

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

CASSIA CHRISTINA BAPTISTA

**CLIMA ESCOLAR E TRABALHO PEDAGÓGICO:
UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DOS PROJETOS DO CONTRATURNO
NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

SÃO PAULO

2018

CASSIA CHRISTINA BAPTISTA

**CLIMA ESCOLAR E TRABALHO PEDAGÓGICO:
UM ESTUDO SOBRE A INFLUÊNCIA DOS PROJETOS DO CONTRATURNO
NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE FORMADORES

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de Formadores, sob a orientação da Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos.

SÃO PAULO

2018

BANCA EXAMINADORA:

Dedico este trabalho aos meus pais, Veralice e Lauro, que mesmo com o pouco estudo que tiveram quando ainda eram crianças não mediram esforços para traçar um caminho diferente para mim e para meus irmãos, percorrido com muito esforço, mas com o refúgio do amor e da fé. Saudades, pai.

AGRADECIMENTOS

Enfim chegou o momento de agradecer aqueles que fizeram parte desta jornada. Em primeiro lugar, a Deus. Obrigada por me escolher mesmo antes de eu entender o quão perto o Senhor sempre esteve de mim. Por me dar uma identidade e a convicção de que terei a eternidade ao seu lado. Por ter cuidado com tanto afinho de minha formação. Nós dois temos guardado na memória este caminho cheio de milagres. Que eu diminua, e que Você cresça em mim.

Obrigada mãe, por ser fortaleza, amor, gentileza e felicidade. Amo você. Ao meu pai, que, mesmo não podendo acompanhar esta conquista, esteve presente em meus pensamentos.

À Christiane, a melhor irmã que alguém poderia ter. Obrigada pelas palavras, pelas orações, pelos abraços e pelos empurrões (literalmente) de incentivo. Agradeço também ao meu cunhado Claudio e às minhas princesas Manuela e Gabriela. A tia ama vocês! Obrigada por entenderem minhas ausências e pelo silêncio que faziam ao brincarem na casa da vovó enquanto eu estudava.

À minha orientadora, Prof. Dra. Laurizete Ferragut Passos. Lauri, quanta sabedoria cabe em você! Obrigada pela parceria, pelas aprendizagens e por ter lapidado esta dissertação com tanta perspicácia e inteligência.

Aos professores que compuseram a banca examinadora deste trabalho, Professora Dra. Marli André e Professor Dr. Cristovam Alves, pelas contribuições para além da teoria.

Ao meu irmão, Cleberson, sua esposa, Mary, e meu sobrinho, Vinicius, e a todos os meus familiares e amigos por torcerem incondicionalmente por mim.

À minha querida amiga Maitê, pelas ricas contribuições nas diversas leituras que fez do meu texto. Deus foi generoso comigo ao me dar uma amiga tão dedicada e inteligente.

Às minhas estimadas amigas Alessandra, Cintia, Josiane e Núbia. Obrigada pelas orações, pelas conversas e pela torcida. Núbia, obrigada por ter revisado este texto com tanta maestria.

A todos os professores do FORMEP. Reforço que gostaria de ser aluna definitiva deste Programa. Minha gratidão pelas aulas, discussões e conversas. Quem dera tê-los sempre por perto em minha trajetória profissional. Por isso, os levo no coração.

Ao querido Humberto, por sua competência, humildade e por me emprestar seus ouvidos de vez em quando. Quem diria que dois alunos do SESI Carrão se reencontrariam tanto tempo depois! Esse mundo é mesmo uma caixa de fósforos.

Aos amigos de Mestrado da turma cinco do FORMEP, em especial às queridas Edna, Elisa, Juliana, Maria Raquel, Milena e Renata, exemplos de profissionais competentes e que lutam por uma escola pública de qualidade. Sentirei saudades de nossos encontros semanais.

Às admiráveis Andrea, Angela, Glaucia e Maria Paula. Orgulho-me em fazer parte dessa equipe. Aos queridos colegas de trabalho por toda a dedicação com nossa escola e com nossos alunos. Aprendo muito com vocês! Meu agradecimento especial aos sujeitos desta pesquisa.

Ao Guilherme, pela ajuda com a revisão deste texto. À Emillie, pela ajuda com o *Abstract*.

Aos meus amados amigos/irmãos em Cristo. Agradeço pelas orações e pelo suporte espiritual e emocional neste período.

Aos meus queridos Golias e Max, pela paciência, lealdade e amor incondicional. Com vocês por perto, os momentos de estudo e escrita nunca foram solitários!

E a todos os professores e funcionários que influenciam positivamente o clima de suas escolas. Que levam consigo a criticidade, o profissionalismo e o compromisso necessários na luta por uma educação de qualidade, mas que não negligenciam a importância de um ambiente leve, alegre e amistoso para o processo de ensino aprendizagem e para as relações interpessoais.

*Pois eu bem sei os planos que estou
projetando para vós, diz o Senhor;
planos de paz, e não de mal, para vos dar
um futuro e uma esperança.
Jeremias 29:11*

*Por isso não desanimamos.
Embora exteriormente estejamos
a desgastar-nos, interiormente estamos
sendo renovados dia após dia.
II Coríntios 4:16*

RESUMO

BAPTISTA, Cassia Christina. **Clima escolar e trabalho pedagógico: um estudo sobre a influência dos projetos do contraturno no Ensino fundamental II**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Há, para todos os contextos, um clima que age nas relações e na cultura organizacional. Não é algo que possa ser visto, mas pode ser percebido pelos atores de um determinado local. Neste sentido, a problemática desta pesquisa referiu-se ao clima escolar identificado nos períodos de tempo destinados a projetos no contraturno e no Ensino Fundamental II. O pressuposto inicial era que o clima possui fortes imbricações com o processo de ensino aprendizagem dos alunos e deve ser estudado como forma de entender essa ligação para que a comunidade escolar possa estabelecer ações no intuito de aproveitar a força do clima para questões do trabalho pedagógico. O objetivo aqui foi analisar a relação do clima escolar com o trabalho pedagógico desenvolvido em uma escola pública de Ensino Fundamental do Município de São Paulo. As referências que apoiaram a pesquisa foram Libâneo (2015), Lück (2011), Nóvoa (1992), Thurler (2001) e Vinha, Morais e Moro (2017). A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como instrumentos de coleta de dados a análise documental, questionários e grupos de discussão. Os sujeitos foram professores, equipe gestora e alunos do Ensino Fundamental II de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Paulo. O método para a análise de dados seguiu os pressupostos da Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983). Os resultados obtidos demonstraram que os sujeitos manifestam à Unidade Educacional percepções de clima escolar predominantemente positivas, principalmente nos momentos de projetos do contraturno, ainda que os atores reconheçam que há muito a ser feito para transformar o clima de todos os espaços. O estudo também evidenciou a necessidade de inovações curriculares, metodológicas e nas práticas de organização e gestão da escola no que se refere ao avanço do processo pedagógico. Demonstrou, ainda, que os projetos desenvolvidos no contraturno são movimentos assertivos para a perspectiva de intervenção intencional da mudança do clima escolar e, conseqüentemente, do avanço do processo pedagógico, considerando os campos das relações interpessoais e das organizações escolares.

Palavras-chave: Clima escolar. Ensino Fundamental II. Projetos do contraturno. Ensino Regular.

ABSTRACT

BAPTISTA, Cassia Christina. **School climate and pedagogical work: a study on the influence of after-school projects in Middle School**. 2018. 133 p. Dissertation (Professional Master in Education: training for trainers) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

There is, for all contexts, a climate that acts on relationships and organizational culture. It is not something that can be seen, but it can be perceived by the actors of a certain place. In this sense, the problem of this research referred to the school climate identified in the periods of time destined to after-school projects and Middle School. The initial assumption was that the climate has strong connection with the learning process of students and should be studied as a way to understand this connection, so that the school community can establish actions to harness the strength of the climate for questions of pedagogical work. The objective was to analyze the relationship of the school climate with the pedagogical work developed in a public school of the Municipality of São Paulo. The references that supported the research were Libâneo (2015), Lück (2011), Nóvoa (1992), Thurler (2001) and Vinha, Moraes and Moro (2017). The research, of qualitative approach, used document analysis, questionnaires and discussion groups as instruments of data collection. The subjects were teachers, management team and students of Middle School of a Municipal School of São Paulo. The method for data analysis followed the assumptions of Prose Analysis (ANDRÉ, 1983). The results obtained showed that the subjects express predominantly positive perceptions of school climate to the Educational Unit, especially in the moments of after-school projects, although the actors recognize that there is much to be done to transform the climate of all spaces. The study also evidenced the need of curricular innovations, methodological innovations and in the practices of school organization and management with regard to the advance of the pedagogical process. Furthermore demonstrated that the projects developed in the after-school are assertive movements for this perspective of intentional intervention of the school climate change and, consequently, of the pedagogical process, considering the fields of interpersonal relationship and school organizations.

Keywords: School climate. Middle School. After-school projects. Regular Education.

