais desse trabalho. Sendo o primeiro, o processo de constituição das regras por meio de assembleias. Esse processo faz parte das atividades escolares de educação moral e as decorrentes de experiências reais e diretas que são ofertadas aos alunos na vida coletiva, são as que apresentam eficácia e que corroboram na formação de sujeitos morais autônomos (TOGNETTA; VINHA, 2007). Por meio da prática das assembleias é possível exercitar o diálogo e a educação democrática; elaborar e reelaborar regras; incrementar a eficácia escolar por meio da discussão de situações

que definem as diferentes exigências escolares, tendo como escopo a motivação e a realização das atividades com maior esforço e comprometimento e ainda, refinar o clima de convivência na escola (PUIG, 2002). O segundo ponto refere-se às estratégias de resolução de conflitos que perpassam segundo Puig (1988), em desenvolver a capacidade de lidar com os próprios conflitos e as demandas sociais, ou seja, as pessoas se deparam com pontos de vista e desejos pessoais contraditórios (intra ou interpessoal) mas que se constituem o cerne da existência humana. Desta forma, é substancial que essas capacidades sejam trabalhadas com os estudantes e de acordo com Puig (1988) e Vicentin (2011), as estratégias de resolução de conflitos se assentam em alguns princípios: priorizar a negociação e a colaboração, contrários à passividade ou mesmo agressividade e competitividade; no que se refere aos conflitos intrapessoais, buscar soluções efetivas pautadas na procura de novas ideias, opções e soluções de valor; a criação de um clima positivo na resolução cooperativa de problemas; assegurar que sejam desenvolvidas algumas habilidades que abranjam a autoestima, a confiança mútua e a capacidade de expressão de sentimentos e informações.

Não obstante, de acordo com as discussões apresentadas nos gráficos acima, os alunos carecem de estratégias para as resoluções de conflitos, como também os professores, em lidar apenas com os alunos que estejam manifestando algum comportamento inadequado em sala de aula, evitando chamar a atenção da classe como um todo. Essa queixa foi manifestada pelos alunos no Gráfico 20, em que a escola dá bronca na classe como um todo e não apenas nos envolvidos. Ressaltamos que os alunos devem ser estimulados a se manifestarem nessas situações, pois um clima de maior confiança se constitui a partir dessas ações de colaboração.

O Gráfico 22 nos traz as ações desfavoráveis dos professores frente às situações de conflitos do ponto de vista dos professores e alunos:

#### Professor 5

Analisando o Gráfico 22, de forma geral, não há ações desfavoráveis dos professores. Mas nos é apontado pelos alunos que têm essas ações dos professores quando eles retiram o celular ou outro objeto, ou quando colocam alunos que atrapalham a aula pra fora da sala para serem encaminhados à coordenação (de 25% a 49% aproximadamente, concordam que isso acontece), bom mas também achamos ser essa a regra da escola. Mas é bom ouvir os alunos pra gente repensar.

### Professor 6

E avançando um pouco mais aqui no gráfico 22, ações desfavoráveis dos professores frente às situações de conflitos, a gente não percebeu isso na leitura dos gráficos e na primeira pergunta, quando diz que se os professores sabem o que fazer nas situações de conflitos, acima de 91% de professores e alunos disseram que os professores sabem o que fazer. E o que chama a atenção é essa convergência de pensamento nesse primeiro bloco. No segundo bloco há uma distorção um pouco maior quando os professores (15%) retiram o objeto (celular, etc) e para os alunos 56,6% muitas vezes/sempr. Mas esse é um combinado que existe na escola, os alunos não podem usar o celular na escola, durante as aulas.

A discussão do Gráfico 23 retrata as demais sanções aplicadas pelo professor:

### Professor 5

No Gráfico 23, as demais sanções aplicadas pelo professor, as discrepâncias das respostas apontam diferenças na análise da situação e apontam uma maior tolerância ou mesmo gestão por parte dos professores. Então para o aluno, deve-se tomar uma atitude já! Preto no branco e já o professor, vai tentar mediar, corrigir e vai gerir essas situações de conflitos, para depois tomar outras atitudes, ou chamar alguém, que possa auxiliar naquela solução. Enquanto que na visão do aluno, ele tem que pegar e por para fora, ou dar um jeito, ao passo que o professor tem uma visão diferenciada dessa situação. Acho que o aluno é imediatista, mas o professor deve mediar com o diálogo.

### Professor 6

Nas demais sanções aplicadas pelo professor (Gráfico 23), há uma relativa convergência no sentido de encaminhar para a direção/coordenação, apesar de aparecer uma certa discrepância de pessoas que encaminham para a direção, os alunos também percebem isso, eles também percebem quando a gente muda eles de lugar em sala de aula, enfim. Talvez um grande elemento que chama a atenção nesse último bloco, quando informam a família sobre o ocorrido para que tomem providência. Os professores dizem ser o trabalho da coordenação, a gente passa para a coordenação e ela faz essa mediação com a família.

As sanções aplicadas pela escola compõem o Gráfico 24:

### Professor 5

No Gráfico 24, Sanções aplicadas pela escola, na visão dos professores há um sistema eficiente das sanções aplicadas pela escola, entretanto para os alunos há muitas sanções. Percebe-se que as respostas vinculam-se aos desejos pessoais do aluno e não do coletivo, o aluno olha pra ele e a solução daquele momento.

## Professor 6

Por fim, no Gráfico 24, as sanções aplicadas pela escola, mais uma vez o que nos chama a atenção é um elemento importante para a gente olhar com cuidado, é justamente o último bloco aqui no gráfico, que fala se os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros. Na leitura de forma geral é que na medida em que os alunos não participam da elaboração das regras, também fica mais difícil para resolver os seus próprios conflitos na escola, necessitando mais da ajuda dos adultos.

As discussões dos Gráficos 22, 23 e 24, apresentadas pelos Professores 5 e 6, finalizam a Dimensão 3: As regras, as sanções e a segurança na escola. Assim sendo, os professores colocaram que os alunos percebem que as regras da escola são conhecidas pelos professores e que sabem o que fazer frente às situações de conflitos, porém, se manifestam com criticidade (25,2% EF e 56,5% EM) quando os professores cumprem as regras da escola, não permitindo o uso do celular em sala de aula. Na discussão do Gráfico 23, os integrantes dos Grupos E e F analisaram as respostas dos alunos e houve uma percepção diferente entre o que os professores responderam em que apenas 40% concordam que em situações de conflitos, encaminham os alunos para a coordenação. E já para a dos alunos (71,9% EM e 66,9% EF) no mesmo item, as porcentagens dos que concordam foi bem maior. Os professores do Grupo E (representados pelo Professor 5) argumentaram que os alunos querem que tenha uma punição imediata (colocar para fora da sala) para aqueles que incomodam a aula, mas os professores acham que antes disso, devem mediar a situação. Todavia, na interpretação dos alunos, quando 71,9% (EM) e 66,9% (EF) dizem que muitas vezes/sempre os professores encaminham os alunos para a direção/coordenação/orientação, estão criticando esse tipo de atuação de modo a sugerir que o procedimento, nesses casos, tem pouca mediação dos professores. Percebemos que na leitura desse gráfico (23) os professores fizeram uma interpretação equivocada. No último gráfico (24), os professores discutiram que há um bom sistema de sanções e que as queixas dos alunos são voltadas às situações individuais e não para o coletivo. Não obstante, o que os dados mostram é que os alunos reconhecem a aplicação de muitas sanções, inclusive expiatórias, o que mereceria uma investigação mais aprofundada acerca da compreensão dos tipos de sanções (por reciprocidade e expiatórias) pelos professores, pois a existência de um sistema eficiente de regras não significa que elas existem para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos. Outra questão de grande relevância vincula-se ao fato de os alunos acharem que não são ouvidos em todos

os momentos e convidados a repararem os seus erros e segundo os próprios professores isso se deve ao fato da não participação na elaboração das regras. Tognetta e Vinha (2007) fazem um importante apontamento acerca da constituição de regras e sanções pelos próprios alunos. Os momentos que são ofertados aos alunos para as reflexões sobre problemas que surgem no cotidiano, apurando suas causas e propondo sugestões para possíveis resoluções, não quer dizer que as crianças e adolescentes tenham capacidade de sugerir qual sanção deve ou não ser aplicada, dada às características específicas de seu desenvolvimento. As autoras (2007) colocam ainda que a prática de se constituir uma regra, mesmo com os alunos, e já com uma sanção para quem não a cumprir, dá a nítida impressão a eles que existe uma ação e uma sanção, ou seja, “cometo uma transgressão, pago um preço e fico livre”. Não obstante o cálculo de risco também poderá ser levado em conta nessa hora, por exemplo: “se eu não me comportar na sala de aula, levarei uma advertência”, o aluno poderá optar por não se comportar, tendo em vista receber uma advertência ser para ele algo compensatório, pois pagou sua dívida e ficou quites. O fato nessas circunstâncias é não permitir que os adolescentes aprendam que as regras podem ser descumpridas, bastando depois receber e cumprir as sanções. O que os alunos devem fazer é discutir atos de agressão, o respeito, os sentimentos e as boas formas de resolução de conflitos, mas não o que fazer com as pessoas que agem de forma errada.

Passaremos, agora, à Seção 8, em que apresentaremos os dados concernentes à relação entre o clima escolar e o desempenho dos alunos.

## 8 RELAÇÕES ENTRE O CLIMA ESCOLAR E O DESEMPENHO DOS ALUNOS

### 8.1 As variáveis estudadas

A fim de se averiguar se haveria uma relação entre a qualidade da avaliação do clima escolar apresentada pelos alunos com o desempenho por eles alcançado, inicialmente desenvolveu um estudo com todas as variáveis das bases de dados, constituindo as análises de estatísticas descritivas. Em seguida, foram definidas as variáveis dependentes (variável resposta) e as independentes. As variáveis dependentes representam o desempenho dos alunos nas disciplinas, medido por meio da média final em cada disciplina, segundo o Ensino Fundamental e Médio. As variáveis independentes, nesta etapa do processo são denominadas variáveis “candidatas” ao conjunto de variáveis que serão as finalistas. Entretanto, algumas variáveis dependentes foram agrupadas após a verificação de suas distribuições para garantir a sua consistência e confiabilidade no momento da análise de dados, o que se deduziu após a aplicação do teste de normalidade, conforme segue:

**Quadro 16: Variáveis dependentes do Ensino Fundamental**

Variável original	Variável agrupada
<b>Média língua portuguesa 2017</b>	Média língua portuguesa 2017 (g_lingport_media)
<b>Média matemática 2017</b>	Média matemática 2017(g_mat_media)
<b>Média ciências físicas e biológicas 2017</b>	Média ciências físicas e biológicas 2017 (g_cfbiol_media)
<b>Média artes 2017</b>	Média artes 2017(g_arte_media)
<b>Média história 2017</b>	Média histórica e geografia 2017 (g_histgeo_media)
<b>Média geografia 2017</b>	
<b>Média inglês 2017</b>	Média inglês e espanhol 2017 (g_inglesespanhol_media)
<b>Média espanhol 2017</b>	

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

**Quadro 17: variáveis dependentes do Ensino Médio**

<b>Variável original</b>	<b>Variável agrupada</b>
<b>Média língua portuguesa 2017</b>	Média de língua portuguesa 2017 (g_lingport_media)
<b>Média matemática 2017</b>	Média de matemática 2017 (g_mat_media)
<b>Média artes 2017</b>	Média de artes 2017 (g_arte_media)
<b>Média biologia 2017</b>	Média de biologia 2017 (g_biol_media)
<b>Média história 2017</b>	Média de história e geografia 2017 (g_histgeo_media)
<b>Média geografia 2017</b>	
<b>Média inglês 2017</b>	Média de inglês e espanhol 2017 (g_inglesespanhol_media)
<b>Média espanhol 2017</b>	
<b>Média química 2017</b>	Média de química e física 2017 (g_quifisica_media)
<b>Média física 2017</b>	
<b>Média filosofia</b>	Média filosofia e sociologia 2017 (g_filosocio_media)
<b>Média sociologia</b>	

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

Observa-se nos Quadros 16 e 17 que as variáveis dependentes agrupadas representam a quantidade de modelos desenvolvidos, totalizando 6 modelos do EF e 8 modelos do EM.

### **8.1.1 Variáveis dependentes**

As variáveis dependentes desse estudo são classificadas como “variáveis quantitativas contínuas”, assumem valores numéricos em um determinado intervalo finito. Diante disso, é necessário verificar o comportamento dos valores das variáveis e o teste específico para o pressuposto teórico de normalidade.

### 8.1.2 Estatística descritiva

Para analisar o comportamento das variáveis calcularam-se as estatísticas descritivas (máximo, mínimo, mediana, média, desvio padrão e coeficiente de variação). A Tabela 1 apresenta as estatísticas descritivas e o Gráfico 43 mostra o comportamento das variáveis do Ensino Fundamental e a Tabela 2 e o Gráfico 44 do Ensino Médio.

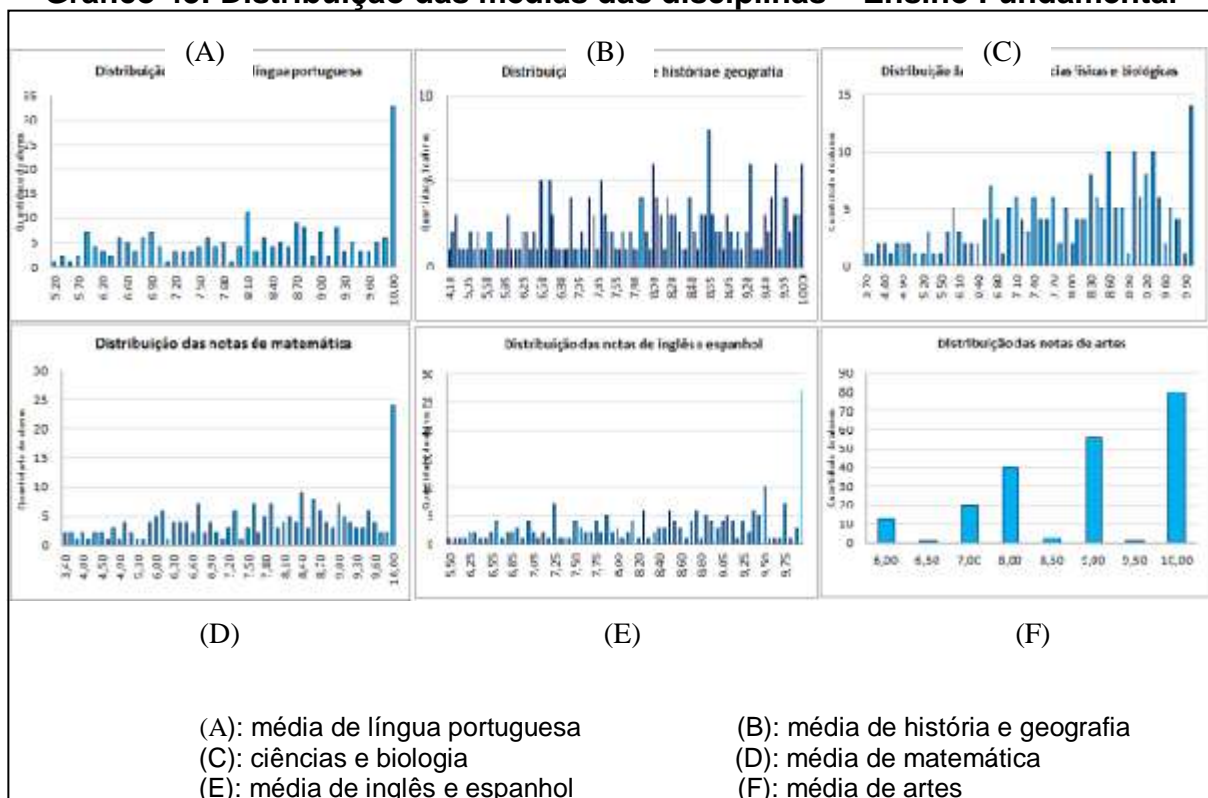
**Tabela 1: Estatísticas descritivas das médias das disciplinas – Ensino Fundamental**

Disciplinas	Mínimo	Máximo	Mediana	Média	Desvio padrão	Coeficiente de variação (%)
média de língua portuguesa	5,20	10,00	8,35	8,24	1,32	16,1
média de história e geografia	4,10	10,00	8,05	7,87	1,41	18,0
média de ciência física e biologia	3,70	10,00	8,20	7,89	1,51	19,1
média de matemática	3,40	10,00	8,00	7,74	1,69	21,8
média de inglês e espanhol	5,50	10,00	8,60	8,48	1,13	13,3
média de artes	6,00	10,00	9,00	8,80	1,22	13,8

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

Destaca-se a nota final da disciplina de matemática apresentou um valor mínimo de 3,40, os valores da mediana e média respectivamente de 8,00 e 7,74, sendo os menores valores comparados com os demais. A maior variabilidade entre as notas foi da disciplina de matemática, apontada pelo desvio padrão de 1,69 e o coeficiente de variação de 21,8%. Enquanto que a disciplina de inglês e espanhol apresentou a menor variabilidade entre as notas com o desvio padrão de 1,13 e coeficiente de variação de 13,3%.



**Gráfico 43: Distribuição das médias das disciplinas – Ensino Fundamental**

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

Observa-se que as notas da disciplina de Artes concentram-se em alguns valores e a dispersão dos dados em especial, na disciplina de Matemática.

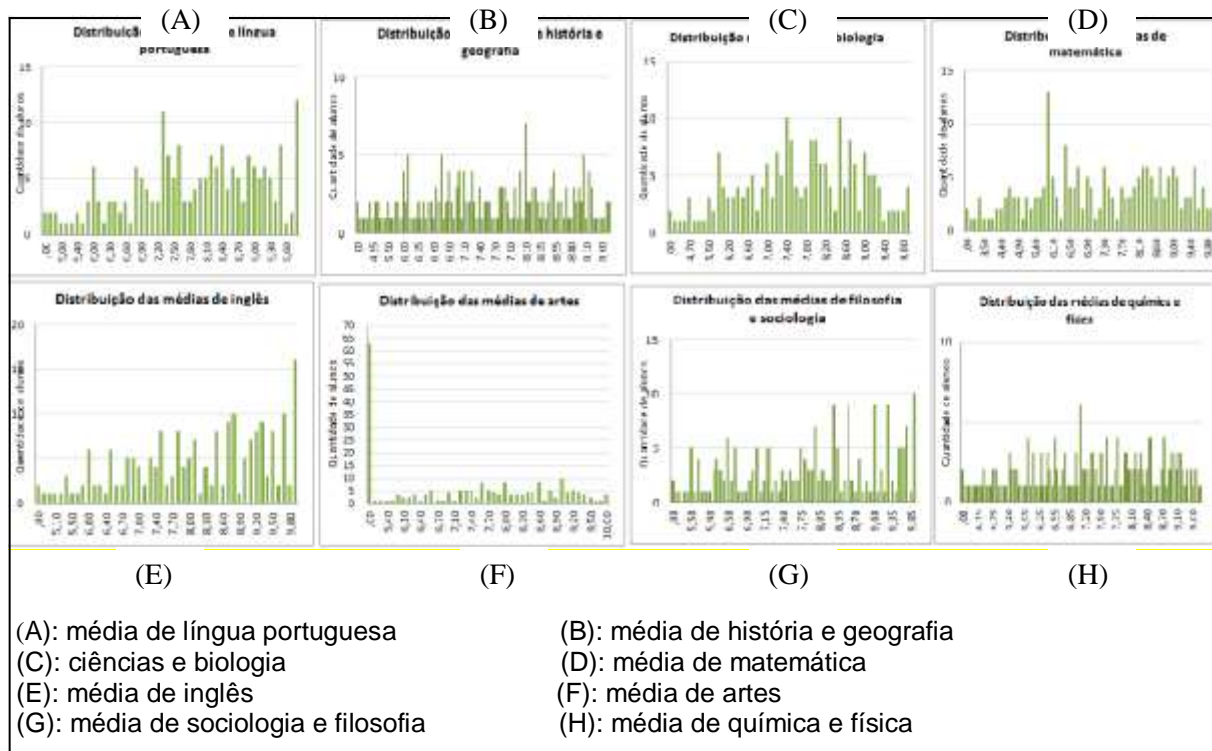
**Tabela 2: Estatísticas descritivas das médias das disciplinas – Ensino Médio**

Disciplinas	Mínimo	Máximo	Mediana	Média	Desvio padrão	Coefficiente de variação (%)
média de língua portuguesa	0,00	10,00	8,0000	7,8192	1,49646	19,1
média de história e geografia	0,00	9,85	7,6000	7,4079	1,44753	19,5
média de biologia	0,00	10,00	7,8000	7,5931	1,46418	19,3
média de matemática	0,00	10,00	7,3000	7,0882	1,82872	25,8
média de inglês	0,00	10,00	8,4000	8,0862	1,53826	19,0
média de química e física	0,00	10,00	7,4000	7,1840	1,67220	23,3
média sociologia e filosofia	0,00	10,00	8,0000	7,8389	1,54275	19,7
média de artes	0,00	10,00	7,3000	5,4670	3,78956	69,3

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

A nota final da disciplina de Artes apresentou um valor mínimo de 0,00, os valores da mediana e média respectivamente de 7,30 e 5,46, sendo os menores valores comparados com os demais, mas a maior variabilidade entre as notas foi da disciplina de Artes, desvio padrão de 3,78 e o coeficiente de variação de 69,3%, sendo possivelmente afetado por valores extremos na distribuição dos dados.

**Gráfico 44: Distribuição das médias das disciplinas – Ensino Médio**



Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

Observa-se que as notas da disciplina de Artes, uma parte concentra-se no valor de zero, representando aproximadamente 31% dos valores da distribuição das notas.

### 8.1.3 Teste estatístico de normalidade

Neste tópico, a confirmação de normalidade das variáveis dependentes é importante para o emprego da técnica de regressão, sendo verificada por dois testes estatísticos; teste de *Kolmogorov-Smirnov* (KS) e o teste *Shapiro Wilk*. As Tabelas 3 e 4 apontam os resultados dos dois testes, a coluna “Sig” mostra o p\_valor do teste para notas das disciplinas do Ensino Fundamental e Médio.

