

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Clarisse Zan de Assis Bastos

CLIMA ESCOLAR:
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA DO ESTADO DE SÃO
PAULO

MARÍLIA
2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLARISSE ZAN DE ASSIS BASTOS

**CLIMA ESCOLAR:
ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA DO ESTADO DE SÃO
PAULO**

Tese apresentada para Exame de Defesa junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

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

Orientadora: Prof. Dr. Patrícia Unger Raphael Bataglia.

MARÍLIA
2019

B327c Bastos, Clarisse Zan de Assis
Clima escolar: : estudo de caso em uma escola democrática
do estado de São Paulo / Clarisse Zan de Assis Bastos. --
Marília, 2019
99 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Patrícia Unger Raphael Bataglia

1. Clima escolar. 2. Escola democrática. 3. Desenvolvimento
moral. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

CLARISSE ZAN DE ASSIS BASTOS

**CLIMA ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA DO
ESTADO DE SÃO PAULO**

Tese para obtenção do título de Doutora em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências,
da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Marília, como requisito para a
obtenção do título de Doutora em Educação.

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

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: _____

Patrícia Unger Raphael Bataglia, Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp, Marília

2º Examinador: _____

Alessandra de Moraes, Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp, Marília

3º Examinador: _____

Carmen Lúcia Dias, Unoeste, Presidente Prudente

4º Examinador: _____

Raul Aragão Martins, Unesp, São José do Rio Preto

5º Examinador: _____

Lenir Maristela Silva, UFPR Litoral/PR

Marília, 29 de março de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro lugar, à minha orientadora Prof Dr^a Patricia Unger Raphael Bataglia, que ao longo desses anos se tornou uma segunda mãe. Agradeço imensamente ao apoio, por acreditar em mim, assim como na realização dessa pesquisa, por mostrar-se aberta e disposta a ajudar, corrigir, avaliar, pela compreensão sempre!

Agradeço também às queridas professoras, amigas, Carmen Lúcia Dias e Alessandra de Moraes, por terem aceitado o convite para participarem das bancas de qualificação e defesa.

Aos professores que aceitaram o convite para compor a banca de defesa como suplentes.

À minha família, por sempre acreditar e torcer por mim e pela extrema importância em minha vida nesses anos de tanto trabalho.

A todos meus amados amigos, que direta ou indiretamente participaram dos processos dessa pesquisa, por todo apoio, pelas palavras, pela compreensão nos momentos difíceis, por toda torcida.

A toda equipe da Pós-Graduação, que tanto me ajudou nos processos acadêmicos.

A toda equipe e estudantes da escola pesquisada, que me recebeu de portas abertas, pela confiança em mim e por todas as contribuições valiosas para a realização dessa pesquisa.

RESUMO

A escola, anteriormente compreendida unicamente como um espaço fechado, frio, com adultos autoritários, crianças imóveis em suas carteiras enfileiradas, passou por muitas transformações devido a questões sociais, políticas e econômicas, ampliando dessa forma um leque para múltiplas propostas educacionais existentes hoje. Dentre essas múltiplas propostas, encontramos a proposta da escola democrática, baseada em princípios próprios, voltados à participação de todos e valorização da diversidade entre os agentes desse espaço. Esta pesquisa buscou analisar o clima escolar a partir das percepções dos educadores, aqui compreendidos gestores e professores isso por tratar-se de uma gestão compartilhada, e estudantes de uma escola democrática particular do estado de São Paulo. Para alcançar tal objetivo, foi realizado um estudo de caso, com momentos de observação e encontros com estudantes e educadores, no intuito de avaliar o clima dentro de seis dimensões: as relações com o ensino e com a 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. Os resultados demonstraram que as quatro primeiras dimensões foram caracterizadas com clima positivo e as duas últimas com clima intermediário. Em termos quantitativos isso resulta em uma avaliação geral positiva, mas fazendo uma análise qualitativa, os aspectos que foram avaliados como positivos envolvem justamente princípios que para nós norteiam a escola democrática e a escola pesquisada, como a participação ativa de todos, gestão compartilhada, e em especial a maneira como o conhecimento é valorizado e trabalhado. Quanto aos resultados de clima intermediário, voltados às questões da família, devemos reconhecer que uma proposta tão inovadora encontre resistências por parte da sociedade, faz-se necessária uma certa cumplicidade diante da proposta escolar democrática; e aos resultados voltados à infraestrutura da escola, mesmo com as dificuldades reais enfrentadas pela escola, podemos dizer que muito disso é tido como ponto a favor da proposta, em virtude da proximidade gerada entre os agentes da comunidade escolar e equipamentos públicos.

Palavras-chave: Escola democrática. Clima escolar. Desenvolvimento moral.

ABSTRACT

The school, formerly understood only as an enclosed, cold space with authoritarian adults, immobile children in their queued portfolios, underwent many transformations due to social, political and economic issues, thus broadening a range for multiple educational proposals existing today. Among these multiple proposals, we find that of the democratic school, based on its own principles, focused on the participation of all and valuing the diversity among the agents of this space. This research sought to analyze the school climate from the perceptions of the educators, understood here as managers and teachers, because this is a shared management, and students of a private democratic school in the state of São Paulo. To achieve this goal, a case study was carried out, with moments of observation and meetings with students and educators, in order to evaluate the climate within six dimensions: relationships with teaching and learning; social relations and conflicts in school; rules, sanctions and safety at school; situations of bullying among students; the family, the school and the community; the infrastructure and physical network of the school. The results showed that the first four dimensions were characterized with positive climate and the last two with intermediate climate. In quantitative terms, this results in a general positive evaluation, but by making a qualitative analysis, the aspects that were evaluated as positive involve just principles that guide the democratic school and the researched school, such as active participation of all, shared management, and in particular the way knowledge is valued and worked. As for the results of an intermediate climate, focused on family issues, we must recognize that such an innovative proposal finds resistance on the part of society, a certain complicity is necessary in the face of the democratic school proposal; and the results related to the school infrastructure, even with the real difficulties faced by the school, we can say that much of this is taken as a point in favor of the proposal, due to the proximity generated between the agents of the school community and public equipment.

Keywords: Democratic school. School climate. Moral development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Horários e atividades da semana.....	42
Figura 2 - Cartaz com regra.....	56
Figura 3 - Cartaz com regra sobre o uso de aparelhos eletrônicos	57
Figura 4 - Cartaz com regra.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de Escolas Democráticas de Ensino Fundamental II no Estado de São Paulo	39
Quadro 2 - Atividades desenvolvidas na escola	43
Quadro 3 - Participantes de cada encontro	48
Quadro 4 - Dimensão 1 – As relações com o ensino e a aprendizagem.....	62
Quadro 5 - Dimensão 2 – As relações sociais e os conflitos na escola	63
Quadro 6 - Dimensão 3 – As regras, as sanções e a segurança na escola	65
Quadro 7 - Dimensão 4 – As situações de intimidação entre alunos	66
Quadro 8 - Dimensão 5 – A família, a escola e a comunidade.....	66
Quadro 9 - Dimensão 6 – A infraestrutura e a rede física da escola	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 ESCOLA TRADICIONAL E ESCOLA NÃO TRADICIONAL	15
1.1 A ESCOLA TRADICIONAL NO MUNDO E NO BRASIL	15
1.2 CAMINHANDO PARA MUDANÇAS	21
2 ESCOLA DEMOCRÁTICA	27
3 CLIMA ESCOLAR	31
4 METODOLOGIA.....	38
4.1 ESCOLHA DO CASO	39
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CASO COM ANÁLISE DO PPP.....	41
4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	46
4.4 ASPECTOS ÉTICOS	49
5 RESULTADOS	50
5.1 DADOS OBTIDOS COM OS ESTUDANTES SOBRE O CLIMA ESCOLAR	50
5.1.1 Sessão 1: Dimensão 1 - As Relações com o ensino e a aprendizagem; Dimensão 2 - As relações sociais e os conflitos na escola (11 crianças participantes)	50
5.1.2 Sessão 2: Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança; Dimensão 4 - As situações de intimidação entre alunos (10 crianças participantes)	53
5.1.3 Sessão 3: Dimensão 5 - A família, a escola e a comunidade; Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da escola (11 crianças participantes).....	58
5.2 ENTREVISTA COM OS TUTORES SOBRE O CLIMA ESCOLAR	59
6 ANÁLISE DOS MATERIAIS COLETADOS	62
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE	77
ANEXO	88

INTRODUÇÃO

Para chegar até aqui, a conclusão de um longo trabalho, mergulhado em profundos e minuciosos processos, muitos pensamentos, reflexões, indagações foram feitas, muito se construiu, desconstruiu, em um vai e vem intimamente ligado a questões individuais, acadêmicas, profissionais, que anseia constantemente por mais e mais transformações, que ultrapassam páginas numeradas e um calendário predeterminado.

Muitas inquietações sobre educação, formação docente, escola, mudanças, permearam, permeiam e acredito que para sempre permearão meu ser. Digo isso, pois, como uma grande amiga e professora uma vez me disse, minha vida em Marília me trouxe muitos tesouros, como a licenciatura em pedagogia, quando explorei e me vi ligada a muitas áreas de conhecimento, o que me levaram a querer saber mais sobre a Educação Infantil; a especialização, em Deficiência Auditiva; a pós-graduação lato sensu em Atendimento Educacional Especializado; o Mestrado quando estudei o desenvolvimento moral por meio de literatura e jogos, e agora o Doutorado na área da Psicologia da Educação, dando sempre passagem à sensibilidade artística para enriquecer e proporcionar leveza ao meu olhar crítico. Passando pelas experiências como educadora na Educação Infantil em rede municipal de ensino, pesquisadora e eterna estudante, me permiti explorar novas possibilidades de transformação na educação, ainda mais quando estas estão intimamente relacionadas à realidade escolar e dizem respeito a todos os seus pormenores que a fazem um “organismo vivo”.

Na pesquisa do doutorado pude ir mais longe, explorando novas possibilidades reais de transformação na educação, quando tive proximidade com o grupo de pesquisadores do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) que desenvolviam, desde muito antes do início dessa minha trajetória de quatro anos, a construção e validação de um material que auxiliasse a escola tradicional brasileira a identificar dificuldades existentes, inclusive quanto às relações interpessoais entre os sujeitos nela envolvidos. A partir disso, fui em busca de alternativas para educação, o que me fez chegar e despertar interesse pela realidade da escola democrática, que assim como qualquer alternativa à realidade tradicional, é tida como mera utopia, sendo vista até hoje com olhos desconfiados de quem dela desconhece, descrê e até teme pelas múltiplas formas de atuação profissional e pelo trabalho que tal realidade despende, trabalho esse que deveria ser responsabilidade de todo educador insatisfeito com o educar como mera transmissão de conhecimento, como um processo hierarquizado, que se utiliza das dificuldades, da burocratização, para justificar as impossibilidades de

transformação. Mas o que seria dessa escola democrática sem o sonho de um novo amanhã, uma nova escola, um novo sujeito? Sonho esse, que de tão sonhado, tornou-se realidade! Então por que não sonhar junto? Afinal, como escreveu o poeta inglês William Shakespeare (S.d.), “Não se deixe levar pela distância entre seus sonhos e a realidade. Se você é capaz de sonhá-los, também pode realizá-los”.

Dito isso, o sonho por novos rumos da educação tem sido tema de muita discussão entre educadores, filósofos, sociólogos, psicólogos, e tem ganhado destaque quanto ao modo de organização escolar e possibilidades de mudança (VINHA, 2000; MENIN, 2007; ABDIAN, 2015). Pesquisadores têm questionado a organização da escola, ainda comumente configurada tradicional, trazendo à tona reflexões e ações importantes para uma dinâmica transformadora.

Essas pesquisas, dentre várias, têm mostrado o quanto a escola deve se transformar em termos de práticas, ações pedagógicas, postura política, que busquem não apenas meios inovadores de aprendizagem, e sim, meios que vão ao encontro do desenvolvimento de todos envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, interessa-nos olhar atentamente para as relações interpessoais existentes na escola e partir dessas realidades em busca de formas que possibilitem a construção da autonomia de todos. Acreditamos que esse também é o foco principal das escolas com novas propostas educacionais.

Em meio à realidade escolar, essas tantas relações que a permeiam se veem “desgastadas”, pertencentes a uma relação de trabalho mais próxima do tradicional, onde os educadores e gestores lidam com educandos de maneira unilateral, autoritária, impositiva. Tem-se, então, o grande desafio de pensar numa escola de qualidade, que atenda à diversidade dos sujeitos atuantes nesse contexto, de modo a transformar a realidade baseada na exclusão. Deve-se buscar o rompimento dessa postura mais tradicional presente nas relações e permitir, assim, a construção de uma estrutura que possibilite falar-se de qualidade na educação.

A proposta educacional abordada nesta pesquisa está numa perspectiva crítica da escola. É uma proposta que busca entender a escola como um espaço necessário à formação de sujeitos capazes de planejar, explorar, executar e avaliar projetos advindos de conhecimentos de seu interesse. A autonomia para elaboração e realização de seus projetos é desenvolvida junto à sua participação na gestão escolar, estabelecida de forma democrática.

É visto, com o passar dos anos, que se abriram possibilidades para repensar a escola, ressignificando-se assim, o papel da educação. Dentre essas muitas maneiras, está a escola

democrática, ganhando destaque como uma proposta alternativa, pautada no trabalho primeiro das relações na escola, onde todos podem e devem ter voz, o que é difícil de ser visto na realidade da escola tradicional, onde na maior parte do tempo somente o adulto (em especial o professor) é detentor das palavras e da verdade, figura essa encarada como dominadora do conhecimento. Para a escola ser encarada como democrática, é preciso se levar em consideração a qualidade de relações e práticas sociais desenvolvidas em todos os espaços de participação de seus atuentes.

É importante ressaltar que desde o início da trajetória desta pesquisa, buscou-se em bases de dados, trabalhos e pesquisas desenvolvidos que relacionassem os conceitos clima escolar e escola democrática. Desse movimento foram encontrados artigos e teses que auxiliaram em aproximações entre esses conceitos e também com experiências existentes no Brasil e no mundo.

O instrumento usado nesta pesquisa foi baseado no Questionário sobre o Clima Escolar criado por um grupo de estudiosos na realização da pesquisa intitulada “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar”¹. Nesse sentido, é importante destacar que, a partir de resultados da pesquisa de Moro (2018), um dos colaboradores da construção e validação desse instrumento, ao avaliar tal trajetória em quatro escolas tradicionais de Ensino Fundamental II e Médio, destacou a forma como os segmentos docente e gestor da escola admiraram resultados vinculados à avaliação do Clima daquele espaço, na medida em que divergências entre as impressões dos estudantes, professores e gestores surgiram, o que, segundo o autor (2018, p. 352), demonstra “[...] enorme potencial de utilização quanto recurso de melhorias significativas, na medida em que possibilitam o diálogo, a compreensão e o aprofundamento dos dados entre os grupos [...]”. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o Clima Escolar é único a cada realidade, é um instrumento importante à reflexão quanto às formas possíveis da escola enxergar e rever suas práticas, as relações entre os sujeitos pertencentes, em busca de uma melhoria na qualidade da educação.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o clima escolar de uma escola democrática particular, a partir das percepções dos educadores e estudantes.

¹Pesquisa 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); 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.

Os objetivos específicos são:

- A) quais os critérios que caracterizam as escolas tradicionais e, dentro das propostas pedagógicas alternativas, que critérios caracterizam as escolas democráticas, bem como a forma de organização destas gestões, e quais os princípios que as norteiam;
- B) observar a prática pedagógica de uma escola democrática, buscando identificar a existência de métodos ativos e práticas morais que proporcionem a autonomia moral;

A tese que buscamos defender é de que a relação entre clima e estilo de gestão e modelo pedagógico democráticos não é, necessariamente, tão direta assim, ou seja, não é o fato da escola ser democrática que leva a um resultado positivo do clima. O clima é influenciado por inúmeros fatores internos e externos à organização escolar. Mas o que acreditamos é que nesse ambiente existe uma discussão constante a respeito das dimensões que compõem o clima levando a um estado de contínua busca por um melhor clima escolar.

Veremos ao longo do trabalho conceitos fundamentais para refletir a respeito desses objetivos e conheceremos mais especificamente uma escola que se auto denomina democrática e onde encontramos essa característica de discussão constante a respeito das relações interpessoais, ensino-aprendizagem, a própria estrutura da escola, relações entre família e escola, construção coletiva de regras, conflitos e tudo o que compõe o chamado clima escolar. Esta tese está organizada da seguinte forma: após essa introdução, no primeiro capítulo, abordaremos o conceito de Escola Tradicional e seus princípios norteadores, e Escola Não Tradicional. No segundo capítulo será explorado o conceito de Escola Democrática e os princípios norteadores dessa abordagem. No terceiro capítulo será apresentada a definição de Clima Escolar, com as dimensões que a compõem. Já no quarto capítulo será apresentada a metodologia, com delineamento de pesquisa e proposta metodológica utilizados para realização do presente estudo, bem como os procedimentos de análise dos dados. Na sequência, apontaremos algumas considerações finais.

1 ESCOLA TRADICIONAL E ESCOLA NÃO TRADICIONAL

“É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p. 125-52)

É a partir do pensamento de Michel Foucault que damos início à discussão a respeito da estrutura escolar tradicional. Para o autor, que aborda uma conduta de vigilância frente ao corpo e ao modo de pensar do sujeito, este passa a ser moldado pelas instituições, dentre elas a escola, mediante normas e punições.

Foucault (1985) apresenta a organização escolar, historicamente, como uma garantia de controle por parte do professor, que mantém a ordem e a disciplina. Dessa maneira, a escola tornou-se um aparelho onde o poder e controle sobre o corpo (os alunos não podem ficar em pé, não podem conversar, devem sentar-se em carteiras enfileiradas) afastaram os sujeitos pertencentes à escola e, conseqüentemente, prejudicaram as relações professor/estudante e os processos de aprendizagem.

“Na luta contra o poder disciplinar, não é em direção ao velho direito da soberania que se deve marchar, mas na direção de um novo direito antidisciplinar, e, ao mesmo tempo, liberado do princípio da soberania” (FOUCAULT, 1985, p. 190). É no rever o papel do educador e da escola que ela deve percorrer buscando mudanças nas relações de poder, tornando todos, sujeitos críticos, atores de suas transformações individuais e coletivas.

Nesse capítulo serão abordados os conceitos de Escola Tradicional e Não Tradicional, bem como os princípios que as norteiam..

1.1 A ESCOLA TRADICIONAL NO MUNDO E NO BRASIL

A conjuntura política, econômica e social internacional e nacional sempre exerceu forte influência na história da educação. A exemplo disso, com a Revolução Francesa (1789), e conseqüentemente o surgimento do ideário de “liberdade, igualdade e fraternidade”, a burguesia buscou seu lugar de exercício social e de poder, e nesse contexto também, de democracia liberal, a cidadania esteve associada aos direitos políticos, de eleição de representantes. Uma nova maneira de se pensar no indivíduo e suas necessidades então surgia.

Mas antes de adentrarmos ao surgimento da burguesia na sociedade moderna e, conseqüentemente, seu papel frente à educação, faz-se necessário contextualizar as relações

existentes entre os indivíduos, bem como tais influências empregadas por um outro tempo e espaço.

Nos estranham as seguintes imagens? Salas de aula com carteiras enfileiradas; o “sinal”, que avisa quando uma atividade se inicia ou finaliza; salas organizadas de acordo com o desempenho dos estudantes; na maior parte do tempo o professor tem a palavra. Poucos são os exemplos mas são comuns à realidade escolar, em grande parte. Dessa forma, podemos dizer que concepções pedagógicas que fundamentam a escola tradicional ainda se misturam às origens da escola como espaço educacional. O que queremos dizer aqui é que a escola tradicional existente ainda hoje não se diferencia do que lhe foi proposto em sua concepção original.

Sobre as reflexões educacionais, é necessário realizar uma visita ao passado, nos tempos do homem medieval e da filosofia da Escolástica, que para Cambi (1999, p. 186) “[...] prepara uma releitura da educação que envolverá de modo radical e inovador tanto os processos de formação quanto os de aprendizagem”. O pensamento que surgia teve como contribuição obras de São Tomás de Aquino, em especial na busca pela conciliação entre razão e fé, resgatando ideias de Santo Agostinho, que salientava a “importância do professor no despertar da mente do estudante, o aspecto sensível do conhecimento e do ensino, a possibilidade de conhecer os “primeiros princípios” de toda ciência e de ensiná-los a outros despertando a atividade racional” (CAMBI, 1999, p. 198).