LISTA DE SIGLAS

AEL: Academia Estudantil de Letras

BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEU: Centro Educacional Unificado

CP: Coordenador Pedagógico

EMEF: Escola Municipal de Ensino Fundamental

FORMEP: Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

JEIF: Jornada Especial Integral de Formação

PEA: Projeto Especial de Ação

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PPP: Projeto Político Pedagógico

RME: Rede Municipal de Ensino

SMESP: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

UE: Unidade Educacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Elementos da cultura organizacional	36
Quadro 2: Elementos da cultura organizacional da escola	38
Quadro 3: Resenha da cultura organizacional da escola	39
Quadro 4: Resenha sobre o clima organizacional da escola	41
Quadro 5: Variáveis que intervêm na composição do clima organizacional	43
Quadro 6: Matriz de referência para a elaboração do questionário	68
Quadro 7: Questões da dimensão 1: as relações com o ensino e com a aprendizagem	69
Quadro 8: Questões da dimensão 2: as relações sociais e os conflitos na escola	70
Quadro 9: Questões da dimensão 3: caracterização dos sujeitos	71
Quadro 10: Matriz de análise de dados	74
Quadro 11: Tempo de atuação docente / tempo de atuação docente na Unidade: Grupos de discussão	81
Quadro 12: Informações complementares dos participantes dos grupos de discussão	81
Quadro 13: Com que frequência as situações a seguir acontecem com os estudantes	84
Quadro 14: Marque a ocorrência das seguintes situações. Os professores de sua turma	85
Quadro 15: Marque a ocorrência das seguintes situações. Os professores de sua classe ...	91
Quadro 16: Motivos pelos quais os professores desenvolvem projetos no contraturno	95
Quadro 17: Os participantes do grupo de discussão e os projetos do contraturno: Professores sem projetos	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gestores e professores: pretendem continuar nesta escola para o próximo ano?	78
Gráfico 2: Tempo de docência / Tempo de docência na Unidade	80
Gráfico 3: A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de chegar a cursar uma Faculdade	83
Gráfico 4: Alunos: Gosto de estudar nesta escola Professores e gestores: A maioria dos alunos valoriza esta escola	84
Gráfico 5: Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos	86
Gráfico 6: Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores	87
Gráfico 7: Os alunos desrespeitam os professores	88
Gráfico 8: Há muitas situações de conflitos entre os alunos	88
Gráfico 9: Os alunos agredem, maltratam, intimidam, ameaçam, excluem ou humilham algum colega na escola	89
Gráfico 10: Gestores – questões relacionadas ao convívio social	90
Gráfico 11: Os funcionários tratam todos os alunos com respeito	90
Gráfico 12: Resposta dos alunos: se eu pudesse, mudaria de escola	92
Gráfico 13: Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola	92
Gráfico 14: As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola	93
Gráfico 15: Os projetos do contraturno influenciam na melhoria do clima escolar e das relações interpessoais no horário de aula do Ensino Regular	94

LISTA DE TABELA

Tabela 1: O IDEB da escola analisada	61
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – A CONSTRUÇÃO DO OBJETO	15
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS	26
1.1 ESTUDOS CORRELATOS: O QUE PESQUISADORES TÊM APONTADO ACERCA DO TEMA.....	26
1.1.1 ANÁLISES E APROXIMAÇÕES COM O TEMA DE PESQUISA	28
1.2 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA	34
1.2.1 CULTURA E CLIMA.....	34
1.2.1.1 A RELAÇÃO COM OS ATORES DO CONTEXTO EDUCATIVO	47
1.2.1.2 A RELAÇÃO COM O TRABALHO PEDAGÓGICO	50
1.3 REFLEXÕES ACERCA DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	52
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
2.1 METODOLOGIA DA PESQUISA	55
2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	56
2.2.1 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO – PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO	56
2.2.1.1 PROJETOS NO CONTRATURNO.....	57
2.2.2 A ESCOLA COMO CONTEXTO DO ESTUDO.....	60
2.2.2.1 CONHECENDO OS PROJETOS OFERECIDOS NO CONTRATURNO.....	64
2.2.3 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	66
2.2.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	73
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS	76
3.1 QUESTIONÁRIOS	77
3.1.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	77
3.1.2 AS RELAÇÕES COM O ENSINO E COM A APRENDIZAGEM	82
3.1.3 AS RELAÇÕES SOCIAIS E OS CONFLITOS NA ESCOLA	86
3.1.4 PROJETOS DO CONTRATURNO: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS.....	93
3.2 GRUPOS DE DISCUSSÃO.....	96
3.2.1 ESPECIFICIDADES DO ENSINO REGULAR E ESPECIFICIDADES DOS PROJETOS NO CONTRATURNO.....	97
3.2.2 ESPAÇOS, RECURSOS E BUROCRACIA.....	100
3.2.3 O CLIMA ESCOLAR NO ENSINO REGULAR E NOS PROJETOS DO CONTRATURNO.....	101
3.2.4 AS ANGÚSTIAS DECLARADAS	106
3.2.5 CAMINHOS PARA O AVANÇO DO PROCESSO PEDAGÓGICO.....	107

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	124

INTRODUÇÃO

A CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Hoje, sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenho e da relação humana.

António Nóvoa

A epígrafe que foi escolhida para início desta dissertação expressa a realidade presente na vida dos professores: somos alguém por inteiro e não separados de nossas crenças, valores, entendimentos, bandeiras defendidas e autorregulação nas tantas frentes que assumimos nas escolas. Por meio da interação com o próximo temos a oportunidade de mostrar quem somos e conhecer quem são os outros, em uma cíclica relação de reconstrução no processo diário de docência.

A instituição escolar recebe influências de seus membros, mais ainda, são eles os responsáveis pela personalidade¹ do local, formada pelas bagagens invisíveis que trazemos e que acabam por constituírem-se como um todo. Estas se entrecruzam e dão cor e tom ao lugar, o que ajuda a explicar por que cada escola é de um jeito.

Neste sentido, antes de realizar o que proponho neste estudo, vejo como necessário apresentar minha trajetória profissional e suas ligações com a construção do objeto de pesquisa.

Tornar-me professora não foi algo premeditado desde o início de minhas decisões. Pelo menos não de maneira explícita. Sempre cultivei alma de educadora, gosto pelos estudos, trato para ensinar, fé no indivíduo e em suas possibilidades; e também uma sensibilidade peculiar, razão esta que ajuda a explicar a escolha do meu tema de pesquisa.

Adentrei ao mercado de trabalho com o término do Ensino Médio, em uma empresa educacional com vasto campo de atuação, dentre os quais escolas de educação básica, cursinho pré-vestibular e editora própria para confecção de material de ensino, sendo esta última a minha área de atuação. Por meio do processo de digitação e diagramação dos materiais, tive contato, mesmo que indiretamente, com o fazer pedagógico de uma escola: o planejamento dos conteúdos, das aulas e do material de ensino apostilado.

¹ LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2ª ed., 2011. p. 30.

Concomitantemente, matriculei-me no cursinho preparatório para o vestibular e, para além das aprendizagens constituídas, a cultura organizacional deste local marcou-me significativamente. Não que na época soubesse relacionar o que acontecia naquele ambiente com seus atores e como implicações do clima e da cultura escolar, mas hoje entendo que estes dois aspectos regiam o que encontrava e sentia como aluna. Identifico a proximidade da linguagem e da cultura jovem com que os professores ministravam suas aulas, o clima de leveza que facilitava o desenvolvimento dos estudos, mesmo com a tensão gerada pelo momento que enfrentávamos, a vontade aparente dos alunos de estarem naquele local e as possibilidades que enxergávamos para o futuro. Nesta etapa, já tinha por certo o desejo de cursar Pedagogia e me tornar professora.

Após finalizar a graduação, fui aprovada em concurso público na cidade de Suzano, localizada na região metropolitana de São Paulo. Lá assumi o cargo de professora de Educação Infantil. Lembro-me do susto inicial dos primeiros dias e meses, ao levar em consideração minha falta de experiência e as precárias condições de trabalho. Tratava-se de uma escola em funcionamento num espaço adaptado e carecia de melhorias em sua estrutura física. Não existiam os cargos de Coordenador Pedagógico e Assistente de Diretor. Assim, quem conduzia os trabalhos era o diretor, e por vezes as ações formativas se tornavam secundárias em razão das urgências escolares.

No ano subsequente, passei a acumular cargo como professora de Ensino Fundamental I na Prefeitura de Poá, cidade vizinha à Suzano. Mais uma vez, o ambiente era desconhecido, assim como o trabalho com crianças da terceira série. Quando assumi a classe, em meados de abril, tornei-me a quarta professora deles naquele início de ano. Recordo que ao tomar posse quem me atendeu foi o Assistente de Diretor, pois a Unidade estava, naquele momento, sem Coordenador Pedagógico. Saí deste primeiro encontro com as apostilas adotadas pela rede de ensino para o planejamento da aula que ocorreria no dia seguinte. A ansiedade existia por iniciar uma nova fase e por não saber o que fazer com a nova turma.

Ao me apresentar às crianças, poucos me deram atenção. Mais tarde confidenciaram pensar que não ficaria tanto tempo com eles. Fui conquistando espaço e nos tornamos um grupo que almejava os mesmos propósitos. O clima das aulas também sofreu alteração, de hostil para positivo. Havia pouco tempo que tinha concluído a Faculdade e recorria aos ensinamentos da Didática e da Pedagogia por projetos para o planejamento das atividades. Recordo que fizemos em classe um projeto de leitura, iniciado com o interesse dos alunos em saber o motivo de todos os dias eu chegar com um livro volumoso nas mãos – tinha o costume

de ler no trem durante o trajeto para a escola. Quando questionei o hábito de leitura deles, a devolutiva foi a de que liam pouco.

A Unidade Escolar recebia jornal diariamente e começamos a ler trechos do interesse da turma: o resultado do jogo de futebol, a sinopse da novela, o encarte infantil. Virou mania: no início das aulas, sempre escolhiam algo para ler. Essa atividade se ampliou para pequenos livros, capítulos, até que colocamos uma estante no fundo de nossa sala e, ao final do ano, estavam disputando quem lia mais rápido os livros levados para casa ou quem havia levado mais livros no mês.