**Tabela 3: Teste de normalidade das variáveis dependentes  
Ensino Fundamental**

Disciplina	Teste Kolmogorov-Smirnov			Teste Shapiro Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
média de língua portuguesa	0,091	214	0,000	0,943	214	0,000
média de história e geografia	0,073	214	0,007	0,962	214	0,000
média de ciências e biologia	0,103	214	0,000	0,949	214	0,000
média de matemática	0,090	214	0,000	0,947	214	0,000
média de inglês e espanhol	0,089	214	0,000	0,950	214	0,000
média de artes	0,211	214	0,000	0,845	214	0,000

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

**Tabela 4: Teste de normalidade das variáveis dependentes  
Ensino Médio**

Disciplina	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
média de língua portuguesa	0,079	203	0,004	0,901	203	0,000
média de matemática	0,075	203	0,007	0,952	203	0,000
média de química e física	0,079	203	0,004	0,943	203	0,000
média de história e geografia	0,071	203	0,014	0,912	203	0,000
média de artes	0,236	203	0,000	0,760	203	0,000
média de filosofia e sociologia	0,081	203	0,003	0,897	203	0,000
média de inglês	0,107	203	0,000	0,880	203	0,000
média de biologia	0,079	203	0,004	0,904	203	0,000

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

Verifica-se as Tabelas 3 e 4, baseado nos testes estatísticos KS e *Shapiro Wilk*, indicam que os dados das disciplinas do Ensino Fundamental e Médio têm a suposição de normalidade dos dados confirmada.

## 8.2 Variáveis independentes

As variáveis independentes nesta etapa denominadas variáveis “candidatas” a pertencer ao conjunto de variáveis finalistas. Para este estudo aplicou-se o teste de correlação de Pearson, identificando as correlações entre todas as variáveis do estudo. Além do mais, foi feito um estudo adicional do comportamento da variável “crença nos estudos” (118. Em relação aos seus estudos, como você acredita estar), com o propósito de investigar se a variável é relevante para inclusão nos modelos propostos.

### 8.2.1 Estudo de variáveis

No estudo sobre o comportamento das variáveis “crença nos estudos” e “dimensões” que forma interação com as variáveis dependentes, calculou-se o coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ ) e análise gráfica da distribuição dos dados. A Tabela 5 e o Gráfico 45, abaixo, referem-se o comportamento da variável no público do Ensino Fundamental e a Tabela 6 e o Gráfico 46 do Ensino Médio para “crença nos estudos”. Enquanto que a Tabela 7 e o Gráfico 47, Tabela 8 e Gráfico 48 são respectivamente do Ensino Fundamental e Médio para “dimensões”.

#### (A) Variável “Crença nos estudos”

**Tabela 5: Coeficiente de correlação ( $r$ ) das variáveis dependentes versus variável “crença nos estudos”**  
(118. Em relação aos seus estudos, como você acredita estar) - Ensino fundamental

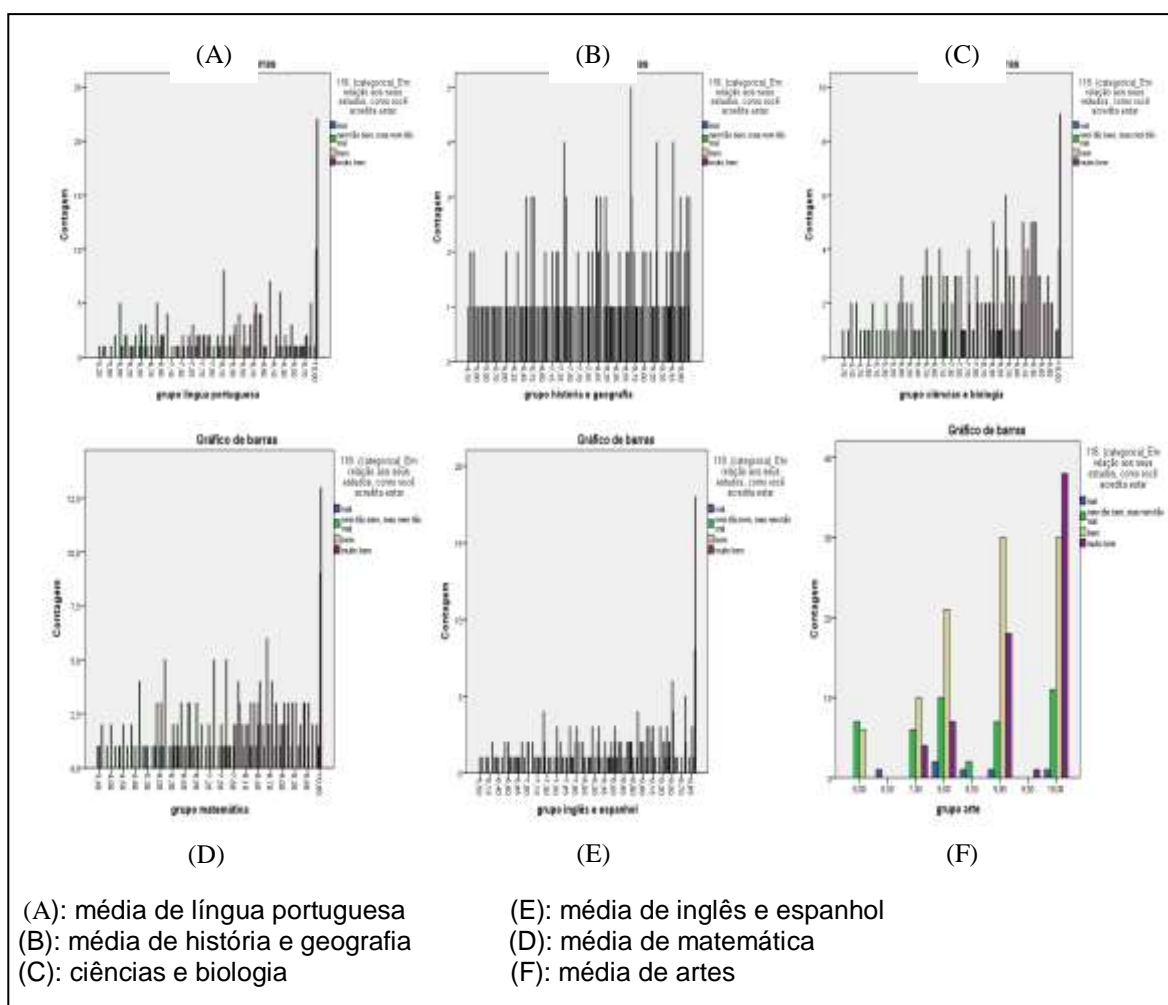
Variáveis	Coeficiente de correlação de Pearson ( $r$ )
média de língua portuguesa versus "crença nos estudos"	$r = 0,449$
média de história e geografia versus "crença nos estudos"	$r = 0,473$
média de ciências e biologia versus "crença nos estudos"	$r = 0,579$
média de matemática versus "crença nos estudos"	$r = 0,546$
média de inglês e espanhol versus "crença nos estudos"	$r = 0,481$
média de arte versus "crença nos estudos"	$r = 0,325$

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

De acordo com o teste de correlação de Pearson ( $r$ ), indica a existência de relação moderada entre as variáveis dependentes e “crença nos estudos”, podendo ser uma variável importante nos modelos propostos. Ressalta-se que o sentido das correlações é positivo para todas variáveis dependentes versus “crença nos

estudos”, representando de maneira geral correlação moderada e significativa para  $p < 0,05$ .

**Gráfico 45: Distribuição das variáveis dependentes versus “crença nos estudos” - Ensino Fundamental**



Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

Destaca-se as notas da disciplina de Inglês e Espanhol são distribuídas em sua maioria nas categorias de “muito bem” e “bem” da variável “crença nos estudos”, representando em torno de 77,1% dos 214 alunos participantes do estudo do Ensino Fundamental. Enquanto que na disciplina de Artes mostra concentração em algumas notas e predominância das categorias de “muito bem” e “bem”.

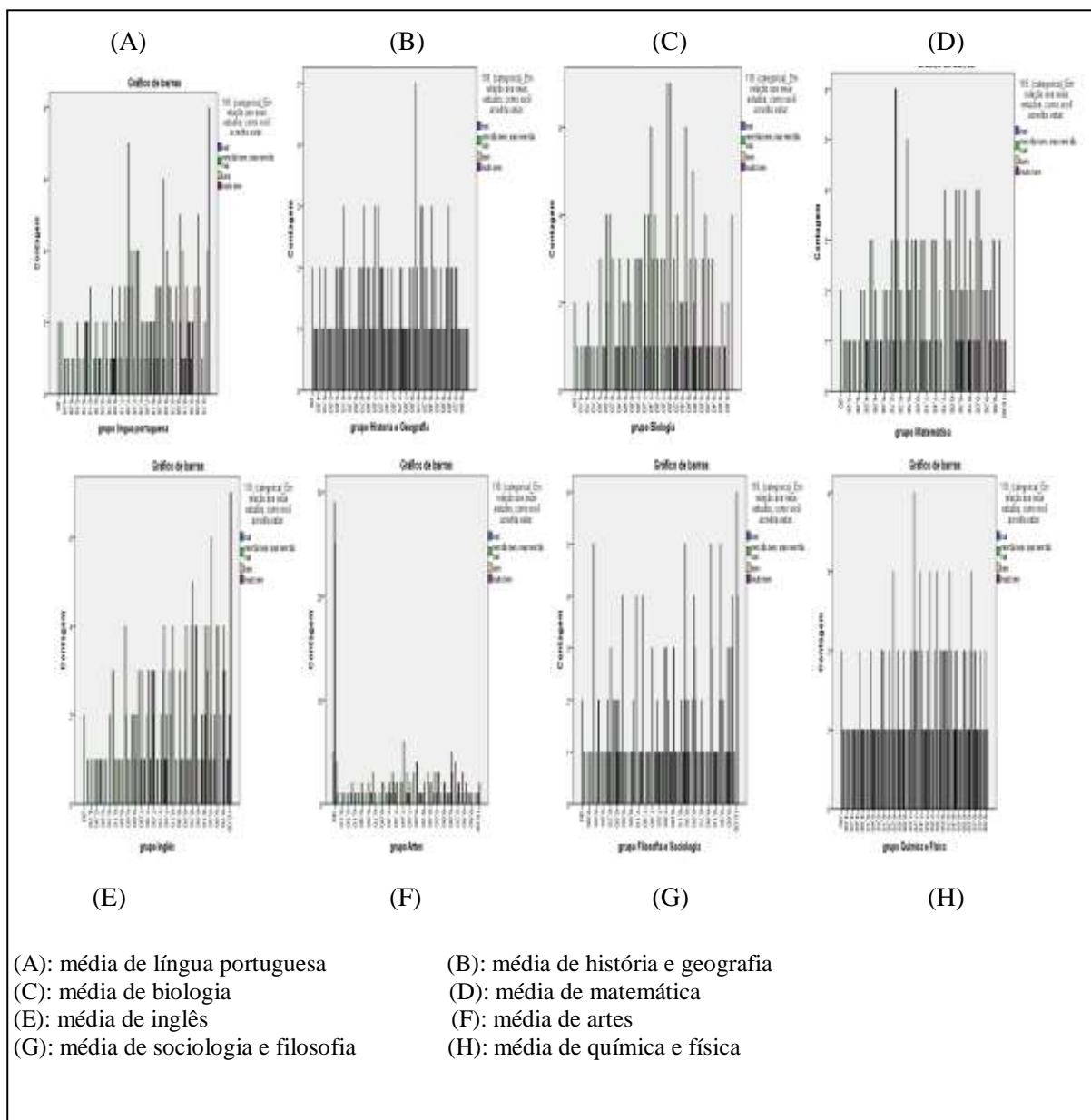
**Tabela 6: Coeficiente de correlação (r) das variáveis dependentes versus variável “crença nos estudos” (118. Em relação aos seus estudos, como você acredita estar) - Ensino Médio**

Variáveis	Coeficiente de correlação de Pearson (r)
média de língua portuguesa versus "crença nos estudos"	r = 0,474
média de história e geografia versus "crença nos estudos"	r = 0,506
média de ciências e biologia versus "crença nos estudos"	r = 0,456
média de matemática versus "crença nos estudos"	r = 0,566
média de inglês versus "crença nos estudos"	r = 0,365
média de química e física versus "crença nos estudos"	r = 0,520
média de sociologia e filosofia versus "crença nos estudos"	r = 0,376
média de arte versus "crença nos estudos"	r = 0,273

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

De acordo com o teste de correlação de Pearson (r), indica a existência de relação moderada entre as variáveis dependentes e “crença nos estudos”, podendo ser uma variável importante nos modelos propostos. Ressalta-se que o sentido das correlações é positivo para todas variáveis dependentes versus “crença nos estudos”, representando de maneira geral correlação moderada e significativa para  $p < 0,05$ .

**Gráfico 46: Distribuição das variáveis dependentes versus “crença nos estudos” – Ensino Médio**



Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

Destaca-se que as notas da disciplina de Artes se concentram nos valores zero e nas categorias “bem” e “nem tão bem, mas nem tão mal”. Neste contexto, dado a importância dessa variável, pode revelar que os alunos demonstram a preocupação com o desempenho nos estudos em ambos os públicos. Assim sendo, a variável é uma forte candidata a ser incluída nos modelos propostos, mas isto

dependerá de sua interação com as demais variáveis que irão compor o grupo de variáveis finalistas.

### (A) Variável “Dimensões”

Realizou-se também o estudo sobre o comportamento das variáveis “dimensões” no relativo as suas interações com as variáveis dependentes, calculando-se o coeficiente de correlação de Pearson (r) e análise gráfica da distribuição dos dados. A Tabela 7 e o Gráfico 47 referem-se o comportamento da variável no público do Ensino Fundamental e a Tabela 8 e o Gráfico 48 do Ensino Médio para “crença nos estudos”.

**Tabela 7: Coeficiente de correlação de Pearson (r) das variáveis dependentes versus variável “dimensões” - Ensino Fundamental**

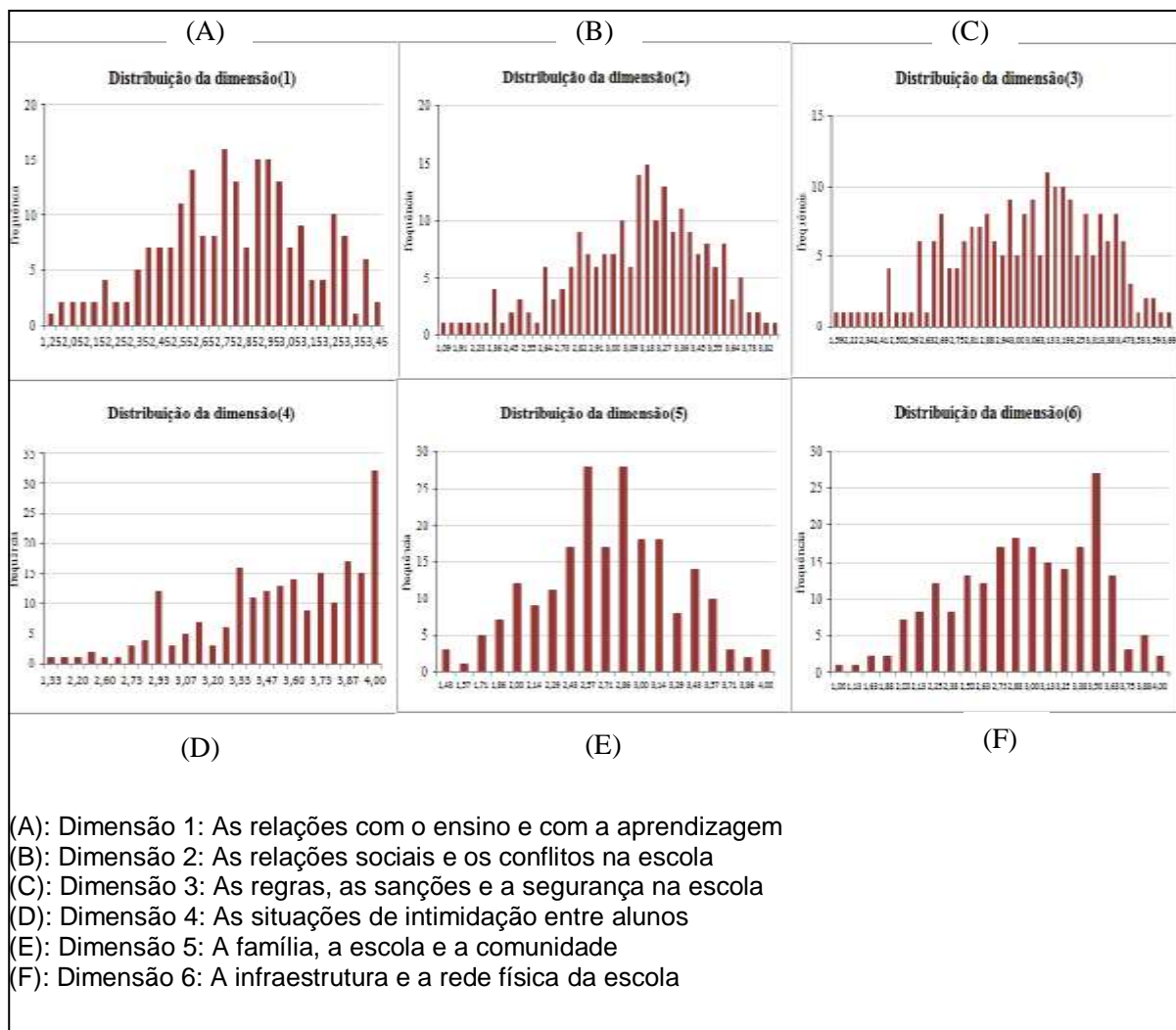
Disciplinas Dimensões	média de língua portugue sa	média de história e geografia	média de ciências e biologia	média de matemátic a	média de inglês e espanh ol	média de arte
1) As relações com o ensino e com a aprendizagem	0,12	0,06	0,20	0,15	0,14	0,11
2) As relações sociais e os conflitos na escola	0,23	0,16	0,28	0,28	0,24	0,16
3) As regras, as sanções e a segurança na escola	0,21	0,12	0,21	0,21	0,21	0,10
4) As situações de intimidação entre alunos	0,15	0,09	0,18	0,15	0,18	0,07
5) A família, a escola e a comunidade	0,18	0,14	0,21	0,21	0,18	0,19
6) A infraestrutura e a rede física da escola	0,10	0,11	0,20	0,18	0,19	0,13

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

Baseado no teste de correlação de Pearson (r) quando compara as variáveis dependentes versus as dimensões 1, 2, 3, 4, 5 e 6, a maioria das correlações é considerada fraca, mas de sentido positivo e significativa em sua maioria, com exceção apenas para aquelas em que o valor de r foi inferior a 0,10. No entanto, as variáveis dimensões serão testadas no modelo como variáveis candidatas.



**Gráfico 47: Distribuição das variáveis “dimensões” - Ensino Fundamental**



Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

Observa-se a distribuição das variáveis dimensões 1,2,3,4,5 e 6, destaca-se a distribuição da dimensão 4 (As situações de intimidações entre os alunos), a curva da distribuição é assimétrica à direita e de concentração em pontuações altas. Essas variáveis serão incluídas como variáveis candidatas nos modelos propostos, mas dependerão das interações com as demais variáveis que irão compor o grupo de variáveis finalistas.

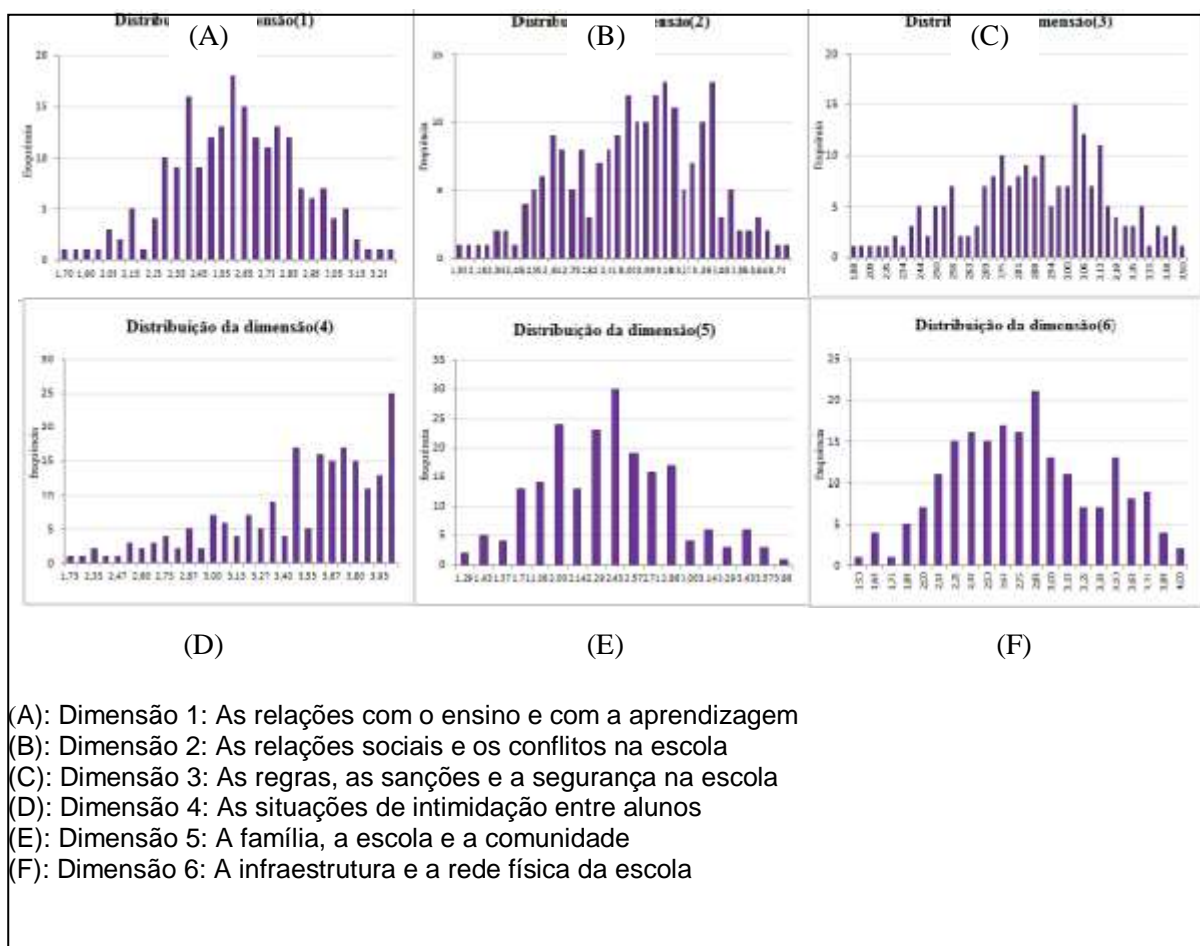
**Tabela 8: Coeficiente de correlação de Pearson (r) das variáveis dependentes versus variável “dimensões” - Ensino Médio**

Disciplinas Dimensões	média de língua portuguesa	média de matemática	média de química e física	média de história e geografia	média de artes	média de filosofia e sociologia	média de inglês	média de biologia
1) As relações com o ensino e com a aprendizagem	0,02	0,15	0,09	0,06	0,09	0,09	0,03	0,11
2) As relações sociais e os conflitos na escola	0,10	0,21	0,18	0,18	0,05	0,17	0,12	0,19
3) As regras, as sanções e a segurança na escola	0,07	0,17	0,15	0,21	0,11	0,20	0,16	0,18
4) As situações de intimidação entre alunos	0,07	0,22	0,17	0,15	0,04	0,18	0,11	0,15
5) A família, a escola e a comunidade	0,16	0,21	0,19	0,20	0,16	0,19	0,11	0,20
6) A infraestrutura e a rede física da escola	-0,004	0,15	0,12	0,11	0,03	0,11	0,04	0,13

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

Baseado no teste de correlação de Pearson (r) quando compara as variáveis dependentes versus as dimensões 1, 2, 3, 4, 5 e 6, a maioria das correlações é considerada fraca e de sentido positivo, e significativa em sua maioria, com exceção apenas para aquelas em que o valor de r foi inferior a 0,10. Nesse padrão, excetua-se a “dimensão 6 versus média de Língua Portuguesa”, pelo fato de o sentido ser negativo, mas indica a não existência de correlação. No entanto, as variáveis dimensões serão testadas no modelo como variáveis candidatas.