O modo de pensar da Idade Média passa por um processo de transformação, dando espaço a um novo movimento histórico, a uma nova época, a Moderna. É quando a organização feudal dá vez ao pensamento Iluminista. Neste momento, a Igreja, até então detentora de todo controle político, social e educacional, perde força, dando tal controle para as mãos do Estado. Para Cambi (1999, p. 196), “A ruptura da Modernidade apresenta-se, portanto, como uma revolução, e uma revolução em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico”.

Neste momento, os rumos da pedagogia modificam-se, a escola se torna importante para o desenvolvimento dessa sociedade que está surgindo, Com a Modernidade nasce a pedagogia como ciência: como saber da formação humana que tende a controlar racionalmente as complexas (e inúmeras) variáveis que ativam esse processo. Mas nasce também uma pedagogia social que reconhece como parte orgânica do processo da sociedade em seu conjunto, na qual ela desempenha uma função insubstituível e cada vez mais central: formar o homem-cidadão e formar o produtor, chegando depois, pouco a pouco, até o dirigente. Como também nasce uma pedagogia antropológico-utópica que tende a desafiar a existente e a colocar tal desafio como o verdadeiro sentido do pensar e fazer pedagogia (como faz Comenius, como faz Rousseau) (CAMBI, 1999, p. 199).

Foram muitos os pensadores que se destacaram quanto ao modo de pensar do indivíduo, bem como às novas ideias pedagógicas, a qual, a pedagogia, passa a ser enunciada como ciência, por Herbart (apud EBY, 1962), mas a fim de pensar o pensamento pedagógico moderno, daremos destaque aqui às concepções sobre educação de Rousseau.

A escolha por Rousseau nesse momento histórico se deu pelo fato de ser um pensador crítico ao movimento educacional que se tinha na França no século XVIII, quebrando paradigmas desse tempo, ao discutir a relação professor aluno, assim como a busca por uma nova relação entre o indivíduo e o conhecimento adquirido.

A educação deve ocorrer de modo “natural”, longe das influências corruptas do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza” (CAMBI, 1999, p. 346).

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) foi um filósofo suíço do movimento Iluminista, que favoreceu o pensamento educacional a respeito de como se deve ensinar e é até hoje grande referência no campo pedagógico de estudo. Para a construção do pensamento pedagógico, Cambi (1999, p. 347) aponta três características de Rousseau

1 - A descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta [...]; 2 - o Elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de Emílio e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta [...]; 3 – atenção orientada para a autonomia, ora como necessariamente condicionada pela heteronomia; entre liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética. (CAMBI, 1999, p. 347)

É importante ressaltar que, tanto para Rousseau quanto para outros pensadores, como Immanuel Kant (1724-1804), a educação devia ser laica, fazendo de Rousseau pai da pedagogia moderna, ao romper com o antigo pensamento de poder e controle da Igreja sobre as instituições, dentre elas a escola, quando declara que

Aos jesuítas e aos seus colégios, Rousseau reprova a artificialidade da sua educação, intelectualística e livresca, autoritária e pedante; à aristocracia, de habituar os filhos à imitação dos adultos, de prepará-los quase exclusivamente para as práticas inaturais das boas maneiras e da conversação, descuidando de suas mais profundas necessidades e das próprias características da idade, a começar pela necessidade de viver em contato e crescer sob a orientação dos pais (CAMBI, 1999, p. 347).

Como brevemente apresentado a cima, Rousseau (1995) tem a natureza como agente fundamental à educação, quando do conceito “educação natural”, a qual é vista como motivadora da curiosidade para o aluno. Nesse sentido, é papel do educador sanar tal curiosidade, apenas no sentido de realizar o aluno, respondendo-lhe apenas o suficiente.

Rousseau traz também a importância do erro, com o qual também são aprendidas lições. Para ele,

[...] aprendemos noções bem mais claras e bem mais seguras das coisas que aprendemos por nós mesmos, que das que recebemos dos ensinamentos de outrem; e, além de não acostumarmos nossa razão a submeter-se servilmente à autoridade, tornando-nos mais engenhosos em encontrar relações, em ligar ideias, em inventar instrumentos do que quando, adotando tudo isso tal qual nos é dado, deixamos cair nosso espírito na preguiça (ROUSSEAU, 1995, p. 188).

Neste momento histórico da modernidade, a burguesia encontrava-se em processo de ascensão (não sendo esta nem a dominada ou a dominante), servindo-se das classes dominadas a fim de apoiá-la num novo projeto de sociedade, concomitantemente defendendo o acesso universal à educação (todos são iguais e possuem as mesmas oportunidades de ascensão social). Nesse momento, a educação passa a ser primordial responsável por igualar os estudantes, oferecendo uma educação igual para todos, todavia, somente os “mais capazes” conseguiriam ascender socialmente.

Entre a Revolução Francesa (1789) e a Revolução Industrial (1760-1850), a burguesia afirma-se como classe social dominante, usando-se da escola como novo modelo para consolidação de seus interesses. Assim, o que antes fora salvaguardado como igualdade, deixa de existir, uma vez que a burguesia, agora dominante, preserva as diferenças individuais. Com o passar do tempo, tais diferenças naturalizaram-se, e até hoje, são “aceitas” pela sociedade.

Agora, a escola burguesa, a fim de respeitar a individualidade do estudante, passou a diferenci-los desde o princípio do processo educacional, o que anteriormente era realizado ao final dos estudos, pelo conceito da meritocracia. O conceito de igualdade de direitos passou por reformulações e novos entendimentos, uma vez que todos se diferenciam uns dos outros, por suas individualidades e inúmeras necessidades e interesses específicos, que não poderiam ser assistidos de forma coletiva. Desta forma, apenas por meio dessas novas maneiras de enxergar e lidar com o indivíduo e, respectivamente, suas particularidades, foi que o cenário educacional ganhou visibilidade e espaço para novas possibilidades, como a Escola Nova.

Nunca se havia discutido tanto a formação do cidadão como durante os seis anos de vida da Revolução Francesa. A escola pública é filha dessa revolução burguesa. Os grandes teóricos iluministas pregavam uma educação cívica e patriótica inspirada nos princípios da democracia, uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo Estado para todos. Tem início com ela a ideia da unificação do ensino público em todos os graus. Mas ainda era elitista: só os mais capazes podiam prosseguir até a universidade. (GADOTTI, 1995, p. 88)

A história da educação mostra que mesmo com o advento da burguesia e o pensamento de uma educação universal, para todos, a partir dos novos sistemas nacionais de ensino, a escola tradicional nos dias atuais permanece existindo aos moldes semelhantes de seu início. A esse respeito, Gadotti afirma que:

O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste, predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação. (GADOTTI, 1995, p. 90)

Sobre os princípios pedagógicos da pedagogia tradicional, e a partir de estudos realizados sobre diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem, Mizukami (2007) reconhece no modelo pedagógico tradicional o excesso pela obediência, não sendo prevista uma postura questionadora por parte do estudante, uma vez que este tiraria a autoridade do professor. Segundo a autora, “O tipo de relação estabelecido nesta concepção de escola é vertical, do professor (autoridade intelectual e moral) para o aluno” (2007, p. 12). Nesse sentido, Freire (1996) critica a autoridade do professor, justamente por lhe privar do direito de tirar dúvidas, questionar, dessa forma, “O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, sua linguagem [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (FREIRE, 1996, p. 59-60).

O modelo tradicional é muito debatido até os dias de hoje, podendo-se dizer que apesar do conceito de ensino e aprendizagem estar atrelado a um processo exterior ao estudante, apresenta certas posturas distintas das de antigamente, como por exemplo, o vínculo entre professor e estudante, nascido do movimento escolanovista. Mas, a que se deve a manutenção desse modelo? Estritamente a uma organização que perpetua uma relação com o ensino numa perspectiva unilateral, ou se deve à manutenção da prática docente e, consequentemente, de sua formação profissional?

Mizukami (2007) apresenta uma concepção de educação baseada no produto, uma vez que o que se pretende alcançar já está preestabelecido. A abordagem tradicional, modelo tradicional, escola tradicional (trazidos aqui como conceitos sinônimos), é aquela na qual o professor é tido como agente principal, detentor e transmissor de todo o conhecimento, o silêncio e a não-intervenção do aluno são sinônimos de bons resultados desse processo de ensino. Tal processo não proporciona ao indivíduo liberdade e criação. Nessa relação de poder entre adulto (professor que possui conhecimento) e estudante (mero consumidor de tal

conhecimento), Saviani (2005) aponta a impossibilidade de haver, por parte do educando, a construção de sua autonomia.

Mizukami (2007) categoriza uma série de conceitos, sobre os quais a abordagem educacional tradicional interfere diretamente. Para ela, o contexto caracterizado como tradicional, apresenta formas exclusivas de compreender os conceitos de homem; mundo; sociedade-cultura; conhecimento; educação; escola; processo de ensino-aprendizagem; relação professor-aluno; metodologia; avaliação.

Na abordagem tradicional, o homem é considerado acabado, um receptor passivo de conhecimento. O mundo apresenta-se como algo externo ao indivíduo, é compreendido mediante modelos, como a família e a igreja; as formas de sociedade e cultura são variadas, estando estes ligados aos valores da sociedade na qual o sujeito está inserido. As avaliações, nesse contexto, se fazem necessárias, a fim de comprovar que o conhecimento cultural tenha sido minimamente alcançado. O conhecimento prevê que a inteligência seja capaz de manter informações, assim, é do ser humano o papel de acumular conhecimento sobre o mundo físico e social pela transmissão. A educação está compreendida como processo de instrução, de transmissão de ideias e a escola é o local onde se realiza a educação. A relação ensino-aprendizagem está estrita ao espaço de sala de aula, em que o professor é responsável por transmitir o conhecimento, trata-se de uma forma de aprendizagem individualista, pois fica aqui em evidência a quantidade e variedade de conceitos e a sistematização dos conhecimentos de maneira acabada. O papel do professor nesse modelo é de propagar conteúdos. É de sua responsabilidade o conteúdo, a metodologia e avaliação a serem trabalhados, estabelecendo-se assim, uma relação vertical frente ao aluno. A metodologia corresponde ao modo expositivo como modo de transmissão de conhecimento, concentrando a ação de ensino toda no professor; e a avaliação prevê a mensuração daquilo que se pôde reproduzir dos conteúdos adquiridos em aula.

A promoção de uma qualidade ética na educação exige, portanto, uma reformulação na maneira dos atores na escola, educador e educando, tendo em vista o respeito pela diversidade de pensamento, fator a ser considerado quando se fala de trabalho coletivo. Nesse sentido,

É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações - cerebral, cultural, social, histórica – que impõe a todo o pensamento, co-determinam sempre o objeto de conhecimento. (MORIN, 1980, p. 14).

Deveria ser objetivo dos métodos de ensino, promover no estudante a construção do conhecimento, por meio de vivências, experiências, considerando os aspectos culturais e dos

valores. Para tal, a relação dialética entre teoria e prática deve ser reconhecida pelo educador, para que faça dela um modo de ver a educação como um ato libertador. Assim,

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente. (FREIRE, 1983, p. 149).

1.2 CAMINHANDO PARA MUDANÇAS

Retomando aqui as concepções de escola como instituição de ensino, para Veiga-Neto (2003) Foucault aponta que ela retira

[...] compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam etc. (VEIGA-NETO, 2003)

Observando todo processo educacional ao longo da história, tem-se que do passado ao futuro, a preocupação é a consolidação de uma proposta pedagógica a ser substituída por outra. De acordo com Barrera (2016, p. 206),

Cabe à escola preservar os saberes práticos e teóricos (garantir que sigam operando naquele grupo social) ao mesmo tempo em que prepara crianças e jovens para assumirem diferentes papéis sociais. (...) sempre há uma adaptação de método e conteúdo, ano após ano, nas diversas escolas pelo mundo, atualizando, selecionando, criando e produzindo diferentes saberes escolares. (BARRERA, 2016, p. 206)

Ao mesmo tempo em que se defende uma mudança no pensar a educação, buscando torná-la dialógica, a fim de romper de vez com a predominância da mera transmissão de conteúdos, é reconhecido ainda, como apresenta Vasconcellos (1993, p. 15), que

Apesar de, no discurso, haver rejeição a essa postura (do ensino tradicional), no cotidiano da escola verifica-se que é a mais presente [...], talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não saber como efetivar uma prática diferente. (VASCONCELLOS, 1993, p. 15),

Ao mesmo tempo em que sabemos atualmente de inovações na educação, ainda é muito difícil vê-la desvinculada das tradições de propostas antigas. Nesse sentido, na modernidade, o velho e o novo se confrontam, quanto à nova ciência, o domínio da natureza, a burguesia e uma nova estrutura econômica capitalista, cabendo também ao indivíduo “[...] submeter-se a uma remodelação, através do ideal do ‘cortesão’ e das regras de ‘sociabilidade’, que estabelece os princípios e as formas de socialização” (CAMBI, 1999, p. 244).

Quanto às ideias voltadas para a educação na modernidade, tem-se datado desde o século XVI até o século XVIII, na França, na renascença, ao se romper com a Escolástica da Idade Média, considerada então, um movimento a ser superado por meio de uma revolução na forma de ensino. Em meados do século XVII, a história passa por uma série de revoluções, dentre elas cultural e intelectual, dando-se origem à escola moderna, momento em que a educação é posta como ponto central da sociedade, responsável pelo reconhecimento de novas classes e grupos sociais, e o que em um tempo respondia aos modelos religiosos autoritários, agora tem para o homem como uma possibilidade de autonomia e liberdade.

Na Europa, em especial na França, no século XVIII, dentre as reformas na educação, quanto à prática de instrução do povo, por exemplo, possibilitou-lhe condições de libertação do atraso e marginalidade, podendo ele ser visto agora como indivíduo produtivo dessa sociedade. Para Cambi (1999, p. 331), é

[...] a demanda de reformismo que porá em destaque o papel de organizador e de controlador a ser exercido pelo “poder político”, uniformizando o sistema escolar nacional, racionalizando-o num conjunto de ordens e graus, distintos e interligados ao mesmo tempo. (CAMBI, 1999, p. 331).

No contexto da Revolução Industrial na Inglaterra, no século XVIII, uma nova classe apresenta novas demandas educacionais a serem atendidas, a operária, o que repercutiu com os tempos por toda a Europa. A necessidade de transformação da sociedade, por meio da educação, se mostra no Brasil ao final do século XIX e início do século XX.

O anseio por debates a respeito de novas ideias pedagógicas no Brasil se deu no século XIX, onde as ideias iluministas, espalhadas por toda Europa, também aguardavam novas possibilidades de expansão do acesso às instituições de ensino e a práticas civilizatórias.

No Brasil novos métodos de ensino se deram a partir do século XVIII, quando a formação da elite passa a ser preocupação do governo mas o país carecia de professores, tendo sido o ensino responsabilidade de soldados, o que levou a uma série de condutas desses então “docentes”, como o uso do sistema empírico, baseado em métodos mecânicos, sem valor educacional; o uso da ordem e da obediência etc.

Ao final desse século, novas discussões sobre os procedimentos educacionais brasileiros surgem, como a preocupação quanto às relações pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Até as primeiras décadas do século XX, as inovações pedagógicas no Brasil e os princípios liberais de transformação da sociedade pela educação tinham estreita relação com os discursos políticos e educacionais elaborados no país, momento em que as ideias da Escola Nova já eram presentes no contexto educacional brasileiro.

Historicamente, a escola passou por diversas transformações, vários movimentos desenvolveram-se, opondo-se à educação tradicional, trazendo uma visão mais humana à formação dos indivíduos. No Brasil, o chamado movimento da Escola Nova desenvolveu-se em meio a mudanças políticas, econômicas e sociais, tecendo críticas ao modelo tradicional, transformando o pensamento pedagógico do século XX e proferindo novas ideias de ensino, estas estabelecidas a partir do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932.

Pedir assim ao educador que tenha por centro de gravidade a própria criança, é nada menos que pedir-lhe realize uma verdadeira revolução, se é verdade que até aqui, como vimos, o centro de gravidade sempre esteve situado fora dela. É esta revolução – exigência fundamental do movimento da escola nova – que Clara pede compara à de Copérnico na astronomia, e que com tanta felicidade define nessas linhas: Os métodos e os programas a gravitar em torno da criança e, não, a criança a girar mal e mal em torno de um programa fixado fora dela, tal revolução “copernicana” para a qual a psicologia convida o educador. (BLOCH, 1951, p. 37).

Realizando uma forte crítica à escola tradicional, a Escola Nova trouxe em seu movimento uma transformação na maneira de organizar a educação escolar, promovendo mudanças praticamente em todas as características da pedagogia anterior. O movimento de antítese da Escola Nova frente à escola tradicional pode ser entendido por Saviani (1994, p. 20) como:

Compreende-se então que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia da inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 1994, p. 20)

A rápida aceleração no processo de urbanização e progresso industrial no país, refletiram em grandes mudanças políticas e sociais, acarretando também em uma mudança na mentalidade brasileira, pois ao buscar os centros urbanos, atrás de condições de trabalho, o processo educacional para essa população foi condição primordial encontrada para que a economia capitalista se estabelecesse, no intuito de assegurar o desenvolvimento do Brasil.

O movimento escolanovista no Brasil se desenvolveu tendo a educação como primordial à constituição de uma sociedade democrática, na qual as individualidades são respeitadas, são previstos espaços para discussão a respeito das organizações sociais.

O movimento educacional em destaque teve participação de pensadores como Rousseau, Dewey e, no Brasil, vários foram os educadores que se destacaram, como Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

No Brasil, as ideias de John Dewey vêm no sentido de apresentar a ação prática, o movimento ativo, e a democracia como elementos fundamentais à educação. Para ele, é papel do educador ser um agente reflexivo, permitindo que o aluno exercite a sua experiência individual, estando o primeiro atento às competências presentes nessas experiências. Cabe ao educador não apenas “[...] estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente no aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientais conduzem a experiências que levam ao crescimento” (DEWEY, 1971, p. 32 apud FACCI, 2004, p. 44-45).

A partir desse momento, buscava-se estabelecer uma relação direta com a ação pedagógica, tratando-se de uma atividade ativa e autônoma, “esse modelo é essencialmente processo e não produto, um processo de reconstrução da experiência e é um processo de melhoria permanente da eficiência individual” (GADOTTI, 1996, p. 144).

Com o movimento da Escola Nova no Brasil, muitas lutas foram travadas buscando promover mudanças educacionais e sociais, como torná-la obrigatória e gratuita para todos e obrigação do Estado. Em função de todo esse movimento educacional no país, é possível reconhecer hoje em dia práticas voltadas à atuação direta do aluno, como posicionar-se, criticar, questionar.

Ao olharmos para a história da pedagogia, Cambi (1999, p. 514) apresenta uma nova escola para um novo sujeito, num movimento de ativismo, em que o autor afirma:

Entre o último decênio do século XIX e o terceiro decênio do novo século, afirmam-se na pedagogia mundial algumas experiências de vanguarda, inspiradas em princípios formativos bastante diferentes daqueles em vigor na escola tradicional. [...] A característica comum e dominante dessas escolas novas, que tiveram difusão predominantemente na Europa ocidental e nos Estados Unidos, deve ser identificada no recurso à atividade da criança. [...] A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias. (CAMBI, 1999, p. 514)

A metodologia, a pedagogia, a didática, a educação, são resultados do entendimento de um contexto sócio histórico, no qual os conceitos de homem, sociedade, educação, professor, aprendizagem se modificam em função de novas posturas políticas, teóricas, as quais acabam por legitimar uma visão de educação passiva e dominante, ou ativa e inovadora. Ó (2003) enfatiza que:

Onde a escola tradicional viu esforço, atenção forçada, pressão externa, disciplina imposta, a educação Nova encontrava agora interesse. Direcção e controle seriam as palavras mágicas da primeira; liberdade e iniciativa as da outra. É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que fazê-la, desejando-a de todo o coração'; 'interesse e disciplina são coisas conexas e não opostas' como sucedia no passado, afirmava Dewey. (...) Na escola do futuro existiria uma identificação absoluta entre o facto a ser aprendido ou a acção a ser praticada e o actor que nela se encontrava implicado. A educação seria aí uma reconstrução contínua da experiência, a vida mesma, e já não como anteriormente uma preparação para a vida. (Ó, 2003, p. 144).