Com o término do ano letivo, a diretora decidiu, amparada na legislação vigente da cidade e que lhe dava esse domínio no exercício de sua função, atribuir novamente esta turma a mim, sob a alegação de que a equipe gestora conseguia enxergar o progresso do trabalho pedagógico. Assim, permaneci com eles até o final do terceiro bimestre do ano seguinte, quando iniciei na Rede Municipal de São Paulo.

Apesar de ter construído vínculos e sentir-me realizada com a profissão tanto na rede de Suzano como na de Poá, meu intuito era adentrar no serviço público em São Paulo devido ao plano de carreira e proximidade física com minha residência. Então, no ano de 2010, após ser aprovada em concurso, comecei a lecionar nos cargos de professor de Educação Infantil e professor do Ensino Fundamental I.

Foi na EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) na cidade de São Paulo que tive o primeiro contato, mesmo que indiretamente, com os alunos do Ensino Fundamental II. O atendimento nas outras duas redes era apenas para a Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental de nove anos. Incluída na Rede Municipal de São Paulo, acompanhava, nas falas dos professores especialistas, da equipe gestora e em ocorrências que presenciava, as dificuldades diárias relacionadas às questões de convívio e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental II.

Um exemplo dessa dificuldade ocorreu em um evento no qual todos os alunos do período, tanto Ensino Fundamental I quanto Ensino Fundamental II, foram convidados a assistir a uma peça teatral no Centro Educacional Unificado (CEU) onde ficava nossa escola. O auditório era grande, então os menores sentaram-se à frente junto a seus professores, e os maiores ocuparam a parte de trás. Este evento acabou antes que a peça chegasse ao fim. Os alunos maiores começaram a jogar objetos nos pequenos e a vaiar os atores quando adentravam ao palco. Uma cena que me marcou foi ver os professores do Fundamental II em pé por entre os corredores em posição de vigilância, chamando a atenção dos alunos e

tentando apaziguar a situação para promover a apresentação da peça, extremamente incomodados com o que estava ocorrendo. No ápice da confusão, as luzes se acenderam e fomos convidados a nos retirar.

Após esse episódio, refleti sobre o que tinha dado errado, pois aparentemente não conseguia ver um motivo explícito. Será que era a falta de hábito de assistir a apresentações culturais? A peça não era adequada para a idade deles? Faltou uma maior contextualização da atividade? O evento foi mal planejado? Será que os pequenos do Ensino Fundamental I tinham um vínculo maior com seus professores e, por este motivo, ficavam perto deles dispostos a participar do que havia sido combinado em sala, ouvindo suas orientações? Havia algo que pudéssemos ter feito anteriormente para que a apresentação ocorresse de maneira tranquila de forma que os alunos entendessem e apreciassem o momento?

Em 2012, acessei o cargo de Coordenador Pedagógico por meio de concurso público, e desde então tenho atendido também aos alunos do Ensino Fundamental II. Lembro que meu pensamento inicial a respeito da nova fase era o de conseguir alcançar mais alunos do que aqueles que me eram atribuídos ano a ano. Pensava que as experiências de sala de aula, a facilidade em planejar ações educativas e a positividade que me era natural agiriam como catalizadores do processo de ensino aprendizagem.

Porém, ao iniciar no cargo, tive muitos desafios: a distância que enfrentava diariamente (cinco horas ao dia gastas no percurso), entender a dinâmica organizacional de uma escola extremamente grande e que atendia a muitos alunos (cerca de setecentos por período), a quantidade de serviços burocráticos, o atendimento simultâneo do Ensino Fundamental I e II e todas as dúvidas que acometem um Coordenador Pedagógico iniciante.

Foi nesse ano que comecei a acompanhar de perto os projetos que aconteciam no contraturno escolar – regulamentados pelo Programa Federal Mais Educação² e pelo Programa Ampliar³. Esses, oriundos de políticas públicas, primavam em garantir espaços para a promoção do avanço escolar, de forma a propiciar aos alunos jornada ampliada na escola. A maioria dos estudantes era do Ensino Fundamental II e havia grande receio, por parte da

² Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10. Estratégia do Ministério da Educação para ampliar a jornada educacional nas unidades públicas, por meio de atividades optativas.

³ Instituído pelo Decreto nº 52.342/11, regulamentado pela Portaria nº 2.750/11 nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino que aderiram ao programa. O objetivo era ampliar o tempo de permanência do educando na Unidade por meio de ações sistematizadas de cunho educacional, promovendo a melhoria do desenvolvimento e das aprendizagens, o protagonismo estudantil, o enriquecimento curricular e a melhoria do convívio.

gestão e dos professores, cientes das situações conflituosas de convívio e das ocorrências indisciplinadas que tínhamos como rotina, de como seria o atendimento desses alunos em relação à frequência e ao aproveitamento dos momentos dos projetos no contraturno, na perspectiva da melhoria do desenvolvimento das aprendizagens.

Colocar os projetos em prática exigiu um esforço coletivo tanto para indicar os educandos que participariam como para organizar a Unidade e seus espaços. O tempo que trabalhei nessa escola foi curto, mas ao final do ano o grupo conseguia ver os progressos alcançados, mesmo que pequenos, em relação às questões ligadas ao convívio e às aprendizagens.

A partir de 2013, com a publicação do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo ⁴, o atendimento no contraturno segue uma nova regulamentação, e passa a ser nomeado Programa Mais Educação São Paulo.

Enquanto o Programa Ampliar priorizava atividades de recuperação de aprendizagem, o Mais Educação São Paulo enfatiza a articulação das atividades curriculares desenvolvidas no contraturno ao Projeto Político Pedagógico da Unidade envolvendo ações de cunho social, esportivo ou cultural, além da recuperação paralela.

De 2013 a 2015, fui coordenadora de outra EMEF, que também ofertava aos alunos projetos no contraturno. Era uma escola localizada dentro de um CEU e, por este motivo, dispunha de estrutura física diferente de uma escola regular, o que potencializava as ações e as parcerias entre escola e gestão, colocando professores e alunos como protagonistas de um processo de ensino aprendizagem diferenciado.

Ao me remover em 2016 para a Unidade Escolar em que me encontro hoje, a Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental II ficou sob minha responsabilidade. Divido, com minha colega CP (Coordenadora Pedagógica), a coordenação dos projetos que acontecem no contraturno.

A fama dos projetos desenvolvidos nesta escola chegou até mim antes mesmo do início de meu exercício, já eram conhecidos na Rede. Lembro-me de uma professora comentar que, pelo meu perfil, eu gostaria dos projetos desta escola. E realmente foi o que aconteceu. Gosto do movimento que ocasionam, de ver os alunos tomarem conta dos espaços,

⁴ Decreto nº 54.452/13, regulamentado pela Portaria 5.930/13. O capítulo II contém uma explanação acerca do Programa.

do clima de diversão, aprendizagem e cumplicidade na hora do almoço – horário em que mais se concentram os projetos.

Por essas coincidências da vida, na metade do meu primeiro ano nesta escola, os professores da Academia Estudantil de Letras⁵ me convidaram para ser mestre de cerimônias do evento de posse dos novos acadêmicos, no mesmo teatro do CEU da experiência mencionada anteriormente. A relação entre estes dois eventos ficou apenas pelo espaço compartilhado: o que vi foi uma aula de protagonismo estudantil, com alunos tomando conta do palco e da plateia, declamando e encenando textos de seus escritores preferidos, manifestando-se artisticamente por meio de apresentações musicais e de dança. Os familiares na plateia demonstravam orgulho do que estavam vendo, assim como toda a comunidade escolar presente.

E esse momento não ficou distante do que acontece na escola nos tempos destinados aos projetos. O clima é de satisfação dos presentes, do gosto em fazer parte e estar ali, e quem chega percebe a atmosfera amistosa e vai se adequando nesta corrente, tanto professores quanto alunos.

Ao adentrar o Mestrado Profissional no FORMEP minha turma tinha uma singularidade: era composta, em sua maioria, por Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Foram muitas conversas, angústias e cumplicidade que nos acompanharam nesse período. Tínhamos assuntos em comum, como, por exemplo, os atrelados às relações interpessoais e questões de aprendizagem do Ensino Fundamental II. Foi durante as aulas do Mestrado que delimitei meu tema de pesquisa, principalmente sob a influência do clima positivo encontrado neste espaço.

No Mestrado, tive a oportunidade de participar da comissão cultural do III Seminário do Programa, intitulado “O diálogo entre a Universidade e a escola na formação de formadores”. Como necessitávamos de uma apresentação para o início do evento, sugeri que os alunos da Academia Estudantil de Letras de minha escola exibissem uma peça teatral. Assim, no dia do evento, cerca de 40 alunos encenaram, cantaram, dançaram e emocionaram a plateia. Ao final, receberam total reconhecimento por meio dos aplausos dos presentes. Saíram de lá com planos de voltar como alunos um dia.

Esta vivência foi o que faltava para fechar meu tema de pesquisa. Acredito que a escola deva promover uma gama de possibilidades aos alunos e os projetos têm contribuído

⁵ Vide página 65.

para isto. Ainda tive a chance de fazer um depoimento⁶ no encerramento do Seminário sobre minha experiência como aluna do Mestrado Profissional e sobre ter sido responsável por estabelecer um elo entre a Universidade e a escola ao trazer a apresentação cultural dos alunos. A escrita deste texto corroborou indiretamente para o traçado que sigo neste estudo.

Minha trajetória profissional abarca, até o momento, a participação em doze escolas: em nove, atuando como professora, e, em três, como Coordenadora Pedagógica. Vejo esta rotatividade como algo decorrente do início de carreira docente; raramente essas mudanças procederam de escolhas pessoais. Há outros predicados em jogo, como o plano de carreira, a valorização profissional, a qualidade de vida (distância do local de trabalho, perdas e ganhos salariais, etc.) e estruturas internas das redes e escolas.