**Gráfico 48: Distribuição das variáveis “dimensões” - Ensino Médio**



Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

Observa-se a distribuição das variáveis dimensões 1,2,3,4,5 e 6, destaca-se a distribuição da dimensão 4 (as situações de intimidações entre os alunos), a curva da distribuição é assimétrica à direita e de concentração em pontuações altas. Essas variáveis serão incluídas como variáveis candidatas nos modelos propostos, mas dependerão das interações com as demais variáveis que irão compor o grupo de variáveis finalistas.

### 8.3 Resultados da análise de regressão

Os resultados dos modelos do Ensino Fundamental e Ensino Médio são apresentados nas tabelas a seguir, contendo as informações: nome das variáveis, parâmetros da regressão (coeficientes da regressão - betas), p\_valor (Sig.)

indicando que a variável é significativa para o modelo e o intervalo de confiança para os parâmetros da regressão.

Os parâmetros finais de cada modelo indicados nas tabelas expressam os resultados de cada modelo proposto, sendo composto por um conjunto de variáveis finalistas. Para cada variável finalista tem-se valores correspondentes aos betas com sinais positivos ou negativos. Quando os sinais são positivos significam “um aumento ou ganho”, enquanto que os sinais negativos significam “uma diminuição ou queda”.

A constante (chamada de intercepto da equação de regressão) é o valor que a variável dependente estudada assume no cenário em que todas as variáveis finalistas tomem os valores de zeros, podendo ser entendida como o valor mínimo esperado para cada disciplina neste cenário, considerando o valor estimado podendo variar dentro do seu intervalo de confiança. Por exemplo, no modelo proposto de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, o valor de beta é de 6,598, isto é, no cenário em que todas as variáveis que compreendem este modelo assumirem o valor de zero, o valor mínimo esperado para a média de Língua Portuguesa é de 6,6, podendo oscilar dentro do intervalo de confiança de 95%, de 5,176 a 8,020, ou seja, o valor mínimo esperado para média de Língua Portuguesa dos alunos simulado para esse cenário, a nota seria aproximadamente de 5,2 a 8,0. No caso do modelo da disciplina de Artes do Ensino Médio, o valor da constante é de -0,011, este valor tem o significado zero, pois para este contexto não existe nota negativa. No entanto, para essa disciplina o valor mínimo esperado no cenário em que todas as variáveis finalistas assumem valores de zero, o valor mínimo esperado seria até 4,44, conforme o intervalo de confiança de 95%.

O valor de beta (chamados de coeficientes da regressão), estima o valor da mudança que a variável finalista exerce na variável dependente, ou seja, o aumento ou diminuição que cada variável finalista exerce na variável dependente, por uma unidade no cenário em que todas as variáveis finalistas forem mantidas constantes. Em outras palavras, tem-se um exemplo, no modelo proposto de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, a variável dependente é a média dos alunos em Língua Portuguesa e tem-se um conjunto formado de 10 variáveis finalistas conforme Tabela 9.

A primeira variável finalista é “ (39) implicam com alguns alunos”, supondo um cenário em que todas as variáveis permaneçam as mesmas (constantes), o valor

de beta é de -0,295, isto significa que a média de Língua Portuguesa diminui aproximadamente em 0,295 pontos se “implicam com alguns alunos”. Vale ressaltar é que a percepção é a do aluno em relação ao desempenho de cada disciplina. Por outro lado, pode ser entendido como um aumento no desempenho do aluno, sendo representado por média em Língua Portuguesa é influenciado pela diminuição “implicam com alguns alunos”, expressando em valores número da “diminuição de 0,295”, que seria descontado na média de Língua Portuguesa em 0,295 pontos.

Assim segue, no exemplo, nesse cenário quando, “(39) Implicam com alguns alunos” -0,295 (diminui em 0,295 pontos na média de Língua Portuguesa), “(41) Ameaçam alguns estudantes”, 0,622( aumenta em 0,622 pontos na média de Língua Portuguesa), “(48) Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola”, 0,248 (aumenta em 0,248 pontos na média de Língua Portuguesa), “(71) Os alunos são transferidos de escola”, -0,351 (diminui em 0,351 pontos na média de Língua Portuguesa), “(78) Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei algum colega da escola”, -0,389 (diminui em 0,389 pontos na média de Língua Portuguesa), “(95) Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro”, -0,171 (diminui em 0,171 pontos na média de Língua Portuguesa), “(96) Sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula”, 0,237(aumenta 0,237 na média em Língua Portuguesa), “(103) Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados”, -0,209 (diminui em 0,209 na média de Língua Portuguesa), “ (107) Sexo”, 0,283 (aumento de 0,283 na média de Língua Portuguesa se for do sexo feminino) e “(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”, 0,552 (aumenta em 0,552 na média de Língua Portuguesa).

Vale lembrar que é visão do aluno no momento da participação da pesquisa, como no caso: “(95) Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro”, -0,171, como foi a forma de condução desses projetos junto a comunidade, pode influenciar na visão do aluno. “(103) Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados”, -0,209 (diminui em 0,209 na média de Língua Portuguesa), os espaços para prática de atividades físicas podem não ser adequados na visão do aluno.

## 8. 3.1 Resultado da análise de regressão do Ensino Fundamental

### 8. 3.1.1 Modelo da disciplina de Língua Portuguesa

**Tabela 9: Parâmetros do modelo de Língua Portuguesa - Ensino Fundamental**

Variáveis	Coeficientes (Betas)	Intervalo de confiança 95,0% (Betas)		Sig.
		Limite inferior	Limite superior	
(Constante)	6,598	5,176	8,020	0,000
(39) Implicam com alguns alunos.	-0,295	-0,487	-0,102	0,003
(41) Ameaçam alguns estudantes.	0,622	0,287	0,957	0,000
(48) Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.	0,248	0,081	0,415	0,004
(71) Os alunos são transferidos de escola.	-0,351	-0,658	-0,044	0,025
(78) Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei algum colega da escola.	-0,389	-0,799	0,021	0,063
(95) Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro.	-0,171	-0,344	0,001	0,052
(96) Sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula.	0,237	0,081	0,394	0,003
(103) Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados.	-0,209	-0,398	-0,021	0,029
(107) Sexo:	0,283	-0,019	0,586	0,067
(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar	0,552	0,344	0,758	0,000

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

As variáveis finalistas apresentaram-se relacionadas com variável dependente “média de Língua Portuguesa” e foram significativas (Sig.) na análise de regressão (considerando nível de significância de 5%). Os coeficientes da regressão (betas) mantiveram dentro do intervalo de confiança. A adequação do modelo medida por meio do indicador  $R^2$  ajustado foi de 0,324, de forma a minimizar o quadrado médio do erro. Entretanto, as suposições do modelo e a equação de regressão ajustada foram verificadas com aplicação de testes estatísticos, análise gráfica e de resíduos, sinalizando aderência aos dados.

### 8. 3. 1.2 Modelo da disciplina de História e Geografia

**Tabela 10: Parâmetros do modelo de História e Geografia - Ensino Fundamental**

Variáveis	Coeficientes (Betas)	Intervalo de confiança 95,0% (Betas)		Sig.
		Limite inferior	Limite superior	
(Constante)	3,805	2,512	5,099	0,000
(4) A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.	-0,367	-0,540	-0,193	0,000
(18) Parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas.	-0,326	-0,642	-0,011	0,043
(37) Demonstram interesse pela nossa vida fora da escola.	0,198	0,002	0,394	0,047
(67) Os alunos são humilhados na frente dos colegas.	-0,280	-0,508	-0,053	0,016
(74) A escola impede que alunos participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão, etc.).	0,326	0,057	0,595	0,018
(88) Em locais próximos à escola.	0,446	0,173	0,719	0,002
(113) Quem é(são) o(s) principal(is) responsável(is) por você em sua casa? (Mãe)	1,042	0,276	1,809	0,008
(115) Qual é o maior nível de instrução do(s) principal(is) responsável(is) na casa com todas as opções	0,174	0,032	0,315	0,016
(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:	0,855	0,645	1,063	0,000

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

As variáveis finalistas apresentaram-se relacionadas com variável dependente “média de História e Geografia” e foram significativas (Sig.) na análise de regressão (considerando nível de significância de 5%). Os coeficientes da regressão (betas) mantiveram dentro do intervalo de confiança. A adequação do modelo medida por meio do indicador  $R^2$  ajustado foi de 0,362, de forma a minimizar o quadrado médio do erro. Entretanto, as suposições do modelo e a equação de regressão ajustada foram verificadas com aplicação de testes estatísticos, análise gráfica e de resíduos, sinalizando aderência aos dados.

### 8. 3. 1.3 Modelo da disciplina de Ciências e Biologia

**Tabela 11: Parâmetros do modelo de Ciências e Biologia - Ensino Fundamental**

Variáveis	Coeficientes (Betas)	Intervalo de confiança 95,0% (Betas)		Sig.
		Limite inferior	Limite superior	
(Constante)	7,313	5,834	8,793	0,000
(4) A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.	-0,403	-0,566	-0,241	0,000
(39) Implicam com alguns alunos.	-0,305	-0,490	-0,119	0,001
(48) Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.	0,242	0,090	0,394	0,002
(80) Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	-0,362	-0,572	-0,153	0,001
(88) Em locais próximos à escola.	0,631	0,385	0,876	0,000
(115) Qual é o maior nível de instrução do(s) principal(is) responsável(is) na casa com todas as opções	0,117	-0,010	0,244	0,071
(117) Você já foi reprovado?	-2,304	-3,163	-1,445	0,000
(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar.	1,017	0,820	1,213	0,000

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

As variáveis finalistas apresentaram-se relacionadas com variável dependente “média de Ciências e Biologia” e foram significativas (Sig.) na análise de regressão (considerando nível de significância de 5%). Os coeficientes da regressão (betas) mantiveram dentro do intervalo de confiança. A adequação do modelo medida por meio do indicador  $R^2$  ajustado (R-quadrado ajustado) foi de 0,528, de forma a minimizar o quadrado médio do erro. Entretanto, as suposições do modelo e a equação de regressão ajustada foram verificadas com aplicação de testes estatísticos, análise gráfica e de resíduos, sinalizando aderência aos dados.



### 8.3.1.4 Modelo da disciplina de Matemática

**Tabela 12: Parâmetros do modelo de Matemática - Ensino Fundamental**

Variáveis	Coeficientes (Betas)	Intervalo de confiança 95,0% (Betas)		Sig.
		Limite inferior	Limite superior	
(Constante)	5,515	3,658	7,372	0,000
(4) A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.	-0,420	-0,609	-0,231	0,000
(39) Implicam com alguns alunos.	-0,527	-0,738	-0,315	0,000
(41) Ameaçam alguns estudantes.	0,628	0,265	0,991	0,001
(48) Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.	0,309	0,124	0,494	0,001
(59) Informam a família sobre o ocorrido para que tome providências.	-0,227	-0,410	-0,043	0,016
(63) Retiram um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno.	0,269	0,102	0,436	0,002
(90) Sua família está contente com a escola.	0,308	0,075	0,541	0,010
(106) A quanto tempo é aluno nesta escola?	0,071	0,027	0,116	0,002
(117) Você já foi reprovado?	-1,964	-2,976	-0,951	0,000
(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar.	1,046	0,827	1,264	0,000

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

As variáveis finalistas apresentaram-se relacionadas com variável dependente “média de Matemática” e foram significativas (Sig.) na análise de regressão (considerando nível de significância de 5%). Os coeficientes da regressão (betas) mantiveram dentro do intervalo de confiança. A adequação do modelo medida por meio do indicador  $R^2$  ajustado (R-quadrado ajustado) foi de 0,498, de forma a minimizar o quadrado médio do erro. Entretanto, as suposições do modelo e a equação de regressão ajustada foram verificadas com aplicação de testes estatísticos, análise gráfica e de resíduos, sinalizando aderência aos dados.

### 8. 3. 1.5 Modelo da disciplina de Inglês e Espanhol

**Tabela 13: Parâmetros do modelo de Inglês e Espanhol - Ensino Fundamental**

Variáveis	Coeficientes (Betas)	Intervalo de confiança 95,0% (Betas)		Sig.
		Limite inferior	Limite superior	
(Constante)	7,852	6,362	9,342	0,000
(3) Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.	0,193	0,061	0,325	0,004
(4) A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.	-0,238	-0,371	-0,105	0,001
(22) O coordenador/orientador.	0,303	0,119	0,487	0,001
(39) Implicam com alguns alunos.	-0,258	-0,414	-0,101	0,001
(45) Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.	-0,255	-0,435	-0,076	0,005
(71) Os alunos são transferidos de escola.	-0,377	-0,613	-0,142	0,002
(88) Em locais próximos à escola.	0,275	0,076	0,474	0,007
(115) Qual é o maior nível de instrução do(s) principal(is) responsável(is) na casa com todas as opções	0,147	0,040	0,254	0,007
(117) Você já foi reprovado?	-1,376	-2,090	-0,662	0,000
(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar.	0,643	0,482	0,804	0,000

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

As variáveis finalistas apresentaram-se relacionadas com variável dependente “média de Inglês e Espanhol” e foram significativas (Sig.) na análise de regressão (considerando nível de significância de 5%). Os coeficientes da regressão (betas) mantiveram dentro do intervalo de confiança. A adequação do modelo medida por meio do indicador  $R^2$  ajustado (R-quadrado ajustado) foi de 0,423, de forma a minimizar o quadrado médio do erro. Entretanto, as suposições do modelo e a equação de regressão ajustada foram verificadas com aplicação de testes estatísticos, análise gráfica e de resíduos, sinalizando aderência aos dados.

### 8.3.1.6 Modelo da disciplina de Artes

**Tabela 14: Parâmetros do modelo de Artes - Ensino Fundamental**

Variáveis	Coeficientes (Betas)	Intervalo de confiança 95,0% (Betas)		Sig.
		Limite inferior	Limite superior	
(Constante)	7,041	5,355	8,726	0,000
(15) Propõem atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação.	-0,317	-0,543	-0,090	0,006
(16) Incentivam a colaboração dos alunos no planejamento das atividades.	0,277	0,117	0,437	0,001
(22) O coordenador/orientador.	0,357	0,118	0,597	0,004
(35) Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo.	-0,224	-0,432	-0,017	0,034
(54) As punições são impostas sem o aluno ser ouvido.	-0,211	-0,411	-0,011	0,039
(57) Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.	-0,407	-0,602	-0,212	0,000
(82) Na classe.	0,332	0,104	0,560	0,004
(103) Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados.	0,377	0,197	0,556	0,000
(107) Sexo:	0,542	0,268	0,815	0,000
(117) Você já foi reprovado?	-1,269	-2,084	-0,453	0,002
(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar.	0,540	0,362	0,718	0,000

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

As variáveis finalistas apresentaram-se relacionadas com variável dependente “média de Artes” e foram significativas (Sig.) na análise de regressão (considerando nível de significância de 5%). Os coeficientes da regressão (betas) mantiveram dentro do intervalo de confiança. A adequação do modelo medida por meio do indicador  $R^2$  ajustado (R-quadrado ajustado) foi de 0,356, de forma a minimizar o quadrado médio do erro. Entretanto, as suposições do modelo e a equação de regressão ajustada foram verificadas com aplicação de testes estatísticos, análise gráfica e de resíduos, sinalizando aderência aos dados.

### 8.3.2 Resultado da análise de regressão do Ensino Médio

#### 8.3.2.1 Modelo da disciplina de Língua Portuguesa

**Tabela 15: Parâmetros do modelo de Língua Portuguesa - Ensino Médio**

Variáveis	Coeficientes (Betas)	Intervalo de confiança 95,0% (Betas)		Sig.
		Limite inferior	Limite superior	
(Constante)	6,823	5,327	8,319	0,000
(3) Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.	0,210	0,028	0,393	0,024
(27) Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	-0,339	-0,545	-0,133	0,001
(48) Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.	-0,224	-0,395	-0,053	0,011
(64) Não sabem o que fazer.	0,324	0,065	0,583	0,014
(81) Eu vi alguém sendo provocado, zoado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola.	0,246	0,028	0,463	0,027
(105) Sua idade em anos é?	-0,305	-0,478	-0,131	0,001
(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:	1,015	0,792	1,237	0,000

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

As variáveis finalistas apresentaram-se relacionadas com variável dependente “média de Língua Portuguesa” e foram significativas (Sig.) na análise de regressão (considerando nível de significância de 5%). Os coeficientes da regressão (betas) mantiveram dentro do intervalo de confiança. A adequação do modelo medida é por meio do indicador  $R^2$  ajustado (R-quadrado ajustado) foi de 0,348, de forma a minimizar o quadrado médio do erro. Entretanto, as suposições do modelo e a equação de regressão ajustada foram verificadas com aplicação de testes estatísticos, análise gráfica e de resíduos, sinalizando aderência aos dados.

### 8.3.2.2 Modelo da disciplina de História e Geografia

**Tabela 16: Parâmetros do modelo de História e Geografia - Ensino Médio**

Variáveis	Coeficientes (Betas)	Intervalo de confiança 95,0% (Betas)		Sig.
		Limite inferior	Limite superior	
(Constante)	9,495	8,089	10,901	0,000
(16) Incentivam a colaboração dos alunos no planejamento das atividades.	-0,252	-0,435	-0,068	0,007
(48) Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.	-0,428	-0,587	-0,269	0,000
(67) Os alunos são humilhados na frente dos colegas.	-0,434	-0,677	-0,191	0,001
(75) Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	-0,416	-0,690	-0,142	0,003
(94) Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.	0,362	0,165	0,558	0,000
(117) Você já foi reprovado?	-1,049	-1,596	-0,502	0,000
(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:	0,848	0,645	1,051	0,000
(119) Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?	-0,346	-0,562	-0,130	0,002

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

As variáveis finalistas apresentaram-se relacionadas com variável dependente “média de História e Geografia” e foram significativas (Sig.) na análise de regressão (considerando nível de significância de 5%). Os coeficientes da regressão (betas) mantiveram dentro do intervalo de confiança. A adequação do modelo medida é por meio do indicador  $R^2$  ajustado (R-quadrado ajustado) foi de 0,453, de forma a minimizar o quadrado médio do erro. Entretanto, as suposições do modelo e a equação de regressão ajustada foram verificadas com aplicação de testes estatísticos, análise gráfica e de resíduos, sinalizando aderência aos dados.

### 8.3.2.3 Modelo da disciplina de Biologia

**Tabela 17: Parâmetros do modelo de Biologia - Ensino Médio**

Variáveis	Coeficientes (Betas)	Intervalo de confiança 95,0% (Betas)		Sig.
		Limite inferior	Limite superior	
(Constante)	6,318	4,679	7,956	0,000
(3) Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.	0,245	0,064	0,427	0,008
(2) As relações sociais e os conflitos na escola	0,522	0,129	0,916	0,009
(36) A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola.	-0,193	-0,375	-0,010	0,038
(48) Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.	-0,257	-0,412	-0,086	0,003
(67) Os alunos são humilhados na frente dos colegas.	-0,529	-0,806	-0,251	0,000
(117) Você já foi reprovado?	-0,903	-1,519	-0,286	0,004
(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar	0,780	0,557	1,003	0,000

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

As variáveis finalistas apresentaram-se relacionadas com variável dependente “média de Biologia” e foram significativas (Sig.) na análise de regressão (considerando nível de significância de 5%). Os coeficientes da regressão (betas) mantiveram dentro do intervalo de confiança. A adequação do modelo medida é por meio do indicador  $R^2$  ajustado (R-quadrado ajustado) foi de 0,365, de forma a minimizar o quadrado médio do erro. As suposições do modelo e a equação de regressão ajustada foram verificadas com aplicação de testes estatísticos, análise gráfica e de resíduos, sinalizando uma boa adequação e consistência.