Eis um grande desafio que tem percorrido a História até hoje, uma vez que as possibilidades educacionais no Brasil e no Mundo têm se ampliado cada vez mais, ainda esbarramos em grandes obstáculos – de um sistema hegemônico político e econômico ao qual fazemos parte; os diversos papéis que a escola passou a assumir com o tempo; a formação inicial e continuada dos profissionais da educação (a qual é incessantemente discutida, revista e replanejada, principalmente dentro da Universidade). Nesse sentido, abre-se espaço para uma crítica quanto ao papel da Universidade nesse cenário de constantes transformações às quais a educação percorre ao longo dos tempos.

O ensino, por meio da didática tradicional, percorre todos os níveis, da educação básica ao ensino superior, sendo o professor, em todos os níveis, o agente principal, ativo e responsável pelo processo educacional, como apresenta Freire (1979):

O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita (FREIRE, 1979, p. 83).

É fato, e pertinente aqui explicar que as relações entre quem aprende e quem ensina no Ensino Superior também sofreram alterações, efetivamente a partir do século XX, com o movimento da Escola Nova. A partir do momento em que o processo educacional descentra do professor a visão deste, como detentor do conhecimento e transmissor de todo saber acumulado historicamente, e começa a reconhecer o estudante como seu real protagonista desse processo, coloca-se, nas palavras de Masetto (2003) que “[...] ao aprendiz cabe o processo central de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem” (MASETTO, 2003, p. 88). O professor universitário passa a orientar, mediar os saberes, e a reconhecer em seus estudantes sujeitos ativos, que se diferem um do outro por possuírem dificuldades e necessidades, havendo aí transformações quanto aos recursos metodológicos, a fim de auxiliar ao aluno em seu desenvolvimento, quando este entra em contato com o objeto de estudo. É evidente que com a Escola Nova o papel do professor, as

relações entre os agentes do processo educativo, as novas metodologias, a preocupação passou a ser maior para com a aprendizagem, entretanto, ainda prevalece o ensinar nas práticas pedagógicas no Ensino Superior. Nesse cenário, ainda sob grandes resistências por parte da didática tradicional, muitos são os profissionais preocupados com o processo de aprendizagem, com o estabelecimento de relações mais humanas com os estudantes, incentivadores do protagonismo destes, fazendo de suas práticas docentes, cada vez mais inovadoras, o levante de uma grande bandeira de luta por consistentes mudanças na maneira que a educação, no caso brasileira, tem sido vista e tão arduamente transformada. Seria um sonho, conseguir ultrapassar outras barreiras, quebrar mais paradigmas sobre a educação no país? Quem sabe... como diria o poeta e músico Raul Seixas, “Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só. Mas sonho que se sonha junto é realidade”².

²Letra da música “Sonho que se sonha só”, de Raul Seixas. Álbum “Gita”, 1974.

2 ESCOLA DEMOCRÁTICA

Em meio a mudanças sociopolíticas ocorridas no Brasil, a partir dos anos de 1980, a educação também passou a ganhar destaque nesse processo, em busca da democratização do ambiente escolar. Segundo Hora (2007, p. 56), esse movimento na comunidade escolar teve por objetivo:

“(...) a integração do educando na sociedade, (...) a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo capaz de possibilitar-lhe o desenvolvimento de sua criatividade e de sua capacidade de crítica que o leva a participar ativamente do processo sociopolítico-cultural-educacional”. (HORA, 2007, p. 56)

Desde então, a prática democrática escolar vem ganhando cada vez mais espaço, no sentido de ampliar as relações existentes nesse ambiente, bem como exercitar a participação ativa da criança em suas relações e nas tomadas de decisão, por meio de situações que possibilitem trocas reais e significativas. Assim, a democracia é compreendida por Kohlberg (1989, p. 30) como “(...) um processo de comunicação moral, que envolve a busca por interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa”.

Todo processo de democratização da escola pode ser verificado na história brasileira com a proposta da Escola Nova a partir dos anos 1930, tendo como intenção a luta pelo acesso à escolarização, como foi tratado no capítulo anterior. Segundo Silva (2009) aconteceram algumas experiências democráticas durante os anos de 1970 no Brasil, nos estados de São Paulo, Espírito Santo e Santa Catarina. Segundo o autor, na história educacional brasileira, a partir dos anos de 1980 buscaram-se novas formas de administração escolar, voltadas para a prática democrática.

A gestão democrática ganhou destaque constitucional (BRASIL, 1988), no inciso VI do artigo 206, ao definir-se “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e também a “gestão democrática do ensino público”. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96) fez menção à gestão democrática, quando enfatizou a importância das comunidades escolares tanto na participação como na atuação escolar, ao praticar descentralização administrativa, eleição dos diretores e autonomia escolar.

Gadotti (1997) enfatiza a participação da comunidade levando à melhoria na qualidade do ensino e democratização do acesso. Quanto a isso,

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela

estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida (GADOTTI & ROMÃO, 1997, p. 16).

Sendo assim, a fim de caracterizar ações de participação na comunidade democrática, Hora (2007) e Bordignon e Gracindo (2013) descrevem em seus estudos que tal proposta educacional objetiva o “fazer coletivo”, está “voltada para as pessoas”, está estruturada a partir de “processos decisórios participativos”, por meio de “ações transparentes”, promovendo o “agir comunicativo dos sujeitos, onde, a escolha eletiva dos dirigentes escolares pode vir a ser uma parte importante na construção da gestão democrática”. Além disso, define-se como uma “gestão participativa”, estando a escola comprometida como espaço de ampla discussão. Não obstante, Ferreira (2000, p. 167) compreende a gestão democrática como “(...) recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária”.

Na proposta educacional democrática, podem ser encontrados espaços para o exercício da democracia pelos segmentos da escola (estudantes, comunidade, gestores, professores, funcionários), por meio do diálogo, como: Conselhos; Associação de Pais e Mestres (APM) e Grêmio Estudantil. (OLIVEIRA; CAMARGO; GOUVEIA; CRUZ, 2009).

Quando analisamos os fundamentos da escola democrática e contrapomos suas práticas às propostas construtivistas encontramos muitos pontos de convergência. Wrege (2012) analisa sob a ótica construtivista uma escola democrática e conclui que nesta existe a preocupação em se ampliar as relações sociais dos alunos por meio de compartilhamento de experiências, incentiva-se a participação da criança nas tomadas de decisão, na construção de regras, bem como as relações de cooperação. A intervenção do meio coletivo em todos os âmbitos escolares, apontado por Piaget como métodos ativos, é uma forma de justificar a construção dos valores morais na escola democrática, em função das interações do aluno nas diversas situações, o que provavelmente o levará a alcançar a autonomia moral. Entendemos que isso nos permite utilizar o apoio da teoria piagetiana unida à fundamentação da escola democrática para compreender a educação em valores.

Piaget (1930/1996) apresenta a formação de uma escola ativa, como procedimentos de Educação Moral, em que a criança possa realizar experiências morais significativas. Na escola ativa, a educação moral não se mostra como disciplina específica, mas sim, um elemento que permeia todo o sistema de ensino, a qual depende do trabalho coletivo para ocorrer. Para tal, segundo Piaget (1930/1996, p. 21-22),

Para adquirir o sentido de disciplina, da solidariedade e da responsabilidade, a escola ativa se esforça em proporcionar à criança situações nas quais tenha de experimentar diretamente as realidades morais, e que vá descobrindo, pouco a pouco, por si mesma as leis constitucionais (...). Elaborando elas mesmas as leis que hão de regulamentar a disciplina escolar elegendo elas mesmas o governo que há de encarregar-se de executar essas leis, e constituindo elas mesmas o poder judicial que há de ter por função a repressão de delitos, as crianças têm a oportunidade de aprender por experiência o que é a obediência a uma norma, a adesão ao grupo e a responsabilidade individual. (PIAGET, 1930/1996, p. 21-22),

Não somente o convívio entre a criança e seus pares é importante, como também a interação entre crianças e adultos, para o desenvolvimento da moralidade, da inteligência e da personalidade. Desta forma, a escola é responsável por tomar ações competentes que visem reformular os propósitos educacionais, bem como a formação dos professores, que segundo Piaget (apud LA TAILLE, 1930/1992, p. 151-152),

[...] constitui uma questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado. (...) A única solução racional: uma formação universitária completa para os mestres de todos os níveis (pois, quanto mais jovens são os alunos, maiores dificuldades assume o ensino, se levado a sério) à semelhança da formação dos médicos, etc. (PIAGET, 1930, apud LA TAILLE, 1992, p. 151- 152)

Desta forma, para Piaget, a autonomia é resultado da ação educativa, e assim, responsável pela construção da moral autônoma da criança. Ela é obtida conforme a criança constrói suas próprias regras junto ao coletivo, e é nele que ela apreenderá a essência da regra.

Piaget (1932/1994) e Kohlberg (apud BIAGGIO, 2002) enfatizam que o desenvolvimento moral se dá mediante relação entre fatores internos e externos ao sujeito, mergulhando este em conflitos e dilemas que o leva a etapas subsequentes da moralidade, e principalmente, pela participação ativa do mesmo.

Nesse processo de construção de valores morais, o professor possui papel de proporcionar situações de cooperação, favorecendo a construção do equilíbrio emocional. A fim de incentivar a superação da heteronomia, o professor deve propor às próprias crianças o estabelecimento de regras dentro do grupo, propiciando às crianças a necessidade das regras e o sentimento de justiça e responsabilidade.

A respeito do ambiente escolar e o desenvolvimento moral infantil, autores como Menin (apud MACEDO, 1996), em seus estudos sobre a escola e suas regras, apontou a predominância do respeito unilateral praticado pelo professor.

Ao mesmo tempo em que Araújo (1996), ao investigar a relação entre ambiente cooperativo e o desenvolvimento do juízo moral, concluiu que crianças pertencentes a um ambiente escolar cooperativo, onde o trabalho do professor é baseado no respeito mútuo, apresentaram maior autonomia, levando-o a comprovar que a escola influencia em todo processo de desenvolvimento moral infantil, o qual deve ser valorizado.

Como afirma Piaget (1930/1996, p. 21),

Se, realmente, o desenvolvimento moral da criança ocorre em função tanto do respeito mútuo como do respeito unilateral [...] a cooperação no trabalho escolar está apta a definir-se como procedimento mais fecundo de formação moral. (PIAGET apud LATAILLE, 1930/1996 p. 21),

Por prever a defesa de direito de participação de todos os envolvidos em todas as instâncias escolares que auxiliem positivamente na qualidade escolar, a democracia precisa ser vivenciada por todos desde sempre (MENIN, 2002), buscando-se assim, o desenvolvimento da autonomia democrática daquele grupo. A autonomia moral é a possibilidade que o sujeito constrói de propor regras a si mesmo e respeitá-las pelo valor intrínseco e não pelo entorno ou força externa. Essa autonomia é alcançada na existência de um ambiente que proporciona o respeito mútuo, onde os sujeitos se relacionam como iguais e se respeitam, baseia-se em relações de cooperação.

Na escola democrática, a relação com o conhecimento é valorizada, e há busca de acordo com o interesse. A pesquisa, a exploração do meio ganham espaço. Além disso, é necessário contextualizar que se trata de uma escola que possui princípios democráticos, como a democracia participativa, na qual é previsto direito de participação de estudantes, professores, gestores, funcionários, pais, comunidade nas discussões e decisões frente ao funcionamento da escola.

A escola democrática valoriza a diversidade entre os sujeitos nela envolvidos, ao serem discutidas e refletidas questões como idades, cultura, sexo, diferenças essas que levam à promoção de momentos de debate, trocas de perspectivas. O ambiente democrático dessas escolas está permeado por relações de respeito mútuo e cooperação.

Existem várias propostas de educação integral que não a educação democrática, como por exemplo, as experiências de bairro-escola, de educação fora da escola, dentre outras. Nesta pesquisa escolhemos intencionalmente trabalhar com a escola democrática por uma questão de facilidade de acesso e por entendermos que a escola analisada encarna os princípios de uma educação voltada à formação do sujeito autônomo.

3 CLIMA ESCOLAR

“Pelo que aprendemos após décadas de pesquisa sobre desenvolvimento moral, sabemos que é sobre a qualidade das interações sociais que devemos dirigir nossos olhares e que estas interações evidentemente não ocorrem apenas no seio familiar”. (LA TAILLE, 2002, p. 118)

O conceito de clima, em sua palavra literal, remete aos fenômenos naturais, como temperaturas de frio ou calor. No contexto das ciências sociais, refere-se à maneira geral de como as pessoas de um determinado ambiente social se relacionam entre si, visto as características deste ambiente e a qualidade das relações entre os indivíduos presentes.

Se pararmos para pensar a respeito da escola, o ambiente escolar possui seu clima próprio, que é percebido por todos os que lá convivem, e intuitivamente, tal percepção orienta o comportamento e interfere diretamente no bem-estar e sucesso de todos.

A visão de clima escolar insere as entidades escolares em um contexto de estudo organizacional, derivado das áreas administrativas, as quais avaliam ambientes institucionais, seus pontos positivos e negativos perante aos valores morais de uma entidade; seus diferentes aspectos aparentes da cultura interna existente, em conjunto com a satisfação, realização e desenvolvimento dos indivíduos participantes.

Como descreve Santos (2017):

Da mesma forma que a ISO entrou na realidade de algumas escolas para a normalização das atividades pedagógicas, pode-se lembrar que o conceito de Clima Escolar foi proveniente da realidade do campo da administração de empresas com o nome de Clima Organizacional e, que aos poucos foi sendo incorporado na realidade escolar por acreditar-se que exista uma relação entre clima escolar e a melhoria do desempenho dos estudantes [...] (SANTOS, 2017, p. 59)

A compreensão e avaliação do clima organizacional envolvem todos os acontecimentos diários, afazeres e momentos específicos que resultam na dinâmica final e generalizada da instituição. Desta dinâmica podem ser identificados padrões de acontecimentos corriqueiros e esporádicos. Toda esta dinâmica é construída por cada indivíduo participante da instituição, agregado aos seus comportamentos, sensações, atividades, poder de ação e desenvolvimento humano de cada indivíduo.

Koys e DeCotiis (1991), definem o clima organizacional como:

[...] fenômeno perceptual duradouro, construído com base na experiência, multidimensional e compartilhado pelos membros de uma unidade da organização, cuja função principal é orientar e regular os comportamentos individuais de acordo com os padrões determinados por ela. (KOYS E DECOTIIS, 1991, p. 266, tradução nossa).

Em semelhança, Cohen et al. (2009, p. 180) trazem o conceito de que o clima escolar se refere diretamente à qualidade e caráter da vida escolar, e que ele é estruturado e baseado em padrões de experiências das pessoas da vida escolar, refletindo práticas de ensino e aprendizagem, normas, objetivos, valores, relações interpessoais e estruturas organizacionais.

Fleury (1996) compõe seu ponto de vista a partir do conceito de cultura organizacional, onde a soma de aspectos da natureza da coletividade entre os seres corresponde a um determinado fluxo social, e resulta em arquétipos e práticas mútuas de sociabilidade. A compreensão de todo o 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). Importante destacar que a autora não iguala cultura e clima, do mesmo modo que este trabalho. Colombo (2018) deixa clara a diferença entre os conceitos:

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. (COLOMBO, 2018, p. 30)

O clima escolar trata-se de um conceito com inúmeras definições, no entanto todas partilham um aspecto em comum: o clima escolar é o entendimento de todos os pertencentes a um mesmo ambiente escolar sobre as relações interpessoais entre todos os envolvidos neste nicho, bem como os processos de ensino e aprendizagem ali desenvolvidos.

Compreendemos 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, os quais estão presentes na instituição educativa. (VINHA, 2017, p. 8)

Nas palavras de Colombo (2018), clima escolar nada mais é que “a percepção dos diferentes indivíduos da comunidade escolar sobre a qualidade das relações interpessoais e do processo de ensino e aprendizagem”, um clima positivo seria, portanto, “as percepções em relação ao ambiente que promove segurança, que acolhe e ampara, com regras justas e claras”.

A maneira como o processo de ensino-aprendizagem se desenrola dentro da sala de aula não é um fator isolado, muito menos deve ser realizado de forma mecânica, pois a qualidade da convivência social entre os membros nos espaços escolares, influencia diretamente na qualidade do que é desenvolvido e aprendido pelo estudante diariamente.

Cada criança ou adolescente traz consigo crenças, valores e costumes advindos da sua criação dentro do berço familiar. Por conseguinte, choques de diferentes realidades, culturas, ideais, gostos e personalidades ocorrem de forma corriqueira dentro do ambiente escolar, onde os estudantes estão aprendendo como funciona viver dentro de uma comunidade, com indivíduos semelhantes e também diferentes uns dos outros. Desta forma, além do conteúdo didático a ser aprendido, o processo da educação abrange o desenvolvimento de consciência de comunidade e estruturação das relações interpessoais dentro da escola.

Conflitos, desentendimentos e ações negativas como bullying, violência verbal, violência física, trapaça, mentira, hostilidade, humilhação, entre outros, podem ser percebidos e evitados a partir do estudo do clima escolar; seja entre adultos, entre crianças, ou mesmo nas relações entre adultos e crianças e da intervenção realizada sobre os achados na avaliação.

O clima escolar está diretamente ligado às dinâmicas de convivência social construídas que possam determinar a qualidade de vida e a produtividade do estudante, bem como dos docentes e universo escolar como um todo.

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. (COLOMBO, 2018, p. 27)

Hoy e Miskel (2012) definiram o clima escolar como “o conjunto de características internas que distinguem uma escola da outra, e influenciam os comportamentos de cada membro da escola” (p. 185, tradução nossa).

Os pontos a serem considerados para uma boa avaliação do clima de uma escola sempre deverá mesclar fatores enraizados da estrutura institucional, com a fluidez dos relacionamentos sociais entre estudantes, professores, direção e muitas vezes, família; verificando o mix de culturas e valores diversos; e qual a relação com a sustentação do objetivo principal da escola: formar seus estudantes com mais do que aprendizado, mas também formar seres capazes do senso crítico, solidariedade e o viver em comunidade.

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 (VINHA et al., 2017, p. 8)

Mensurar o clima escolar de qualquer realidade não é simples, uma vez que são diversos os aspectos que compõem uma organização escolar, o que demanda muito critério e cuidado.

As expectativas dos indivíduos da instituição sobre a educação e o processo disciplinar (que diz respeito à organização e à condução das aulas) andam atrelados, e oscilam em uma linha tênue entre proporcionar um ambiente agradável e humanitário ao tempo em que mantêm um ambiente disciplinado e voltado ao conhecimento escolar.

Muitos pesquisadores dentro e fora do país tem voltado atenção à realidade escolar e sua dinâmica, observando fatores como: a organização dos espaços; episódios de violência, bullying, indisciplina, qualidade das relações, e os “porquês” de tais acontecimentos. A partir disso, vem sendo pensadas estratégias, que devem partir do adulto da escola (educadores, funcionários e gestores), que objetivem auxiliar o estudante a ter consciência sobre determinado acontecimento.

Estratégias de constantes adequações entre professores, funcionários, gestores e estudantes devem ocorrer periodicamente, pois é imprescindível que se mantenha atualizada, a partir da ampla avaliação do clima escolar, a percepção de todos que fazem parte do processo educativo, em especial os próprios estudantes, fazendo com que atinjam uma educação de forma integral, como cidadãos - não esquecendo que isso só é possível se, primeiramente, as relações interpessoais forem revistas e cuidadas, buscando uma comunicação rica a fim da compreensão do estudante.

Para compreender este clima escolar deve-se ter consciência que conflitos existem e existirão. O que a escola e seus membros devem refletir é como essas experiências positivas ou não podem auxiliar na formação moral dos estudantes. Com relação ao clima escolar, para que se possa buscar uma estabilidade e consequentemente uma compreensão mais ampla do processo de relação interpessoal os membros dessa comunidade devem primeiramente compreender qual seu papel e até que ponto suas ações podem interferir de maneira positiva para a construção de um ambiente escolar que visa proporcionar um clima escolar favorável ao aprendizado. (SANTOS, 2017, p. 62)

O clima escolar será basicamente o reflexo da soma de ações e atitudes de todos os membros que permanecem e contribuem para o ambiente. Papel, portanto, dos indivíduos adultos e tutores das crianças menores, em se preocupar com minuciosidade e zelo em criar formas de manter diálogos abertos, e crescer com a veracidade e proximidade nas relações interpessoais, propondo ao estudante maior interação entre os demais.

O relacionamento social dos estudantes com seus chamados superiores, seja seus professores, funcionários, gestores, etc., é um dos fatores primordiais de margem e base para a

construção das ferramentas para desenvolvimento do clima escolar, pois nestas relações pode existir uma barreira a ser quebrada, que ocasiona o distanciamento entre ambos: o conceito da hierarquia educador versus estudante. Neste ponto, os tutores trabalham em busca das melhores estratégias e comunicação para uma aproximação e laços de confiança dentro do ambiente escolar, excluindo conceitos e sentimentos de, respectivamente, autoridade versus subordinado.