Em Suzano, a atribuição de aula anual era realizada com a participação de todos os docentes da Rede, contavam para a classificação geral critérios como tempo de serviço, cursos realizados no período, dentre outros. Dificilmente conseguíamos continuar na mesma unidade. Já em Poá, acontecia algo semelhante a São Paulo: iniciávamos em vaga precária e, ao final do ano, participávamos da atribuição definitiva, com a escolha de uma escola como sede. Então, a classificação para escolha de classe e turno ocorria internamente na escola.

A legislação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo⁷ (SMESP) ainda prevê concurso de remoção anual, no qual professores, equipe gestora e quadro de apoio têm a possibilidade de trocar de escola de lotação. Com os critérios estabelecidos em edital, a inscrição é facultativa (ainda acontece de ser compulsória se o funcionário estiver excedente na unidade). O processo ocorre de maneira *online* e, para a atribuição da vaga, é respeitada a pontuação da classificação final e a ordem de preferência das unidades que o candidato indicou.

Assim, considero que passei esses anos na profissão como iniciante⁸, seja no cargo de professor, seja no cargo de coordenador, em razão do pouco tempo que permaneci em cada instituição. A realidade que vivi não se distancia da realidade de outros docentes e gestores. Penso que esta rotatividade influencia a implementação de um clima propício às aprendizagens e relações interpessoais.

⁶ Apêndice A.

⁷ A partir desse momento utilizaremos SMESP como abreviação para “Secretaria Municipal de Educação de São Paulo”.

⁸ BURKE, P. J.; CHRISTENSEN, J. C.; FESSLER, R. **Teacher career stages: implications for staff development**. Bloomington: Phi Delta Kappa Education Fundation, 1984. p. 14.

Tomando por base as vivências relatadas, constato que em cada uma dessas doze instituições escolares, apesar de as estruturas físicas e organizações pessoais quase idênticas, do objetivo comum de sua função, do discurso e das ações em prol do aluno, entre outros, o fazer pedagógico e o clima apresentavam-se de forma diferente. Encontrei nas palavras de Thurler (2001, p. 89) esclarecimento para essa percepção individual:

Alguns estabelecimentos escolares são vivos, felizes, acolhedores; outros são tristes, aborrecidos e, mesmo, severos. Quando se visita vários deles, sente-se bem essas diferenças. Cada escola tem sua própria atmosfera, suas próprias vibrações que a tornam única [...] se pensarmos em nosso próprio passado de alunos encontraremos a lembrança de atmosferas mais ou menos alegres ou pesadas, acontecimentos marcantes ou dias cinzentos; odores, cores e ruídos diversos...

Assim, há, para todos os contextos, um clima que age nas relações e na cultura organizacional. O termo “clima” é de origem grega e significa “inclinação”. Não obstante em ser utilizado para questões meteorológicas, passou a obter sentido figurado para ambiente, contexto. Não é algo que possamos ver, mas podemos sentir e agir sobre o mesmo.

Amparando-me em Lück (2011), ressalvo a importância do estudo sobre o clima para que possamos entendê-lo e agir sobre o mesmo no chão da escola, pois “não se pode, por óbvio, julgar que aquilo que não seja percebido não exista, ou que não exerça um papel significativo no curso das ações e seus resultados” (LÜCK, 2011, p. 57).

Assim como acontece na utilização de um prumo, demandas cotidianas tendem a pender para o lado que está desnivelado. Desta forma, indago, ao considerar as Unidades Educacionais, quais seriam as ações que poderiam manter a inclinação para a promoção de um ambiente que favoreça o trabalho pedagógico ao considerarmos o clima que os indivíduos percebem nos espaços da escola?

Nóvoa (1992), ao abordar as organizações escolares, utiliza uma citação de Brunet (1988), para o qual essas, apesar de fazerem parte de um contexto cultural de maior abrangência, têm o mérito de produzir uma cultura interna peculiar, e que evidenciam valores e crenças partilhados por aqueles que fazem parte desta organização. (BRUNET, 1988, apud NÓVOA, 1992).

Libâneo (2015) aponta que a cultura da escola engloba um conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos capazes de influenciar os modos de agir da organização e dos indivíduos nas suas especificidades:

No caso da escola, isso significa que, para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras, sendo que a maior parte deles não é claramente perceptível nem explícita. (p. 92).

A respeito das pessoas pertencentes às comunidades escolares, estudos evidenciam a importância de seus papéis para a sustentação ou modificação do clima e da cultura organizacional deste espaço. Como instituição inserida na sociedade, e de certa forma espelho desta, os atores do contexto escolar levam para este local aquilo que carregam enquanto indivíduos e cidadãos: valores, costumes, moral e crenças. Nas palavras de Brunet (1992), são os atores arraigados em um sistema que constituem a organização cultural desse espaço. Acrescenta ainda acerca dos indivíduos em situação de trabalho:

Ao tentar determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, depressa se constata que a análise baseada exclusivamente em aspectos pessoais se torna caduca e incompleta, sendo necessário alargar a pesquisa ao ambiente de trabalho. São os actores (sic) no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento. (BRUNET, 1992, p. 125).

Para Lück (2011), “o objetivo maior da escola e seu maior desafio é melhorar a aprendizagem dos alunos e sua formação, e [...] tudo o mais que se realiza em seu interior deve ser meio para esse fim” (p. 100). Com base nesse excerto e ainda no que nos ensina Brunet (1992), temos a clareza de que nossos papéis, enquanto pertencentes a uma comunidade educacional, não são neutros e de que a dinâmica educacional deve ser vista como objeto de pesquisas internas e externas para que possamos entender e agir sobre situações que desemboquem no avanço do trabalho pedagógico.

Vinha, Morais e Moro (2017) ressaltam a importância do clima escolar na qualidade de vida dos profissionais e dos alunos, enfatizando que, pelo clima, é possível conhecer aspectos de ordem moral que permeiam as relações na escola.

As palavras de Nóvoa (1995) na epígrafe desta introdução apontam para as exigências da contemporaneidade. Em um mundo cada vez mais polarizado nas defesas de ideais, penso que realizar o exercício de se distanciar conscientemente da organização da qual fazemos parte para analisar o que lá acontece e agir sobre as circunstâncias de modo a modificá-las com os pares, é um ato de inteligência coletiva.

Neste sentido, a problemática desta pesquisa refere-se ao clima escolar identificado nos períodos de tempo destinados a projetos no contraturno e no Ensino Fundamental II. O

pressuposto inicial é que o clima tem fortes imbricações com o processo de ensino aprendizagem dos alunos e por isso deve ser objeto de estudo a fim de contribuir para o entendimento desta ligação, assim como para que os atores do contexto possam formular ações no intuito de aproveitar sua força para questões do trabalho pedagógico.

Nesta condição, alguns questionamentos emergem: o clima positivo vivenciado nos momentos de projeto no contraturno pode influenciar o clima existente nas aulas regulares? Sendo os alunos dos projetos os mesmos atendidos no Ensino Regular, bem como os professores, quais as razões para as diferenças de clima nesses períodos? Os atores da comunidade escolar percebem diferenças entre os momentos de projeto no contraturno e o horário regular? Quais ações poderiam influenciar o clima das aulas regulares para aproximar-se do clima das aulas de projeto?

Como forma de analisar e refletir a respeito das indagações anteriores, o percurso desta pesquisa se pautará nos seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

- Analisar a relação do clima escolar com o trabalho pedagógico desenvolvido em uma escola pública de Ensino Fundamental do Município de São Paulo.

Objetivos Específicos:

- Investigar o clima da escola com base na percepção de seus atores;
- Identificar se os projetos desenvolvidos no contraturno têm contribuído para um clima favorável na escola;
- Conhecer o que os atores da escola pensam a respeito dos projetos e das aulas regulares;
- Apontar caminhos para o avanço do processo do trabalho pedagógico.

Os autores de referência são Libâneo (2015), Lück (2011), Nóvoa (1992), Thurler (2001) e Vinha, Morais e Moro (2017). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizará como instrumentos de coleta de dados análise documental, questionários e grupos de discussão. Os sujeitos são os professores, equipe gestora e alunos do Ensino Fundamental II de uma Escola Municipal de São Paulo.

A intenção desta investigação é contribuir com os recentes estudos acadêmicos acerca do tema “clima escolar”, bem como apontar caminhos que consideramos possíveis na

perspectiva de intervenção intencional da mudança do clima escolar e, conseqüentemente, do avanço do processo pedagógico.

A expectativa é que este estudo possa contribuir não só com o campo das relações interpessoais e suas ligações com o trabalho pedagógico, como também com o campo das organizações escolares, fornecendo conhecimentos e possibilidades de intervenções junto aos atores do contexto escolar.

Os capítulos foram estabelecidos a fim de prover contribuições para a contextualização e o desenvolvimento do tema abordado, de forma a garantir uma construção linear do trabalho desenvolvido.

A introdução contextualiza a construção do objeto, resgatando as memórias da autora, assim como a problematização, pressuposto de partida, objetivos e organização desta obra.

O Capítulo I apresenta os fundamentos teóricos acerca da temática abordada. Compõem esse capítulo os estudos correlatos e as teorizações dos autores de referência.

O Capítulo II expõe os procedimentos metodológicos utilizados: a metodologia da pesquisa, o procedimento de coleta de dados, a proposta da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o contexto de estudo, os documentos utilizados como fontes de informação, os sujeitos da pesquisa, os questionários e grupos de discussão e, por fim, os procedimentos de análise de dados.