### 8.3.2.4 Modelo da disciplina de Matemática

**Tabela 18: Parâmetros do modelo de Matemática - Ensino Médio**

Variáveis	Coeficientes (Betas)	Intervalo de confiança 95,0% (Betas)		Sig.
		Limite inferior	Limite superior	
(Constante)	7,096	4,663	9,529	0,000
(32) Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.	0,331	0,034	0,629	0,029
(48) Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.	-0,503	-0,696	-0,310	0,000
(61) Colocam os alunos para fora da sala de aula.	0,403	0,128	0,679	0,004
(64) Não sabem o que fazer.	0,321	0,032	0,610	0,030
(67) Os alunos são humilhados na frente dos colegas.	-0,672	-0,990	-0,354	0,000
(75) Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	-0,678	-1,016	-0,339	0,000
(105) Sua idade em anos é?	-0,276	-0,464	-0,087	0,004
(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:	1,311	1,063	1,558	0,000
(119) Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?	-0,384	-0,648	-0,120	0,005

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

As variáveis finalistas apresentaram-se relacionadas com variável dependente “média de Matemática” e foram significativas (Sig.) na análise de regressão (considerando nível de significância de 5%). Os coeficientes da regressão (betas) mantiveram dentro do intervalo de confiança. A adequação do modelo medida é por meio do indicador  $R^2$  ajustado (R-quadrado ajustado) foi de 0,484, de forma a minimizar o quadrado médio do erro. Entretanto, as suposições do modelo e a equação de regressão ajustada foram verificadas com aplicação de testes estatísticos, análise gráfica e de resíduos, sinalizando aderência aos dados.

### 8.3.2.5 Modelo da disciplina de Inglês

**Tabela 19: Parâmetros do modelo de Inglês - Ensino Médio**

Variáveis	Coeficientes (Betas)	Intervalo de confiança 95,0% (Betas)		Sig.
		Limite inferior	Limite superior	
(Constante)	8,970	7,206	10,734	0,000
(3) Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.	0,311	0,118	0,504	0,002
(14) Conseguem manter a ordem durante a aula.	-0,345	-0,671	-0,019	0,038
(17) Apoiam e incentivam os alunos.	0,340	0,090	0,589	0,008
(36) A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola.	-0,317	-0,511	-0,122	0,002
(48) Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.	-0,235	-0,419	-0,051	0,012
(67) Os alunos são humilhados na frente dos colegas.	-0,350	-0,657	-0,042	0,026
(75) Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	-0,436	-0,778	-0,094	0,013
(79) Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.	-0,460	-0,767	-0,152	0,004
(81) Eu vi alguém sendo provocado, zoado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola.	0,412	0,151	0,673	0,002
(117) Você já foi reprovado?	-0,951	-1,608	-0,294	0,005
(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar	0,616	0,373	0,858	0,000

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

As variáveis finalistas apresentaram-se relacionadas com variável dependente “média de Inglês” e foram significativas (Sig.) na análise de regressão (considerando nível de significância de 5%). Os coeficientes da regressão (betas) mantiveram dentro do intervalo de confiança. A adequação do modelo medida é por meio do indicador  $R^2$  ajustado (R-quadrado ajustado) foi de 0,322, de forma a minimizar o quadrado médio do erro. Entretanto, as suposições do modelo e a equação de regressão ajustada foram verificadas com aplicação de testes estatísticos, análise gráfica e de resíduos, sinalizando aderência aos dados.



### 8.3.2.6 Modelo da disciplina de Artes

**Tabela 20: Parâmetros do modelo de Artes - Ensino Médio**

Variáveis	Coeficientes (Betas)	Intervalo de confiança 95,0% (Betas)		Sig.
		Limite inferior	Limite superior	
(Constante)	-0,011	-4,465	4,442	0,995
(1) O que aprendo na escola é útil para a minha vida.	0,800	0,156	1,443	0,015
(6) Os professores desta escola costumam faltar.	1,506	0,769	2,243	0,000
(21) Os gestores (diretor, vice diretor...).	-0,656	-1,268	-0,045	0,035
(32) Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.	1,050	0,339	1,762	0,004
(35) Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo.	-0,597	-1,158	-0,036	0,037
(36) A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola.	-0,760	-1,247	-0,272	0,002
(53) Na maior parte das vezes, a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos.	-0,902	-1,445	-0,358	0,001
(62) Mudam os alunos de lugar na sala de aula.	0,592	-0,005	1,189	0,052
(67) Os alunos são humilhados na frente dos colegas.	-1,080	-1,845	-0,316	0,006
(77) Eu tenho medo de alguns alunos.	1,132	0,376	1,889	0,004
(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar	1,411	0,800	2,022	0,000

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

As variáveis finalistas apresentaram-se relacionadas com variável dependente “média de Artes” e foram significativas (Sig.) na análise de regressão (considerando nível de significância de 5%). Os coeficientes da regressão (betas) mantiveram dentro do intervalo de confiança. A adequação do modelo medida é por meio do indicador  $R^2$  ajustado (R-quadrado ajustado) foi de 0,292, de forma a minimizar o quadrado médio do erro. Entretanto, as suposições do modelo e a equação de regressão ajustada foram verificadas com aplicação de testes estatísticos, análise gráfica e de resíduos, sinalizando aderência aos dados.

### 8.3.2.7 Modelo da disciplina de Sociologia e Filosofia

**Tabela 21: Parâmetros do modelo de Sociologia e Filosofia - Ensino Médio**

Variáveis	Coeficientes (Betas)	Intervalo de confiança 95,0% (Betas)		Sig.
		Limite inferior	Limite superior	
(Constante)	6,383	4,217	8,548	0,000
(23) Os funcionários.	0,610	0,293	0,928	0,000
(42) Tiram sarro ou humilham alguns estudantes.	-0,281	-0,574	0,013	0,061
(48) Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.	-0,325	-0,510	-0,141	0,001
(64) Não sabem o que fazer.	0,364	0,092	0,636	0,009
(78) Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega da escola.	-0,839	-1,223	-0,454	0,000
(96) Sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula.	0,208	0,012	0,404	0,038
(105) Sua idade em anos é?	-0,256	-0,440	-0,073	0,006
(113) Quem é(são) o(s) principal(is) responsável(is) por você em sua casa?(Mãe)	0,211	-0,489	0,911	0,053
(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar	0,669	0,430	0,906	0,000

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

As variáveis finalistas apresentaram-se relacionadas com variável dependente “média de Sociologia e Filosofia” e foram significativas (Sig.) na análise de regressão (considerando nível de significância de 5%). Os coeficientes da regressão (betas) mantiveram dentro do intervalo de confiança. A adequação do modelo medida é por meio do indicador  $R^2$  ajustado (R-quadrado ajustado) foi de 0,324, de forma a minimizar o quadrado médio do erro. Entretanto, as suposições do modelo e a equação de regressão ajustada foram verificadas com aplicação de testes estatísticos, análise gráfica e de resíduos, sinalizando aderência aos dados.

### 8.3. 2.8 Modelo da disciplina de Química e Física

**Tabela 22: Parâmetros do modelo de Química e Física - Ensino Médio**

Variáveis	Coeficientes (Betas)	Intervalo de confiança 95,0% (Betas)		Sig.
		Limite inferior	Limite superior	
(Constante)	8,145	6,452	9,838	0,000
(25) Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.	-0,322	-0,598	-0,046	0,022
(48) Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.	-0,354	-0,537	-0,172	0,000
(61) Colocam os alunos para fora da sala de aula.	0,371	0,105	0,637	0,007
(67) Os alunos são humilhados na frente dos colegas.	-0,503	-0,792	-0,214	0,001
(75) Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	-0,764	-1,134	-0,395	0,000
(79) Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.	-0,314	-0,587	-0,041	0,024
(82) Na classe.	0,346	0,099	0,594	0,006
(117) Você já foi reprovado?	-1,165	-1,806	-0,523	0,000
(118) Em relação aos seus estudos, como você acredita estar	1,068	0,832	1,303	0,000

Fonte: elaboração própria com base nos dados da pesquisa (2018)

As variáveis finalistas apresentaram-se relacionadas com variável dependente “média de Química e Física” e foram significativas (Sig.) na análise de regressão (considerando nível de significância de 5%). Os coeficientes da regressão (betas) mantiveram dentro do intervalo de confiança. A adequação do modelo medida é por meio do indicador  $R^2$  ajustado (R-quadrado ajustado) foi de 0,445, de forma a minimizar o quadrado médio do erro. Entretanto, as suposições do modelo e a equação de regressão ajustada foram verificadas com aplicação de testes estatísticos, análise gráfica e de resíduos, sinalizando aderência aos dados.

## 8.4 Discussões

Neste estudo, a fim de se averiguar se haveria uma relação entre a qualidade da avaliação do clima escolar apresentada pelos alunos com o desempenho por eles alcançado, desenvolveu-se um estudo com todas as variáveis das bases de dados, constituindo as análises de estatísticas descritivas. Em seguida, foram definidas as variáveis dependentes (variável resposta- desempenho dos alunos nas disciplinas) e as independentes (variáveis candidatas ao conjunto de variáveis que são as finalistas - “dimensões”). Os resultados dos modelos são considerados adequados e consistentes, mas que poderiam ser complementados com a inclusão de novas variáveis, não investigadas neste estudo.

Colocamos em evidência algumas das variáveis que se presentes aumentam ou diminuem as médias dos alunos nas diferentes disciplinas do EF e EM. Iniciando pelo Ensino Fundamental aquelas variáveis que se presentes aumentam as notas obtidas são:

- em Língua Portuguesa: (48) “Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola”; (96) Sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula; (118) “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”;
- em Matemática: (48) “Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola”; (90) Sua família está contente com a escola; (118) “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”;
- em Ciências e Biologia: “(48) Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola; (115) “Qual é o maior nível de instrução do(s) principal(is) responsável(is) na casa; (118) “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”.
- em Inglês e Espanhol: (22) “O coordenador/orientador” (satisfação dos alunos); (115) “Qual é o maior nível de instrução do(s) principal(is) responsável(is) na casa”; (118) “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”.
- em História e Geografia: (37) “Demonstram interesse pela nossa vida fora da escola” (professores); (115) “Qual é o maior nível de instrução do(s) principal(is) responsável(is) na casa; (118) “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”.

- em Artes: (16) “Incentivam a colaboração dos alunos no planejamento das atividades”. (22) “O coordenador/orientador” (satisfação dos alunos); (103) “Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados”; (118) “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”.

Também colocamos em evidência algumas das variáveis do Ensino Médio que se presentes aumentam ou diminuem as médias dos alunos nas diferentes disciplinas. Iniciamos pelas variáveis que aumentam as notas obtidas:

- em Língua Portuguesa: (118) “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”.

- em Matemática: (32) “Os funcionários tratam todos os alunos com respeito”; (118) “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”;

- em Biologia: (2) “As relações sociais e os conflitos na escola” (Dimensão); (118) “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”.

- em Sociologia e Filosofia: (23) “Os funcionários” (grau de satisfação dos alunos); (96) “Sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula”; (118) “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”.

- em História e Geografia: (94) “Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola”; (118) “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”.

- em Inglês: (17) “Apoiam e incentivam os alunos” (professores); (118) “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”.

- em Química e Física: (118) “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”.

- Artes: (1) “O que aprendo na escola é útil para a minha vida”; (32) “Os funcionários tratam todos os alunos com respeito”; (118) “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar”.

Os dados apontam as variáveis que fomentam um aumento nas médias das diversas disciplinas do EF e do EM. Esses dados, para a escola investigada, revelam pontos importantes nos âmbitos organizacional e estrutural, nas relações dispostas entre os membros da escola, na aprendizagem, na participação dos pais e na positividade dos alunos no que concerne à crença nos estudos. Evidenciamos que as variáveis acima reportadas pertencem às respectivas dimensões investigadas: As relações com o ensino e com a aprendizagem (EF e EM); As relações sociais e os conflitos na escola (EF e EM); As regras, as sanções e a

segurança na escola (EF); A família, a escola e a comunidade (EF e EM); A infraestrutura e a rede física da escola (EF), e Conhecendo você e sua família (EF e EM).

Diversos autores apresentados neste trabalho e que desenvolveram suas pesquisas relacionando clima escolar e desempenho acadêmico, serão resgatados a fim de suscitar diálogos com os resultados aqui apresentados.

Os aspectos do ambiente escolar, descritos pelas percepções dos alunos, incluem, de acordo com as variáveis tratadas, os comportamentos de professores e líderes que cercam o ambiente de aprendizagem. Nesse processo no qual o ensino e a aprendizagem, os padrões de normas, valores e as interações que constituem as relações são os compostos essenciais desse universo. Logo, em posse dessas percepções, ações poderão ser mantidas e outras implementadas para que se garanta um clima escolar seguro e participativo, como exemplo, com a existência de um espaço para a discussão dos problemas de convivência e regras, que produz aumento nas médias de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Biologia, no Ensino Fundamental; e também, como o que o aluno aprende na escola é útil para sua vida, fomentando um aumento na média de Artes (EM). E nas relações estabelecidas na escola na qual os funcionários tratam os alunos com respeito, aumentando as médias das disciplinas de Artes e Matemática, no Ensino Médio; e também, a percepção de que os alunos estão satisfeitos com a relação que possuem com os funcionários, aumentam as médias nas disciplinas de Sociologia e Filosofia (EM).

Nessa direção, Summer (2006) investigou a relação entre clima escolar e o desempenho em Línguas, Artes, Matemática, Ciências e Estudos Sociais, sob a percepção dos professores, abordando sete dimensões que incluíam o ambiente ordenado, disciplina, a liderança, o ambiente de aprendizagem positivo, a participação dos pais na escola, a implementação de programa de instrução, expectativas em relação à aprendizagem dos alunos e a colaboração entre a gestão, docentes e alunos para a resolução de problemas. Com as dimensões investigadas foi possível aferir que existe uma relação positiva entre o clima e as áreas pesquisadas. Esse estudo corrobora o fato de que conhecer as percepções dos membros da instituição é uma fração importante, que somados a outros aspectos do todo que compõem o clima escolar, seguramente a escola terá benefícios. Não obstante, pontos adversos merecem ainda mais um cuidado e um conjunto de

ações, que a curto, médio e longo prazos possam reverter resultados não desejados.

A variável “Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola”, presente especificamente no Ensino Fundamental se mostrou eficiente em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Biologia. Thapa, Cohen, Guffey et al (2012), em suas pesquisas ao referirem-se à dimensão “Segurança”, que abarca regras e normas, justiça, segurança física e emocional, ressaltam a sua importância ao lidar com o comportamento e com a formação moral dos alunos. Os autores apontam evidências de que em escolas em que as regras são claras, justas e, ainda, com gestão disciplinar adequada, apresentam taxas menores de vitimização ao aluno e de delitos cometidos, o que reverbera em um ambiente positivo com bons resultados acadêmicos. Corroborando, Puig (2000), Tognetta e Vinha (2007) destacam a importância da participação dos alunos na constituição das regras. Essa experiência permite aos alunos a compreensão da existência de regras, sua validação, favorecendo relações mais democráticas e cooperativas. As autoras (2007) afirmam, assim como Puig (2000), que a prática de assembleias tem efeitos muito assertivos na formação individual e coletiva dos alunos, proporcionando um clima positivo, pautado em uma relação de segurança e confiança. E ainda, Roberts (2007), em seus estudos, verificou as percepções de estudantes sobre a qualidade e consistência das interações interpessoais dentro da escola, para então comparar com o desempenho acadêmico, a frequência e encaminhamento disciplinar. Os resultados apresentaram que a variável justiça foi um preditor significativo de desempenho acadêmico, o que atesta a relevância em se ter espaços para a discussão de regras e disciplina na escola.

As variáveis “O coordenador/orientador” (promoveu aumento nas disciplinas de Inglês, Espanhol e Artes), “Demonstram interesse pela nossa vida fora da escola” (aumento nas médias de História e Geografia), “Apoiam e incentivam os alunos” (aumento nas médias de Inglês) denotam a satisfação dos alunos nas relações firmadas com os membros (gestores e professores) da instituição, resultando no aumento das médias (EF) nas disciplinas supracitadas. Corroborando em nosso estudo, Jankens (2011) empregou em sua pesquisa um questionário para aferir o clima escolar e avaliações padronizadas, para o rendimento acadêmico, sob a percepção de professores e demais funcionários da escola. Assim, Jankens analisou

seis dimensões que retratam aspectos do ambiente escolar, incluindo os comportamentos de professores e líderes, bem como outras variáveis que cercam o ambiente de aprendizagem, sendo três para o comportamento do diretor em suas ações para os diferentes tipos de clima (aberto, diretivo e restritivo) e três para o comportamento do professor (ajuda mútua, de oposição e de descompromisso). As percepções dos investigados foram mapeadas de acordo com as categorias apresentadas. Como descrito, a função dos gestores e dos professores desenharam o perfil do clima e como suas relações transcorrem. Os resultados apontam uma relação significativa entre ambiente escolar e o aumento do desempenho dos estudantes em Matemática e Leitura, mas com distinções entre as categorias de escolas com diferentes tipos de climas (aberto, diretivo e restritivo). Ressaltamos que os atributos de um clima aberto são a cooperação, respeito mútuo, receptividade e abertura ao diálogo. Em síntese, esses resultados fortalecem o pressuposto de que a percepção positiva do clima relacional é decorrente das relações favoráveis que ocorrem no espaço escolar, do respeito e apoio existentes entre as pessoas, o que favorece o desempenho acadêmico, assim como apontado nas pesquisas.

Já as variáveis que dizem respeito à satisfação da família com a escola (promoveu aumento na média de Matemática); a que se relaciona ao nível de instrução dos principais responsáveis na casa (aumento nas médias de Ciências e Biologia; História e Geografia; Inglês e Espanhol) ambas do EF; as variáveis ligadas à oportunidade proporcionada aos pais de participarem das decisões tomadas pela escola (aumento das médias de História e Geografia -EM); e se a escola realiza propostas de atividades como oficinas, cursos, esportes, entre outros, fora do horário de aula, fomentaram aumento nas médias de Sociologia e Filosofia, do Ensino Médio. Essas variáveis denotam a influência positiva da participação familiar no desempenho acadêmico. Doyal (2009) investigou a relação entre o clima e o desempenho escolar por meio de sete dimensões (Liderança instrucional; Missão clara e focada; Clima escolar positivo; Altas expectativas; Frequentes monitoramentos do progresso do aluno; Tempo na tarefa e Relações positivas entre casa/escola). O autor utilizou um teste (FCAT), como instrumento para avaliar o desempenho dos alunos em Matemática e Leitura, nos diferentes níveis de ensino (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio). Os resultados finais da pesquisa de Doyal validam a importância de que relações positivas entre casa/escola produzem



efeito para o desempenho em matemática e leitura, nos níveis de ensino descritos. E relatou que essa dimensão possui uma forte predição sobre as pontuações do FCAT nessas disciplinas. E ainda, nas pesquisas de Taylor (2008), foram utilizados questionários que abordavam várias dimensões, com o objetivo de analisar elementos do ambiente escolar e o desempenho acadêmico. Foi aplicado também um teste de Leitura e os resultados apontaram o acompanhamento dos pais (entre outros), como fator importante para o sucesso acadêmico. Esses dados são relevantes à escola investigada, tendo em vista a elaboração de políticas de desenvolvimento e de tomada de decisões, ressaltando a importância da participação ativa dos pais nos procedimentos da escola, assim como nas diferentes atividades que são oferecidas aos pais e comunidade em geral no contraturno, como as oficinas, esportes, entre outros. O nível de instrução dos pais ou responsáveis também foi um preditor de bons resultados nas disciplinas.

A variável relacionada ao incentivo ofertado pelo professor aos alunos, para que esses colaborem no planejamento das atividades de sala, promoveu um aumento nas médias da disciplina de Artes (EF). Esse resultado é um indicador relevante para a escola pesquisada, haja vista termos apresentado e discutido no capítulo 7, (Gráfico 7), acerca da temática sobre o uso de metodologias ativas pelos docentes, e suas respectivas frequências. Esse dado valida a relevância das metodologias ativas para o desempenho escolar. Thapa, Cohen, Guffey et al (2012) empreenderam uma revisão de pesquisas acerca da relação entre clima escolar e desempenho acadêmico. Em um dos estudos abordou-se a importância da participação do aluno em sala de aula e foi demonstrado que, quando os alunos são incentivados a participar ativamente de sua aprendizagem, o seu potencial de desempenho acadêmico aumenta.

Sobre os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas serem adequados, promoveu um aumento na disciplina de Artes (EF). Encontramos nas pesquisas de Casassus (2002), a narrativa dos alunos acerca do que ocorre com eles, o que afeta seu rendimento e como eles o percebem. O contexto escolar foi avaliado a partir dos alunos. O questionário envolveu questões relativas ao contexto interno da escola (aspectos tangíveis e intangíveis). Sendo eles: aspectos materiais (infraestrutura, mobiliário e os recursos da escola); características e percepções dos atores (estudantes, pais ou responsáveis, professores, diretores); o microcosmo escolar (o clima organizacional e a gestão); e a organização da sala de aula

(pedagogia e o clima emocional). O desempenho foi avaliado pelas provas de Matemática e de Linguagem aplicadas aos alunos do Ensino Fundamental. Os resultados apontam que existem fatores que produzem efeitos positivos e significantes no rendimento dos alunos, sendo eles: a escola possui prédios adequados, dispõe de materiais didáticos, a gestão e os professores possuem autonomia em suas ações, contam com a presença e envolvimento dos pais e sobretudo possui um ambiente emocional favorável à aprendizagem (conjunto de interações). Importante ressaltar, que dentre as dimensões avaliadas o destaque foi para o Clima emocional favorável à aprendizagem na sala de aula (os alunos se dão bem com os seus colegas, não há brigas, existe um clima harmonioso, não há interrupção das aulas). A percepção dos alunos quanto ao clima emocional é um fator relevante aos processos educacionais, pois essa variável obteve um efeito nos resultados maior do que a soma de todas as outras variáveis em conjunto. Casassus (2002) destaca esses fatores como cruciais para se obter melhor desempenho acadêmico, o que foi validado pelos alunos do Ensino Fundamental da escola investigada.