Nas palavras de Santos (2017), este ambiente pode ser construído “por meio do diálogo e cooperação, ou por meio da coação e punição. A escolha desta forma de agir pedagógica que irá direcionar a construção deste clima” (SANTOS, 2017).

Seguindo a mesma linha de pensamento e ação, os educadores, ao passo que constroem o elo entre educador e estudante, devem também buscar o mesmo senso de parceria entre os próprios estudantes, sejam eles colegas de classe, estudantes de outros níveis, sala, período, idade, classe social; bem como trabalhar a fundo o respeito às diferenças, de forma ensiná-los a arte do diálogo desde pequenos, e a alcançar o senso de comunidade e troca mútua de respeito e construção em equipe.

O clima escolar refere-se à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações compartilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias; ele é temporal, compõem-se de qualidades percebidas do ambiente imediato que emergem da transação complexa de muitos fatores. Por sua vez, o clima reflete a influência dos valores institucionalizados subjacentes e dos sistemas de crenças, normas, ideologias, rituais e tradições que constituem a cultura da escola. (PERESSINOTO, 2014, p. 19)

A preocupação com o clima escolar se faz necessária por diversos fatores como: a permanência estudantil, fazendo com que exista uma menor rotatividade de estudante, que os mesmos se sintam realizados dentro do ambiente escolar; permanência do corpo docente, onde os educadores sejam também realizados profissionalmente visto atuar em local agradável e ativo; a motivação mútua de professores e estudantes, em realizar suas atividades; o crescimento da curiosidade e o despertar do pesquisador dentro do estudante; o incentivo e maior satisfação dos professores em criar e inovar dentro da sala de aula; o constante aprendizado entre todos os indivíduos do contexto escolar; o fortalecimento de equipe docente e gestão; fortalecimento das parcerias entre os estudantes como colaboradores em grupo escolar; fortalecimento das relações interpessoais em geral, com respeito e reciprocidade; além da construção e formação moral da criança e adolescente.

Segundo Cohen et al. (2009, p. 182), “um clima escolar sustentável e positivo estimula o desenvolvimento e o aprendizado de jovens necessários para uma vida produtiva, contributiva e satisfatória em uma sociedade democrática”.

Hoy e Miskel (2012), discorre sobre uma ação sempre em conjunto, e melhorias dentro do âmbito pessoal de cada pessoa:

[...] um clima escolar saudável é imbuído de uma interpessoal dinâmica de estudantes, professores e administradores. Em tal clima, os professores gostam de seus colegas, de sua escola, de seu trabalho; eles acreditam em si mesmos e em seus estudantes; eles são movidos por uma busca pela excelência acadêmica e estabelecem metas altas, mas alcançáveis, para eles e seus alunos. Os alunos trabalham duro e respeitam outros que se saem bem academicamente. Os diretores têm grandes expectativas em relação aos professores e se esforçam para ajudar os professores de maneira amigável e solidária. Além disso, as escolas saudáveis têm boas relações com a comunidade. (HOY; MISKEL, 2012)

Ainda permanecem escassos os estudos sobre o tema no Brasil. Da mesma forma, existem poucos instrumentos validados que possibilitem a avaliação das diversas características que compõem o clima escolar.

Citamos aqui dois projetos importantes que foram capazes de estudar e reunir fatores como aprendizagem, relacionamentos sociais, segurança, justiça, participação, infraestrutura e pertencimento:

Sob a coordenação da Dra. Telma Pileggi Vinha, da Faculdade de Educação da Unicamp, com o apoio da Fundação Lemann e do Itaú BBA, o projeto “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias” visou a 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.

E, posteriormente, este estudo acabou evoluindo para um segundo projeto: “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar”, também sob a coordenação da Dra. Telma Pileggi Vinha e composta por equipe de pesquisadores do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - Unicamp/Unesp. Este projeto visou, construir, testar e validar três instrumentos (questionários) 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.

Os pontos principais destes três instrumentos foram definidos por Vinha e sua equipe (2017, p. 10) como oito dimensões inter-relacionadas, consideradas constituintes do clima escolar: as relações com o ensino e com a aprendizagem; as relações sociais e os conflitos na

escola; regras, sanções e a segurança na escola; as situações de intimidação entre alunos; família, escola e comunidade; infraestrutura e a rede física da escola; as relações com o trabalho; e a gestão e a participação.

Desse modo, a pesquisa desenvolvida pelo GEPEM da UNICAMP teve como objetivo geral compreender a percepção, por parte dos alunos e professores, e a avaliação do clima de uma escola e qual a relação entre a qualidade do clima escolar frente ao desempenho do aluno.

No GEPEM, há alguns meses estudávamos investigações sobre o clima escolar e a relação com os problemas de convivência, quando então surgiu a ideia de adaptarmos questionários utilizados para avaliar o clima escolar em outros países para serem empregados também na avaliação das intervenções que realizaríamos nas escolas. Sabíamos que o clima escolar é fundamental para a qualidade de vida dos profissionais e dos alunos e que nos permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. Os estudos indicavam uma relação entre o clima negativo e o aparecimento de problemas de ordem comportamental que ocorrem entre estudantes e entre estudantes e professores. Mostravam também que um clima positivo está relacionado à diminuição da violência escolar, do estresse e dos problemas de ordem comportamental. (VINHA et al., 2017, p. 7)

4 METODOLOGIA

Para a realização do presente estudo, escolhemos a pesquisa bibliográfica, documental e o estudo de caso (GIL, 2008). Vejamos a seguir porquê dessas escolhas.

Num primeiro momento, foi feito um levantamento bibliográfico a fim de fundamentar teoricamente o estudo. O mesmo foi realizado buscando a literatura especializada nacional e internacional, e em seguida realizando o fichamento do referencial teórico. Foram utilizados livros, monografias, teses, relatórios, dentre outros. Em relação à pesquisa documental, Gil (idem) aponta que esta se aproxima muito da pesquisa bibliográfica, diferenciando-se na fonte de informação. Na pesquisa documental faz-se uso de materiais que ainda não passaram por um trato minucioso. Como documentos buscamos levantar o Projeto Político Pedagógico da escola democrática, outros regulamentos e regimentos disponíveis, grade curricular, planos de aula e materiais que a escola escolhida disponibilizasse que julgássemos importantes para a análise do ambiente escolar.

Com relação ao estudo de caso, André (2005) menciona que este apareceu no final do século XIX e início do XX, em estudos relacionados à sociologia e à antropologia. Nestas áreas do conhecimento, a intenção era evidenciar aspectos da vida social. Na medicina, psicologia, psicanálise, o estudo de caso surgiu com a finalidade de estudar um determinado caso para diagnóstico, tratamento. Já na educação, o estudo de caso surgiu nas décadas de 1960 e 1970 como estudo focado em uma unidade ou indivíduo.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso se trata de uma averiguação experimental, um método que envolve planejamento, estratégias de coleta e análise dos dados e Ventura (2007) apresenta algumas concepções quanto ao estudo de caso. Dessas fontes apreendemos que inicialmente, é preciso encontrar o objeto de estudo para então partir em direção ao modo de investigação. Ao ser adotado o estudo de caso, “[...] deverá haver sempre a preocupação de se perceber o que o caso sugere a respeito do todo e não o estudo apenas daquele caso” (VENTURA, 2007, p. 383).

A autora mostra que o estudo de caso pode ser intrínseco ou particular, ao se comprometer com um caso particular; instrumental, quando um caso é analisado para melhor entender alguma questão mais ampla; coletivo, caracterizado como a extensão do estudo a demais casos que se conectam, que buscam aumentar o entendimento sobre grupos maiores de casos. Este estudo pretende ser intrínseco uma vez que uma escola será escolhida para análise..

4.1 ESCOLHA DO CASO

O caso a ser escolhido é o de uma escola democrática.

A fim de encontrar escolas democráticas no Estado de São Paulo, foram realizadas buscas em plataformas que mostrassem uma relação de escolas cadastradas, como o site REEVO (Projeto de documentação, promoção da reflexão e conhecimento da diversidade de experiências e alternativas inovadoras e transformadoras no campo da Educação) - <http://map.reevo.org/>; Portal do Educador, - <http://www.portaldoeducador.org/bolhas-democraticas>, em bolhas pedagógicas; e no site do MEC - http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php, em Organizações Inovadoras, assim como buscas de escolas indicadas.

A presente pesquisa buscou particularmente escolas caracterizadas como democráticas no Estado de São Paulo que possuem estudantes com faixa etária correspondente aos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II (de 11 a 14 anos). Foi realizado um primeiro levantamento das Escolas Democráticas a partir dos sites citados e obteve-se a seguinte relação:

Quadro 1 - Levantamento de Escolas Democráticas de Ensino Fundamental II no Estado de São Paulo

NOME DA ESCOLA	SITE (S) EM QUE FOI CADASTRADA	CIDADE
Lumiar	REEVO	São Paulo
Lumiar Pública	REEVO	Santo Antônio do Pinhal
Colégio Santa Felicidade	REEVO	Jundiaí
Politeia	REEVO	São Paulo
Araribá	REEVO	Ubatuba
Amorim Lima	REEVO	São Paulo
Campos Salles	REEVO	São Paulo
Projeto Âncora	REEVO	Cotia
CEU Jd Paulistano	REEVO	São Paulo
Teia Multicultural	Portal do Educador	São Paulo

Colégio Viver	Portal do Educador	Cotia
Colégio Vera Cruz	Portal do Educador	São Paulo
Colégio Equipe	Portal do Educador	São Paulo
Colégio Oswald de Andrade	Portal do Educador	São Paulo
EMEF Prof. Waldemar Bastos Buler	MEC – Organizações Inovadoras	Atibaia
EMEF Padre Emílio Miotti	MEC – Organizações Inovadoras	Campinas
EMEF Madre Maria da Glória	MEC – Organizações Inovadoras	Ubatuba
Instituto Pandavas	MEC – Organizações Inovadoras	Monteiro Lobato
Interativa	MEC – Organizações Inovadoras	Ribeirão Preto
Escola Maria Peregrina	MEC – Organizações Inovadoras	São José do Rio Preto

Fonte: Levantamento feito pela pesquisadora nos sites do MEC, REEVO e Portal do Educador³

Após uma análise geral das escolas via visita ou análise de documentos constantes nos sites, decidiu-se pela escolha de uma escola que de acordo com o levantamento bibliográfico mais claramente apresentava princípios ligados à democracia.

De acordo com Singer (2008) e com o levantamento bibliográfico exposto no capítulo primeiro, os princípios norteadores de uma escola democrática são: uma gestão com participação de todos os envolvidos no ambiente escolar; a liberdade de escolha por parte do estudante no modo como relaciona-se com a aprendizagem; uma relação não hierárquica entre os educadores e estudantes.

[...] gestão participativa, com processos decisórios que incluem estudantes, educadores e funcionários, [...] organização pedagógica com centro de estudos, em que os estudantes definem suas trajetórias de aprendizagem, sem currículos compulsórios” (SINGER, 2010, p. 15).

³http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php;
<http://map.reevo.org/>;
<http://www.portaldoeducador.org/bolhas-democraticas>

A escola explicitamente apresenta seus princípios como: democracia, formação política e criação. Além disso, toda a educação é voltada para a participação de todos na elaboração de regras, há ênfase na constituição de projetos individuais e coletivos e uma busca constante pela inovação nas formas de conhecer.

A escola escolhida foi, portanto, uma que consideramos exemplar na execução do projeto chamado "educação democrática" e também, pela abertura de toda equipe, desde o início, bem como identificação da pesquisadora frente às práticas propostas pela escola.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CASO COM ANÁLISE DO PPP⁴

Os processos de observação e entrevistas foram desenvolvidos em uma escola particular, situada na capital paulista. No período em que a pesquisa foi desenvolvida, ano de 2016, a escola atendia uma média de 50 alunos, do Ensino Fundamental I e II, no período da tarde. Trata-se de uma escola localizada na região Oeste da capital, com o nível socioeconômico médio. Foi esclarecido pelo educador que inicialmente nos apresentou a escola que há uma mensalidade média, mas são feitas adequações de acordo com as possibilidades da família.

Compõem a equipe pedagógica 11 educadores, sendo desse total, 3 tutores (cada um responsável por acompanhar um grupo de estudantes no decorrer do ano, propondo a acolhida desses no início do ano, e também auxiliando-os no desenvolvimento de projetos) e 8 educadores responsáveis por outras áreas do conhecimento, como matemática, português, teatro, corpo, artes, dentre outras.

Nesse momento faz-se necessário apresentar a organização da escola quanto aos seus espaços e seu funcionamento, a fim de demonstrar as diferentes possibilidades existentes quanto à relação entre o sujeito e o conhecimento.

Ao longo das observações realizadas pela pesquisadora e conversas com os educadores, funcionários e estudantes pertencentes à escola, compreendeu-se que, de imediato é importante ter claro que a forma como a gestão acontece é muito distinta, se comparada à realidade da escola tradicional.

Existe um grupo de educadores, responsável pela gestão da escola, sem hierarquia, numa relação horizontal. Dentre tais responsabilidades estão: reforma de algum espaço;

⁴A análise do PPP foi deslocada para esse tópico porque ao caracterizarmos a escola utilizamos muitos elementos do PPP. Ficaria então repetitivo abordar esse tema aqui e no capítulo de resultados.

realização de matrículas; apresentação da escola em visita guiada; contratação de educadores; etc. Esse grupo é formado por educadores que estão há mais tempo frente à escola, no entanto, é desejo abrir tais responsabilidades aos demais educadores, já que é um espaço de todos.

Quanto aos espaços e atividades realizadas, tudo é acordado entre todo o coletivo, havendo sempre a possibilidade de avaliação, revisão, aperfeiçoamento, melhoria de algo, o que faz da escola pesquisada um “organismo vivo”, diariamente passível de mudanças. Ao longo das observações, chamou a atenção a existência no salão de entrada da escola de um quadro fixado à parede com toda relação de atividades semanais (laboratório, tutoria, ateliê, dentre muitas outras), e por meio dele todos os educadores e estudantes se localizam. O fato de fazer parte da rotina da escola todos saberem as atividades diárias facilita a possibilidade de uma transdisciplinaridade, um viés que valoriza uma transformação da maneira de lidar com o conhecimento e as relações. Tal prática implica na proximidade entre os estudantes em momentos de troca, como os de pesquisa em grupo e também entre os estudantes e os educadores, que podem acompanhar mais de perto as atividades, bem como na mediação desse trabalho interdisciplinar.

Figura 1 - Horários e atividades da semana

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
CHEGADA	CHEGADA	CHEGADA	CHEGADA	CHEGADA
RODA DO DIA	RODA DO DIA	RODA DO DIA	RODA DO DIA	RODA DO DIA
ATELIÊ DE CORTA-VIDA	ORIENTAÇÃO DE PESQUISA	ORIENTAÇÃO DE PESQUISA		LABORATÓRIO
ATELIÊ DE MATEMÁTICA	ASSEMBLEIA	ESTAÇÕES		TUTORIA
LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
ATELIÊ DE CORTA-VIDA	GRUPOS DE ESTUDOS	GRUPOS DE ESTUDOS	GRUPOS DE ESTUDOS	ATELIÊ DE CORTA-VIDA
TUTORIA				ATELIÊ DE ARTES
ARRUMACÃO	ARRUMACÃO	ARRUMACÃO	ARRUMACÃO	ARRUMACÃO
SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Fonte: foto tirada pela. Pesquisadora.

Os estudantes são organizados por grupos multietários (1º ao 3º ano; 4º ao 6º e 7º ao 9º) e cada um pode escolher um nome. No momento da pesquisa os respectivos grupos eram:

Pablo Picasso; Antonieta de Barros e Vó Vera. Os nomes foram escolhidos pelos coletivos e tinham relação com assuntos que estavam pesquisando ou que despertaram curiosidade, como o grupo de nome Vó Vera (nome da avó de um dos estudantes do grupo que esteve em um momento de uma determinada pesquisa).

Pelas observações da escola e falas de educadores, funcionários e estudantes, as atividades realizadas na escola são:

Quadro 2 - Atividades desenvolvidas na escola

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Tutoria	Cada grupo multietário tem um tutor responsável, que deve acompanhar de perto os estudantes desde sua acolhida na escola no início do ano, é responsável por ouvi suas inquietações, assim como no desenvolvimento dos projetos individuais.
Ateliê	Momento no qual são aprofundadas matérias específicas: matemática; português; ciências; corpo; artes; teatro.
Laboratório	São momentos em que o estudante tem a liberdade de escolher o que fazer: brincar, jogar um jogo, mexer no computador, ler, estudar, pesquisar.
Pesquisa Pessoal	Cada estudante tem a liberdade de escolher um tema livre de pesquisa sob orientação de um educador à escolha do estudante (não necessariamente o tutor). A equipe pedagógica se divide para orientar e ajudar no desenvolvimento das habilidades de pesquisa.
Grupo de Estudo	Diferente da Pesquisa Pessoal, o Grupo de Estudo acontece de forma coletiva (podendo ser organizados para uma determinada faixa etária ou formados por estudantes de diferentes idades), com orientação de um educador ou então de um estudante que tenha maior domínio sobre a temática suscitada em grupo. Com o tema escolhido, no decorrer dos encontros, cada Grupo de Estudo organiza o direcionamento da pesquisa conforme a investigação do tema.
Comissão	Coletivos de organização da escola, organizados por educadores e estudantes. As comissões existentes são: financeira;

	manutenção, zeladoria e tecnologia; manutenção de brinquedos e jogos; biblioteca; reciclagem, compostagem, cisterna e horta; cardápio; ateliê de artes e trabalhos finalizados; fórum.
Fórum	Momentos de mediação de conflitos, compostos por educadores e estudantes.
Assembleia	Principal momento de construção coletiva do espaço pertencente a todos, a escola, no qual todos podem participar (educadores, funcionários e estudantes). Discussão de regras e combinados, colocação de propostas (advindos todos tanto de educadores quanto estudantes).
Conselho Escolar	Está acima da Assembleia, do qual fazem parte todos os mesmos membros da Assembleia mais as famílias. Discussões sobre a Proposta Pedagógica e Regimento Escolar, dentre outros assuntos de interesse das famílias, principalmente.

Fonte: dados da pesquisa, elaborado pela pesquisadora.

Dos espaços:

Quanto à infraestrutura, trata-se de um casarão de dois andares locado, com uma área de 400 metros quadrados.

No andar inferior a casa dispõe de: uma área interna com uma sala principal (onde os estudantes podem deixar seus materiais, são guardados jogos e em especial onde tem um quadro fixo com a rotina de todas as turmas); uma sala menor ao lado (onde funciona a secretaria); duas salas (uma para atendimento das crianças menores, no período da manhã e outra da turma do ciclo 1, referente às crianças de 1º a 3º ano). Ainda no andar inferior tem um banheiro; uma cozinha pequena (para preparação do lanche, onde tem filtro de água e canecas para os estudantes, educadores e funcionários); possui um pequeno corredor coberto que dá acesso a uma área coberta maior, onde acontecem a roda do dia e o lanche, principalmente; possui também uma área externa com tanque de areia e uma árvore; uma edícula (onde os estudantes encontram brinquedos, jogos, bem como local onde funciona um ateliê de artes). O portão de entrada dá acesso à área externa e à área coberta por um longo corredor.

No andar superior a casa dispõe de: um banheiro; quatro salas (uma usada como laboratório de informática e as demais por tutores e atividades variadas).

Da rotina:

Os estudantes do Ensino Fundamental I e II ficam na escola meio período (das 13h às 18h).

Ao chegarem à escola, os estudantes podem guardar seus materiais, mochilas, tanto na sala de entrada no andar inferior ou pendurar na parede do longo corredor que dá acesso à área externa da casa.

Dada a hora de início das atividades do dia, um dos educadores usa um tambor fazendo um chamamento de todos para a área coberta (aqui chamada de pátio) para a realização da Roda do Dia.

A Roda do Dia é destinada a todos da escola e é nela que são dados recados, os horários são lembrados pelos tutores (uma vez que cada um possui um horário diferente com seu grupo de estudantes) e antes dos estudantes se direcionarem de acordo com o quadro de horário, é proposta alguma dinâmica, uma brincadeira, de curta duração, para auxiliar a integrar a todos ao encontro daquele dia.

Cada atividade prevista no horário tem uma média de 1h de duração, com exceção da chegada e Roda do Dia e do lanche, média de 30 minutos cada. As atividades desenvolvidas ao longo dos dias estão descritas anteriormente no Quadro 2.