O Capítulo III apresenta a análise e compreensão dos dados coletados à luz dos estudos teóricos realizados durante o processo do Mestrado, bem como uma reflexão acerca do tema e suas implicações no ambiente escolar. Por último, apresentamos as considerações finais obtidas no processo de construção desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A pergunta é: haverá uma relação entre a organização da escola, a cultura organizacional e a sala de aula?

José Carlos Libâneo

O excerto de Libâneo (2015) nos induz à reflexão e direciona nosso olhar para além do que coloca explicitamente em palavras; com a leitura do trecho, somos levados instantaneamente ao espaço escolar e, conseqüentemente, aos alunos.

Como pontuamos na introdução, as instituições escolares, apesar de as estruturas física e pessoal quase idênticas, do objetivo comum de sua função, do discurso/ações em prol do aluno, entre outros, têm um clima escolar, uma cultura organizacional e um fazer pedagógico diferentes, o que contribui para a singularidade das instituições.

O autor transforma essa pergunta em afirmação no decorrer de seu texto. Para ele, as práticas e comportamentos que se manifestam diariamente no contexto escolar influenciam as práticas e comportamentos da sala de aula não apenas dos docentes, mas também dos educandos.

Neste sentido, faz-se mister contemplar atentamente o que acontece no contexto educacional e sua relação com o trabalho pedagógico desenvolvido. Mais do que isso, há a necessidade de conhecer a personalidade da instituição e as práticas vivenciadas para que sejam realizados estudos e reflexões no intuito de potencializar ações que aprimorem o processo de ensino aprendizagem.

A intenção deste capítulo é apresentar, discutir e analisar os fundamentos teóricos que embasam esta perspectiva, seja em trabalhos acadêmicos, seja nas teorizações dos autores que pesquisam a temática.

1.1 Estudos correlatos: o que pesquisadores têm apontado acerca do tema

Procurando melhor compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa e também com vistas a compor a fundamentação teórica, detivemo-nos em realizar um levantamento do tema em produções acadêmicas cadastradas em ambientes virtuais.

No campo de busca da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁹ ao utilizarmos o descritor “clima escolar”, o retorno foi de 145 resultados. Como critério de escolha analisamos os títulos dos trabalhos, realizando a leitura dos resumos ou apresentações das obras que consideramos partilhar da mesma linha de raciocínio desta pesquisa, a saber, trabalhos que abordavam as questões do clima escolar, cultura organizacional e desempenho escolar.

Destes trabalhos, seis foram separados para a tabela das pesquisas correlatas¹⁰. O primeiro deles é o trabalho de Segura (2007), intitulado “Clima organizacional escolar: implicações para o desenvolvimento profissional docente”. O segundo é o de Alves (2012), “A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores”. O terceiro de Mesquita (2009), “Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença”. O quarto trabalho foi elaborado por Lopes (2013) com o título “Clima organizacional e Cultura escolar: desafios da mudança no cotidiano escolar”. Já o quinto é de autoria de Emídio (2014), “Construção da identidade profissional e socialização no espaço escolar”. E o sexto de Lacerda (2014), “O programa de intervenção pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: o que os fatores contextuais têm a ver com isso?”.

Após a utilização do descritor “clima escolar” e do pouco retorno, buscamos por temáticas relacionadas a ele, como “organização cultural”, “organização escolar”, “clima e organização”. Contudo, os resultados de busca foram por demais abrangentes e em quantidade alta; mesmo utilizando filtros de pesquisas, não conseguimos delimitar a busca de forma a aparecer obras relacionadas diretamente à problemática. Além de abarcarem outras áreas como a administrativa e a de gestão de pessoas, a maioria dos trabalhos relacionados à escola abordava a questão disciplinar e do convívio social, ou seja, o caminho desviava do que pretendíamos realizar, ligado a questões da aprendizagem.

Também foi instrumento deste levantamento o banco de dados do CAPES¹¹, no qual, ao pesquisarmos o termo “clima escolar”, o retorno foi de 45.872 resultados. Então, empregamos o mesmo termo entre aspas, e o retorno foi de 60 resultados. Mantivemos os critérios de escolha utilizados na biblioteca digital e separamos quatro obras para ajudar a compor a lista de trabalhos correlatos. Em continuidade, a sétima obra é a de Pacheco (2008),

⁹ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

¹⁰ Apêndice B.

¹¹ <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>

sob o título “Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e baixo prestígio no Rio de Janeiro: a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar”. A oitava é a de Brito (2009), “Práticas e Percepções Docentes e Suas Relações com o Prestígio e Clima Escolar das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro”. A nona obra tem autoria de Pereira (2015), com o título “Clima Escolar segundo os professores de uma escola Pública do Município de Campo Grande, MS: Implicações para o trabalho docente”. A décima obra é de Moraes (2014), “Gestão escolar eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de vulnerabilidade social”.

Chama nossa atenção o fato de as pesquisas terem sido elaboradas nos últimos onze anos. Esse dado corrobora para a mensagem de que os estudos sobre clima escolar na área educacional são recentes.

1.1.1 Análises e aproximações com o tema de pesquisa

A decisão por ler, na íntegra, duas pesquisas, sendo uma dissertação de Mestrado e uma tese de Doutorado, se deve ao fato de que, pela leitura inicial dos resumos e/ou introdução, identificamos que as obras poderiam trazer contribuições importantes para este trabalho.

A dissertação de Segura (2007), defendida na Universidade Estadual Paulista em Araraquara, tem por objetivo geral realizar uma análise, por meio do clima, acerca da escola como espaço formativo e a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento profissional do professor. Como objetivo específico, pretende identificar o clima presente em uma Unidade Educacional pública avaliando como este é capaz de favorecer ou não o papel da escola enquanto se constitui em espaço de aprendizagem permanente do professor.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, se constituiu de um estudo de caso junto a uma escola pública municipal no interior de São Paulo. Foi realizada análise de documentos acerca da proposta pedagógica da Unidade e aplicados questionários para professores. Por estes, foram levantados o clima, verificando como interfere no desenvolvimento do grupo de professores, quais as variáveis que contribuem para este processo e como favorece/desfavorece a efetividade da escola como espaço formador. O estudo chegou à conclusão de que o clima escolar pode afetar a formação continuada do docente assim como seu desenvolvimento profissional.

Com o objetivo de contextualizar a pesquisa, a autora perpassa pelas teorias de formação continuada abordadas nas últimas décadas, utilizando-se dos escritos de Pimenta

(2002), Giovanni (2003), Barroso (1997) e Teixeira (2002). Frisa a importância de a escola ser o local mais adequado para o processo de desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que utiliza as ideias de Barroso (1997) para o qual a perspectiva da escola como núcleo da formação continuada está ligada à gestão participativa e a existência de lideranças capazes de colocar em ação mudanças que façam dos momentos formativos instrumentos que potencializem a inovação e o desenvolvimento organizacional (SEGURA, 2007, p. 15).

Ainda na apresentação, evidencia qual a hipótese que sustenta: as escolas públicas não se estabelecem como *locus* de formação e desenvolvimento profissional por não se organizarem pelos princípios da gestão democrática. Outra conjectura é a de que, em gestões autoritárias e burocráticas, existe a tendência de favorecer um clima de trabalho em que a motivação para a aprendizagem do corpo docente é limitada. Apoiando-se em Mioch (1997), o estudo aponta que, se na instituição o grupo docente tem apoio e reconhecimento reduzidos, o trabalho coletivo não se efetiva e configura um clima que desfavorece o desenvolvimento profissional.

Segura (2007) ateu-se às questões relacionadas às transformações do setor produtivo e da sociedade e como estas afetam a escola e o trabalho docente. Faz um resgate de questões sociais ao mencionar a globalização, o mundo do trabalho e a revolução da tecnologia para contextualizar o comportamento humano e sua função com o meio atual, ligando as mudanças sociais com o trabalho dos professores e sua formação.

Embasando-se em Barroso (2003), Esteve (1995) e Pérez Gómez (2001), a autora sintetiza que o aumento das exigências feitas aos docentes tem provocado insatisfação e estresse, pois o professor considera-se inábil em atender de maneira satisfatória as mudanças que sua profissão vem sofrendo. Assim, pondera que estimular o desenvolvimento profissional do professor parece ser a alternativa mais acertada para o enfrentamento das incertezas.

Articulando estudos sobre clima escolar, a pesquisadora, apoiando-se em Nóvoa (1992) e Brito (1999), enfatiza que não deve ser exclusividade política perceber a relevância das organizações escolares na construção de uma educação de qualidade, deve também ser uma disposição científica.

A autora entende clima como a percepção que os atores têm da instituição na qual trabalham, intrínseca de valores, sentimentos e normativas, sendo que esse conjunto se relaciona com o modo de agir de seus integrantes em um esquema recíproco.

Ainda sobre a questão teórica, demonstra que há certa dificuldade ao tentar explicar/definir os termos de clima escolar e cultura organizacional assim como não há indicadores comuns para a avaliação destes. Talvez isto se deva ao fato de serem recentes as pesquisas que tomam como objeto as instituições escolares.

Nas considerações finais revela, firmando-se nos resultados dos questionários à luz das teorias apresentadas, qual é o clima da escola pesquisada e quais variáveis contribuem de forma positiva ou negativa para o desenvolvimento docente. Ainda, aponta que a escola conta com estrutura favorável às ações de formação, que não são melhores aproveitadas devido à gestão autoritária do local. Contudo, os professores consideram mais a escola como espaço formativo do que a própria secretaria de ensino, ligando o fato às relações interpessoais com os pares e funcionários.

Conclui que a Unidade Escolar ainda não pode ser considerada como *lócus* da formação permanente de professores devido ao clima autoritário encontrado e por não valorizar a experiência dos docentes, além de não fornecer espaço para que participem dos momentos de tomada de decisão.