Nesse sentido, a variável apresentada agora refere-se à dimensão “As relações sociais e os conflitos na escola”, e que promoveu um aumento nas médias da disciplina de Biologia no Ensino Médio. Essa dimensão diz respeito às relações, aos conflitos e a como se percebe a qualidade do tratamento entre os integrantes da instituição. Fazem parte também, as situações de maus tratos vivenciadas nas relações entre pares e a participação dos adultos na identificação e na corresponsabilidade nos problemas de convivência (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Esse resultado também é um indicativo relevante para a escola, todavia, tanto a avaliação de um clima positivo quanto o desempenho escolar não se associam a fatores que são independentes entre si, mas sim são decorrentes de múltiplos elementos dispostos entre si de modo complexo (CASASSUS, 2002).

Nessa perspectiva, uma análise mais abrangente dos demais itens dessa dimensão permitirá uma melhor compreensão desse resultado e assim, traçar planos de intervenções mais eficazes. Dessa forma, será sugerido aos gestores que promovam uma discussão também com os alunos e professores.

E por fim a variável que permeou positivamente todas as disciplinas “Em relação aos seus estudos, como você acredita estar” (promoveu aumento nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia e Filosofia, Artes, Inglês e

Espanhol, Biologia, História e Geografia, Química e Física, em ambos os níveis de ensino), mostrando-se relevante nessa investigação. O que pode revelar que os alunos demonstram a preocupação com o seu desempenho nos estudos.

Assim a variável “crença nos estudos”, apontada nos resultados, merece destaque, pois a motivação para a aprendizagem é uma forma eficaz de se obter êxito nas condutas às quais a pessoa se propõe a desenvolver. O termo motivação de eficácia, utilizado por Díaz-Aguado (2015), refere-se à motivação do indivíduo em ser competente, em possuir uma motivação intrínseca que o faz ser persistente na superação de obstáculos. De acordo com a autora o sentimento de eficácia estabelece a qualidade de vida das pessoas, tendo em vista que desse sentimento depende a condução das ações de forma a alcançar os objetivos. Díaz-Aguado (2015) evidencia que a motivação de eficácia é aprendida ao longo da vida, e decorre de experiências que envolvem erros e acertos. Se essas experiências forem reconhecidas de forma consistente por pessoas importantes e significativas para criança ou adolescente (pais e professores, por exemplo), sua capacidade de superar as dificuldades é desenvolvida e esta converte-se em estímulos para o prosseguimento das diversas atividades às quais se propõe realizar.

Complementando, para Bzuneck (2001), fundamentado em Bandura (1986 apud BZUNECK, 2001), o conceito de autoeficácia trata de uma percepção pessoal quanto à própria capacidade, conhecimentos, habilidades etc. O autor assegura que não se trata de se possuir ou não essas capacidades e sim em acreditar que as possui, haja vista que são essas capacidades as responsáveis pela organização e execução de linhas de ação, do “eu posso fazer” determinada ação. Logo, as pessoas com a crença de autoeficácia já se consideram em pensamento e ao mesmo tempo, possuidoras de potencialidades que atenderão às exigências de determinada situação proposta, como também executar ações (definir metas, o esforço e a perseverança) que as conduzam ao objetivo desejado. Assim sendo, a pessoa com fortes crenças de autoeficácia, terá o esforço e a determinação presentes em todo o processo (começo, meio e fim), de forma a ser perseverante, mesmo diante de obstáculos.

O conjunto de variáveis tratadas até o momento, que promove aumento nas médias nas mais diversas disciplinas do EF e EM, denotam peculiaridades intrínsecas ao cotidiano escolar. Não obstante, caracterizar o clima escolar relacionado ao desempenho requer ainda outros olhares, sob outras perspectivas,

que constituirão de fato o diagnóstico que trarão à luz os êxitos, como também os problemas existentes e/ou que podem ser prevenidos.

Portanto, são apresentadas abaixo algumas das variáveis do Ensino Fundamental que se presentes diminuem as médias dos alunos nas diferentes disciplinas.

- em Língua Portuguesa: (39) “Implicam com alguns alunos” (professores); (71) “Os alunos são transferidos de escola”; (78) “Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei algum colega da escola”.

- em Matemática: (39) “Implicam com alguns alunos” (professores); (59) “Informam a família sobre o ocorrido para que tome providências”; (117) “Você já foi reprovado?”

- em Ciências e Biologia: (39) “Implicam com alguns alunos” (professores); (80) “Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola”; (117) “Você já foi reprovado?”

- em História e Geografia: (18) “Parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas”; (67) “Os alunos são humilhados na frente dos colegas” (atitude da escola frente aos conflitos).

- em Inglês e Espanhol: (39) “Implicam com alguns alunos” (professores); (71) “Os alunos são transferidos de escola”; (117) “Você já foi reprovado?”.

- em Artes: (54) “As punições são impostas sem o aluno ser ouvido”; (117) “Você já foi reprovado?”

E agora, na sequência, algumas das variáveis pertencentes ao Ensino Médio que se presentes, diminuem as médias dos alunos nas diferentes disciplinas:

- em Língua Portuguesa: (27) “Há muitas situações de conflitos entre os alunos” (percepção dos alunos).

- em Matemática: (67) “Os alunos são humilhados na frente dos colegas” (atitude da escola frente aos conflitos); (75) “Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola”.

- em Biologia: (67) “Os alunos são humilhados na frente dos colegas” (atitude da escola frente aos conflitos); (117) “Você já foi reprovado?”

- em Sociologia e Filosofia: (42) “Tiram sarro ou humilham alguns estudantes” (professores); (78) “Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei algum colega da escola”; (105) “Sua idade em anos é?”.

- em História e Geografia: (67) “Os alunos são humilhados na frente dos colegas” (atitude da escola frente aos conflitos); (75) “Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola”; (117) “Você já foi reprovado?”.
- em Inglês: (67) “Os alunos são humilhados na frente dos colegas” (atitude da escola frente aos conflitos); (75) “Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola”; (79) “Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola”; (117) “Você já foi reprovado?”
- em Química e Física: (67) “Os alunos são humilhados na frente dos colegas” (atitude da escola frente aos conflitos); (75) “Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola”; (79) “Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola”; (117) “Você já foi reprovado?”
- Artes: (53) “Na maior parte das vezes, a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos”; (67) “Os alunos são humilhados na frente dos colegas” (atitude da escola frente aos conflitos).

As variáveis acima que diminuem as médias das disciplinas do EF e EM, pertencem às respectivas dimensões investigadas: As relações com o ensino e com a aprendizagem (EF); As relações sociais e os conflitos na escola (EF e EM); As regras, as sanções e a segurança na escola (EF e EM); As situações de intimidação entre alunos (EF e EM); e Conhecendo você e sua família (EF e EM).

Podemos notar que quando comparadas àquelas variáveis que aumentam as médias nas disciplinas, nas variáveis que diminuem as médias houve a supressão das dimensões “A infraestrutura e a rede física da escola” e “A família, a escola e a comunidade”, e em contrapartida, houve a inclusão da dimensão “As situações de intimidação entre alunos”. Com a análise das variáveis que, se presentes, diminuem as médias nas disciplinas do Ensino Fundamental e Médio, acreditamos clarificar pontos substanciais à compreensão desses eventos.

A variável relativa à percepção dos alunos do Ensino Fundamental acerca de atitudes dos professores quando “Implicam com alguns alunos”, promoveu a diminuição nas médias das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Biologia, Inglês e Espanhol. Já em Língua Portuguesa (EM), há a diminuição nas médias quando o aluno percebe que há muitas situações de conflitos entre os próprios alunos, e em Filosofia e Sociologia (EM) quando os professores tiram sarro

ou humilham alguns estudantes. As situações denotadas tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, vão direcionar nossa reflexão para um caminho que, em primeiro lugar, inicia-se pela análise do trabalho do professor com o conhecimento. Isso deve ao fato de que esses conflitos ocorrem no ambiente de sala de aula e também fora dele, se estendendo a outros espaços, podendo ser reflexo da vivência da relação professor/aluno. Vamos partir para a compreensão de um trabalho em um ambiente sociomoral cooperativo, em que o sujeito é ativo em seu próprio processo de conhecimento, como também na construção moral onde as regras, os princípios e os valores estejam presentes (LICCIARDI; RAMOS, 2012). Para tal intento, o professor deve planejar e permitir atividades em grupos de modo a favorecer trocas mais equilibradas nos momentos da aprendizagem. A escola ativa defendida por Piaget (1930/1998b) supõe necessariamente a colaboração no trabalho, implica em atividade, em liberdade de expressão, criatividade e em interesse do aluno. Com esses objetivos, o professor tem por função fomentar a curiosidade em aprender determinado conteúdo, ou seja, as suas ações devem partir da necessidade de descobertas decorrentes de um processo ativo. O aluno, a princípio, exerce um trabalho individual, mas que, de acordo com Piaget, abre espaço ao trabalho conjunto, à formação de grupos, propondo trocas entre pares evitando assim o isolamento intelectual. Outro ponto relevante do incentivo à cooperação na escola, é a aprendizagem dos valores democráticos: igualdade, tolerância, respeito mútuo e não violência, valores que devem ser incorporados. O que significa o oposto do controle e da submissão que caracterizam as situações de maus-tratos e intimidações, configurando-se num aliado para a convivência respeitosa na escola e a prevenção da violência (DÍAZ-AGUADO, 2015). Um segundo ponto, em consonância ao primeiro, caminha em direção à qualidade das relações interpessoais, já discutidas neste trabalho no Gráfico 11, “Os conflitos na escola”, que se refere às situações de conflitos entre os estudantes, ofensas, desrespeito entre professor/aluno; como são percebidos os vínculos de confiança; como ocorre o processo de resolução de conflitos, e como se dá a elaboração das regras. Voltar a atenção a como essas relações sociais se estabelecem é essencial, para que situações de desrespeito não se tornem corriqueiras e normais, e sim que provoquem o sentimento de indignação entre todos (LICCIARDI e RAMOS, 2012; ABRAMOVAY, 2005; FERNÁNDEZ, 2005). E por último, um momento institucionalizado na escola em que as crianças e os adolescentes, por meio de

atividades específicas: assembleias, dilemas hipotéticos e reais que tratem de amizade, honestidade, justiça, entre outras (PUIG, 1988; TOGNETTA; VINHA, 2007), participem da aprendizagem de valores. Todavia, todos os pontos elencados, referentes às práticas que possibilitem a construção ativa do conhecimento, o aprendizado de valores, tão necessários na conversão das percepções dos alunos acerca das relações sociais e os conflitos na escola, serão exequíveis mediante o tipo de gestão escolar. Isso porque, a gestão com características democráticas favorecerá a cooperação, a receptividade, a abertura ao diálogo, a elaboração de planos de ação, incluindo a avaliação e o acompanhamento das atividades desenvolvidas (JANKENS, 2011).

Outro grupo de variáveis que diminui as médias das disciplinas e que nos chama a atenção, ocupa-se das questões que dizem respeito ao fato de a escola castigar ou dar bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos em uma situação de conflito (diminuição nas médias de Artes- EM); também diminuem as médias na disciplina de Artes no EF, quando as punições são impostas sem o aluno ser ouvido. Ainda integrantes deste grupo encontram-se as variáveis relacionadas às situações quando a escola informa a família sobre algum fato ocorrido para que tome providências (diminui as médias na disciplina de Matemática no EF) e quando os alunos são humilhados na frente dos colegas, no momento em que os responsáveis da escola vão tomar alguma atitude pelo descumprimento de regras, por agressão ou quando os estudantes se envolvem em conflitos. Esse fato promove diminuições nas médias de uma gama de disciplinas: História e Geografia (EF e EM), Biologia, Inglês, Química e Física, Artes e Matemática, ambas do Ensino Médio. E por fim, quando a escola toma a atitude máxima na resolução de conflitos e propõe a transferência dos alunos para outra escola (ocorre a diminuição nas médias de Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol no EF). As variáveis descritas pertencem à dimensão “As regras, as sanções e a segurança na escola”, e nesse âmbito estão presentes as ações de gestores, professores e alunos e a como eles intervêm nos conflitos interpessoais na escola. Isso revela percepções intrínsecas nas relações que envolvem a ordem, a justiça e a equidade na aplicação das regras e sanções (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Adentrando ao caminho apontado pelas percepções dos alunos, da escola investigada, no referente a essa dimensão, diversos autores citados nesse trabalho, Roberts (2007); Stewar (2008); Summer (2006); Ma e Klinge (2000); Jankens (2011);

Thapa; Cohen; Guffey et al (2012); Doyal (2009); Canguçu (2015); Brault, (2004); Melo (2017); entre outros, também abordam dimensões em suas pesquisas, que de uma forma ou outra, estão inseridas na esfera aqui tratada e que apontam relações entre clima e desempenho acadêmico. Isso nos remete a pensar que os gestores da instituição avaliada, ao tomarem contato com os dados aqui denotados, um processo de discussão desses resultados e a construção coletiva de propostas de intervenção serão necessários.

Corroborando às propostas de intervenção, Vinha, Silva, Maia et al (2011), apresentam uma forma de resolução de conflitos por meio dos círculos restaurativos. De acordo com as autoras, os princípios e mecanismos de atuação são muito similares aos da Justiça Restaurativa, pois os círculos restaurativos são processos decorrentes do primeiro, que englobam as ações: o direito a fala, a melhoria das relações, o fortalecimento dos laços coletivos. E ainda, consiste na reparação dos danos, na autorreflexão e autorresponsabilização, com participação ativa dos alunos, professores, comunidade, família e demais colaboradores. As autoras (2011) destacam a importância de se esclarecer a diferença entre o círculo restaurativo (âmbito privado) e as assembleias de classe, que é um procedimento utilizado para lidar com conflitos interpessoais de forma coletiva. Não obstante, são vários os procedimentos que a escola pode se apropriar para que a ordem, a tranquilidade, a justiça e a segurança estejam presentes, de forma a balizar todas as ações entre os membros da escola.

Nessa perspectiva, a variável que promove diminuição nas médias das disciplinas de História e Geografia (EF), pertence à dimensão “As relações com o ensino e com a aprendizagem”, e é referente à percepção de que os professores parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas. Como percebemos essa assertiva é fundamental que seja revertida. Johnson e Steven (2006) demonstraram em suas pesquisas que nas escolas em que o clima escolar foi positivo, com um relacionamento favorável entre as pessoas, ambiente propício à inovação, professores motivados e envolvidos nas tomadas de decisões, apresentando relações cooperativas, entre outros, apresentaram melhor nível de desempenho acadêmico. Assim sendo, é recomendado que seja apurada as causas, pois as boas estratégias em sala de aula e a satisfação profissional, são indicadores de bons resultados (CASASSUS,2002).



O bloco de variáveis agora apresentado pertence à dimensão “As situações de intimidação entre alunos” e envolve variáveis que diminuem as médias em diversas disciplinas, iniciando por aquela em que os alunos disseram ter sido agredidos, maltratados, intimidados, ameaçados, excluídos ou humilhados por algum colega da escola (abaixou as médias em Química, Física, Inglês, História, Geografia e Matemática, no EM). E a variável que diz, eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei algum colega da escola, em que provocou a diminuição nas médias das disciplinas de Língua Portuguesa (EF) e nas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. E ainda a que faz referência ao item, eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola (reduziu as médias em Inglês, Química e Física no EM); e por fim, o item relativo à situação “eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola”, que interferiu negativamente nas disciplinas de Ciências e Biologia no Ensino Fundamental.

Observando os resultados acima, entendemos que nas inter-relações estabelecidas na escola, os papéis se dão nas esferas de alvo, autor e espectador, frutos de ações de *bullying* (TOGNETTA, 2011). Outra pesquisa foi demandada (SOUZA, 2017) com o objetivo de investigar se o clima escolar possibilita a incidência de *bullying* em alunos do Ensino Fundamental I na cidade de Curitiba/PR. Foram utilizados questionários e Escala de mensuração do clima escolar. Várias análises foram realizadas incluindo a de regressão multinível em dois diferentes níveis (aluno; escola), e os resultados revelaram que, dentre as sete dimensões do clima escolar no nível aluno, apenas uma apresentou efeito significativo. E no nível (escola) apresentou efeitos significativos de apenas duas entre as sete dimensões mensuradas. Desta forma, o autor (2017) diz não ser possível afirmar, para a amostra de seu trabalho, haver influência absoluta do clima escolar à incidência de *bullying*. Todavia, Souza (2017) aponta a proposição de Silva e Costa (2016 apud SOUZA, 2017) de que a incidência de *bullying* não decorre somente do nível individual (alunos), mas também do contexto (escola), sendo que as características escolares (dimensões) podem propiciar contextos mais ou menos favoráveis à incidência de *bullying*. Já para Wrege (2017), a qualidade do clima tem forte influência nos aspectos da vida escolar e nas relações que lá se estabelecem. Assim, as dimensões que compõem o clima foram relacionadas com as situações de intimidação entre pares. A autora (2017) teve como objetivos comparar a incidência

de estudantes envolvidos em situações de intimidação com a percepção do clima escolar pelos alunos e também o de identificar, analisar e comparar como os alvos, os autores e os alvos/autores de intimidação percebem o clima escolar em relação aos demais alunos. Foram aplicados questionários a alunos de 7os aos 9os anos e foi encontrada relação entre um clima mais negativo e o envolvimento em situações de intimidação: na escola que possuía um clima mais intermediário e negativo, havia maior frequência de alunos envolvidos em situações de agressão, e nas que possuíam climas mais positivos encontrou-se menor envolvimento. Já para os que não estavam envolvidos e os que são autores de intimidação perceberam o clima de sua escola como mais positivo e os alvos e autores/alvos como mais intermediário. Mediante as pesquisas expostas os indícios são fortes de haver relação entre o clima escolar e a influência de *bullying*, corroborado pelos resultados apresentados na dimensão que trata das situações de intimidação entre alunos, na escola investigada. É importante destacar que as intervenções assertivas nas situações de *bullying*, começam por meio de um diagnóstico preciso do ambiente sociomoral e dos que dele participam (TOGNETTA, 2011). Outro quesito levantado pela autora, após o diagnóstico, refere-se ao estudo acurado da qualidade do ambiente sociomoral, isso se deve ao fato de que pouco adianta uma intervenção com autores e alvos de *bullying*, sem a inclusão dos espectadores nesse meio. Desta forma, de acordo com Tognetta (2011), o que caracteriza um autor de *bullying* é a necessidade de sentir-se aceito, de ter uma boa imagem diante dos outros. E para atingir tais propósitos, certamente buscará essa força no público que o assiste. A autora aponta que um dos meios para se combater o *bullying* na escola, é ajudar os alunos, aqueles apontados como público ou espectadores, a se indignarem contra as injustiças que assolam o ambiente escolar.

As variáveis agora apresentadas pertencem à seção, “Conhecendo você e sua família” e se inicia com a que aborda a idade do aluno, promovendo diminuição nas médias de Sociologia e Filosofia (EM), e a que diz respeito à pergunta: Você já foi reprovado? O que causou diminuição nas médias de Matemática, Ciências e Biologia, Inglês, Espanhol, e Artes, ambas no Ensino Fundamental. E o mesmo item no Ensino Médio, provocou diminuição em Biologia, História, Geografia, Química, Física e em Inglês. Acreditamos ter uma ligação muito forte entre essas duas variáveis, tendo em vista a idade do aluno estar diretamente ligada ao fator repetência. Esse fato deve ser observado, haja vista ter a escola o papel que vai

além da mera transmissão de conhecimentos, ou seja, o de cuidar do ambiente sociomoral. Isso abarca propostas de atividades que visem melhorar as relações interpessoais; que perpassasse pelas aprendizagens socioemocionais, o cuidado com a autoestima (bem-estar consigo mesmo) e com os demais envolvidos. Em consonância ao proposto, a pesquisa de Berger (2014) constou na aplicação de um programa de intervenção intitulado *Bienestar y aprendizaje socioemocional* (BASE). O programa é formado por cinco dimensões (Bem-estar socioemocional; Autoestima; Clima social escolar; Integração social e Rendimento acadêmico). Os resultados apontam que houve um efeito protetor do programa tanto para os vínculos sociais como para o rendimento acadêmico.

A preocupação e a importância com o ambiente sociomoral e emocional nas escolas está em destaque na Base Nacional Comum Curricular –BNCC, (BRASIL, 2017), e consta como competências gerais, a saber: conhecer-se, cuidar da saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, sabendo lidar com elas de forma crítica. É previsto ainda desenvolver a competência do exercício da empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos e sem preconceitos de quaisquer naturezas. Isso inclui agir de forma autônoma individual e coletivamente, com responsabilidade e resiliência, amparado em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Essas competências serão abordadas nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), encadeando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, (BRASIL, 1996).

Passamos a tratar, neste momento, de algumas variáveis que chamam nossa atenção por não corresponderem ao sentido que esperávamos delas. Entretanto, para um melhor entendimento vamos agrupá-las adotando três categorias básicas, sendo elas: Ambiente coercitivo (variáveis que aumentam as médias devido às situações de coerção em relação às regras e ao trato com os alunos); as Situações de intimidação entre os alunos (variáveis que aumentam as médias na incidência de *bullying*) e outras variáveis com sentidos inversos ao esperado.

### **- Ambiente coercitivo**

Nessa categoria encontram-se as variáveis que denotam relações de poder, na qual as pessoas (professores, gestores, orientadores, entre outros) impõem as regras, o respeito é unilateral e a disciplina em sala de aula é conquistada pela ameaça nas notas.

Nas variáveis que discorremos a seguir, chamamos a atenção para o aumento nas médias das disciplinas, em situações que poderíamos intitular coercitivas, mas que tiveram um efeito positivo em termos de desempenho nas disciplinas. Isso de forma alguma quer dizer que sejam ações corretas e desejáveis no ambiente escolar. Vamos aos exemplos: quando o professor retira um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno, as médias em Matemática aumentam (EF); quando os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos, as médias aumentam em Língua Portuguesa Biologia, Inglês no EM e em Inglês e Espanhol no EF; nas situações em que os professores ameaçam alguns estudantes, as médias aumentam em Língua Portuguesa e Matemática (EF); quando os professores colocam os alunos para fora da sala de aula, as médias aumentam em Química, Física e Matemática (ambas no EM). As médias de Artes (EM) aumentam quando os professores mudam os alunos de lugar na sala de aula. Como dissemos, essas ações não condizem com um ambiente democrático, nem tampouco promove o desenvolvimento intelectual e moral (BECKER, 2012; LA TAILLE, 1992; PIAGET, 1932/1994; KAMII, 1993; PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998). Entretanto, nossa hipótese remete ao fato de que esses resultados podem ser fruto de situações que tenderam à coerção, o que leva a efeitos momentâneos no desempenho, como reguladores externos, mas sem sentido eficaz em termos de desenvolvimento. E ainda, o ideal é um clima disciplinar construtivo, mas se não consegue esse clima, o coercitivo parece ser uma alternativa, o que poderia ser “melhor” do que um clima escolar negligente.