É relevante expor a participação e o fluxo intenso de pessoas pela escola o tempo todo, reforçando o que já foi dito anteriormente, que se trata de um organismo vivo. Por mais que os estudantes e seus respectivos tutores tenham horários de atividades específicos ao longo do dia, os estudantes tem a liberdade de desenvolver pesquisas, de atuar diretamente com estudantes de outros ciclos, o que é muito positivo ao desenvolvimento global de todos, bem como no estabelecimento de acordos e o exercício de regras estabelecidas internamente, ou seja, movimento este fundamental ao convívio entre pessoas. Os educadores também participam ativamente de todas as atividades desenvolvidas na escola, sendo atuantes constantes no processo de ensino e aprendizagem, de tutoria nas pesquisas, como agentes e pertencentes do espaço escolar.

É importante ressaltar que uma vez na semana é realizada a assembleia com todos os membros da escola, momento este em que são expostas necessidades dos estudantes ou de um grupo, bem como alguma dificuldade quanto ao não-cumprimento de alguma regra (a qual pode ser revista e reestabelecida a partir de comum acordo da comunidade escolar) no entanto, as assembleias podem também acontecer internamente entre os estudantes e tutor de um mesmo ciclo, de acordo com a necessidade do coletivo. A assembleia, antigamente, não

tinha uma obrigatoriedade, no entanto, vendo que muitos estudantes se utilizavam da possibilidade da não- participação, tornou-se um momento importante de organização política da comunidade que não tinha participação de muitos membros, o que levou os educadores a torna-la um momento obrigatório, tendo como primeira justificativa, o fato de ser um momento em que decisões são tomadas, e por mais que não sejam todos que queiram se posicionar, é fundamental saberem sobre o que se conversa, até para não ficarem desavisados sobre as definições saídas da assembleia.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Após primeiro contato com a escola, algumas datas de visita foram marcadas para observação, e ao longo desse processo, foi solicitada entrega dos Termos de Consentimento às famílias dos alunos, para participação na pesquisa, bem como aos tutores da escola. Interessante destacar que antes da entrega dos termos de consentimento os educadores levaram esse assunto (pesquisa sobre a escola) em uma assembleia com os estudantes. Discutiram os objetivos da pesquisa e os estudantes concordaram que o estudo fosse realizado na escola e com a participação de todos.

Foram realizados 3 dias de observação de aproximadamente 75 minutos cada uma. Isso se deu logo no início do período. Ou seja, as crianças chegavam, iam para a assembleia e depois da assembleia se dividiam nos grupos. Um dos grupos ia com a pesquisadora para o estudo do clima.

Ao apresentarmos o instrumento de pesquisa do clima escolar, os educadores nos fizeram ver que aquelas questões não se aplicavam à realidade daquele contexto, ou seja, questões referentes, por exemplo, a avaliação, simplesmente não faziam sentido para aquela realidade e corria-se o risco dos estudantes sequer compreenderem o que estava sendo perguntado. Uma outra questão a respeito da relação com diretores e professores também não faria sentido, uma vez que a direção é compartilhada e os nomes usados são educadores e tutores e não professores. Em discussão, propusemos uma outra forma de coleta de dados sobre o clima, especificamente, grupos focais que colocassem as dimensões do clima escolar para serem discutidas pelo grupo.

Quanto ao grupo focal, trata-se de uma forma de realizar entrevistas com grupos, com objetivo de reconhecer e unir informações sobre um tema específico. Segundo Gaskell; Bauer (2002, p. 79)

É um debate aberto e acessível a todos; os assuntos em questão são de interesse comum; as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração; e o debate se fundamenta em uma discussão racional. Nesta característica final, a ideia de “racional” não é que a discussão deva ser lógica ou desapassionada. O debate é uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições. (GASKELL, 2002, p. 79).

Nossa abordagem do clima foi então baseada no discurso do sujeito coletivo captado em reuniões com grupos de estudantes e educadores.

Sobre o discurso do sujeito coletivo, entende-se por uma metodologia de análise que objetiva reconstituir representações sociais preservando as dimensões individual e coletiva articuladas. Realizamos uma análise inspirados pelo método do Discurso do Sujeito Coletivo ainda que não tenhamos seguido todos os passos descritos por Lefèvre e Lefèvre (2005). Buscamos de fato preservar os significados individual e coletivo, mas sintetizando o pensamento de um grupo enfocando na ideia central por ele discutido.

Foram organizados três encontros com os estudantes, com duração média de quarenta minutos cada, juntando o tempo de explicação do tema do encontro e realização da entrevista. Em cada encontro um educador esteve presente, a fim de acompanhar o grupo, auxiliar “na disciplina” e para sanar possíveis dúvidas.

Para a realização de cada encontro, teve-se como base o questionário de avaliação do Clima Escolar do estudante, em que dois temas geradores foram selecionados, ficando assim organizados:

Primeiro encontro: “As relações com o ensino e com a aprendizagem” e “As relações sociais e os conflitos na escola”;

Segundo encontro: “As regras, as sanções e a segurança na escola” e “As situações de intimidação entre os alunos”;

Terceiro encontro: “A família, a escola e a comunidade” e “A infraestrutura e a rede física da escola”.

Abaixo, organizamos o número de estudantes participante dos grupos.

Quadro 3 - Participantes de cada encontro

1º ENCONTRO	2º ENCONTRO	3º ENCONTRO
C (feminino)	C (feminino)	C (feminino)
M (feminino)	M (feminino)	M (feminino)
J (masculino)	J (masculino)	J (masculino)
Li (feminino)	Li (feminino)	Li (feminino)
I (feminino)	I (feminino)	I (feminino)
Lui (feminino)	Lui (feminino)	Lui (feminino)
A (feminino)	A (feminino)	A (feminino)
E (feminino)	E (feminino)	E (feminino)
G (feminino)	G (feminino)	G (feminino)
E (masculino)		
Lu (masculino)		
		Mu (masculino)
	T (masculino)	
		Ir (feminino)

Fonte: dados da pesquisa, elaborado pela pesquisadora.

Os estudantes do quadro acima eram do ciclo 3 (7º ao 9º ano) e chegamos a esses grupos a partir do interesse de tais sujeitos perante a pesquisa.

Em cada encontro, um educador esteve presente sem intervenção direta ao momento de entrevista. Na nossa percepção, isso não fez diferença, uma vez que os estudantes se posicionaram de forma bem livre, relatando situações já vivenciadas por eles.

Quanto à entrevista com os educadores, utilizamos o próprio questionário do clima colocando como grandes temas as seções e alguns itens de cada seção. Com esse grupo foi realizado um único encontro, com 5 educadores.

Cabe ainda uma reflexão sobre o instrumento do clima (Anexo A). As questões e dimensões foram realmente pensadas tendo em vista a escola tradicional brasileira. Quando conhecemos essa escola logo ficou claro que os itens e dimensões teriam que ser bastante adaptados. Alguns itens teriam que ser retirados e a linguagem bastante modificada. Percebemos então a possibilidade de realizar uma análise qualitativa do material aplicando a técnica de grupos focais.

4.4 ASPECTOS ÉTICOS

Primeiramente, a pesquisa foi apresentada ao tutor responsável pela escola. Naquele momento, foram informados e esclarecidos os seus objetivos e procedimentos metodológicos. Após autorização formal da escola (Apêndice A), o projeto foi encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, sendo homologado (13/07/2017), gerando Parecer Favorável do CEP sobre o Projeto (Anexo B). Após homologação, foram apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) aos responsáveis dos participantes da pesquisa e também equipe escolar (Apêndice C). Para a realização das sessões com os estudantes, foram entregues os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D).

5 RESULTADOS

Apresentaremos os resultados da seguinte forma: sessões com as crianças e sessões com os educadores. Optamos por não separar a observação do relato das sessões porque os dados eram muito complementares. As observações foram realizadas por uma semana seguida e em outras visitas que foram feitas à escola. Todas antes das sessões. A pesquisadora anotou todas as observações não sistemáticas em um diário de campo e os dados foram reunidos às sessões sobre o clima.

5.1 DADOS OBTIDOS COM OS ESTUDANTES SOBRE O CLIMA ESCOLAR

Aqui serão abordadas as impressões dos estudantes frente às dimensões previstas no questionário do clima escolar.

5.1.1 Sessão 1: Dimensão 1 - As Relações com o ensino e a aprendizagem; Dimensão 2 - As relações sociais e os conflitos na escola (11 crianças participantes)

Quanto à dimensão 1 do questionário de clima escolar, os estudantes descrevem a aprendizagem como algo que atende ao interesse deles: "a gente aprende o que quer aprender". Há matérias básicas como português, matemática e ciências e outras atividades que se referem à organização da escola (tutorias e assembleias, por exemplo) e atividades de artes e música. As crianças podem escolher um tema para aprender e pesquisar. As pesquisas podem ser individuais ou em grupo, dependendo unicamente do interesse que tiverem. Os grupos podem reunir crianças da mesma idade ou de idades diferentes. Há mobilidade de grupos e um estudante pode permanecer no estudo do tema, ajudando o educador.

Quanto à orientação dos projetos individuais, os estudantes têm a liberdade de escolher o educador que querem como orientador, por afinidade e também pelo conhecimento em determinado assunto, existindo a possibilidade de acrescentar à ficha de pesquisa o nome de um outro educador para tal processo.

Pode acontecer de duas pessoas escolherem o mesmo tema e realizarem trabalhos de pesquisa em conjunto ou individualmente, com tutores diferentes: "mesma estrada, mas não o mesmo caminho". Um exemplo de tema pesquisado por duas das crianças presentes foi cinema e de como se faz um curta metragem. As crianças escolhem o orientador da pesquisa

e, quando há um tema específico, podem chamar algum especialista para o momento de partilha. Isso aconteceu com o tema “psicopatia”.

Também chamam de partilha 3 o momento em que apresentam o que foi realizado no semestre: sabadeira#compartilhando.

Os estudantes relatam que têm liberdade para perguntar sempre que quiserem.

Não há prova, mas autoavaliação, quando os grupos se avaliam e as crianças também, com ajuda dos educadores.

Em determinado momento da sessão, a pesquisadora perguntou a respeito de um sinal muito visto quando existe um coletivo, que é o de erguer um dos braços e fechar a mão. As crianças explicaram ser “para pedir silêncio”. Acrescentando a explicação, outra estudante relatou “é que pedir silêncio falando é meio contraditório”, sendo esta uma percepção muito interessante. Esta mesma estudante relatou que esse sinal já é um combinado da escola há bastante tempo mas que antes era com o dedo indicador levantado, porém confundia com um sinal de dúvida.

Ao questionar sobre momentos de conflito, briga ou discordância entre os estudantes, relataram que, dependendo da situação, o ocorrido é levado ao momento de fórum, no entanto, em algumas situações, antes de encaminhar a uma “instância” como essa, um educador pode ser chamado rapidamente pelos estudantes para auxiliar na resolução urgente de um conflito. Isso foi observado por algumas vezes pela pesquisadora.

Sobre o fórum, relataram que, antigamente, quando um estudante era encaminhado com frequência, por repetir demasiadamente a mesma atitude ou por se envolver várias vezes em situações diversas de conflito, existia a chamada “cadeira quente”, momento este em que, segundo um dos estudantes, todos da escola sentavam-se em roda e a pessoa sentava-se ao centro para ouvir o que tinha feito, o que as pessoas gostavam e não gostavam nela e, ao final, a pessoa ao centro deveria conversar sobre as impressões e opiniões ouvidas. Ao serem questionados sobre a eficiência da “cadeira quente”, disseram que a situação melhorava por alguns dias, até voltar ao normal, isto é, com recorrência. Relataram que essa prática não há mais e que uma alternativa a isso seria mesmo o fórum. Consideramos positiva a extinção dessa prática que nos pareceu um pouco intimidatória para a criança-alvo. Ressaltamos, também, que o fazer e repensar nas práticas é algo muito frequente na escola, já que as regras e combinados podem ser construídos a todo momento de acordo com a necessidade do coletivo.

Foi muito interessante o posicionamento dos estudantes quanto à solidariedade em auxiliar outro estudante da escola. Foram variadas as respostas. Houve estudante que

respondeu sim, por ser amigo de todo mundo, estudante que respondeu sim, quando se trata de ajudar algum amigo da turma, estudante que respondeu depende, “se for a Lui ou alguma amiga próxima ajudo com certeza. Mas, por exemplo, se for alguma pessoa pedindo ajuda, eu vou ajudar. Ai se for alguém que eu nem conheço da escola, que eu não falo, ai depende...”. Algo interessante a se destacar foi quando se questionou sobre o que deveria mudar na escola, na opinião deles, então relataram com certa insatisfação, mas ao mesmo tempo ponderando a decisão, que acabou vindo dos educadores para conseguir solucionar o problema, que era o uso dos computadores. Relataram que, durante o dia, cada estudante tinha um tempo de 20 minutos, por duas vezes ao dia, até, para uso do computador, para finalidades de pesquisa ou momento de lazer. Para isso, quando um computador fosse usado, cada estudante deveria anotar em uma lousa na sala de computação o horário que começaria e terminaria de usar, para controle, porém, com o tempo, tal regra (previamente estabelecida em assembleia há tempos) deixou de existir, então estudantes acabavam usando o computador por muito mais tempo, deixando outros colegas sem usar. Diante dessa dificuldade, tal situação retornou ao momento de assembleia, partindo dos educadores então uma solução: uso do computador em dia de tutoria. Os estudantes relataram que dessa forma ficou melhor, porque todos conseguiram usar os computadores.

Esse dilema que surgiu foi interessante em vários aspectos. Antes, quando prevalecia a regra de 40 minutos de uso por dia, as crianças começaram a “emprestar” minutos para seus colegas enquanto outros, que não tinham usado ainda o computador, não tinham essa oportunidade. A solução da assembleia foi de atuar contra esse empréstimo de tempo e contra o fato dos combinados anteriores sobre anotar na lousa não estarem mais sendo obedecidos, e valorizou o direito de todos usarem. Ficou clara, entretanto, a necessidade da mediação do adulto.

Comparando esse conjunto de respostas com os indicadores da dimensão, temos um resultado de clima positivo. Há interesse, trabalho em grupo, motivação, disposição dos professores, incentivo à pesquisa, a avaliação refletida e não simplesmente atribuída pelo educador com um número... enfim, apreendemos um sentimento positivo em relação ao clima nessa dimensão..

5.1.2 Sessão 2: Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança; Dimensão 4 - As situações de intimidação entre alunos (10 crianças participantes)

Ao dizer que durante as observações foram vistos vários cartazes pela escola sobre as regras, foi observado também que todos sempre discutem os acontecimentos e a elaboração das regras. Foi dito que **“todas as regras são feitas na assembleia”**. Uma regra que as crianças logo quiseram ressaltar foi a regra do PARA, que consiste em parar uma ação quando alguém pede **“Pedi pra parar, parou!”**.

A educadora presente nessa seção fez uma reflexão importante quanto à regra do PARA, dizendo **“Há pouco tempo a gente olhou as regras em relação aos princípios e valores da escola, vocês lembram disso?”**. Os estudantes responderam afirmativamente, então ela continuou **“Recentemente na tutoria 3 conversamos bastante, não foi, João e Mar?”** e o estudante questionado respondeu **“foi”**. **“Então você sabe por que que existe essa regra? Qual é o princípio que guia essa regra?”** Então ele tornou a responder **“ah, é porque tem estudante que não para, aí a colega sua pede pra parar, aí não para, não respeita os outros”**. Tal chamado à reflexão, por parte da educadora, foi realmente importante para podermos compreender, também, que as regras discutidas e estabelecidas em assembleia não existem em função de um grupo que decide sobre a maioria, erroneamente, tendo-se a preocupação em recuperar no coletivo os princípios e valores da escola para que realmente tais regras estabelecidas tenham verdadeiro significado e façam sentido àquelas pessoas, isto é, a todos os envolvidos naquele ambiente.

Questionados pela pesquisadora a respeito da continuidade de tal comportamento não parar, mesmo sendo solicitado, foi respondido que seria uma situação a ser encaminhada ao fórum ou conversar com um educador. Uma alternativa também apresentada foi a de pedir ajuda a um colega que esteja próximo.

Outra regra relatada pelos estudantes foi sobre a não permissão do uso dos aparelhos eletrônicos em horários coletivos; não poder correr dentro da casa; não comer dentro da casa (usar o espaço do pátio onde acontece o lanche).

Todas as regras são discutidas e fazem valer para todos: estudantes, educadores, funcionários. Quando questionados se as regras são todas cumpridas, responderam que algumas sim, a regra do PARA muitas vezes não é cumprida, nem a de não correr no interior da casa.

Ainda sobre a regra do PARA, chamou a atenção uma fala de um dos estudantes ao dizer que agora estão respeitando mais essa regra, então foi questionado se sabiam dizer o

porquê disso, então responderam **“eu não sei se é porque ela foi discutida, não sei porque”**; **“é porque elas souberam mais sobre essa regra, sei lá”**; **“...por terem conversado mais com eles”**. Essas respostas foram dadas de acordo com o questionamento e reflexão da educadora que acompanhou a seção, descrita acima.

Quanto à regra de não correr, já foram observados momentos em que educadores chamaram atenção de alguns estudantes. Questionou-se também sobre o porquê de não se cumprir a regra de não correr pela casa. Se trataria de algo difícil; pelo não-entendimento de tal necessidade; pela discordância da regra. Responderam ser difícil e também **“porque quando você tá na brincadeira você esquece da regra”**. Relataram que antes existia a regra do cartão amarelo e cartão vermelho, quando o último era dado, depois do alerta com o cartão amarelo, era estabelecido que a pessoa perdia o direito de ir à próxima saída da escola (realizada normalmente ao parque próximo a ela). Ao ser perguntado o porquê da existência dessa regra, relataram uma série de acidentes em decorrência disso, sendo, na sequência, questionado se isso seria também uma questão de segurança, tendo como uma das respostas **“provavelmente, para evitar acidentes”**. Esse é um outro exemplo de um procedimento, no caso, de uma sanção expiatória que foi alterada pela crítica do próprio grupo em uma assembleia.

Sobre o uso de aparelhos eletrônicos, relataram que os educadores os tiram de seu dono na terceira vez que solicita o não uso, o aparelho fica na secretaria e é devolvido ao estudante ao final do dia, mas dependendo do ocorrido e do educador, o aparelho é devolvido ao final da aula.

Em determinado momento, foi questionado se, ao descumprimento de alguma regra, o estudante já foi ou é posto para fora da sala ou do espaço em que está. Sobre isso relataram que já aconteceu de, devido à insistência em provocações entre estudantes, há educador que diz para o causador da situação dar uma volta, outro educador diz que está atrapalhando a atividade ou, no caso de um colega específico, o E, o educador pede a ele que vá lavar o rosto. Esse afastamento momentâneo do grupo é uma sanção por reciprocidade descrita por Piaget (1932/1994).

Sobre advertências, disseram que recebem um aviso verbal e que só às vezes levam algum encaminhamento por escrito para casa, mas relataram que nunca chamaram a família na escola para resolver alguma situação. Disseram que muitas vezes acontece de alguém provocar um colega, situação observada várias vezes, sendo relatado por uma das estudantes que **“os meninos mais velhos têm uma coisa, não sei se é brincadeira deles, mas eles chegam e dão um tapão nas costas”**. Esses eventos também foram observados algumas

vezes e percebeu-se que muitas situações de conflito são encaminhadas para o fórum, com os envolvidos, um educador e, às vezes, dois estudantes ajudantes para o processo de mediação. Em observações, houve conflito com estudantes ajudantes que não estavam presentes no momento, não tendo, dessa forma, predileção pelos envolvidos. Relataram também de já ter fórum somente com um educador e **“eles inventam alguma coisa para ajudar a gente”**, então nesse fórum as envolvidas falaram sobre as coisas boas que tinham nessa amizade, as coisas ruins... acabando, nessa situação, chorando e se abraçando.

Nesse momento, a educadora que acompanhava a seção pediu a palavra para relatar uma situação com um ex-estudante da escola.