Tendo em vista o que a autora realizou, esperamos que a presente pesquisa trilhe um caminho semelhante e, ao mesmo tempo, ampliado ao considerar como objeto de pesquisa o clima escolar e o trabalho pedagógico. Como o foco da educação é o aluno, é mister que este estudo contribua com a promoção do processo de ensino aprendizagem.

A segunda pesquisa analisada foi a tese de Alves (2012), defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Teve por objetivo investigar a constituição da profissionalidade dos professores considerando os contextos de trabalho atrelados aos indicadores de qualidade IDEB e IDESP assim como aos arranjos que existem no interior da escola.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir da análise documental e de dados coletados por meio de questionários com professores, e entrevistas semiestruturadas com diretores, professores e coordenadores de duas escolas públicas de Ensino Fundamental (anos finais) e médio supervisionadas por Diretorias de Ensino da Rede Estadual na região metropolitana da cidade de São Paulo. Como referencial teórico, o autor baseou-se nos escritos de Roldão (2005 e 2007), Sacristán (1995), Nóvoa (1995, 2008 e 2009), Reis Monteiro (2008) e Morgado (2005).

O pesquisador apresentou o contexto sócio histórico no qual o professorado está inserido, relatando a importância de entendermos as motivações intrínsecas e extrínsecas para

a escola e seus atores serem como são. Ainda que o tema profissionalidade docente esteja hoje mais presente no cenário acadêmico, faz-se necessário maior aprofundamento, visando clarificar o modo como os docentes estão lidando com esse movimento na escola.

Sob esse cenário complexo, o estudo explana acerca da cobrança e responsabilização que caem sobre os docentes no exercício de sua função, partindo da hipótese de que a profissionalidade docente é moldada no campo de tensão formado pelo ambiente escolar, comunidade atendida, assessorias dos sistemas de ensino e legislações vigentes.

Apesar de manter o foco principal na profissionalidade docente, há pontos interessantes ao presente estudo. Utilizando-se dos escritos de Bronfenbrenner (1981) como forma de auxiliar a “compreensão dos complexos mecanismos que compõem o clima de uma dada escola e apreender o modo como dialeticamente a gênese do clima contribui para promover o desenvolvimento dos sujeitos nele imersos” (p. 85), Alves aponta que:

A ecologia do desenvolvimento humano, pressuposto teórico formulado por Urie Bronfenbrenner (apud PORTUGAL, 1981), nos ajuda a compor esse quadro teórico acerca do clima organizacional da escola enquanto instituição. A unidade educacional é um lugar caracterizado pelas relações entre seus sujeitos, quer seja no seio da instituição – nível *micro* – seja na esfera relacional dos grupos de origem de seus sujeitos – nível *meso* – seja nas interações com os órgãos do sistema, com a comunidade, com os espaços educacionais existentes no entorno e que compõem esporadicamente as atividades curriculares da escola – nível *exo* – seja nas interações com os diferentes valores, crenças, culturas, modos de agir e estilos praticados pelos atores dos diferentes contextos com os quais os sujeitos da escola convivem – nível *macro*. (ALVES, 2012, p. 84, grifo do autor).

Sobre os atores do interior das escolas (professores, funcionários, alunos e equipe técnica), relata que o envolvimento destes em ações de rotina ou planejadas aprimoram o microsistema (escola), incitando o desenvolvimento de seus participantes. Assim também acontece com a comunidade do entorno e familiares dos discentes, sujeitos do mesossistema, que têm a capacidade de reforçar as tramas relacionais que se dão na Unidade Educacional. Sobre o exossistema verifica que este “também exerce ação sobre os demais níveis do clima organizacional contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos, ajustando-os, na sua maioria, às características da instituição” (p. 86).

Os resultados apresentados por Alves (2012) indicam que as duas Unidades Educacionais pesquisadas revelaram climas distintos. Outra constatação do autor é que a profissionalidade docente é um processo complexo, dependente de fatores internos e externos aos ambientes de trabalho e arranjos individuais e coletivos. Foram apontados como favorecedores ou não da profissionalidade a práxis docente, o clima da escola, os dispositivos

de inserção profissional, a perenidade das equipes gestora e docente e a organização de coletivos de professores.

O pesquisador apresenta conclusões importantes acerca do clima e constituição da identidade dos professores. Ao analisar enlaces e complexidades entre as relações interpessoais e também os contextos nos quais os docentes estão inseridos, o autor reflete que estes vão conformando a composição do clima da escola e sendo, concomitantemente, por ele conformados.

Utilizando-se dos estudos de Dubar (2005), elucida que a atuação do clima sobre os atores da instituição “favorece a constituição de identidades afirmativas ao exercerem papéis que correspondem à identidade para o outro (quem você é), resultante dos atos de atribuição, e a identidade para si (quem você quer ser) forjada em decorrência dos atos de pertencimento” (p. 76).

A pesquisa aponta que o momento de coleta de dados nas Unidades deixou claro a força do clima em relação à comunidade escolar e seu contexto. A consolidação e permanência da equipe gestora tem forte influência sobre a dinâmica das relações interpessoais, visto que o tempo de atuação na mesma escola gera em seus atores uma base de informações que facilita a proposição de intervenções voltadas aos projetos desenvolvidos. A rotatividade da equipe gestora é um ponto que dificulta a implementação, avaliação e reformulação da proposta pedagógica.

Alves (2012) afirma que algumas situações ocorridas na Unidade Escolar afetam o clima desse espaço, sendo elas rotatividade docente, falta de identificação com a dinâmica institucional, baixa interatividade entre seus atores, professores que vão à escola poucas vezes na semana e a falta do estreitamento de vínculos afetivos e sociais.

Ainda no movimento de evidenciar contribuições dos estudos correlatos à presente pesquisa, Brito (2009) aponta que, apesar das variações de definições sobre o termo clima escolar encontradas nas bibliografias, todas as definições trazem em comum “a ideia de clima como percepção dos indivíduos sobre o ambiente que o cerca” (p. 38), assim como a afirmação que “a forma como os indivíduos percebem coletivamente esta “atmosfera” traz significativas influências sobre o comportamento dos grupos” (p. 38).

Assim, para se identificar o clima de uma organização se faz necessário recorrer à percepção que seus componentes possuem sobre os diferentes aspectos que a constituem. Em sua maioria, o clima é determinado pelas características, condutas, atitudes, expectativas e realidades sociológicas e culturais da organização. Apresentando-se como um indicador direto do comportamento porque condiciona, em alguma medida, as atitudes e expectativas dos indivíduos. (p. 38).

Pacheco (2008) também evidencia a polissemia encontrada na bibliografia do conceito de clima a partir de perspectivas diversas. “Tal fato impossibilita que o conceito de clima escolar possua uma unicidade, visto que múltiplos enfoques teóricos permeiam o tema” (p. 15). Relata a decisão de utilizar em seu estudo a ideia de clima escolar como “um conjunto de fatores que diz respeito à forma como os indivíduos se inserem nas instituições às quais pertencem” (p. 15).

A autora verificou o clima escolar sob o ponto de vista dos alunos do Ensino Fundamental II por meio de uma pesquisa de larga escala. Para analisar os dados obtidos nos questionários, utilizou como eixos temáticos: avaliação dos alunos sobre aspectos pedagógicos e institucionais da escola; informações dos alunos sobre atividades escolares baseadas em regras e projetos da escola e avaliação dos alunos sobre a convivência com outros membros da instituição; o sentimento de pertença à escola e a avaliação de práticas pedagógicas.

A autora indica nas considerações finais de sua pesquisa que:

Apesar de o clima escolar ser um conceito difícil de operacionalizar, por serem múltiplas as suas abordagens, foi possível verificar, nesse estudo, que os alunos das escolas possuem muitas percepções sobre o ambiente educacional e tais opiniões são de extrema importância para a análise do clima escolar das instituições. (PACHECO, 2008, p. 105).

Assim como na pesquisa de Pacheco (2008), também os alunos compõem os sujeitos do presente estudo. Entendemos que os educandos devem ser considerados nos espaços educativos para além da sala de aula. Necessitam ter suas opiniões ouvidas nas tomadas de decisões, visto que todo o sistema educacional é pensado para fornecer a eles o melhor atendimento em todos os âmbitos de uma educação que objetiva a formação integral dos sujeitos.

Ao considerar os estudos até agora analisados, podemos indicar que a problemática escolhida para a pesquisa tem importância no âmbito acadêmico e fora dele, produzindo anseio em aprofundar-nos na temática. Tomamos aqui as ideias de Silva e Martin Bris (2002), acerca da importância e da valorização dos estudos sobre clima escolar, visto que “tal abordagem permite uma melhor compreensão do processo organizacional que se desenvolve nas escolas, permitindo maior clareza na proposição de ações que permitam o aprimoramento da organização escolar e conseqüentemente do ensino” (p. 24).

1.2 Aportes teóricos da pesquisa

Segundo Thurler (2001), cada instituição escolar tem a sua cara, o seu jeito de ser e fazer educação. Quando visitamos algumas delas, notamos bem as diferenças: algumas são vivas, felizes e acolhedoras. Outras são tristes, aborrecidas e severas. “Cada escola tem sua própria atmosfera, suas próprias vibrações que a tornam única” (p. 89).

Neste sentido, buscando compreender os mecanismos existentes entre cultura organizacional, clima escolar e trabalho pedagógico, utilizaremos como referência Libâneo (2015), Lück (2011), Nóvoa (1992) Thurler (2001), e Vinha, Morais e Moro (2017). Nos estudos destes autores, foram encontrados olhares, concepções e contribuições ora distintos, ora convergentes, mas que consideramos importante abordarmos na presente pesquisa.