### **- Situações de intimidação entre os alunos**

As variáveis incluídas nessa categoria dizem respeito às situações de violência entre pares (*bullying*), comportamentos agressivos de forma repetitiva, intimidação, agressões físicas, ameaças, isolamentos, zombarias, entre outros (FANTE, 2005; FERNÁNDEZ, 2005; TOGNETTA; VINHA, 2013).

Estão também as variáveis com sentidos que não esperávamos delas, haja vista se tratarem de situações de intimidação em relação ao aumento nas médias de diversas disciplinas, como a variável que aborda o item, “Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola”, as médias aumentam em Língua Portuguesa e Inglês (EM) e quando perguntado onde os episódios de agressão entre alunos ocorrem e as respostas apontaram na classe, as médias de Artes (EF) e Química e Física (no EM) aumentam; e em locais próximos à escola, aumentam as de Ciências e Biologia, História, Geografia, Inglês e Espanhol, ambas no Ensino Fundamental.

Podemos ver que, curiosamente, são itens que dizem mais respeito ao papel de espectador, uma hipótese poderia ser a de que há uma criticidade e sensibilidade com relação a essas situações, por parte desses alunos, havendo uma relação de estudantes com essa percepção e o bom desempenho.

Os dados expostos nos deixam claro que, apesar desses itens aumentarem as médias das disciplinas supracitadas, requerem um trabalho com práticas morais (PUIG, 2004), a fim de promover a construção da autonomia moral dos alunos e a consciência e prática de valores, imprescindíveis à convivência e à formação do ser humano.

### ***Outras variáveis com sentidos inversos ao esperado***

Nessa categoria encontram-se as variáveis em que os resultados expressam sentidos não esperados por nós, ou seja, no caso daqueles itens em que se esperava que uma avaliação mais positiva se relacionaria com um melhor desempenho, ou que uma avaliação mais negativa com um pior desempenho, porém aconteceu o contrário e esse foi o caso das variáveis pertencentes às seguintes dimensões:

- **As relações com o ensino e a aprendizagem:** variável referente à quantidade de lição de casa ser bem distribuída entre as matérias, promoveu uma diminuição nas médias das disciplinas de Ciências e Biologia, Matemática, História e Geografia Inglês e Espanhol (no EF); os professores propõem atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação, o que ocasionou a diminuição nas médias de Artes (EF); os professores incentivam a colaboração dos alunos no

planejamento das atividades, promoveu diminuição nas médias de História e Geografia (EM).

- **As relações sociais e os conflitos na escola:** a variável que se relaciona à satisfação dos alunos com a equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) diminui as médias em Artes no EM; quando a equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola, diminui as médias em Biologia, Inglês e Artes, no Ensino Médio e por fim, a variável que aborda a satisfação dos alunos com os seus colegas (diminui as médias em Química e Física-EM).

- **As regras, as sanções e a segurança na escola:** a variável relativa aos estudantes cumprirem as regras da escola, ocasiona a diminuição nas médias das disciplinas de Inglês e Espanhol (EF); já as médias de Artes (EF), diminuem quando os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos; agora, a variável que aborda o item se há momentos e espaços destinados à discussão de problemas de convivência, de disciplina e de regras na escola, várias médias são reduzidas no Ensino Médio (Língua Portuguesa, História, Geografia, Biologia, Matemática, Inglês, Sociologia, Filosofia, Química e Física), e quando os professores conseguem manter a ordem durante a aula, as médias diminuem em Inglês no Ensino Médio.

- **A família, a escola e a comunidade:** a variável “sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro?”, as médias diminuem em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

- **A infraestrutura e a rede física da escola:** a variável, “os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados na escola”, promove diminuição nas médias de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental.

- **Conhecendo você e sua família:** relaciona-se à variável que questiona a quantidade de bons amigos ou amigas que o aluno tem na escola (reduz as médias em História, Geografia e Matemática- EM).

Entretanto, apresentamos algumas hipóteses que podem perpassar pela nossa avaliação: a não compreensão dos itens pelos respondentes, o que invalidaria a análise nesses casos em específicos; a baixa frequência de concordância pelos alunos em alguns itens (como exemplo citamos: “os estudantes com deficiência têm o apoio de que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo”), essa variável provocou diminuição nas médias de Artes no EF e EM. Enfatizamos que a baixa concordância no caso desse item pode se dar ao fato do número baixo

de deficientes na escola, podendo haver uma confusão entre o “não se aplica” com o “não concordo”; outra situação refere-se ao fato de os professores não saberem o que fazer no momento de conflitos entre os alunos, o que provoca aumento nas médias de Sociologia, Filosofia e Língua Portuguesa no Ensino Médio; a variável “quando o aluno declara sentir medo de outros alunos”, aumentam as médias de Artes (EM). E por fim, a variável “os professores desta escola costumam faltar”, provoca aumento nas médias da disciplina de Artes no Ensino Médio.

Outra hipótese que também podemos levantar é que as demais variáveis supracitadas com sentidos não esperados, de forma geral, ocorreram pela criticidade dos alunos, ou seja, os alunos que avaliam mais negativamente tais itens apresentam um melhor desempenho, e aqueles que os avaliam mais positivamente, um pior desempenho.

Sinalizamos neste momento, o cuidado que devemos ter ao analisarmos os resultados, o que não deve ser feito isoladamente, pois os resultados da regressão linear múltipla em cada modelo fazem parte de um todo, dentro um conjunto de situações que se inter-relacionam. Todavia, em relação a esses itens ficam questionamentos que não acabam por aqui, mas que apontam para a necessidade de mais investigações a respeito.

Na próxima seção apresentaremos nossas considerações finais, esperando responder às questões antes levantadas neste estudo.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou compreender como alunos e professores do Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano) e Ensino Médio percebem e avaliam o clima escolar de uma instituição educativa do Estado do Espírito Santo, e se haveria uma relação entre a qualidade da avaliação apresentada pelos alunos com o desempenho escolar por eles alcançado. E ainda, comparar as percepções dos alunos conforme o nível de ensino e as dos professores com as dos alunos, e se haveria convergências ou divergências entre a forma como os alunos percebem a instituição educativa, comparando-a com as avaliações apresentadas pela equipe docente, dando-se especial atenção às dimensões “Ensino e Aprendizagem”, “Relações Sociais e conflitos na escola” e “As regras, as sanções e a segurança na escola”. Isto porque entendemos que essas dimensões são fundamentais para a compreensão da dinâmica das relações e do contexto interno da escola. Tendo em vista que os itens que as compõem são pontos importantes de um ambiente favorável de ensino e podem exercer influência na aprendizagem, na segurança e nos relacionamentos.

Tinha-se como hipótese que uma avaliação mais positiva do clima escolar pelos alunos poderia favorecer um melhor desempenho nas diferentes disciplinas por eles cursadas, sendo o clima um fator protetivo e preditivo para a aprendizagem no ambiente escolar. Previu-se também que as percepções dos professores sobre a escola investigada seriam mais positivas que aquelas apresentadas pelos alunos, uma vez que são estes que vivenciam de modo mais intenso e direto os vários procedimentos adotados pela escola.

Considerou-se para coleta de dados de desempenho os conceitos finais obtidos pelos alunos participantes no 1º bimestre de 2017, em diferentes áreas do conhecimento, os quais são decorrentes das atividades realizadas na escola nos períodos de fevereiro, março e abril de 2017. Já para a avaliação do clima escolar, utilizou-se questionários aplicados aos alunos e professores que avaliou as dimensões: as relações com ensino aprendizagem; as relações sociais e os conflitos na escola; as regras, as sanções e a segurança na escola; as situações de intimidação entre alunos; a família, a escola e a comunidade; a infraestrutura e a rede física da escola; as relações com o trabalho e, por fim, a gestão e a participação.



A justificativa desta pesquisa fundamentou-se na ausência de instrumentos, no Brasil, que avaliem o clima escolar, em todas as dimensões supracitadas, sob a percepção de diferentes membros da escola (nesse caso, alunos e professores) Justificou-se ainda a utilização desses instrumentos, quando nos foi possível relacionar concomitantemente os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados aos alunos, com as notas por eles alcançadas nas diversas disciplinas escolares avaliadas (1º Bimestre de 2017 - mesmo período da aplicação dos questionários de clima escolar).

No percurso desta pesquisa caracterizamos o clima escolar por meio de investigações nacionais e internacionais, com os constructos clima e desempenho escolar. No Brasil foram encontradas poucas pesquisas (CANGUÇU; ROMERO, 2013; CANGUÇU, 2015; MORAIS; MORO, 2016; MELO, 2017) relacionadas ao tema, devido à falta de instrumentos adaptados à realidade das escolas brasileiras que possibilitassem tal avaliação. Por outro lado, foram encontradas inúmeras pesquisas internacionais (JANKENS, 2011; SUMMER, 2006; ZANDER, 2011; DOYAL, 2009; CASASSUS, 2002; BERGER, 2014; ROBERTS, 2007; BRAULT, 2004; TAYLOR, 2008; MA; KINGLE, 2000; JOHNSON; STEVEN, 2006; MACNEIL; PRATER; BUSCH, 2009; STEWAR, 2008; THAPA; COHEN; GUFFEY et al, 2012), mas que por sua vez, utilizaram para a avaliação do desempenho escolar, em sua grande maioria, instrumentos oficiais padronizados e/ou resultantes de avaliações externas.

É importante ressaltar que Morais e Moro (2016) encontraram nas investigações que analisaram forte relação entre clima e desempenho escolar, sendo que os dados apresentados certificam que o clima positivo corrobora os bons resultados dos alunos nos testes que avaliam os conhecimentos em várias disciplinas. O referido estudo apresentou diferentes dimensões do clima escolar, abordadas nesse trabalho no Capítulo 2, item 2.2.1, todavia, um outro ponto importante observado é que não se tem consenso quais dimensões avaliam de forma eficaz o clima escolar, no entanto, as descritas e investigadas de forma empírica nortearam processos de compreensão a respeito do ambiente escolar.

A base teórica construída ao longo desta pesquisa privilegiou a construção do conhecimento e a autonomia intelectual (BECKER, 2011; PIAGET, 1964/1999; RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988; WADSWORTH, 1997; PIAGET; INHELDER, 1974; CASTRO, 1986, entre outros), em que as metodologias ativas (BECKER, 2012;

PIAGET, 1930/1998b; PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998; entre outros) validam práticas voltadas ao ensino e aprendizagem significativos, nas quais o aluno aprende de forma ativa, por meio de estratégias de aprendizagem cooperativa, trabalhos em grupos, situações problemas, dentre outras práticas. No referente à constituição do ambiente sociomoral abordamos a temática da construção e o uso de regras no espaço escolar (LA TAILLE, 2006; PIAGET, 1932/1994; TOGNETTA e VINHA, 2007), incluindo as relações interpessoais, a convivência (*bullying*) e o clima relacional (AVILÉS MARTÍNEZ, 2013; DEBARBIEUX, 2007; FANTE, 2005; TOGNETTA; VINHA, 2013).

Corroborando às necessidades em se apresentar recursos para o trabalho de formação moral, descrevemos as práticas morais (PUIG, 1988, 2004, 2002; TOGNETTA ; VINHA, 2007; BATAGLIA, 2014), como perspectivas que buscam melhorar o convívio social, criar laços de afeto nas relações humanas, trilhando caminhos democráticos que capacitem o aluno a resolver conflitos por meio do diálogo, em decorrência, tomar decisões responsáveis e desenvolver uma autoestima equilibrada. Essas habilidades sendo trabalhadas na escola, promovem melhorias em sala de aula, e por conseguinte, no clima escolar.

E assim, com o propósito de responder nossas indagações e validar nossas hipóteses, apontamos que as avaliações mais positivas foram apresentadas pelos professores, seguidas pelas dos alunos do E.F II e, por fim, pelos alunos do E.M. Podemos ainda atestar que as avaliações das dimensões que compõem o clima escolar da escola investigada, ficaram entre positivas e intermediárias respectivamente.

As percepções dos professores sobre a escola investigada, confirmaram nossa hipótese de que seriam mais positivas que aquelas apresentadas pelos alunos, tendo em vista participarem de forma mais intensa da realidade escolar nos aspectos relacionais, físico dentre outros, que a compõem. Ao compararmos as percepções dos alunos conforme o nível de ensino, na forma como percebem a escola, e as dos professores com as dos alunos, percebemos divergências nas percepções dos alunos do Ensino Fundamental (que avaliaram de forma mais positiva) com os do Ensino Médio (avaliaram de forma mais negativa). E ainda, se comparadas com as percepções dos docentes, as divergências se conservam, como no exemplo: o item, “quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem?”, 100% dos professores assinalaram que

concordam/concordam muito, para 70,6% alunos do Ensino Fundamental e 63,5% de alunos do Ensino Médio que assinalaram a mesma resposta. Esse fato foi recorrente nas dimensões: “Ensino e Aprendizagem”, “Relações Sociais e conflitos na escola”; “As regras, as sanções e a segurança na escola; “A família, a escola e a comunidade” e “A infraestrutura e a rede física da escola”.

No referente à análise de regressão linear múltipla aplicada (no EF e EM), as relações entre as variáveis “avaliação do clima escolar pelos alunos” (variáveis independentes) e “desempenho nas diferentes áreas/disciplinas, no 1º bimestre de 2017” (variáveis dependentes), apresentaram significância para algumas das relações estabelecidas entre as variáveis. Ressalta-se que para cada modelo proposto (formado por um conjunto de variáveis finalistas) há a indicação dos valores correspondentes (betas, com sinais positivos ou negativos) que apontam se a média da disciplina aumenta ou diminui em relação à variável clima escolar. Desta forma, destacamos que a hipótese de que uma avaliação mais positiva do clima escolar pelos alunos poderia favorecer um melhor desempenho nas diferentes disciplinas por eles cursadas, não se confirmou totalmente, uma vez que algumas das variáveis do clima não apresentaram influência sobre o desempenho, assim como outras variáveis apresentaram sentidos não esperados na relação com o desempenho. Como no exemplo: a variável referente à quantidade de lição de casa ser bem distribuída entre as matérias, promoveu uma diminuição nas médias das disciplinas de Ciências e Biologia, Matemática, História, Geografia, Inglês e Espanhol (no Ensino Fundamental). Assim, podemos afirmar que algumas variáveis pertencentes às dimensões investigadas apresentaram a relação “clima escolar positivo vinculado ao bom desempenho acadêmico”. Quanto às dimensões 1,2,3,4,5 e 6; (1) As relações com o ensino e aprendizagem; 2) As relações sociais e os conflitos na escola; 3) As regras, as sanções e a segurança na escola; 4) As situações de intimidação entre os alunos; 5) A família, a escola e a comunidade; 6) A infraestrutura e a rede física da escola, as quais como um todo, não foram variáveis finalistas nos modelos. Excetua-se o caso do modelo da disciplina de Biologia do Ensino Médio, em que a avaliação positiva na Dimensão 2 aumenta as notas, o que significa que o conjunto das variáveis que compõem a dimensão “As relações sociais e os conflitos na escola”, apresentam relação positiva com as médias dos alunos na disciplina de Biologia, no Ensino Médio.

Já a variável “crença nos estudos” mostrou-se relevante nesta investigação, pois apresentou relações positivas para todas as variáveis dependentes (desempenho), representando de maneira geral relação moderada e significativa para  $p < 0,05$ , em ambos os níveis de ensino. Assim, tem-se a autoeficácia como aliada ao estudo e à aprendizagem, como uma maneira eficaz de se obter êxito, de onde gera a perseverança na superação de obstáculos (DÍAZ-AGUADO, 2015).

Entretanto, ao término dessa pesquisa, destacamos ainda pontos obscuros em relação a quanto a escola investigada, aproxima-se das percepções dos participantes no quesito: há espaço para a discussão de problemas de convivência? Isso porque, não ficou claro na percepção dos alunos a existência desse espaço, sendo que 47,2% dos alunos do EF e 67% do EM, disseram que nunca/algumas vezes esses momentos ocorrem, para 52,8% dos alunos do EF e 33% do EM que reconhecem a existência dessa prática. Na perspectiva na qual esse trabalho foi desenvolvido, esse aspecto é determinante para a melhoria da qualidade das relações interpessoais na escola, pois garante a construção e o desenvolvimento de valores como o respeito, justiça, solidariedade, entre outros, imprescindíveis para uma convivência harmoniosa no ambiente escolar (TOGNETTA; VINHA, 2007). Desta forma, fica para a escola o desafio de implantar de forma sistemática, intervenções e ações para se trabalhar os problemas, conflitos e impasses que são inerentes à convivência entre as pessoas na escola.

Não obstante, suscitar e revelar todos esses dados à escola investigada, tem um significado imensurável, isso porque, toda escola possui uma alma. E nessa alma pulsam o amor, sentimentos, relações de afetos e desafetos, o conhecimento, verdades e dificuldades, e por fim, resistências. Romper as resistências e olhar para dentro de si, da escola, significa dar um passo em direção à superação e por conseguinte, à transformação. Assim, para mencionarmos os alcances desse trabalho, destacamos a conduta da superação. A disposição em superar os desafios, em reconhecer os fracassos e em vislumbrar um jeito novo de caminhar.

Desta forma, destacamos os alcances, e iniciamos por esta pesquisa, como forma de evidenciar às demais instituições de ensino, que queiram ouvir e dar a voz a seus integrantes, de maneira a levantar dados e apreender realidades que integram o clima escolar e em razão disso, propor projetos e intervenções necessários a sua melhoria. Destacamos o ineditismo no quesito clima e desempenho escolar, no tocante à avaliação (interna) do desempenho em nível

micro, ou seja, as notas dos alunos relativas às diversas disciplinas, no mesmo bimestre em que os questionários foram aplicados, o que representa um dado relevante e significativo no universo desta pesquisa e desse campo de investigação. Outro ponto considerável refere-se às percepções do clima pelos alunos (dimensões como um todo e também com cada variável que as compõe), e o desempenho escolar, suscitando um diagnóstico minucioso, capaz de elucidar informações preciosas que envolvem as relações humanas, o ensino, a aprendizagem e a expressão dos sentimentos. Para os pesquisadores, também apontamos como contribuição, atestar a viabilidade e o uso desses instrumentos de avaliação do clima, como um meio de tornar visível à escola tanto os seus pontos fortes como aqueles a serem melhorados. E, ainda, gostaríamos de salientar como alcance desta pesquisa, a devolutiva aos professores e gestores das percepções do clima escolar, como as análises dos professores frente às percepções dos alunos, quando essas se mostraram divergentes nos resultados, as reflexões e as indignações, como combustível para as mudanças (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). E também, destacar que será feita a devolutiva à escola dos resultados da análise de regressão, o que resultará em um conhecimento profundo da realidade da escola, levando em conta a perspectiva de que o clima é uma variável subjetiva e relaciona-se com a percepção e os sentimentos vivenciados e partilhados entre as pessoas a partir de um contexto real. E envolvem as percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias em relação aos fatores que se inter-relacionam normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Evidenciamos que o envolvimento dos alunos na discussão dos resultados é substancial e relevante na proposta de melhoria do clima escolar. Assim, será sugerido à escola que proporcione espaços para que os alunos participem das discussões e de propostas de melhorias, frente às variáveis das dimensões que apontaram divergências entre percepções (alunos e professores), como os demais resultados revelados ao longo dessa pesquisa.

E agora, apresentamos as limitações deste trabalho, a primeira refere-se a não utilização do questionário dos gestores, isso se deve ao fato de existir um número reduzido desses integrantes na instituição, o que poderia não garantir o anonimato dos participantes. A segunda, a identificação de algumas variáveis com sentidos não esperados por nós, na verificação da relação entre clima e

desempenho, o que dificultou a análise e a compreensão desses resultados, como nos exemplos: “os professores incentivam a colaboração dos alunos no planejamento das atividades”, promoveu diminuição nas médias de História e Geografia (EM) e a variável relativa aos “estudantes cumprirem as regras da escola”, ocasiona a diminuição nas médias das disciplinas de Inglês e Espanhol no Ensino Fundamental. De modo a demandar outras investigações para tal elucidação. E a terceira limitação refere-se às seguintes indagações: um bimestre é suficiente para averiguar o clima escolar em relação ao desempenho acadêmico? E os estilos de avaliação (das diferentes áreas), que envolve a organização das provas pelos professores, cada qual com suas especificidades, não diferenciariam nos resultados?

Deixamos essas inquietações para que novas investigações sejam feitas, a fim de que essas possam revelar pontos essenciais dessa trama, o que poderá suscitar benefícios ao ambiente escolar e às pessoas que lá convivem. Por outro lado, enfatizamos nossos cuidados para que, ao levantarmos o clima de uma instituição, não o identifiquemos estritamente com o objetivo de alcançar melhores resultados acadêmicos, pois, a leitura desse diagnóstico vai muito além dessa visão. Como exemplo, destacamos as pesquisas apresentadas neste trabalho, em que apontam que as situações conflituosas entre os alunos e entre esses e professores, possuem relação com o clima escolar negativo. E ainda, “[...] *os resultados do clima escolar mostram também, que um clima positivo está relacionado à diminuição da violência escolar, do estresse e dos problemas de ordem comportamental*” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.7). Portanto, conhecer e trabalhar na perspectiva de melhorar o clima de uma escola é essencial para a qualidade de vida dos seus integrantes.

Finalizando, a avaliação do clima e sua relação com o desempenho escolar na instituição pesquisada, teve como premissa básica atender à escola no que ela precisa. Tendo portanto, neste momento, a existência de um referencial que baliza as discussões, que demarca o ponto de partida com os diagnósticos obtidos, para então, refletir sobre e sistematizar intervenções que visem promover avanços, que venham garantir a boa convivência e a manutenção do respeito entre as pessoas na escola.