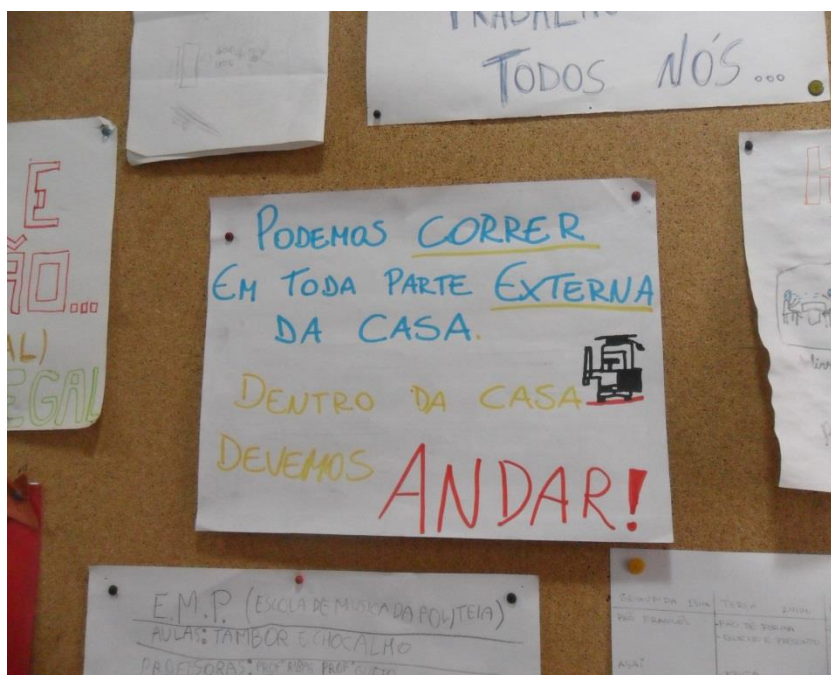
“Já teve criança que ficou afastada da escola por um período, né, alguém lembra na minha sala tinha um caso disso. Crianças que a gente não tava conseguindo, apesar de todas as tentativas, e aí a gente entrou em contato com a família para essa criança pensar um pouco se ela queria estar nesse ambiente assim, para ela conseguir entender quais são os limites e ver se ele volta para esse lugar nesse limite, pensar um pouco, refletir um pouco.” Um estudante interrompeu acrescentando **“mas a gente, tipo, às vezes, a pessoa, depende da pessoa, ela tinha que trazer uma carta escrita para gente e falar na assembleia, para ver se a pessoa podia voltar mas sempre a pessoa voltou”**. Questionado se nenhum estudante resolveu sair da escola, a educadora citou um estudante, fazendo os demais questionarem se ele foi expulso, então ela esclareceu que não, mas que **“nesse processo os pais acharam que não dariam conta. Nessa conversa de resignificar o espaço dele, quanto tempo ele precisava para estar nesse espaço, seguindo essas regras, ele achou que era difícil para ele reconstruir as relações num ambiente que já tava tão viciado... tão complicado, e aí ele achou que era melhor mudar de escola e começar um novo processo de socialização. Foi um...encontro, foi uma superação das partes... mas mais parte da família do que nossa assim, de conseguir dizer: - Não, é um limite que a gente não sabe como ultrapassar sabe, envolvia ficar um tempo em casa, é um tempo determinado, e a gente precisaria resignificar de alguma maneira, e ele teria que estar muito envolvido nisso”**. Com esse depoimento foi possível perceber uma das muitas dificuldades presentes na escola, o trabalho e os possíveis acordos, limites, entre todos os envolvidos no reconhecimento, estabelecimento, exercício e avaliação das regras, princípios e valores que regem a proposta da escola pesquisada.

Um estudante da seção relatou, também, outra situação que aconteceu com outro estudante que se resolveu por um tempo, sendo então um colega que voltou à escola, depois desse processo de reflexão sobre o sentido e pertencimento na escola. Disse que o estudante

estava tendo acompanhamento psicológico, mas este não estava gostando da profissional, então o estudante que relatou falou algo interessante: “**eu acho uma coisa, tipo, se ele não ta gostando assim, tipo, ai não vai dar certo, se você quer melhorar, entendeu, tem que estar gostando daquilo que você está fazendo pelo menos**”. O estudante que relatou e outros disseram conversar sempre com ele. Esse cuidado, respeito, a empatia com esse colega foi algo que chamou muita atenção.

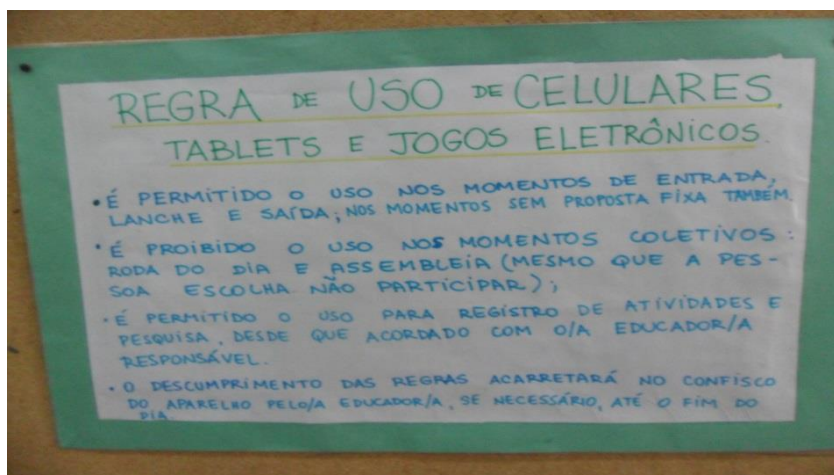
Chamou-nos atenção, também, o fato de que os cartazes não apresentam apenas regras no proibitivo, ou seja, há regras como a que se vê na Figura 2, que diz: “podemos correr em toda parte externa da casa”. É muito comum vermos regras proibindo comportamentos apenas e não dizendo o que se pode fazer. Na Figura 3, vemos algumas regras com o “é permitido” e com o “é proibido” equilibrando essas duas possibilidades.

Figura 2 - Cartaz com regra



Fonte: dados da pesquisa

Figura 3 - Cartaz com regra sobre o uso de aparelhos eletrônicos



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

Figura 4 - Cartaz com regra



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

Voltaremos a esse ponto após o relato da seção com os educadores, mas gostaríamos de ressaltar o aspecto de discussão constante a respeito de procedimentos, estabelecimento de regras e participação de todos os atores do ambiente escolar. Entendemos que isso caracteriza também, nessas dimensões, o clima positivo.

5.1.3 Sessão 3: Dimensão 5 - A família, a escola e a comunidade; Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da escola (11 crianças participantes)

Quanto ao envolvimento da família nas questões escolares, relataram ser muitos os momentos em que os pais estão presentes, como nos momentos de conselho, em reuniões, encontros pedagógicos para encerramento de alguma etapa e prestigiar os trabalhos e pesquisas dos estudantes ao longo do ano. Além de relatos por parte dos estudantes, foi observado, em registros externos, como vídeos, entrevistas sobre a escola pesquisada, depoimentos de pais sobre ela e as respostas são muito positivas e estimulantes, uma vez que demonstram ser um espaço significativo aos estudantes em função da proposta pedagógica, das relações que são estabelecidas o tempo todo, falas destacam a importância das decisões serem responsabilidade de todos, educadores, estudantes, funcionários e família, uma vez que todos pertencem a essa escola.

É fundamental salientar também que, do coletivo que participou da última seção, vários foram os estudantes que tiveram experiência em outras escolas, muito diferentes da pesquisada, que, no decorrer das descrições, tratavam-se de escolas tradicionais. Nesse sentido, foi questionado sobre características que fazem parte da escola tradicional que sejam diferentes da deles, então disseram do sinal. É preciso destacar aqui que, no momento de roda do último dia de seção, uma educadora da escola passou um vídeo sobre escolas tradicionais. Pensando nessa introdutória reflexão, conduzimos as discussões sobre as últimas dimensões do material do clima.

Sobre a infraestrutura, vale salientar que se trata de um sobrado adaptado, o que, por um lado, traz aspectos positivos, como o não-institucional, e em função do acolhimento e da facilidade no desenvolvimento das atividades pela aproximação de todos, diante de um trabalho interdisciplinar, bem como frente às relações interpessoais e as possibilidades de atividades em grupos diversos. Por outro lado, os aspectos negativos vão ao encontro à redução do espaço, a falta de quadra – vale destacar que existia um projeto de ampliação no espaço, para atividades e momentos livres com uso de bola, assim como atividades relacionadas ao circo, como o uso do tecido, brincadeiras de corrida, o qual, hoje em dia, compreende no antigo espaço de estacionamento e a instalação de um portão alto. No entanto, assim como antes, a questão espacial ainda impulsiona educadores e estudantes a ocuparem o bairro, fazendo uso de um clube público e um parque próximos à escola.

5.2 ENTREVISTA COM OS TUTORES SOBRE O CLIMA ESCOLAR

Seção Única - 5 educadores

As respostas obtidas no encontro com os educadores não estão aqui subdivididas de acordo com as dimensões previstas no questionário de clima escolar, uma vez que nos propusemos, em um primeiro momento, realizar um único encontro, bem como, no decorrer das falas, muitas impressões variadas, que complementam uma dimensão a outra, surgiram. Outra razão para um texto único com as impressões dos educadores foi a de, assim como na descrição ao longo dos encontros com os estudantes, relatar observações pertinentes da pesquisadora na escola, como complemento às falas.

Os educadores apresentam que o que perpassa toda dimensão ensino e aprendizagem é a autonomia, a maneira como ela é desenvolvida pelos estudantes, por quais caminhos a escola pode trilhar para que ela se torne importante aos ali presentes.

Sendo a autonomia que orienta toda a relação ensino e aprendizagem, apresentam que se faz necessário, por meio de longo processo interno do estudante, pensar e desenvolver uma organização do estudo, sendo este fator importante e constantemente revisto pelos educadores. Outro aspecto que chama atenção é que, com a organização do estudo (individual ou em grupo), o estudante tem a oportunidade diária de desenvolver a ideia do compromisso, o que foi descrito quando foram questionados como os estudantes aprendem e as formas de avaliação. Essa ideia de compromisso é constantemente trabalhada, num primeiro momento em função do propósito do estudante frente à escolha de um tema de estudo e também com a maneira que usar a liberdade para aprender o que quer, o que quer fazer, pensando para além do conteúdo curricular. A exemplo disso, um educador explicou que, ao observar que um estudante não tem feito suas atividades, pesquisas, primeiro buscam saber o que está acontecendo e como os próprios educadores podem ajudá-lo a se estruturar e organizar seus estudos. Existe um compromisso com aquele conhecimento, que despertou o próprio estudante, então a escola busca despertar nele a responsabilidade. O educador tem como compromisso auxiliar o estudante a estabelecer novas relações com o conhecimento, por esse motivo são trabalhadas diversas formas de pesquisa, uma vez que acreditam que ao buscar saber mais sobre aquele assunto, ainda mais de interesse do estudante, o auxilia de modo ainda mais significativo. Uma atividade que for levada para casa (muitas vezes se trata da extensão das pesquisas iniciadas na escola) é tida como a possível ampliação nessa relação do estudante com o conhecimento. O fato de buscar saber, pesquisar algo, muitas vezes, é sentido

de forma mais fácil por aquele que já esteja habituado com tal processo, porém tem quem se frustre com isso, até em função de sua relação com questões vinculadas à escola tradicional.

Quanto à noção de compromisso, como um despertar para a responsabilidade, também é muito discutida e trabalhada frente às atividades desenvolvidas coletivamente nos grupos de estudo, pois, se mesmo quando um tema é comum a um grupo de estudantes, mas alguém não realiza suas pesquisas, suas buscas, aquela pesquisa ou trabalho não têm uma continuidade naquele coletivo. Este se torna um grande dilema também para os educadores.

Algo que também chamou atenção e é assunto debatido muitas vezes por pessoas e profissionais que não possuem relação com uma realidade de liberdade, é a questão do vestibular. Diante disso, um educador aponta que **“não temos uma expectativa em relação ao vestibular, no sentido de preparação, mas talvez a gente tenha uma expectativa que os alunos, saindo daqui, eles consigam lidar com o conhecimento no lugar que eles forem”**. Sobre esse aspecto, foi dito também que, se fosse desejo de algum estudante se preparar para provas ou simulados, como acontecem nas escolas tradicionais, a escola se organizaria para ajudá-lo nesses estudos. Relataram também que ex-alunos dessa escola que, ao saírem de lá foram para o Ensino Médio em uma escola tradicional, perceberam muitas diferenças, que muitas coisas ele mesmo não sabia, mas os demais colegas sim e vice e versa. A forma como a escola democrática trabalha é se preocupando com o que o estudante fala, tem interesse, pesquisa, e também com o modo como isso tudo acontece. Relatam que mesmo frente às diferenças da realidade da escola tradicional, os estudantes tiveram êxito no vestibular.

Diante de impressões das famílias dos estudantes da escola, é importante ressaltar que nos foi relatado que muitas famílias discutem sentir o fato da escola não atender Ensino Médio, justamente para permanecer com seu filho nesse espaço. No entanto, há família que até por pressão de um discurso de amigos e da própria família, tem seu filho nesse espaço, mas a vontade de colocá-lo em uma escola com outro ensino, um “ensino organizado”, é maior, o que acontece de maneira menos sentida quando o estudante chega ao Ensino Médio e precisa sair da escola. Nos foi relatado também que para algumas famílias **“é desejo ter várias pessoas da mesma idade, que na escola não tem por ser pequena, ter poucas pessoas e assim número menor de amigos”**.

Momentos importantes em uma escola democrática, como a assembleia e, conseqüentemente, a discussão, realização e constante avaliação de combinados e regras, e também o fator acolhimento descrito no último encontro dos estudantes, podem ser erroneamente interpretados como fator de unânime concordância e pacificidade. Isso, diante

dos expostos por vários relatos dos educadores, demonstra a existência de conflitos em abundância, tanto por parte dos estudantes e seus pares, entre estudantes e educadores e de educadores entre si. Isso se dá, de acordo com relatos, em função dos múltiplos pontos de vista e constituição individual das pessoas que estão imersas a essa realidade e, também, no caso de conflitos entre os próprios educadores, pelas individualidades, formações distintas, tempo de experiência docente, o que os leva a uma constante preocupação na resolução de tais conflitos. Motivo este, a existência de muitos conflitos, quando questionados sobre a avaliação do clima dessa escola, responsável pela resposta de um clima negativo, o que nos chamou muita atenção. Fatores que, para nós, indicaram um clima positivo, principalmente quanto ao modo como todos lidam com o conhecimento e a importância do desenvolvimento autônomo e os meios usados para o estabelecimento das relações interpessoais, são para os educadores aspectos secundários, uma vez que o lidar com o outro e, conseqüentemente, ser pertencente a um coletivo, é algo crucial e primeiro a ser trabalhado, o que despende de todos educadores, uma energia diária.

6 ANÁLISE DOS MATERIAIS COLETADOS

Para a análise dos materiais coletados, usaremos respostas ouvidas nas seções e observações realizadas com questões importantes de cada dimensão prevista no questionário do clima escolar. Organizaremos da seguinte forma a análise: apontaremos, dentro de cada dimensão, o que o questionário avalia, descrevendo o que a escola propõe a cada dimensão, na sequência como avaliamos se tratar tal dimensão na escola para, no final, podermos avaliar o clima da escola pesquisada.

Quadro 4 - Dimensão 1 – As relações com o ensino e a aprendizagem

O que o questionário avalia	O que é proposto pela escola
O que aprendo na escola é útil para a minha vida	O conhecimento se dá a partir dos interesses do estudante; a não-hierarquização dos conteúdos; participação dos estudantes em pesquisas coletivas;
Considero justo o jeito que os professores dão as notas	A escola não trabalha com notas. As avaliações são realizadas levando em conta a dedicação e realização das etapas de pesquisa, bem como avaliam as pesquisas desenvolvidas e também trabalham com autoavaliação, levando em consideração, conseqüentemente, o pensamento autônomo do estudante, frente às suas responsabilidades nos processos de pesquisa.
A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias	Os educadores não dão lição de casa, o que pode acontecer é do estudante realizar parte de alguma pesquisa individual ou em grupo em casa, no entanto, boa parte das pesquisas é realizada na própria escola com o auxílio de outros estudantes e dos educadores.
Os professores propõem atividades em grupo que promovam a troca de ideias e cooperação	A maior parte das atividades propostas na escola é realizada em grupo. Tal organização acontece independentemente da turma do estudante, bastando

	unicamente os interesses em comum dos estudantes envolvidos.
Apoiam e incentivam os alunos	Os educadores estão presentes a todo momento das atividades escolares, auxiliando os estudantes, trabalhando de modo interdisciplinar, atuando como tutores e orientadores das pesquisas.
Incentivam os alunos a usarem computadores ou outros aparelhos conectados à internet durante as aulas; incentivam os alunos a usarem a biblioteca	Os estudantes realizam pesquisas em momentos de tutoria, bem como nos de laboratório e grupo de estudo. A busca é ação imprescindível à rotina escolar.

Fonte: dados da pesquisa

A dimensão 1 nos apresenta muitos aspectos positivos quanto ao desenvolvimento moral da criança, quanto às relações de cooperação por meio do coletivo e à construção da autonomia. Nesse sentido, sobre educar moralmente, Piaget (1930/1996) demonstra que o objetivo da educação moral está no favorecimento de recursos que auxiliem a criança na construção de sua autonomia. Diante das observações realizadas, identificamos uma preocupação constante por parte de todos, em especial dos educadores, em promover uma ressignificação da criança com o conhecimento, o que nos faz caracterizar, quanto às relações com o ensino e a aprendizagem, um clima positivo.

Quadro 5 - Dimensão 2 – As relações sociais e os conflitos na escola

O que o questionário avalia	O que é proposto pela escola	Como avaliamos
O grau de satisfação do estudante com a relação que tem com os gestores; coordenador; funcionários.	A inexistência de hierarquia dentro da escola é positiva às relações dentro da escola.	Um dos pontos fundamentais à organização da escola. Consequentemente, trata-se de uma gestão participativa.
Há muitas situações de conflito entre os alunos e os professores.	A existência dos conflitos entre todos os coletivos é evidente e abundante, no entanto, são diversos os momentos em que tais conflitos podem e são revistos por todos, em especial pelos educadores, que em momentos de fórum, assembleia e individualmente buscam alternativas construtivas.	

Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas	Em virtude das pesquisas, que podem acontecer entre estudantes de turmas e idades diferentes, novas relações são estabelecidas, bem como também os momentos de fórum auxiliam na resolução de possíveis conflitos.	
Há muitas situações de conflito entre os alunos	Na existência de conflito, a situação é encaminhada ao fórum, no qual um educador e estudantes ajudantes compõem um grupo de ajuda para resolução.	
Se eu pudesse, eu mudaria de escola	Diante das particularidades da escola pesquisada, a forma como lidam com o conhecimento, a busca pelo desenvolvimento da autonomia dos estudantes, mesmo com muitos estudantes vindos de escolas tradicionais, o organismo vivo, dinâmico, de trocas, torna-se significativo a todos que fazem parte desse ambiente.	
Os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas	Mesmo com as particularidades de uma escola democrática como a assembleia, tutoria, os estudantes têm oportunidade de se expressar em todos os momentos necessários.	

Fonte: dados da pesquisa

A dimensão sobre as relações sociais e os conflitos na escola nos fez refletir bastante quanto às formas utilizadas por todos para resolver conflitos. O diálogo, fundamental ferramenta de expressão, é muito valorado e incentivado, uma vez que a escola é de e para todos, desta forma, a dinâmica concordar ou discordar está sempre presente, em um constante exercício de assimilação, acomodação e equilíbrio.

Nos chamou atenção também, sobre a dimensão, que nos relatos dos educadores, os conflitos entre eles foram vistos por eles mesmos como um aspecto para caracterização de um clima escolar negativo, o que discordamos, pois mesmo em meio a tantos conflitos, como em qualquer coletivo, não exclusivamente educacional, o que os faz ser a escola que é, envolve as

dificuldades existentes e também os meios para resolução dessas questões. Tal movimento é intrínseco a esse coletivo..

Quadro 6 - Dimensão 3 – As regras, as sanções e a segurança na escola

O que o questionário avalia	O que é proposto pela escola
Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regra da escola	Os estudantes participam de todas as deliberações sobre a escola, desde a organização dos espaços até elaboração e avaliação constante de combinados e regras no momento da assembleia.
Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola	Quando questionado aos estudantes sobre esse item, disseram saber da existência das regras, mas que tem momentos em que não se lembram mas ao mesmo tempo sabemos que se trata de um constante processo de construção internamente.
Os professores retiram um objeto (celular, fone de ouvido) que pertence ao aluno	O uso de aparelhos eletrônicos é previsto em momentos específicos e não permitido em momentos coletivos. Quando isso acontece, na tutoria, por exemplo, o educador dá alguns avisos e havendo recorrência, o aparelho é deixado na secretaria da escola e devolvido ao final do dia.