1.2.1 Cultura e Clima

Procurando explicitar o significado de clima e cultura organizacional da escola, muitas são as correntes de pensamento, por vezes divergentes em algumas questões. Os termos são oriundos de teorizações do campo administrativo, como demonstra Thurler (2001). Para ela, a migração da temática para o campo educacional se deve ao fracasso de numerosas reformas escolares, que tornou obrigatória a tomada de consciência quanto à realidade complexa e, por vezes, velada das instituições e o limite do alcance das inovações quando se ignora a cultura própria do espaço.

Para Libâneo (2015), a cultura organizacional da escola é aquilo que a torna diferente e singular. Esta concepção nomeia tanto o modo de funcionamento das Unidades como as relações que se estabelecem em seu interior. Os atores deste ambiente são os responsáveis por estas duas vertentes frente aos sentidos que atribuem as suas práticas.

Nesta mesma corrente, Lück (2011) refere-se à cultura organizacional como sendo o “folclore das organizações” (p. 71), ao considerar que o conjunto de tradições correspondentes à cultura organizacional é transmitido por meio das relações interpessoais e, por vezes, sem consciência por parte de quem passa e de quem recebe. Assim, enfatiza o papel fundamental do clima e da cultura presentes na escola para estas instituições serem o que são:

O clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta seus desafios, como interpreta seus problemas e os encara, além de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica. (LÜCK, 2011, p. 30).

Nóvoa (1992) recorre a Brunet (1992) ao considerar as organizações escolares, para o qual estas, apesar de fazerem parte de um contexto cultural de maior abrangência, têm o mérito em produzir uma cultura interna peculiar, e que evidencia valores e crenças partilhados por aqueles que fazem parte desta organização.

Libâneo (2015) adiciona a este pensamento que tais aspectos não são claramente perceptíveis nem explícitos, indicando tornar-se cada vez mais essencial compreender as instituições escolares como local de construção e reconstrução de diferentes culturas: científica, social, das mídias, dos alunos e da escola. O autor revela qual é a sua posição frente ao termo cultura organizacional:

A cultura da escola refere-se aqueles significados, modos de pensar e agir, valores, comportamentos, modos de funcionamento que, de certa forma, mostram a identidade e os traços característicos da escola e das pessoas que nela trabalham. A cultura da escola (ou cultura organizacional) é o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas, gerando um padrão coletivo de pensar e perceber as coisas, e de agir. (p. 34).

Para ele, esses aspectos também são nomeados como currículo oculto, e possuem o poder de atuar no funcionamento da escola e na prática dos professores. “Tanto isso é verdade que os mesmos professores tendem a agir de forma diferente em cada escola em que trabalham, pois *cada escola tem o seu modo de fazer as coisas*” (p. 92, grifo do autor).

Nóvoa (1992) enfatiza que elementos variados são responsáveis pela composição da cultura organizacional, a partir das interações estabelecidas entre estes e a comunidade escolar.

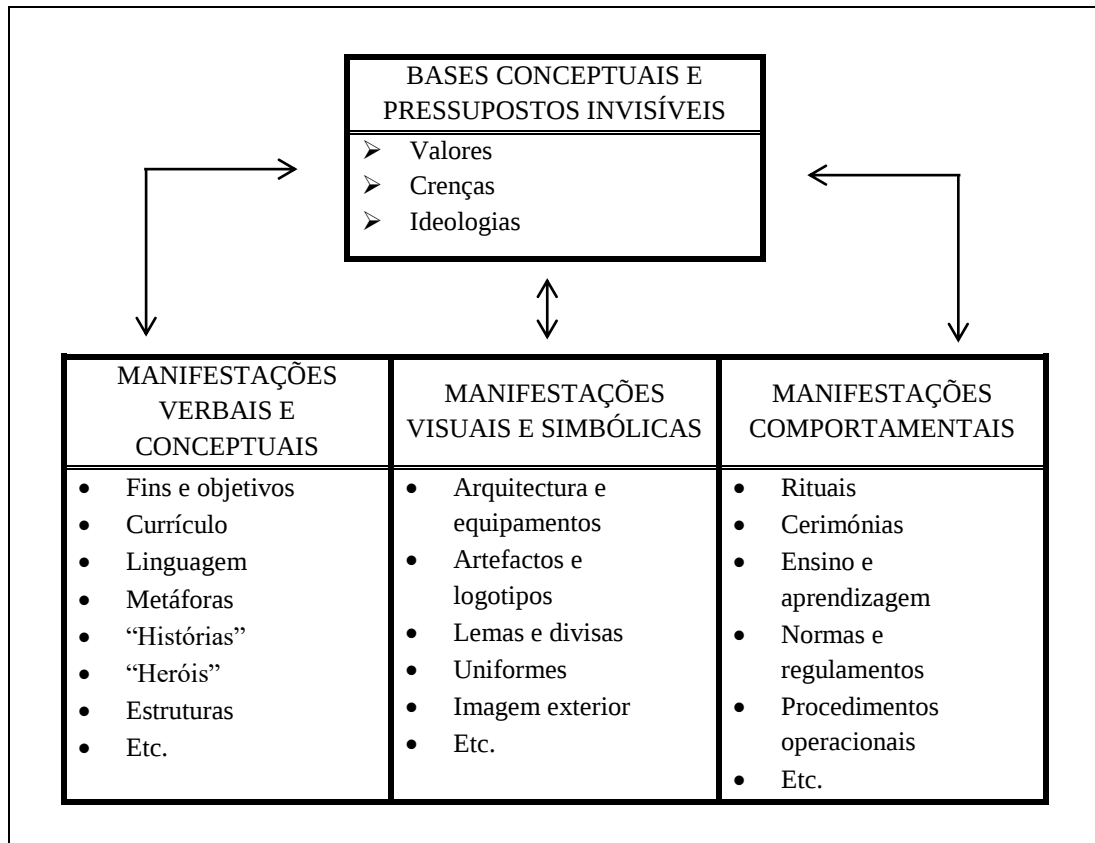
Adaptando um esquema de Hedley Beare (1989), é possível visualizar alguns elementos da cultura organizacional da escola, sistematizados numa zona de invisibilidade (bases conceptuais (sic) e pressupostos invisíveis) e numa zona de visibilidade (manifestações verbais e conceptuais (sic); manifestações visuais e simbólicas; manifestações comportamentais). (NÓVOA, 1992, p. 30).

O esquema anunciado por Nóvoa (1992) encontra-se ilustrado a seguir:

Quadro 1

Elementos da cultura organizacional

Interação com a comunidade



Interação com a comunidade

Fonte: Nóvoa (1992).

Apresentamos um compilado dos escritos do autor acerca das concepções de cada dimensão contida no esquema (p. 31):

1) *Bases conceituais e pressupostos invisíveis*: são os elementos trazidos pelos atores do estabelecimento. Os valores tornam possível a atribuição de significados às ações sociais e compõem um conjunto de referências para condutas individuais ou para desempenhos em grupos. As crenças são primordiais para mobilizar os indivíduos e qualificar as atividades. As ideologias em seus aspectos consensuais e conflitais são fundamentais para a compreensão social da realidade, para “a possibilidade de dar um sentido ao jogo dos atores sociais. No essencial, encontram-se nesta zona de invisibilidade social elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais” (p. 31).

2) *Manifestações verbais e conceituais*: fazem parte deste quadro aquilo que se deve ter por escrito, como os objetivos da organização, o organograma ou plano de estudo, e também o que engloba aspectos pautados na linguagem utilizada no ambiente, até mesmo as metáforas usadas para justificar ações. Ainda aparecem aqui os “heróis” e as “histórias” da Unidade Escolar. Heróis são aqueles que, por vários motivos, adentraram nas histórias ou lendas da instituição, “personificando uma ideia-força organizacional ou um mito na dupla acepção do termo” (p. 31). Já no segundo aspecto, abordam-se narrativas ou histórias que se tornaram marco e referência social à instituição.

3) *Manifestações visuais e simbólicas*: elementos concretos que têm uma forma material visíveis na observação. Nesta categoria, adentram a arquitetura da instituição equipamentos, mobiliário, cores, conservação predial e dos bens, limpeza, entre outros. Acrescenta-se a essa categoria o uso de uniformes, tanto para alunos quanto para professores e funcionários e suas condições de uso (obrigatório ou facultativo). Por fim, o uso de logotipos e lemas usados para representar a escola à comunidade.

4) *Manifestações comportamentais*: “incluem-se todos os elementos susceptíveis de influenciar o comportamento dos atores da organização” (p. 31). Aqui se referem às ações da escola e como estas são desempenhadas – práticas pedagógicas, processo avaliativo, reuniões, festividades e celebrações, normas, regimentos da instituição e, por fim, aos procedimentos operacionais impostos e/ou assumidos por seus atores. Aqui podemos mensurar o nível de participação dos sujeitos, sejam estes internos ou externos à escola.

Corroborando com as teorizações de Nóvoa (1992), Lück (2011) expõe a “metáfora do *iceberg*” (p. 56), justamente por considerar questões implícitas e arraigadas da cultura organizacional, com aspectos visíveis e invisíveis que a caracterizam. Vamos a ela.

O *iceberg*, ao se desprender de uma geleira, tem proporções grandiosas, apesar de apresentar tão-somente cerca de dez por cento de sua massa total em superfície. Se considerarmos apenas a parte visível do *iceberg*, corremos o risco de ignorar questões importantes que estão submersas, mas que se fazem essenciais para sua sustentação.

costuma-se dizer que quando se intervém sobre um problema sem analisar suas implicações de origem, do contexto de sua manifestação, de suas consequências e suas ramificações, está-se apenas alterando as questões manifestas na ponta *iceberg*, de caráter meramente sintomático, de modo que o problema tende a aparecer novamente. (LÜCK, 2011, p. 56).