E neste momento, ao término deste trabalho, em específico, pude olhar o caminho percorrido e analisar o quanto alunos e professores puderam se manifestar,

falar de uma maneira mesmo que indireta, sobre suas angústias, sentimentos de injustiças, anseios e por que não dizer, de suas alegrias. E agora, com todas essas expressões reveladas nos cabe eleger um compromisso, aquele que encaminhará soluções com ética, comprometimento e respeito àqueles que acreditaram que, ao responder a todas as assertivas, seriam ouvidos e estariam coloborando para a transformação do ambiente em que convivem, e mais ainda, podendo agir como pessoas melhores.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Debate**: violência, mediação e convivência na escola. Brasília, Boletim 23, nov. 2005, p.3-10.
- ABRAMOVAY, M. (Org.). **Cotidiano nas escolas**: entre violências. Brasília: Unesco, 2006.
- AEBLI, H. **Didática psicológica**: aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1978.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996a.
- AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996b, p.39-55.
- ARAÚJO, U. F. **Assembleia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARGYRIS, C. **Some problems in conceptualizing organizational climate**: a case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, 2 (4), 501-520. 1958.
- AVILÉS MARTINEZ, J. M. **Bullying**: guia para educadores. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.
- BANDURA, A. **Social Foundations of Thought & Action** – A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.
- BARBETTA, P. A. Estatística aplicada às Ciências Sociais. Editora da UFSC, 2002.
- BARRERA, T. G. da S. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2016.



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: Montoya, A.O.D. et al. (Org.). **Jean Piaget no século XXI**: escritos de epistemologia e psicologia genéticas. SP: Cultura Acadêmica: Marília: Oficina Universitária, 2011.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BERGER, C. et al. Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 46, n.3, p.169-177, 2014.

BRAULT, M.C. **L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves: effet-établissement ou perception individuelle?**.2004.104f. Maitre ès Sciences. Université de Montréal, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, n. 191-A, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Rio de Janeiro/ DP&A, 2000. v. 8: Ética.

BRITO, M. de S. T.; COSTA, M. da. 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.  
Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/08.pdf).

BZUNECK, J. A. **As Crenças de Auto-Eficácia e o seu Papel na Motivação do aluno**, 2001. Disponível em: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Bzuneck2.pdf>  
acesso em 01 de fevereiro de 2018.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, v.27, n. 1, p. 123-140, jan/jun. 2001.

CAMINO, C.; PAZ, M.; LUNA, V. **Valores morais no âmbito escolar: uma revisão dos valores apresentados nos livros didáticos e por professores, de 1970 a 2006**. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S.; SHIMIZU, A. M. [et al.]. *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

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 (Doutorado em Educação) - 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>

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. Tradução de A. Cabral. São Paulo: Cultrix, 1986. p.299-350.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano editora, 2002.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Unesco, 2007.

CASTRO, A.D. de. **Piaget e a pré-escola**. São Paulo: Pioneira, 1986.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos francêses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 08, p. 432-443, jul/dez 2002.

CLARO, J. Calidad em educación y clima escolar: apuntes generales. **Estudios Pedagógicos**, XXXIX, n.1, 2013, p. 347-359.

CODA, R. Pesquisa de clima organizacional e gestão estratégica de recursos humanos. In: BERGAMINI, C. W.; CODA, R. (Coord.). **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997. p. 94-107.

COLOMBO, T.F.S. Criatividade ensina cooperação. **Revista Nova Escola**, Ano XIV, n. 123, jun. 1999, p. 5.

COLOMBO, T.F.S. **O desenvolvimento sócio-moral no contexto escolar em crianças do ciclo 1: ensino fundamental**. 2004. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, São Paulo, 2004.

CORNEJO, R.; REDONDO, J. M. El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación em algunos liceos de La Region Metropolitana. **Revista Última Década**, Santiago v. 9 nº. 15 set. 2001.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32., **Anais...** 2009, Caxambu-MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009.

CUNHA, A. D.; SÃO PAULO, E.; PORTO, J. B.; DENICOL, P. L. E. Análise organizacional: aplicação do conhecimento gerado na universidade. **Anais da XXVII Reunião Anual de Psicologia da SBP**, 1997. p. 145.

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola: um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget. 2007.

DELORS, J. (Coord). Os quatro pilares da educação. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 89-102.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

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

DOISE, W.; MUGNY, G. **Psicologia social e desenvolvimento cognitivo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

DOYAL, T. S. **Is there a relationship between academic achievement and school climate at the elementary, middle, or high school grade level?** 2009. 132 f. Dissertation (Doctor 23 of Education) - Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida, 2009.

DRUKER, B., & JONG, T. The educational psychologist as organizational development consultant in South African schools: a framework for conceptualizing substantive issues. **School Psychology International**, 17 (1):17-32. (1996).

ESTRELA, M.T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto, 2002.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2005.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLAVELL, J. H. et al. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Ed. Médicas Sul, 1999.

FLEURY, M. T. L. O desvendar a cultura de uma organização- uma discussão metodológica. In: FLEURY M. T. L.; FISCHER, R.M. (Orgs.) **Cultura e poder nas organizações** .2. ed.. São Paulo: Atlas. 1996. p. 15-27.

FOREHAND, G. A., & GILMER, H. B. Environmental variation in studies of organizational behavior. **Psychological Bulletin**, 62 (6), 361-382, 1964.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GARCIA, J.; TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

GAZIEL, H. H., “O clima psico- social da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho”, **Le travail Humain**, tome 50, nº1/1987, pp. 35-45.

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

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GLISSON, C., & JAMES, L. R. The cross-level effects of culture and climate in human service teams. **Journal of Organizational Behavior**, 23 (6),767-794, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. 2015. Nota técnica Indicador Permanência Escola (Ensino Médio). Disponível em<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/enem\\_por\\_escola/2015/nota\\_tecnica\\_indicador\\_permanencia\\_escola.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2015/nota_tecnica_indicador_permanencia_escola.pdf)>. Acesso em: jul. 2016.

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

HALL, R. **Organizações: estrutura e processos**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.

HASELSWERDT, M. V.; LENHARDT, A. C. Reframing school violence: listening to voices of students. **The Educational Forum**, v. 67, 2003.

HOFSTEDE, G., NEUIJEN, B., OHAYV, D. D., & SANDERS, G. Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. **Administrative Science Quarterly**, 35 (2), 286-316. 1990.

JANKENS, B. P. **An Examination of the Relationship Between School Climate and Student Growth in select Michigan Charter Schools**. Dissertation (Doctor of Education) - Eastern Michigan University, Ypsilanti, Michigan, 2011.

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

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

KANT, I. Fundamentos da metafísica dos Costumes. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KOEHLER, S. M. F. Violências nas escolas: A mediação do professor. In: ABRAMOVAY, M. Debate: violência, mediação e convivência na escola. Brasília, **Boletim 23**, nov. 2005, p.32-43.

LA TAILLE, Y. de. O desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 09-24.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE; MENIN, M. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte/Minas Gerais: Editora UFMG, 1999.

LEME, M. I. S. O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.) **Conflitos na instituição educativa: Perigo ou oportunidade?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 161-188.

LEWIN, K. Field theory and experiment in social psychology: concept and methods. **American Journal of Sociology**, 44 (6), 868-896. 1939.

LEWIN, K., LIPPITT, R., & WHITE, R. Patterns of aggressive behaviors in experimentally created social climates. **Journal of Social Psychology**, 10, 271-299. 1939.

LICCIARDI, L.M.S.; RAMOS, A. de M. Por onde começar a superação da violência na escola? In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.) **É possível superar a violência na escola?:** construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil: Faculdade de Educação da Unicamp, 2012, p. 19- 37.

LIMA, M. C. **Monografia:** a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

LIRA, A. **A organização escolar: a relação entre clima e violências.** Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Brasília, 2010. 206 p.

LOPES, J. SILVA, H.S. **Métodos de Aprendizagem cooperativa** – para o jardim de infância. Porto, Portugal: Areal Editores, 2008.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula.** Um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel – Zamboni, 2009.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **50 Técnicas de avaliação formativa.** Lisboa: Lidel, 2012.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação:** abordagens qualitativas, São Paulo, EPU, 1986.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2002.

MA, X.; KLINGE, D. A. Hierarchical Linear Modelling of Student and School Effects on Academic Achievement. **Canadian Journal of Education**, v. 25, n.

1, p. 41-55, 2000.

MACNEIL, A. J.; PRATER, D. L.; BUSCH, S. The effects of school culture and climate on student achievement. **Int. J. Leadership in Education**, v. 12, n. 1, p. 73–84, january–march 2009.

MARJORIBANKS, K. **School enviroment scale**. Adelaide: Jan Press, 1980.

MARTINS, M. C. F. Clima organizacional: o estado da arte. **Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro**, 2000, 3, 12-18.

MELO, S. G. de. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

MENEZES, et al. Escala de clima organizacional para organizações de saúde: desenvolvimento e estrutura fatorial. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 305-16 jul/set., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n3/v26n3a04.pdf>> Acesso em: 21 jul.2016.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10ed. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MIZUSAKI, R. A.C.; MENIN, M.S.S. Conflitos na escola a partir das percepções e representações de injustiças de alunos de escolas públicas e particulares. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.) **Conflitos na instituição educativa**: Perigo ou oportunidade? Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.35-54.

MONTGOMERY, D.C. **Introduction to Statistical Quality Control**. 4ed. John Wiley and Sons, 2001.

MONTOYA, A.O.D. Contribuições da psicologia e epistemologia genéticas para a educação. In: CARRARA, K. (Org.). **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.p. 157-186.

MONTOYA, A. O.D. Vida social, autonomia e cidadania. In: ASSIS, O.Z.M.de. (Org.). **Construtivismo piagetiano para catequese com crianças e adolescentes**. Campinas, São Paulo, [2008], p.135-150.



MORAIS, A. de; MORO, A. et al. **Clima escolar e desempenho: principais achados** (no prelo), 2016.

MORICONI, G. M.; BÉLANGER, J. **Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais**. São Paulo: FCC/SEP, 2015.

OCDE. **Escuelas y calidad de la enseñanza**. Paidós, Barcelona, 1992.

OLIVEIRA, W. M. **Perfil analítico-descritivo da pesquisa sobre clima organizacional em instituições de ensino superior 1970-1995**. Tese de Doutorado, FEA-USP, São Paulo. 1996.

OESSELMANN, D. **Clima escolar** / Dirk Oesselmann (Coord.). – Belém: Unama, 2009. 62 p.

PAPPA, J. S. **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**. Marília, 2004. 171f. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 2004.

PARRAT, S.; TRYPHON A. Introdução. In: PARRAT, S. & TRYPHON, A. (Org.) **Jean Piaget: Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.7-23.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PERALVA, Angelina. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro: IEC, Ano II, número 2, 1997.

PIAGET, J. **The origins of intelligence in Children**. Nova York: International University Press. Trad. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1952.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, [1959] 1974.

PIAGET, J. **A Educação da liberdade**. Tradução de Telma Pileggi Vinha. Conferência apresentada no 28º Congresso Suíço dos professores, em 08/07/44, em Berna. mimeo.

PIAGET, J. Development and learning In: RIPLE R. e Rockcastle U. Ithaca **Piaget Rediscovered**. Nova York: Cornell University Press, 1964.p. 7-20.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, [1936] 1982.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 1998a.

PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: PARRAT, S. & TRYPHON, A. (Org.) **Jean Piaget- sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1930] 1998b. p. 25- 58.

PIAGET, J. Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (ORGS.). **Jean Piaget: Sobre a Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, [1935]1998c. p. 137-151.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1964]1999.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, [1970] 2012.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança/ Jean Piaget**. Organização e tradução de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, [1954] 2014.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 3. ed. São Paulo: Difel, [1966] 1974.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, [1932] 1994.

PUIG, J.M.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. M. **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

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

PUIG, J. M. As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras. In: ARGÜIS, R. et al. **Tutoria: com a palavra, o aluno**. São Paulo: Artmed, 2002. p. 27-34.

PUIG, J. M. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

RAMOS, A. M; TOGNETTA, L. R P.; VINHA, T. P. et al. As classes difíceis e suas crises: Uma proposta de diagnóstico e intervenção. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.) **Conflitos na instituição educativa: Perigo ou oportunidade?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.305-330.

RAMOZZI- CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1988.

REGIMENTO, **Escola pesquisada**, 2017.

REGO, T.C.R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J.G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p.83-101.

ROBERTS, J.L. **Student's perception of school climate**. Tese (Master of Science)Rochester Institute of Technology. Rochester, New York, 2007.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

RUTTER, M. et al. Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 142 a 15; 163 a 186.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, E. S., **Ambiente Escolar e Valores: Um estudo comparativo entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo Parcial no Ensino Fundamental II**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília – SP. 2017.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p.13-59, 2000.

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**;2006, Vol. 4 Issue 1/2, p19.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2002.

SOUZA, J. C. de. **O construto clima escolar e processos de vitimização entre pares**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. 122 f.

STEWAR, E. B. School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement: The Influence of School- and - Individual-Level Factors on Academic Achievement. **Education and Urban Society**, v. 40, n. 2, p.179-204, January 2008.

SUMMER, M. G. **Climate and student performance in tennessee middle schools**. Dissertation (Doctor of Education) - University of Tennessee, USA, 2006.

TAGUIRI, R., & LITWIN, G. H. **Organizational climate**: exploration of a concept. London: Harvard University Press. 1968.

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.

\*THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; D ALESSANDRO, A. H. **Clima escolar: uma revisão de pesquisa**. National School Climate Center.2012.  
<https://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v3.pdf> acesso em 11 de setembro de 2016.

THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, Ann. A Review of School Climate Research. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 357–385, Set. 2013.

THIÉBAUD, M. (2005). **Climat scolaire**, pp. 1-6. Disponível em <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>, consultado em 10 de outubro de 2016.

TOGNETTA, L.P.R. Um olhar sobre o *bullying* escolar e sua superação: contribuições da psicologia moral. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.) **Conflitos na instituição educativa: Perigo ou oportunidade?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.135-158.

TOGNETTA, L.P.R. A educação de sentimentos e a moralidade infantil. In: ASSIS, O.Z.M.de. (Org.). **Construtivismo piagetiano para catequese com crianças e adolescentes**. Campinas, São Paulo, [2008], p.97-108.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.) **Conflitos na instituição educativa: Perigo ou oportunidade?** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.) **É possível superar a violência na escola?:** construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil: Faculdade de Educação da Unicamp, 2012.

TOGNETTA, L. R. P. *Bullying* na escola: o olhar da psicologia para um problema moral. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. v.2

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

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P.; BOZZA, T. L. Esses adolescentes de hoje...convivem com bullying na escola? In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. (Orgs.) **Esses adolescentes de hoje:** o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana, São Paulo: Adonis, 2014, p. 199 -234.

TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. (Orgs.) **Esses adolescentes de hoje: o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor.** Americana, São Paulo: Adonis, 2014.

TORREGO, J. C.; NEGRO, A. (Org.). **Aprendizagem cooperativa em las aulas: fundamentos e recursos para sua implantação.** Madrid: Alianza, 2012.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1998.

VICENTIN, V.F. Estilos de resolução de conflitos interpessoais: o que a escola pode fazer? In: TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 229-261.

VINHA, T.P.; SILVA, F.A.da; MAIA, K.; CARNEIRO, K.C.F.; SCARAZZATI, M.J.de S. A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída. In: TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. (Orgs.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 265- 302.

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.** Projeto de pesquisa. Unicamp/Lemann/Itau BBA. Campinas, 2013.

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, [2016]. Mimeo.

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

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de.; MORO, A. (Coords.) **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. 77 p.

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, 2017.

WADSWORTH, B. J. **A inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget.** 5 ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WREGGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação:** contribuições da Psicologia Moral. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, São Paulo: [s.n.], 2017.

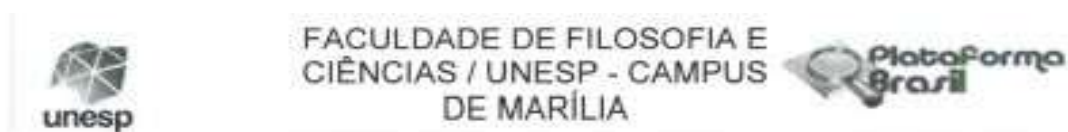
ZANDER, K. **Relationships between School Climate and Student Performance: School- and Student-level Analyses.** Thesis (Master of Arts in Psychology) - University of Illinois at Chicago, Chicago, Illinois, USA, 2011.

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

## **ANEXOS**



## ANEXO A – Aprovação no Comitê de Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES: INVESTIGANDO O CLIMA ESCOLAR

**Pesquisador:** Alessandra de Moraes Shimizu

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 46505415.8.0000.5406

**Instituição Proponente:** Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.247.109

#### Apresentação do Projeto:

Projeto apresentado de forma adequada e satisfatória, com os documentos necessários.

#### Objetivo da Pesquisa:

Investigar o clima escolar de uma instituição particular de Ensino Fundamental II e Médio do [REDACTED] e contribuir para a validação de três instrumentos sobre o clima escolar.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos previstos para os sujeitos da pesquisa.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a área dos pesquisadores envolvidos. Serão coletados dados por meio de questionários, sem riscos previstos para os sujeitos da pesquisa.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos necessários foram submetidos de forma adequada.

#### Recomendações:

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900  
 UF: SP Município: MARÍLIA  
 Telefone: (14)3402-1346 Fax: (14)3402-1302 E-mail: cep@marilia.unesp.br

(continua)



Continuação do Parecer: 1.247.108

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Favorável à aprovação pelo CEP.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 19/08/2015, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE ALUNOS, PROFESSORES E GESTORES: INVESTIGANDO O CLIMA ESCOLAR

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto CLIMA ESCOLAR dout e pos doc 12-5-15_30maio2015.docx	30/05/2015 20:31:46		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apêndice B-TCLE- gestores- 2015.docx	30/05/2015 20:32:24		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apêndice C- TCLE - professores- 2015.docx	30/05/2015 20:32:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apêndice D_ TCLE_ _pais_ _18-5-2015.docx	30/05/2015 20:32:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Apêndice E_ Termo Assentimento- alunos- 18-5-2015.doc	30/05/2015 20:33:24		Aceito
Outros	Anexo A - Questionario Aluno.pdf	30/05/2015 20:36:46		Aceito
Outros	Anexo B- Questionario Professores.pdf	30/05/2015 20:37:56		Aceito
Outros	Anexo C - Questionario Gestores.pdf	30/05/2015 20:38:12		Aceito
Outros	autorização pesquisa ██████████.final.jpg	23/06/2015 17:11:49		Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_cep.jpg	23/06/2015		Aceito

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900  
UF: SP Município: MARÍLIA  
Telefone: (14)3402-1345 Fax: (14)3402-1302 E-mail: cep@marilia.unesp.br



FACULDADE DE FILOSOFIA E  
CIÊNCIAS / UNESP - CAMPUS  
DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.247.108

Folha de Rosto	Folha_rosto_cep.jpg	17:12:21		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO 528940.pdf	23/06/2015 17:16:21		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 26 de Setembro de 2015

Assinado por:

CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI  
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

Fax: (14)3402-1302

E-mail: cep@marilia.unesp.br

**ANEXO B - Questionário do professor****CLIMA ESCOLAR****EQUIPE DOCENTE**

**Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a sua escola.**

As informações coletadas por meio deste questionário vão nos ajudar a melhorar as relações interpessoais, as condições de aprendizagem e o ambiente geral da escola.

Este é um questionário direcionado à equipe docente desta instituição educacional.

**Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL.**

Este questionário é anônimo, secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado NOS ÚLTIMOS 3 MESES.

Respondê-lo é importante porque possibilitará conhecer o que está indo bem e o que necessita ser melhorado quanto à convivência escolar.

Por favor, leia cada pergunta atentamente e assinale a(s) alternativa(s) respondendo o que tem acontecido em sua escola. Suas respostas serão agrupadas com as dos demais profissionais para podermos conhecer como todos percebem o clima da escola.

**Agradecemos muito a sua colaboração!**

Escola: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## 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. O que eu ensino aos meus alunos é importante para a vida deles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito no ensino superior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A maioria dos alunos da minha escola é capaz de ter ótimo desempenho em avaliações externas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Os procedimentos de recuperação desta escola visam à superação das dificuldades de aprendizagem e não apenas ao alcance das médias (notas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A maioria dos alunos valoriza esta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. O nível de exigência da escola no que se refere ao aprendizado do aluno é alto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Os professores desta escola costumam faltar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Os professores desta escola chegam atrasados com frequência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
12. Eu incentivo que, durante as aulas, os meus alunos usem de maneira autônoma materiais diversos (livros, filmes, revistas, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Eu me sinto satisfeito com os objetivos pedagógicos que tenho alcançado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Proponho atividades em grupos, durante as aulas, que promovem a troca de ideias e a cooperação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Procuro direcionar meus esforços para todos os alunos, mesmo àqueles que não demonstram interesse em aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Preparo atividades diversificadas para os mais diferentes ritmos de aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Eu consigo manter, de forma respeitosa, a ordem durante a aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Incentivo a colaboração de meus alunos no planejamento das atividades de classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continua...

Marque a ocorrência das seguintes situações:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
19. Eu participo de cursos de aperfeiçoamento fora da escola que repercutem na minha prática pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ajusto a programação de um tema a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Ao concluir um tema, conteúdo ou unidade, faço uma revisão para futuras modificações das minhas práticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Quando identifico alunos com dificuldades de aprendizagem, reúno-me com os demais professores da classe ou com o orientador/coordenador, para traçar um plano eficaz para esses alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto estas situações acontecem com SEUS ALUNOS:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
23. Parecem desinteressados e entediados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Chegam atrasados com frequência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Atrapalham a minha aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Fazem as lições de casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Entendem os objetivos, o processo, os critérios e os resultados das avaliações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Expressam livremente suas opiniões mesmo que muito diferentes das ideias dos demais durante as aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Quando não entendem alguma coisa eles podem perguntar várias vezes até compreenderem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Seção 2 – As relações sociais e os conflitos na escola

Assinale o quanto VOCÊ está satisfeito com a RELAÇÃO QUE TEM com:	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
30. A equipe gestora (diretor, vice-diretor).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. O coordenador/orientador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continua...