Fonte: dados da pesquisa

A partir do momento em que o coletivo formado por educadores, estudantes, funcionários, família, existe, muitas são as preocupações e ações quanto à organização dos indivíduos nesse espaço. Quanto a isso, a existência de combinados, acordos, regras é imprescindível à manutenção desse coletivo, o que demanda muito trabalho, o qual, com o passar do tempo, muda de significado e é tido com mais importância, uma vez que o objetivo não é o estabelecimento de acordos e regras somente ao ambiente escolar, ultrapassando assim, para grandes normas estabelecidas socialmente, pressuposto este a partir da existência de um grupo de pessoas em um mesmo espaço comum. Nossa avaliação do clima sob a ótica dessa dimensão é positiva.

Quadro 7 - Dimensão 4 – As situações de intimidação entre alunos

O que o questionário avalia	O que é proposto pela escola
Eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado por algum colega da escola; Se você fosse agredido, insultado, tivesse fotos ou vídeos ofensivos postados na internet etc, você pediria ajuda a um adulto da sua escola com que frequência	Nas situações de conflito, os estudantes envolvidos ou colegas podem chamar um educador para auxiliar, momento esse chamado de fórum. No entanto, há momentos em que os próprios estudantes conversam sobre o ocorrido e resolvem o conflito sem a intervenção de um adulto. O diálogo é prezado e muito desenvolvido na escola, algo fundamental à relação com o outro.

Fonte: dados da pesquisa

Com o trabalho diário de significação do espaço escolar como fator comum a um grupo, mesmo com a previsão de acordos e regras que auxiliam tal dinâmica, muitas são as situações de conflito presentes. É importante ressaltar que, frente a essas questões, são muitas alternativas existentes, postas em prática e sempre reavaliadas, em especial pelos educadores, pensando na resolução de conflitos, buscando sempre despertar no estudante os valores que permeiam a escola diante das regras organizadas. O que caracteriza um clima positivo.

Quadro 8 - Dimensão 5 – A família, a escola e a comunidade

O que o questionário avalia	O que é proposto pela escola
Sua família está contente com a escola	Muitas famílias estão contentes com a escola e participam ativamente dos acontecimentos pedagógicos (feiras, apresentações de encerramento de semestre), de decisões. Houve relato de família que tem filho na escola pesquisada, mas acredita que o ensino da escola tradicional é que funciona.
Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola	A escola conta com o momento do conselho escolar, no qual as famílias discutem sobre proposta pedagógica, regimento

	escolar, dentre outros.
--	-------------------------

Fonte: dados da pesquisa

A família é um grupo importante que compõe o coletivo escolar, uma vez que muito do que a escola é hoje, depois de mais de dez anos de sua idealização, se dá em função dessas pessoas que acreditam em um movimento possível de transformação social por meio da educação.

Embora seja importante destacar essa participação, nem todas as famílias compreendem completamente a proposta da escola democrática e aderem a ela sem crítica, algumas inclusive ficam em dúvida se um sistema tradicional não seria mais efetivo, mostrando-se aliviadas ao final do Ensino Fundamental II. Nesse sentido, avaliamos o clima intermediário.

É importante destacar também que a escola promove momentos abertos à comunidade, como a disposição da escola a atividades artísticas, musicais. A exemplo disso, a escola já promoveu um carnaval.

Quadro 9 - Dimensão 6 – A infraestrutura e a rede física da escola

O que o questionário avalia	O que é proposto pela escola
Os ambientes são limpos e bem conservados	É trabalhado desde sempre e frisado a todo momento que a escola pertence a todos, dessa forma, é responsabilidade de todos cuidar e preservar o espaço que tem. Um modo de organizarem a escola é por meio das comissões, um coletivo com funções diferentes, que vão desde organização e zelo pelo cardápio até o fórum (no qual estudantes ajudantes são chamados para a resolução de conflitos juntamente a um adulto).
Os alunos têm livre acesso aos espaços da escola	Existe o conceito de liberdade que faz parte da realidade escolar, a qual permite o trânsito dos estudantes por todos os espaços. Vale ressaltar que diante de tal liberdade,

	existem combinados e regras, conjuntamente organizados, que legitimam sua existência.
Os espaços para as atividades físicas são adequados	Como já dito anteriormente, uma das dificuldades dessa escola é justamente o seu tamanho, ficando muitas atividades mais restritas e onde as regras e combinados são mais cobrados, em função da segurança de todos.

Fonte: dados da pesquisa

A escola carece de espaço e, com isso, algumas dificuldades surgem, sendo até motivo para ser considerada “ruim” por comportar um número limitado de estudantes. No entanto, muitas questões de organização, proximidade, acolhimento, acontecem dessa forma justamente em função do espaço que tem.

Temos, portanto, a avaliação do clima intermediário, uma vez que, mesmo frente às dificuldades espaciais e de infraestrutura da escola, é valoroso e positivo o movimento de ocupação de outros espaços pelo bairro.

Vale ressaltar que, não pela deficiência de espaço, mas por fazer parte de sua proposta, existe o Bairro-escola, que aproxima escolas, comunidades, buscando o desenvolvimento do indivíduo, bem como a valorização de novos espaços, fazendo dessa proposta de aprendizagem compartilhada uma referência à elaboração de políticas públicas para a educação no Brasil.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como espaço que respeite as individualidades de todos, os dizeres e opiniões, que valorize a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, pode parecer muito longe de uma possível realidade escolar, no entanto, repensar a escola e o sistema de ensino atual é possível, por meio de ações colaborativas, humanas, que enxerguem uma importância não hierárquica entre todos nesse conjunto. Todos os indivíduos pertencentes a esse ambiente são, por conseguinte, atores responsáveis por mudanças em âmbito micro e macro. Uma escola que caminhe de encontro aos princípios da escola tradicional, defendendo uma nova concepção de educação, partindo do princípio de que todos são iguais e possuem a mesma importância frente a um coletivo, se traduz em um caminhar revolucionário no cenário educacional.

O processo de aprendizagem se dá mediante participação ativa de todos, estudantes e educadores, de forma interdisciplinar, levando em conta os saberes da criança e proporcionando um processo significativo da aprendizagem, envolvendo a pesquisa como atividade central para a ressignificação da construção do conhecimento.

Fazendo um resgate à fundamentação desse trabalho, Tognetta e Vinha (2007, p. 133) reiteram que

Para que esse ambiente sociomoral seja propício à construção da autonomia, faz-se necessário cuidar da forma como a aquisição do conhecimento está sendo trabalhada, atuando no sentido de que este seja investigado, reinventado ou descoberto pelo sujeito, e não transmitido como verdade absoluta. [...] que sejam proporcionados espaços para que as situações-problema sejam discutidas e refletidas e, também, que se trabalhe com a apropriação racional dos valores e normas. (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 133).

A comunidade escolar democrática compartilha, toma decisões, avalia ações, e, por ser um trabalho desenvolvido e reavaliado a todo momento por todos os envolvidos, possibilita que o estudante construa sua autonomia, mediante uma liberdade que dele exige responsabilidade frente às ações para si e, consequentemente, para o outro.

Embora prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a gestão democrática como uma perspectiva não hierárquica da educação, capaz de romper com práticas autoritárias previstas pela escola tradicional, somente é possível e posta em prática efetivamente na vivência diária, nas atividades cotidianas. A clareza dos membros da escola, perante os princípios que permeiam a escola democrática, lhes dá condições pela continuidade de luta diária em busca de uma educação de qualidade e de uma nova sociedade, mais

igualitária, que consiga dar sentido à escola como espaço onde a relação com o conhecimento esteja intimamente ligada a reflexões, críticas, saindo do senso comum e do ensino formal conteudista.

Reverendo os objetivos deste trabalho, tivemos como ponto fundamental a preocupação em avaliar o clima escolar de uma escola democrática. Nesse sentido, observamos a existência de uma proposta educacional que é de fato integral, isto é, o conhecimento está aliado a relações pessoais e há preocupação com o coletivo, pilares importantes a uma sociedade mais equilibrada.

Quanto a um dos objetivos específicos, verificar se a prática educacional democrática se relaciona positivamente com o desenvolvimento da autonomia moral, podemos dizer que foi alcançado, uma vez que se trata de um espaço, educadores, uma cultura voltada à construção de uma pessoa integralmente, cujos valores morais estão muito presentes.

O desconhecimento de uma possibilidade escolar tão particular como essa pode levar muitos leitores a crerem que uma escola democrática esteja isenta de dificuldades, problemáticas, dilemas a serem resolvidos, como na realidade da escola tradicional. No entanto, um fato relevante observado frente à realidade escolar pesquisada foi que, mesmo diante a tantas particularidades, possivelmente “encantadoras”, vistas por alguém em busca de fórmulas para a solução dos problemas educacionais, em momento algum nos foi demonstrada a intenção de mascarar, encobrir qualquer acontecimento, tido por nós como algo verdadeiro, honesto, diante de uma proposta educacional alternativa, que assim como todas as outras sempre terá suas dificuldades, seus dias bons e ruins.

O pensar a educação com ramificações a múltiplas propostas alternativas, muitas vezes pode assustar quem lida diretamente com essas realidades, famílias, estudantes, educadores, e de fato assusta, pois são propostas que partem do princípio de uma nova concepção de educação, de educador, o que despense muita energia, é trabalhoso. Todo movimento de mudança não é passivo a críticas e o mais difícil, demanda pessoas que acreditem no crescente de seus objetivos, de seus valores, resistindo diariamente a uma cultura que tem medo do diferente, a posicionamentos políticos contrários à mudança e possível superação de uma ideia, de uma prática.

Para a continuidade de um pensamento investigativo, crítico e, ainda mais, resistente, pesquisadores na área da Educação devem ter uma primeira clareza de que trata-se de um processo longo, o qual necessita planejamento, persistência, para que esse movimento possível de uma realidade escolar diferente, humana, horizontal, democrática, não deixe de existir. É um trabalho árduo, porém, enquanto existirem pessoas preocupadas e

comprometidas com a Educação mas, antes de tudo, com transformações positivas nas formas dos sujeitos se relacionarem, nossa atuação não será em vão.

Estudar novas alternativas para a educação, e nesse caso a escola democrática, é um convite a mudanças, não somente de um *lócus* educacional, mas também a transformações internas, possíveis responsáveis pelo passo seguido a outro em busca de uma nova direção, ou de múltiplas delas, podendo ações como as pesquisadas na escola democrática, responsáveis por influenciar o desenvolvimento de novas políticas públicas. Nesse sentido, não esqueçamos que:

Os seres humanos têm uma visão distorcida da realidade. No mito, os prisioneiros somos nós que enxergamos e acreditamos apenas em imagens criadas pela cultura, conceitos e informações que recebemos durante a vida. A caverna simboliza o mundo, pois nos representa imagens que não representam a realidade. Só é possível conhecer a realidade, quando nos libertamos destas influências culturais e sociais, ou seja, quando saímos da caverna (Platão, 1993).

REFERÊNCIAS

ABDIAN, G. Z.; OLIVEIRA, M. E. *Sentidos construídos na escola pública de educação básica sobre gestão e qualidade*. In: EDUCERE XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivro, 2005.

ARAÚJO, M. C. de C. S. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996.

BARRERA, T. G. da S. 2016. 276f. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século xxi*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

BIAGGIO, A. M. B. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002.

BLOCH, M. A. *Filosofia da educação nova*. Trad. Luiz Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. *Gestão da educação: o município e a escola*. Genuíno Bordignon.wordpress. jun. 2013. Disponível em <<https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola/>> Acesso em: 12 dez 2018.

BRASIL. Art. 206, inc. VI. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. *Lex: coletânea de Legislação e Jurisprudência*. Brasília, 1988. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650329/inciso-vi-do-artigo-206-da-constituicao-federal-de-1988>> Acesso em: 12 dez 2018.

BRASIL. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lex: coletânea de Legislação e Jurisprudência*. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>> Acesso em: 12 dez 2018.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COHEN, J., McCabe, E., Michelli, N. & Pickeral, T. School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, v. 111, n. 1, p. 180-213, 2009. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ826002>> Acesso em: 23 jan 2019.

COLOMBO, T. F. da S. 2018. 333f. *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 (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2018.

EBY, F. Herbart e a ciência da educação. In: EBY, F. *História da educação moderna*. Rio de Janeiro: Globo, 1962.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor Reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, N. S. C. *et al.* (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

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.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. M. *Microfísica do poder*. 5ª ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29ª ed. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 125-52.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 59-60.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, M. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1996.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Org.) *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo, Cortez, 1997.

GADOTTI, M. *Histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORA, D. L. da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. Campinas: Papirus, 1994.

HOY, W. K. & Miskel, C. *Education administration: theory, research, and practice*. 9 ed. New York: McGraw-Hill, 2012. Disponível em:
<<https://achialcoz.firebaseio.com/aa084/educational-administration-theory-research-and-practice-9th-edition-by-wayne-hoy-cecil-miskel-b008k9xtym.pdf>> Acesso em: 18 jan 2019
KOHLEBERG, L. Estádios morales y moralización: el enfoque cognitivo-evolutivo. In:

TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Orgs.). *El mundo social em La mente infantil*. Madri: Aliança Editorial, 1989.

KOYS, D.; DECOTIIS, T. Inductive measures of psychological climate. *Human Relations*, v. 44, n. 3, p. 265-285, 1991. Disponível em: <<https://dokumen.tips/documents/inductive-measures-of-psychological-climate.html>> Acesso em: 23 jan 2019.

LA TAILLE, Y. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *Discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37–104.

MENIN, M. S. S. Injustiça e escola: representações de alunos e implicações pedagógicas. In: TOGNETTA, L. R. P. *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. Valores na escola. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan/jun, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MIZUKAMI, M. da G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2007.

MORIN, E. *O método II: a vida da vida*. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América, Biblioteca Universitária, 1980.

MORO, A. 2018. 470f. *A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar*. Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2018.

Ó, J. R. *O Governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal: último quartel do século XIX, meados do século XX*. Lisboa: Educa, 2003.

OLIVEIRA, J. F. de; CAMARGO, R. B. de; GOUVEIA, A. B.; CRUZ, R. E. da. Gestão democrática e qualidade de ensino em escolas de educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 149-162, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 10 out. 2018.

PERESSINOTO, L. *Clima escolar: dimensões e influências*. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000944346&opt=4>> Acesso em: 23 jan 2019.

PIAGET, J. *O Juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994 (Originalmente publicado em 1932).

_____. Os procedimentos de educação moral. In MACEDO, L. de (Org.). *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996 (Originalmente publicado em 1930).

_____. *Para onde vai a educação?* 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

PLATÃO. *A república*. 7. ed. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PUENTE-PALACIOS, K.; FREITAS, I. A. de. *Clima organizacional: uma análise de sua definição e de seus componentes*. O&S, v. 13, n. 38, jul/set 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/osoc/v13n38/a03v13n38.pdf>> Acesso em: 18 jan 2019.

ROUSSEAU, J.-J. *Emílio ou da educação*. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, E. da S. dos. *Ambiente escolar e valores: um estudo comparativo entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo Parcial no ensino fundamental II*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus Marília. Marília, p. 59, 2017.

SEIXAS, R. *Sonho que se sonha só*. Álbum Gita, 1974. Disponível em: <<https://www.letrasdemusicas.com.br/raul-seixas/preludio/>> Acesso em 6 set. 2018.

SILVA, N. R. G. *Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema*. Práxis Educacional. v. 5, n. 6, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/306/340>> Acesso em: 13 jan 2019.

SINGER, H. 2008. 230f. *A Gestão Democrática do Conhecimento: sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2008

_____. *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed., Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Escola e democracia*. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994

SINGER, H. 2008. 230f. *A Gestão Democrática do Conhecimento: sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2008.

_____. *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

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

VASCONCELLOS, C. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Editora Salesiana Dom Bosco, 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VENTURA, M. M. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Rev SOCERJ*. 2007 v. 20, n. 5 p. 383-386. Disponível em:
<https://www.academia.edu/8440128/setembro_outubro_O_Estudo_de_Caso_como_Modalidade_de_Pesquisa_The_Case_Study_as_a_Research_Mode> Acesso em: 12 dez 2018.

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.; 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. *O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

WREGE, M. G. *Escolas democráticas: um olhar construtivista*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250975/1/Wrege_MarianaGuimaraes_M.pdf> Acesso em: 12 dez 2018.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Carta de autorização enviada à escola pesquisada

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Adesão a Valores e Clima Escolar: estudo de casos múltiplos em Escolas Democráticas do Estado de São Paulo

Clarisse Zan de Assis Bastos – Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP (pesquisadora)
Patricia Unger Raphael Bataglia – Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP (orientadora)

Eu, _____
dirigente da Escola _____,
DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de responsável pelo estabelecimento de ensino em que se pretende coletar dados, que fui devidamente esclarecida sobre o Projeto de Pesquisa intitulado: “*Adesão a Valores e Clima Escolar: estudo de casos múltiplos em Escolas Democráticas do Estado de São Paulo*” coordenado pela pesquisadora Clarisse Zan de Assis Bastos, da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Justificativa e objetivos:

O projeto “*Adesão a Valores e Clima Escolar: estudo de casos múltiplos em Escolas Democráticas do Estado de São Paulo*”, que será desenvolvido, pretende avaliar a percepção dos estudantes em relação ao clima escolar definido em algumas dimensões, tais como relação entre ensino e aprendizagem, conflitos, estabelecimento de regras, dentre outros e ainda, avaliar a adesão a valores morais de justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática. Temos como hipótese que as escolas democráticas, tendo uma configuração que valoriza bastante a interação, comunicação e experimentação de situações mais do que a transmissão de conteúdos, tenha um clima favorecedor à construção de valores em uma perspectiva de fato ética. Esta pesquisa está atrelada à pesquisa da Profa. Telma Vinha da UNICAMP, intitulada “*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*”.

Participantes:

Os participantes dessa pesquisa serão gestores (diretores, vice-diretores, coordenadores, orientadores e demais especialistas), professores e alunos do 7º em diante.

Procedimentos:

Os respondentes serão convidados a preencher um questionário que avalia o clima escolar e escala de valores. O questionário será respondido *on line* nas escolas que tiverem computadores disponíveis e de forma impressa nas que não os tiverem. Inicialmente, receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que visa fornecer informações sobre a pesquisa e obter a autorização para a participação.

A estimativa de tempo necessária para o preenchimento do questionário é de 40 (quarenta) minutos. A aplicação será realizada por um integrante da equipe de pesquisadores. A data para a aplicação do questionário será marcada com antecedência.

Riscos:

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes

Benefícios:

A participação nesta pesquisa não trará nenhum benefício direto, mas esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas ao clima escolar de forma que possa contribuir para a educação de todos.

Sigilo e privacidade:

Os participantes têm a garantia de que as suas identidades serão mantidas em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

Ressarcimento:

A participação na pesquisa é voluntária. Não haverá ressarcimento de qualquer tipo de despesa, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Clarisse Zan de Assis Bastos por meio do e-mail: clarisse.zan@gmail.com, pelo telefone (14) 99104-4656. O endereço do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP – Campus de Marília é: Av. Higino Muzi Filho, 737 – Mirante, Marília/SP CEP: 17525-901.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação da unidade escolar:

Assinatura do(a) gestor: _____

RG: _____ Data: _____

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Responsável pelo estudante

Adesão a Valores e Clima Escolar: estudo de casos múltiplos em Escolas Democráticas do Estado de São Paulo

Clarisse Zan de Assis Bastos – Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP (pesquisadora)
Patricia Unger Raphael Bataglia – Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP (orientadora)

O estudante sob sua responsabilidade (seu filho ou filha, neto ou neta etc.) da escola _____, está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O projeto “*Adesão a Valores e Clima Escolar: estudo de casos múltiplos em Escolas Democráticas do Estado de São Paulo*”, que será desenvolvido, pretende avaliar a percepção dos estudantes em relação ao clima escolar definido em algumas dimensões, tais como relação entre ensino e aprendizagem, conflitos, estabelecimento de regras, dentre outros e ainda, avaliar a adesão a valores morais de justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática. Temos como hipótese que as escolas democráticas, tendo uma configuração que valoriza bastante a interação, comunicação e experimentação de situações mais do que a transmissão de conteúdos, tenha um clima favorecedor à construção de valores em uma perspectiva de fato ética. Esta pesquisa está atrelada à pesquisa da Profa. Telma Vinha da UNICAMP, intitulada “*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*”.

Participantes:

Os participantes dessa pesquisa serão gestores (diretores, vice-diretores, coordenadores, orientadores e demais especialistas), professores e alunos do 7º em diante de escolas públicas e particulares.

Procedimentos:

Ao participar desse estudo, você está sendo convidado a preencher dois questionários, sendo um que avalia o clima escolar e outro sobre adesão a valores. O questionário será respondido *on line* nas escolas que tiverem computadores disponíveis e de forma impressa nas que não os tiverem. Terão momentos em que a pesquisadora conversará com os alunos, e para tal, usará equipamento de filmagem e gravação de voz. A estimativa de tempo necessária para o preenchimento de questionário é de 40 (quarenta) a 50 (cincoenta) minutos e para os momentos de conversa, o tempo estimado é de 60 (sessenta) minutos.

A data para a aplicação do questionário será marcada com antecedência, com o coordenador e/ou direção da escola e com o professor(a) que estiver na sala.

Riscos:

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes

Benefícios:

A participação do estudante nesta pesquisa não trará nenhum benefício direto, mas esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas ao clima escolar de forma que possa contribuir para a educação de todos.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que a identidade do estudante será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

Ressarcimento:

A participação na pesquisa é voluntária. Não haverá ressarcimento de qualquer tipo de despesa, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora do projeto Clarisse Zan de Assis Bastos por meio do e-mail: clarisse.zan@gmail.com, pelo telefone (14) 99104-4656. O endereço do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP – Campus de Marília é: Av. Higino Muzi Filho, 737 – Mirante, Marília/SP CEP: 17525-901.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação do estudante sob minha responsabilidade:

Nome do(a) participante: _____ data

Nome do(a) responsável

Assinatura do responsável

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____/_____/_____
Assinatura do pesquisador

Data:

APÊNDICE C - Termo de assentimento livre e esclarecido ao estudante

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Estudantes

Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias

Telma Vinha - Faculdade de Educação – UNICAMP (Coordenadora)

Número do CAAE: 32973114.2.0000.5404

Clarisse Zan de Assis Bastos – Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP
(Pesquisadora)

Você, estudante da escola _____, está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O projeto “*Adesão a Valores e Clima Escolar: estudo de casos múltiplos em Escolas Democráticas do Estado de São Paulo*”, que será desenvolvido, pretende avaliar a percepção dos estudantes em relação ao clima escolar definido em algumas dimensões, tais como relação entre ensino e aprendizagem, conflitos, estabelecimento de regras, dentre outros e ainda, avaliar a adesão a valores morais de justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática. Temos como hipótese que as escolas democráticas, tendo uma configuração que valoriza bastante a interação, comunicação e experimentação de situações mais do que a transmissão de conteúdos, tenha um clima favorecedor à construção de valores em uma perspectiva de fato ética. Esta pesquisa está atrelada à pesquisa da Profa. Telma Vinha da UNICAMP, intitulada “*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*”.

Participantes:

Os participantes dessa pesquisa serão gestores (diretores, vice-diretores, coordenadores, orientadores e demais especialistas), professores e alunos do 7º em diante de escolas públicas e particulares.

Procedimentos:

Ao participar desse estudo, você está sendo convidado a preencher dois questionários que avaliam o clima escolar e valores e uma entrevista sobre justiça. O questionário será respondido *on line* nas escolas que tiverem computadores disponíveis e de forma impressa nas que não os tiverem. A estimativa de tempo necessária para o preenchimento do questionário é de 40 (quarenta) a 50 (cincoenta) minutos.

A data para a aplicação do questionário será marcada com antecedência, com o coordenador e/ou direção da escola e com o professor(a) que estiver na sala.

Riscos:

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes

Benefícios:

A participação nesta pesquisa não trará nenhum benefício direto, mas esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas ao clima escolar de forma que possa contribuir para a educação de todos.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que a sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

Ressarcimento:

A participação na pesquisa é voluntária. Não haverá ressarcimento de qualquer tipo de despesa, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Clarisse Zan de Assis Bastos por meio do e-mail: clarisse.zan@gmail.com, pelo telefone (14) 99104-4656. O endereço do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP – Campus de Marília é: Av. Higino Muzi Filho, 737 – Mirante, Marília/SP CEP: 17525-901.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 - Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas – SP - Cx. Postal: 6111 - telefone (19) 3521-8936. <http://www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa>

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____ RG: _____

Assinatura do(a) participante: _____ Data: _____

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data:

____/____/____

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido aos educadores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Professores

Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias
Telma Vinha - Faculdade de Educação da UNICAMP (Coordenadora)
Número do CAAE: 32973114.2.0000.5404
Clarisse Zan de Assis Bastos – Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP
(Pesquisadora)

Você, professor da escola _____, está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O projeto “*Adesão a Valores e Clima Escolar: estudo de casos múltiplos em Escolas Democráticas do Estado de São Paulo*”, que será desenvolvido, pretende avaliar a percepção dos estudantes em relação ao clima escolar definido em algumas dimensões, tais como relação entre ensino e aprendizagem, conflitos, estabelecimento de regras, dentre outros e ainda, avaliar a adesão a valores morais de justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática. Temos como hipótese que as escolas democráticas, tendo uma configuração que valoriza bastante a interação, comunicação e experimentação de situações mais do que a transmissão de conteúdos, tenha um clima favorecedor à construção de valores em uma perspectiva de fato ética. Esta pesquisa está atrelada à pesquisa da Profa. Telma Vinha da UNICAMP, intitulada “*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*”.

Participantes:

Os participantes dessa pesquisa serão gestores (diretores, vice-diretores, coordenadores, orientadores e demais especialistas), professores e alunos do 7º em diante de escolas públicas e particulares.

Procedimentos:

Ao participar desse estudo, você está sendo convidado a preencher dois questionários que avaliam o clima escolar e valores. O questionário será respondido *on line* nas escolas que tiverem computadores disponíveis e de forma impressa nas que não os tiverem. A estimativa de tempo necessária para o preenchimento do questionário é de 40 (quarenta) a 50 (cincoenta) minutos.

A data para a aplicação do questionário será marcada com antecedência.

Riscos:

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes

Benefícios:

A participação nesta pesquisa não trará nenhum benefício direto, mas esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas ao clima escolar de forma que possa contribuir para a educação de todos.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que a sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

Ressarcimento:

A participação na pesquisa é voluntária. Não haverá ressarcimento de qualquer tipo de despesa, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com Clarisse Zan de Assis Bastos por meio do e-mail: clarisse.zan@gmail.com, pelo telefone (14) 99104-4656. O endereço do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências UNESP – Campus de Marília é: Av. Higino Muzi Filho, 737 – Mirante, Marília/SP CEP: 17525-901.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 - Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas – SP - Cx. Postal: 6111 - telefone (19) 3521-8936. <http://www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa>

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____ RG: _____

Assinatura do(a) participante: _____ Data: _____

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data:

____/____/____

Assinatura do pesquisador

ANEXO

ANEXO A - Questionário do clima do aluno

PESQUISA SOBRE CLIMA ESCOLAR

ALUNOS

Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a sua escola.

As informações desta pesquisa vão nos ajudar a melhorar as relações interpessoais, as condições de aprendizagem e o ambiente geral da escola.

Esse é um questionário direcionado aos alunos desta instituição educacional.

Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL.

Esse 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: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Aplicador: _____ 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 aprendo na escola é útil para a minha vida.	☐	☐	☐	☐
2. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito realizando cursos técnicos e faculdades.	☐	☐	☐	☐
3. Na minha escola os professores consideram o comportamento dos alunos para dar as notas.	☐	☐	☐	☐
4. A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.	☐	☐	☐	☐
5. Os professores desta escola chegam atrasados com frequência.	☐	☐	☐	☐
6. Os professores desta escola costumam faltar.	☐	☐	☐	☐
7. Considero justo o jeito que os professores dão as notas.	☐	☐	☐	☐

Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
8. Parecem desinteressados e entediados.	☐	☐	☐	☐
9. Chegam atrasados.	☐	☐	☐	☐
10. Atrapalham a aula.	☐	☐	☐	☐
11. Fazem as lições de casa.	☐	☐	☐	☐
12. Quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem.	☐	☐	☐	☐

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
13. Explicam de forma clara.	☐	☐	☐	☐
14. Conseguem manter a ordem durante a aula.	☐	☐	☐	☐
15. Propõem atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação.	☐	☐	☐	☐
16. Incentivam a colaboração dos alunos no planejamento das atividades.	☐	☐	☐	☐

Continua...

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
17. Apoiam e incentivam os alunos.	☐	☐	☐	☐
18. Parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas.	☐	☐	☐	☐
19. Incentivam os alunos a usarem computadores ou outros aparelhos conectados à internet durante as aulas.	☐	☐	☐	☐
20. Incentivam os alunos a usarem a biblioteca.	☐	☐	☐	☐

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...).	☐	☐	☐	☐
22. O coordenador/orientador.	☐	☐	☐	☐
23. Os funcionários.	☐	☐	☐	☐

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.	☐	☐	☐	☐
25. Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.	☐	☐	☐	☐
26. Sinto-me só.	☐	☐	☐	☐
27. Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.	☐	☐	☐	☐
28. Os estudantes pertencem a diferentes grupos e convivem bem.	☐	☐	☐	☐
29. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	☐	☐	☐	☐
30. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos.	☐	☐	☐	☐
31. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.	☐	☐	☐	☐
32. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.	☐	☐	☐	☐

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
33. Os alunos desrespeitam os professores.	☐	☐	☐	☐
34. Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.	☐	☐	☐	☐
35. Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores.	☐	☐	☐	☐
36. Os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas.	☐	☐	☐	☐
37. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem bem integrados ao grupo.	☐	☐	☐	☐
38. A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola.	☐	☐	☐	☐
39. Tenho medo de alguns professores.	☐	☐	☐	☐

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua classe:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
40. Demonstram interesse pela nossa vida fora da escola.	☐	☐	☐	☐
41. Escutam o que temos a dizer.	☐	☐	☐	☐
42. Implicam com alguns alunos.	☐	☐	☐	☐
43. Gritam.	☐	☐	☐	☐
44. Ameaçam alguns estudantes.	☐	☐	☐	☐
45. Tiram sarro ou humilham alguns estudantes.	☐	☐	☐	☐

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
46. Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola.	☐	☐	☐	☐
47. Em geral, os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da escola.	☐	☐	☐	☐

Continua...

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
48. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.	☐	☐	☐	☐
49. Os alunos conhecem e compreendem as regras.	☐	☐	☐	☐
50. As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor).	☐	☐	☐	☐
51. Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.	☐	☐	☐	☐
52. Alguns alunos vêm para a escola embriagados ou drogados.	☐	☐	☐	☐
53. Alguns alunos traficam drogas dentro da escola.	☐	☐	☐	☐
54. Alguns alunos trazem armas, facas, canivetes, etc.	☐	☐	☐	☐
55. Os professores favorecem a alguns alunos mais que a outros.	☐	☐	☐	☐
56. Na maior parte das vezes, a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos.	☐	☐	☐	☐
57. As punições são impostas sem o aluno ser ouvido.	☐	☐	☐	☐
58. A escola faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumprirem uma mesma regra.	☐	☐	☐	☐
59. Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com os adultos para ajudar a resolvê-los.	☐	☐	☐	☐
60. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.	☐	☐	☐	☐

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
61. Fingem que não perceberam.	☐	☐	☐	☐
62. Informam a família sobre o ocorrido para que tome providências.	☐	☐	☐	☐
63. Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.	☐	☐	☐	☐
64. Colocam os alunos para a fora da sala de aula.	☐	☐	☐	☐
65. Mudam os alunos de lugar na sala de aula.	☐	☐	☐	☐
66. Retiram um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno.	☐	☐	☐	☐
67. Não sabem o que fazer.	☐	☐	☐	☐
68. Encaminham para a direção/ coordenação/orientação.	☐	☐	☐	☐

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
69. Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.	☐	☐	☐	☐
70. Os alunos levam bronca na frente dos colegas.	☐	☐	☐	☐
71. Os alunos envolvidos são suspensos.	☐	☐	☐	☐
72. Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.	☐	☐	☐	☐
73. A escola informa o ocorrido à família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) pedindo que tome providências.	☐	☐	☐	☐
74. Os alunos são transferidos de escola.	☐	☐	☐	☐
75. Os alunos são encaminhados para o Conselho Tutelar.	☐	☐	☐	☐
76. A escola registra um boletim de ocorrência na polícia.	☐	☐	☐	☐
77. A escola impede que alunos participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão, etc.).	☐	☐	☐	☐

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
78. Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	☐	☐	☐	☐
79. Eu fui provocado, zoadado, apelidado ou irritado por algum colega da escola.	☐	☐	☐	☐
80. Eu tenho medo de alguns alunos.	☐	☐	☐	☐
81. Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega da escola.	☐	☐	☐	☐
82. Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.	☐	☐	☐	☐
83. Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	☐	☐	☐	☐
84. Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escolar.	☐	☐	☐	☐

Nos ÚLTIMOS 3 MESES com que frequência essas AGRESSÕES ACONTECERAM NOS DIFERENTES AMBIENTES:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
85. Na classe.	☐	☐	☐	☐
86. Nos corredores.	☐	☐	☐	☐
87. No pátio.	☐	☐	☐	☐
88. No refeitório.	☐	☐	☐	☐
89. Nos banheiros.	☐	☐	☐	☐
90. Na quadra.	☐	☐	☐	☐
91. Em locais próximos à escola.	☐	☐	☐	☐
92. Através de internet ou celular.	☐	☐	☐	☐

Assinale a frequência com relação as situações abaixo:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
93. Se você fosse agredido, insultado, tivesse fotos ou vídeos ofensivos postados na internet etc., você pediria ajuda a seus colegas da escola com que frequência.	☐	☐	☐	☐
94. Se você fosse agredido, insultado, tivesse fotos ou vídeos ofensivos postados na internet etc., você pediria ajuda a um adulto da sua escola com que frequência.	☐	☐	☐	☐

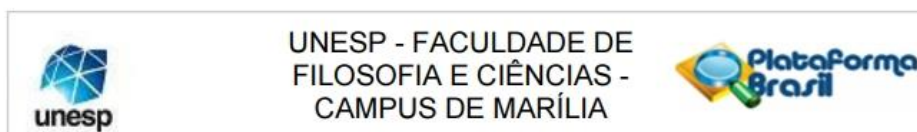
Seção 5 - A família, a escola e a comunidade

Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
95. Sua família está contente com a escola.	☐	☐	☐	☐
96. Sua família vai às reuniões convocadas pela escola.	☐	☐	☐	☐
97. Existe uma boa comunicação entre a sua família e os professores.	☐	☐	☐	☐
98. Sua família participa das atividades e eventos organizados pela escola.	☐	☐	☐	☐
99. Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.	☐	☐	☐	☐
100. Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro.	☐	☐	☐	☐
101. Sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula.	☐	☐	☐	☐

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	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
102. Os ambientes são limpos e bem conservados.	☐	☐	☐	☐
103. Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, com papel higiênico e sabonete à disposição.	☐	☐	☐	☐
104. As salas de aula são confortáveis e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).	☐	☐	☐	☐
105. O refeitório é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.	☐	☐	☐	☐
106. Há uma biblioteca com livros variados e interessantes.	☐	☐	☐	☐
107. Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...).	☐	☐	☐	☐
108. Os alunos têm livre acesso aos espaços da escola.	☐	☐	☐	☐
109. Os espaços para as atividades físicas são adequados.	☐	☐	☐	☐

ANEXO B - Parecer Favorável do CEP sobre o Projeto

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Adesão a Valores e Clima Escolar: estudo de casos múltiplos em Escolas Democráticas do Estado de São Paulo.

Pesquisador: Clarisse Zan de Assis Bastos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69175617.1.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.171.637

Apresentação do Projeto:

O presente Projeto de Doutorado intitula-se "Adesão a Valores e Clima Escolar: estudo de casos múltiplos em Escolas Democráticas do Estado de São Paulo" e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha Psicologia da Educação.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo "verificar se a prática educacional democrática leva ao desenvolvimento da autonomia moral e a adesão a valores morais na criança em níveis mais avançados do que uma escola tradicional".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nos termos de consentimento há informações sobre participação dos sujeitos, objetivos da pesquisa e ausência de riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como procedimentos metodológicos, a pesquisa contempla: pesquisa bibliográfica, documental e estudos de casos. Os estudos de casos serão em escolas do estado de São Paulo consideradas democráticas. Serão aplicados instrumentos (questionários) com gestores, professores e alunos. Os resultados da pesquisa serão comparados com banco de dados de pesquisa geradora realizada pela pesquisadora Telma Vinha, da Unicamp.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

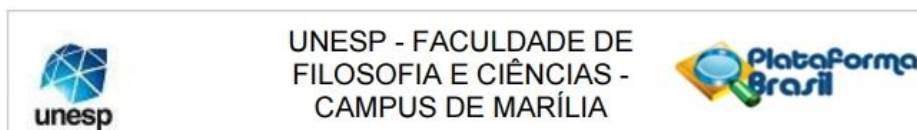
UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.171.637

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou documentos necessários à análise do CEP: carta de autorização das três escolas onde serão realizados os estudos de caso, projeto de pesquisa, termos de consentimento, termo de assentimento. Apresentou ainda instrumentos de pesquisa (questionários).

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise de toda a documentação apresentada, sou de parecer favorável à aprovação do Projeto no âmbito do Comitê de Ética e Pesquisa da FFC/Marília.

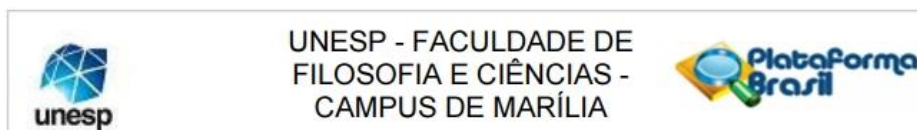
Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 21/06/2017, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 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 Adesão a Valores e Clima Escolar: estudo de casos múltiplos em Escolas Democráticas do Estado de São Paulo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_933564.pdf	01/06/2017 14:59:53		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PROFESSOR_10.pdf	01/06/2017 14:46:15	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PROFESSOR_09.pdf	01/06/2017 14:45:46	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ADOLESCENTE__8.pdf	01/06/2017 14:45:21	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ADOLESCENTE_7.pdf	01/06/2017 14:44:49	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ADOLESCENTE__6.pdf	01/06/2017 14:44:26	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ADOLESCENTE_5.pdf	01/06/2017 14:44:03	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_CRIANCA__4.pdf	01/06/2017 14:43:41	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
 Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900
 UF: SP Município: MARILIA
 Telefone: (14)3402-1346 E-mail: cep@marilia.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.171.637

Outros	QUESTIONARIO_CRIANCA__3.pdf	01/06/2017 14:43:19	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_CRIANCA__2.pdf	01/06/2017 14:42:55	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_CRIANCA__1.pdf	01/06/2017 14:42:31	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	Parecer_de_aprovacao.pdf	01/06/2017 14:41:58	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	Instrumento_de_Medida_Professores_Final.pdf	01/06/2017 14:41:26	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	Instrumento_de_Medida_Gestores_Final.pdf	01/06/2017 14:40:57	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	Instrumento_de_Medida_Alunos_Final.pdf	01/06/2017 14:40:30	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_cep_2017.docx	01/06/2017 14:39:38	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	CARTA_DE_AUTORIZACAO_COLEGIO_VIVER.pdf	01/06/2017 14:38:56	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	CARTA_DE_AUTORIZACAO_ESCOLA TEIA MULTICULTURAL.pdf	01/06/2017 14:38:27	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Outros	CARTA_DE_AUTORIZACAO_ESCOLA POLITEIA.pdf	01/06/2017 14:37:52	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_CONS_professor.docx	01/06/2017 14:37:00	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_CONS_pais.docx	01/06/2017 14:35:58	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_ASSENT_alunos.docx	01/06/2017 13:47:20	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_CONS_gestor.docx	01/06/2017 13:43:53	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	01/06/2017 13:41:36	Clarisse Zan de Assis Bastos	Aceito

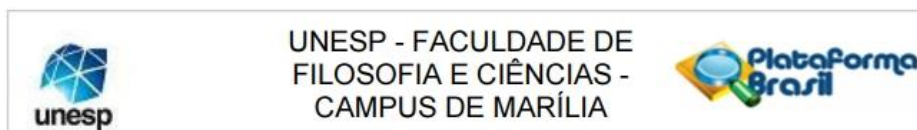
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
 Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900
 UF: SP Município: MARÍLIA
 Telefone: (14)3402-1346 E-mail: cep@marilia.unesp.br



Continuação do Parecer: 2.171.637

MARILIA, 13 de Julho de 2017

Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **CEP:** 17.525-900
E-mail: cep@marilia.unesp.br