Assinale o quanto VOCÊ está satisfeito com a <b>RELAÇÃO QUE TEM</b> com:	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
33. Os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Os funcionários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indique o quanto essas situações ocorrem na escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
35. As pessoas que convivem na minha escola (alunos, pais, funcionários, professores e equipe gestora) se relacionam bem num ambiente amistoso e de confiança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Quando eu tenho um conflito com um colega da escola busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Acredito que não vale a pena colocar minhas ideias e propostas, pois não serão consideradas nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Os alunos desrespeitam os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Os professores desrespeitam os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Os estudantes com deficiência têm o apoio dos professores para se sentirem incluídos ao grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Os alunos usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Os alunos agredem, maltratam, intimidam, ameaçam, excluem ou humilham algum colega na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Os alunos provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pensando na <b>RELAÇÃO COM OS ALUNOS</b> , marque a ocorrência das seguintes situações. Na sua escola, <b>OS PROFESSORES</b> :	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
45. Gritam com alguns alunos ou com a classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Ignoram alguns alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Ameaçam alguns alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Tiram sarro ou humilham alguns alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pensando em sua escola, o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
49. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Eu sinto que posso contar com a ajuda de outros professores quando preciso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola

Marque com que frequência essas situações acontecem em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
54. São realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Os estudantes participam da elaboração e mudança de regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) cumprem as regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, direção/coordenação/orientação).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. As regras são criadas principalmente pela equipe gestora da escola (Direção, Coordenação, Orientador (a), Mantenedora).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Alguns alunos trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Os alunos estragam ou roubam objetos dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Alguns alunos vêm embriagados ou drogados para a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Alguns alunos traficam drogas na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Pensando em sua escola, o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
65. Há diferenças acentuadas entre regras que existem em minhas aulas e as regras dos outros professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Há diferenças acentuadas entre as sanções que eu utilizo em minhas aulas e as empregadas pelos outros professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Há diferenças acentuadas entre o que os professores consideram um comportamento inadequado por parte dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Quando ocorrem situações de conflitos, os envolvidos podem contar com a equipe gestora (diretor/vice/coordenador/orientador) para ajudar a resolver os conflitos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência VOCÊ toma as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
69. Não sei ao certo o que fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Encaminho para a direção/ coordenação/orientação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Informo a família sobre o ocorrido para que tome providências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Retiro um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. Mudo os alunos de lugar na sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
75. Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Os alunos são humilhados na frente dos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Os alunos são impedidos de participar de alguma atividade que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. A escola informa os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Seção 4 - A família, a escola e a comunidade

Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
80. As famílias estão contentes com a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. As famílias vão às reuniões convocadas pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. As famílias participam das atividades e eventos organizados pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Existe uma boa comunicação entre as famílias e os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Os pais participam ativamente dos canais de comunicação e decisão estabelecidos com a escola (Conselhos, organização de Associações de Pais e Mestres...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Eu conheço grande parte dos pais dos meus alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. As relações entre os professores e as famílias dos alunos são harmoniosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. Eu sinto que as famílias valorizam o meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. São realizados projetos ou trabalhos que contribuem com a comunidade ou bairro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. São oferecidas propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Seção 5 - A infraestrutura e a rede física da escola

Assinale com que frequência VOCÊ está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
91. O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92. Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos, com papel higiênico e sabonete à disposição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93. Há um acervo atualizado de livros específicos para as diversas áreas de atuação dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. Os espaços utilizados para atividades físicas e esportivas são adequados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96. Há recursos financeiros suficientes para atender a manutenção e as necessidades da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97. As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98. Os alunos têm livre acesso para utilizar os espaços da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Seção 6 - As relações com o trabalho

Assinale o quanto VOCÊ está satisfeito COM O DESEMPENHO PROFISSIONAL do(s):	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
99. Os gestores (diretor e vice-diretor).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100. Coordenador/orientador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101. Funcionários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
102. Eu me sinto orgulhoso por trabalhar nesta instituição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103. Eu me sinto motivado e com vontade de dar aulas nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104. Eu me sinto reconhecido pelo trabalho que realizo nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105. Se pudesse, eu deixaria de ser professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106. Eu me sinto apoiado e orientado pela equipe gestora (diretor, vice-diretor, coordenador e orientador).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107. Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108. Todos os professores participam das reuniões de trabalho coletivo realizadas na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109. As oportunidades de estudo e as reuniões pedagógicas realizadas na minha escola têm contribuído para o aperfeiçoamento do meu trabalho em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
110. Todos agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e fazem a sua parte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Seção 7 - A gestão e a participação

O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
111. A periodicidade das reuniões de trabalho coletivo realizadas na escola é semanal ou quinzenal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
112. A equipe gestora incentiva a participação dos professores nas decisões relacionadas à vida escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
113. As informações circulam adequadamente, facilitando a participação de todos os profissionais da minha escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
114. A equipe gestora conhece claramente os problemas e as necessidades da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
115. Os professores iniciantes são orientados e acompanhados pela gestão quando começam a dar aulas na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
116. O diretor está sempre presente na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
117. O estilo da gestão é autoritário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
118. A maioria dos professores respeita as opiniões e as decisões da equipe gestora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
119. Os professores encontram apoio da equipe gestora para viabilizar seus projetos e atividades (materiais, espaços, recursos...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
120. A quantidade de professores e funcionários é suficiente para que tudo funcione bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
121. A jornada de trabalho dos professores contempla um tempo para a participação em reuniões, planejamento de aulas e correção de atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
122. O responsável pela coordenação pedagógica orienta o professor em como melhorar suas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123. A minha escola oferece oportunidades de estudo, de qualificação e de formação aos seus profissionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Seção 9 - Conhecendo você

124. Sua idade é \_\_\_\_ anos

125. Sexo:

- Masculino  
 Feminino

126. Como você se considera?

- Branco(a)  
 Pardo(a)  
 Preto (a)  
 Amarelo(a) (de origem oriental)  
 Indígena  
 Não sei

127. Sua(s) área(s) de graduação:
- Artes
  - Biologia
  - Educação Física
  - Filosofia
  - Física
  - Geografia
  - História
  - Letras
  - Matemática
  - Música
  - Pedagogia
  - Química
  - Sociologia
  - Teologia
  - Outros
128. Sua última titulação:
- Ensino Médio
  - Graduação
  - Especialização/Pós Graduação lato sensu
  - Mestrado
  - Doutorado
129. Você é docente:
- da Educação Infantil
  - do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
  - do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
  - do 1º ao 3º ano do Ensino Médio
  - do Ensino técnico
  - da Educação de Jovens e Adultos
130. Trabalha como professor há:
- Um ano ou menos
  - 1-3 anos
  - 4-6 anos
  - 7-25 anos
  - 25-35 anos
  - 35-40 anos
  - Mais de 40 anos
131. Você é professor nessa escola há:
- Um ano ou menos
  - 1-3 anos
  - 4-6 anos
  - 7-25 anos
  - 25-35 anos
  - 35-40 anos
  - Mais de 40 anos

AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!

**ANEXO C – QUESTIONÁRIO DO ALUNO****CLIMA ESCOLAR****ALUNOS**

**Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a sua escola.**

As informações coletadas por meio deste questionário vão nos ajudar a melhorar as relações interpessoais, as condições de aprendizagem e o ambiente geral da escola.

Este é um questionário direcionado aos alunos desta instituição educacional.

**Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL.**

Este questionário é anônimo, secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado **NOS ÚLTIMOS 3 MESES**.

Respondê-lo é importante porque possibilitará conhecer o que está indo bem e o que necessita ser melhorado quanto à convivência escolar.

Por favor, leia cada pergunta atentamente e assinale a(s) alternativa(s) respondendo o que tem acontecido em sua escola. Suas respostas serão agrupadas com as dos demais alunos para podermos conhecer como todos percebem o clima da escola.

**Agradecemos muito a sua colaboração!**

Escola: \_\_\_\_\_

Série/Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Período: Manhã ( ) Tarde ( ) Noite ( ) Integral ( )

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

## 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. O que aprendo na escola é útil para a minha vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito realizando faculdades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Os professores desta escola chegam atrasados com frequência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Os professores desta escola costumam faltar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Considero justo o jeito que os professores dão as notas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
8. Parecem desinteressados e entediados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Chegam atrasados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Atrapalham a aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Fazem as lições de casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
13. Explicam de forma clara.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Conseguem manter a ordem durante a aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Propõem atividades em grupos, durante as aulas, que promovem a troca de ideias e a cooperação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Incentivam a colaboração dos alunos no planejamento das atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continua...

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
17. Apoiam e incentivam os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Incentivam os alunos a usarem computadores ou outros aparelhos conectados à internet nas atividades propostas durante as aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Incentivam os alunos a usarem a biblioteca.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Seção 2 - As relações sociais e os conflitos na escola

O quanto VOCÊ está satisfeito com a relação que tem com:	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
21. Os gestores (diretor, vice diretor...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. O coordenador/orientador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Os funcionários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a sua escola:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
24. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
31. Os alunos desrespeitam os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua classe:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
37. Demonstram interesse pela nossa vida fora da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Escutam o que temos a dizer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Implicam com alguns alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Gritam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Ameaçam alguns estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Tiram sarro ou humilham alguns estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
43. Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Em geral, os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continua...

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
45. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Os alunos conhecem e compreendem as regras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Alguns alunos vêm para a escola embriagados ou drogados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Alguns alunos traficam drogas dentro da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Alguns alunos trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Os professores favorecem a alguns alunos mais que a outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Na maior parte das vezes, a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. As punições são impostas sem o aluno ser ouvido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. A escola faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com os adultos para ajudar a resolvê-los.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência OS PROFESSORES tomam as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
58. Fingem que não perceberam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Informam a família sobre o ocorrido para que tome providências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Colocam os alunos para fora da sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Mudam os alunos de lugar na sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Retiram um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Não sabem o que fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Encaminham para a direção/ coordenação/orientação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
66. Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Os alunos são humilhados na frente dos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Os alunos envolvidos são suspensos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. A escola informa o ocorrido à família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) pedindo que tome providências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Os alunos são transferidos de escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Os alunos são encaminhados para o Conselho Tutelar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. A escola registra um boletim de ocorrência na polícia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. A escola impede que alunos participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Seção 4 - As situações de intimidação entre alunos

Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com você nos ÚLTIMOS 3 MESES:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
75. Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Eu fui provocado, zoadado, apelidado ou irritado por algum colega da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Eu tenho medo de alguns alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nos ÚLTIMOS 3 MESES com que frequência essas AGRESSÕES ACONTECERAM NOS DIFERENTES AMBIENTES:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
82. Na classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Nos corredores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. No pátio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. No refeitório/cantina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Nos banheiros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. Na quadra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. Em locais próximos à escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. Através de internet ou celular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Seção 5 - A família, a escola e a comunidade

Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
90. Sua família está contente com a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91. Sua família vai às reuniões convocadas pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92. Existe uma boa comunicação entre a sua família e os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93. Sua família participa das atividades e eventos organizados pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96. Sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Seção 6 - A infraestrutura e a rede física da escola

Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:	Nunca	A algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
97. Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98. As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99. O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100. Há uma biblioteca com livros variados e interessantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101. Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102. Os alunos têm livre acesso aos espaços da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103. Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104. Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Seção 7 - Conhecendo você e sua família

105. Sua idade é \_\_\_\_\_ anos

106. A quanto tempo você é aluno nesta escola \_\_\_\_\_

107. Sexo:

- Masculino  
 Feminino

108. Como você se considera?

- Branco(a)  
 Pardo(a)  
 Preto (a)  
 Amarelo(a) (de origem oriental)  
 Indígena  
 Não sei

Continua...

109. 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

110. Você trabalha?

- Sim  
 Não

111. Marque com um "X" quais e quantos dos tópicos abaixo existem em sua casa?	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Banheiros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empregados domésticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Automóveis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Microcomputador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lava louça.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geladeira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freezer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lava roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DVD.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Micro-ondas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motocicleta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secadora de roupa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continua...

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

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

113. Quem é o principal responsável por você em sua casa?

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

114. 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 somente nas tarefas de casa
- Desempregado
- Aposentado

115. Qual é o maior nível de instrução do principal responsável na casa?

- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino profissionalizante (técnico)
- Faculdade
- Pós-graduação

116. Até qual nível de estudos você pretende concluir no futuro?

- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino profissionalizante (técnico)
- Faculdade
- Pós-graduação

117. **Você já foi reprovado?**
- Nunca
  - Uma vez
  - Duas vezes ou mais
118. **Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:**
- Muito bem
  - Bem
  - Nem tão bem, mas nem tão mal
  - Mal
119. **Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?**
- Nenhum
  - 1
  - 2 ou 3
  - 4 ou mais.

**AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!**



## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento para Realização da Pesquisa na escola

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À MANTENEDORA PARA CONTINUIDADE E AMPLIAÇÃO DE PESQUISA

Ilma Sra.

Eu, Terezinha Ferreira da Silva Colombo, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (2014-2017), e Carmen Lúcia Dias, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, docente do Mestrado em Educação – Unoeste e pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista; e, com supervisão/orientação da Dra. Alessandra de Moraes, docente do referido programa, necessitamos autorização para continuidade e ampliação da pesquisa: *“A convivência na escola entre pares e as relações de professores e gestores nesse contexto: investigando o clima escolar”*.

Essa segunda etapa da pesquisa tem como objetivos investigar de forma comparativa os dados do clima escolar de uma instituição de Ensino Fundamental II e Médio colhidos em dois momentos, no final do ano letivo de 2015 e no início de 2017, assim como relacionar os dados do clima de 2017 com os de desempenho e frequência dos alunos da referida escola.

Para atingirmos tais objetivos serão aplicados questionários de avaliação do clima escolar em gestores, professores e alunos dos Ensinos Fundamental II (7º ao 9º anos) e Médio (1ª a 3ª séries). Além disso, será consultado o rendimento acadêmico dos alunos, a fim de que sejam relacionados com os dados de clima. Asseguramos que a identidade da escola, assim como a dos participantes serão preservadas.

Na expectativa de sermos atendidas em nossa solicitação, desde já agradecemos. Respeitosamente.

Marília, de \_\_\_\_\_ 2017.

---

Terezinha Ferreira da Silva Colombo  
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em  
Educação/ Unesp/ Marília/SP(14) 34021300  
E-mail: [tfcolumbo@terra.com.br](mailto:tfcolumbo@terra.com.br)

---

Carmen Lúcia Dias  
(docente do Mestrado em Educação - Unoeste);  
Unesp/ Marília/SP(14) 34021300  
E-mail: [kklaudias@gmail.com](mailto:kklaudias@gmail.com)

---

Alessandra de Moraes  
Orientadora  
Professora Assistente Doutora  
Unesp/ Marília/SP(14) 34021371  
E-mail: [alemorais.shimizu@gmail.com](mailto:alemorais.shimizu@gmail.com)

## APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES

**Título da Pesquisa:** "A convivência na escola entre pares e as relações de professores e gestores neste contexto: investigando o clima escolar"

**Nome dos (as) Pesquisadores (as):** Carmen Lúcia Dias (docente do Mestrado em Educação /Unoeste); Terezinha Ferreira da Silva Colombo (doutoranda- Unesp/Marília).

**Nome do (a) Supervisor/Orientador (a):** Dra. Alessandra de Moraes (Unesp/Marília).

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar o clima escolar de uma instituição particular de Ensino Fundamental II e Médio, contribuir para a validação de uma escala nacional de clima escolar e analisar a dimensão As relações sociais e os conflitos na escola apresentando propostas de intervenção para a melhoria da convivência escolar.
2. **Participantes da pesquisa:** Os participantes serão aproximadamente 480 sujeitos, sendo, professores e alunos de Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano) e Médio (1ª a 3ª séries) de uma instituição. A escolha dos sujeitos se deve ao fato de que farão parte do processo de validação da escala de clima escolar (Unicamp/Fapesp).
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o as pesquisadoras Carmen Lúcia Dias e Terezinha Ferreira da Silva Colombo da Universidade do Oeste Paulista e da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho possam realizar esta pesquisa. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. **Sobre os questionários:** A pesquisa será realizada na escola, localizada na cidade. O instrumento utilizando para obtenção de dados serão dois questionários: para professores e alunos, para avaliação do clima escolar.
5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas (especificar aqui possíveis riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa). Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resoluções n. 196/96 e 466/2012 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 o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o clima escolar, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa propiciar à escola a ampliação do conhecimento de sua realidade possibilitando a elaboração de futuras

(continua)

(conclusão)

propostas de intervenção, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

**8. Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia 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

Marília, de \_\_\_\_\_ 2017.

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
RG ou CPF do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Supervisor/Orientador

**Pesquisador: Carmen Lúcia Dias (14) 3402-1300**

**Pesquisador: Terezinha Ferreira da Silva Colombo (14) 3402-1300**

**Orientador: Alessandra de Moraes (14) 3402-1300**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Dra. Simone Aparecida Capellini**

**Vice-Coodenadora: Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni**

**Telefone do Comitê - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: (14) 3402-1300**

**E-mail: cep@unesp.marilia.br**

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### Pais

**Título da Pesquisa:** "A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos, professores e gestores: investigando o clima escolar"

**Nome dos (as) Pesquisadores (as):** Carmen Lúcia Dias (docente do Mestrado em Educação/ Unoeste); Terezinha Ferreira da Silva Colombo (doutoranda-Unesp/Marília).

**Nome do (a) Supervisor/Orientador (a):** Dra. Alessandra de Moraes (Unesp/Marília).

**1. Natureza da pesquisa:** o(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar o clima escolar de uma instituição de Ensino Fundamental II e Médio; contribuir para a validação de uma escala nacional de clima escolar e analisar a dimensão: As relações sociais e os conflitos na escola apresentando propostas de intervenção para a melhoria da convivência escolar.

**2. Participantes da pesquisa:** Os participantes serão aproximadamente 480 sujeitos, professores e alunos de Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano) e Médio de uma instituição.

**3. Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o as pesquisadoras Carmen Lúcia Dias e Terezinha Ferreira da Silva Colombo da Universidade do Oeste Paulista e da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho possam realizar esta pesquisa. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participação do seu filho(a) em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

**4. Sobre os questionários:** A pesquisa será realizada na escola localizada na cidade. Os instrumentos utilizados para obtenção de dados serão dois questionários: professores e alunos para avaliação do clima escolar.

**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 Resoluções n. 196/96 e 466/2012 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 (as) pesquisador (as) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

**7. Benefícios:** ao participar desta pesquisa você e o seu filho não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o clima escolar, onde os pesquisadores se

(continua)

(conclusão)

**8. Pagamento:** o sr. (a) e seu filho não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

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

**Consentimento Livre e Esclarecido**

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

Marília, de \_\_\_\_\_ 2017.

\_\_\_\_\_  
Nome do aluno participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Nome do responsável legal pelo aluno

\_\_\_\_\_  
RG ou CPF do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Supervisor/Orientador

**Pesquisador: Carmen Lúcia Dias (14) 3402-1300**

**Pesquisador: Terezinha Ferreira da Silva Colombo (14) 3402-1300**

**Orientador: Alessandra de Moraes (14) 3402-1300**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Dra. Simone Aparecida Capellini**

**Vice-Coordenadora: Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni**

**Telefone do Comitê - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho:  
(14) 3402-1300**

**E-mail: cep@unesp.marilia.br**

## Apêndice D – TERMO DE ASSENTIMENTO - ALUNOS

### TERMO DE ASSENTIMENTO

#### Alunos

**Título da Pesquisa:** "A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos, professores e gestores: investigando o clima escolar"

**Nome dos (as) Pesquisadores (as):** Carmen Lúcia Dias (docente do Mestrado em Educação - Universidade do Oeste Paulista - Unoeste); Terezinha Ferreira da Silva Colombo (doutoranda- Unesp/Marília).

**Nome do (a) Supervisor/Orientador (a):** Dra. Alessandra de Moraes (Unesp/Marília).

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar o clima escolar de uma instituição de Ensino Fundamental II e Médio, contribuir para a validação de uma escala nacional de clima escolar, analisar a dimensão: As relações sociais e os conflitos na escola apresentando propostas de intervenção para a melhoria da convivência escolar.

**Participantes da pesquisa:** Os participantes serão aproximadamente 480 sujeitos, sendo professores e alunos de Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano) e Médio (1ª a 3ª séries) de uma instituição.

**Envolvimento pesquisa:** ao participar desta pesquisa, permitirá que as pesquisadoras Carmen Lúcia Dias (docente do Mestrado em Educação - Unoeste); Terezinha Ferreira da Silva Colombo (doutoranda) da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho apliquem um questionário para avaliação do clima escolar.

Para participar deste estudo, o responsável por você precisa autorizar assinando um termo de autorização chamado Termo de Consentimento. Você não vai precisar pagar nada para participar e também não receberá nada pela sua participação nesta pesquisa. Você pode fazer qualquer pergunta se tiver alguma dúvida sobre sua participação, a qualquer hora, que será respondida. O responsável por você pode retirar a autorização ou não querer mais sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária, ou seja, você participa se quiser, e o fato de você não querer participar não levará a qualquer modificação na forma em que você será atendido. Seu nome será mantido em segredo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Sua participação nesta pesquisa não apresenta risco nenhum para você. Você poderá saber os resultados da pesquisa, se quiser, quando ela acabar. Suas informações utilizadas na pesquisa ficarão guardadas com a pessoa responsável pela pesquisa por 5 anos, e depois serão destruídas. Este termo tem duas cópias, sendo que uma cópia será guardada pelos pesquisadores, e a outra ficará com você.

(continua)

(conclusão)

## ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade (caso possua) \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos deste estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei fazer novas perguntas, e o meu responsável poderá mudar a decisão de eu participar se ele quiser. Tendo a autorização do meu responsável já assinada, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo e me foi dada a chance de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Marília, de 2017 .

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Supervisor/Orientador

**Pesquisador: Carmen Lúcia Dias (14) 3402-1300**

**Pesquisador: Terezinha Ferreira da Silva Colombo (14) 3402-1300**

**Orientador: Alessandra de Moraes (14) 3402-1300**

**Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Dra. Simone Aparecida Capellini**

**Vice-Coodenadora: Dra. Cristiane Rodrigues Pedroni**

**Telefone do Comitê - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho: (14) 3402-1300**

**E-mail: cep@unesp.marilia.br**