Daí a importância da análise de toda a situação, considerando sua complexidade e a pluralidade de relações existentes de maneira que as intervenções sejam aprofundadas e de maior abrangência. Fazendo analogia com a instituição escolar e suas especificidades, se não a analisamos como um todo, permanecendo questões submersas, desconhecidas, desconsideradas e sem avaliação, como consequência teremos fatores que dificultam o trabalho escolar (LÜCK, 2011).

A autora apresenta outro ponto de convergência entre o bloco de gelo e a cultura organizacional: ambos não se mantêm estáticos. Os atores do estabelecimento de ensino devem ter isto em mente para melhor compreensão dos fenômenos ocorridos em seu interior, visto que a cultura assume diferentes formas dependendo dos momentos e circunstâncias. “Isso representa dizer que nenhum conhecimento sobre a cultura escolar é final e definitivo, devendo o olhar estar sempre aberto para sua dinâmica, de modo a compreendê-la” (LÜCK, 2011, p. 59).

Para o encerramento desta metáfora, assim como abordamos nos escritos de Nóvoa (1992), a autora apresenta uma síntese dos aspectos visíveis e invisíveis da cultura organizacional:

Quadro 2

Elementos da cultura organizacional da escola

ASPECTOS VISÍVEIS	ASPECTOS INVISÍVEIS
Valores e objetivos declarados, estratégias, discurso, estrutura organizacional, processos, gestão e liderança, tecnologia, autoridade formal, políticas e procedimentos, decisões explícitas, uso de recursos, percepções e níveis de satisfação declarados, humores.	Pressupostos e presunções, valores, normas implícitas, interações informais e comunicações não verbais, atitudes, tensões e conflitos, crenças, sentimentos e emoções.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no quadro de Lück (2011).

A autora também construiu uma resenha contendo concepções da cultura organizacional de maneira a concentrar os dados da temática em um quadro. Na análise deste instrumento, destacamos o fato de considerar a cultura como uma expressão implícita de regras e princípios que caracterizam a instituição, formada e evidenciada em seu modo de ser e de fazer, contribuindo com a ordem e estabilidade do grupo. A cultura manifesta-se na relação interpessoal dos atores da organização, sustentada por valores, expectativas e significados trazidos pelos membros da instituição. Apresentamos a seguir o quadro da autora:

Quadro 3

Resenha da cultura organizacional da escola

ASPECTOS	NATUREZA
O que é	Conjunto de expressão implícita de regras e princípios que caracterizam a organização e se expressam em seu modo de ser e de fazer. Fenômeno interno construído interativamente, criando laços e coesão interna entre os participantes de um grupo. Conjunto de pressupostos básicos desenvolvidos coletivamente no enfrentamento de desafios da organização (SCHEIN, 1992).
Por que existe	Contribui para dar ordenamento e estabelecer estabilidade ao grupo.
Como se manifesta	Clima social. Opiniões, narrativas. Uso de artefatos, espaços, tempo, bens em geral, talento pessoal. Ideias compartilhadas, discurso, representações simbólicas. Costumes, ritos e rituais, cerimônias. Símbolos visuais. Histórias e celebrações de heróis.
Como é formada	Formas de encadeamento e elos entre os membros do grupo mediante comunicação e relacionamento interpessoal. Processos de tomada de decisão. Estilos de liderança e gestão. Enfrentamento de problemas e desafios.
Elementos que a sustentam	Valores. Pressupostos, suposições. Expectativas. Significados. Preferências, sentimentos, emoções.
Formação	Interação humana coletiva no enfrentamento de problemas e desafios cotidianos, associada ao trabalho cooperativo, à aprendizagem conjunta, à tomada de decisões e solução de problemas, a partir das quais se constroem significados.
Observações	Na medida em que na escola falta ou é hesitante a liderança orientada por objetivos sociais e orientadora de sua efetivação e estabelecimento de um sentido social e superior aos atores de um grupo, estes buscam, em seu interior, elementos e condições para organizar-se, criando uma cultura própria, caracterizada pelo ensaio e erro. Na medida em que a coesão interna da escola esteja embebida em valores sociais e educacionais superiores, tendo como fulcro orientador os interesses dos alunos, a escola tem sua energia mobilizada pelos princípios da qualidade do ensino. Escolas efetivas na promoção da aprendizagem dos alunos apresentam características culturais comuns: forte liderança educacional, elevadas expectativas, padrões de qualidade elevados, clima organizacional marcado por respeito, ética e confiança entre os membros, projeto pedagógico compreendido e assumido por todos.

Fonte: LÜCK (2011).

Dando continuidade ao que propomos neste capítulo, partiremos ao enfoque do clima, embora entendamos, amparados nas referências, não ser possível delimitar tão fielmente a separação entre cultura e clima devido ao fato de mostrarem-se intrincados um ao outro. Lück (2011) aponta a conexão existente entre os termos, mas ressalta que eles permanecem, “de certa forma, ambíguos e, sobretudo, incompletos”. (p. 64).

Neste sentido, para a autora, os termos não são sinônimos. Por mais que se refiram ao mesmo conjunto de configuração, “apresentam diferentes conotações, assim como se observa na representação feita pelos termos forma e fundo, objeto e sombra, que compõem o mesmo fenômeno em que um não existe sem o outro” (p. 52).

Em conformidade com os pesquisadores dos estudos correlatos, evidenciamos que encontramos teorizações acerca do clima sob perspectivas variadas e até mesmo alterações em relação ao nome do conceito. Apresentaremos na sequência a visão dos autores de referência para o termo e, posteriormente, anunciaremos qual caminho consideramos para o presente estudo.

Para Lück (2011), seu entendimento sobre o termo é o relatado a seguir:

O clima organizacional corresponde a um humor, estado de espírito coletivo, satisfação de expressão variável segundo as circunstâncias e conjunturas do momento, em vista do que seu caráter pode ser sobremodo temporário e eventual, dependendo da resolução das condições que criam essas características [...]. Evidencia-se que esse humor pode ser resultado não só dos elementos culturais instalados na escola (em cujo caso tende a ser mais constante), como pela influência de elementos externos. (p. 73).

Como aconteceu com a cultura organizacional, a autora elaborou um quadro compilando as informações acerca do clima. A partir da análise do quadro, destacamos a definição utilizada, sendo visto como a atmosfera que contém o grau de satisfação material e emocional dos atores da instituição a partir de como a veem. É resultado de fatores internos, na maioria das vezes, ligados ao modo de gerir a organização. O clima não é o mesmo para toda a escola, visto que sempre haverá diferentes reações aos mesmos acontecimentos.

Quadro 4

Resenha sobre o clima organizacional da escola

ASPECTOS	NATUREZA
O que é	Grau de satisfação material e emocional do conjunto dos membros de uma organização a partir de como a percebem (CODA, 1997; LUZ, 1996; QUEIROZ, 2005). Forma de interação entre os membros de uma organização (SOUZA, 1978; LITWIN, apud BISOGNIN; NICOLAU & GRACIOLI, 2006). Atmosfera psicológica existente em uma organização, que influencia a maneira como as pessoas agem e reagem. Valores e atitudes assumidos pelas pessoas de uma organização (BENNIS, 1997). Reflexo da cultura de uma organização (LIMA & ALBANO, 2002).
Por que existe	Expressar a satisfação ou insatisfação dos atores com os eventos, circunstâncias, condições vigentes.
Como se manifesta	Percepções, atribuição de significados expressos em discursos, indicadores de satisfação.
Como é formado	Resulta especialmente de fatores internos da organização escolar, sobretudo do estilo de gestão, liderança e de decisões tomadas, porém é influenciado por fatores externos.
Elementos que o sustentam	Estilos de gestão e liderança. Varia segundo a situação psicológica e o estágio motivacional em que se encontram as pessoas da organização.
Observações	Condições não resolvidas do clima e deixadas a si mesmas tendem a se cristalizar, institucionalizando-se, isto é, incorporando-se ao modo de ser e de fazer da escola, contribuindo, dessa forma, para a constituição de uma cultura organizacional negativa. O clima influencia o desempenho e o rendimento escolar. O clima organizacional não é uniforme em toda a escola, uma vez que, pela diversidade das pessoas que a formam, com interesses e personalidades diferentes, haverá sempre diferentes reações aos mesmos fatos.

Fonte: LÜCK (2011).

Brunet (1992), ao discorrer sobre o clima de trabalho e eficácia da escola, frisa a imprecisão quanto à definição do termo, “baseando-se mais nos instrumentos que servem para medir o clima do que nas suas características epistemológicas” (p. 125). Contudo, apresenta a seguinte perspectiva para o clima baseando-se nos estudos de Campbell *et al* (1970) e Steers (1977):

Esta definição considera o clima como uma série de atributos que são perceptíveis do ponto de vista da organização, e que podem ser indicadores da sua forma de agir (consciente ou inconscientemente) em relação aos seus membros e à sociedade (Campbell *et al.*, 1970; Steers, 1977). Neste caso, o elemento principal é a percepção

que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho. Valoriza-se o modo como nos apercebemos das coisas, muito mais do que a realidade objectiva (sic). (p. 126).

Essa perspectiva entende que o clima possui atributos capazes de diferenciar as organizações umas das outras, sendo consequência de variáveis físicas e humanas percebidas pelos seus atores, servindo de parâmetro para a interpretação de uma situação, funcionando como um “campo de força destinado a dirigir as atividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais” (BRUNET, 1992, p. 126).

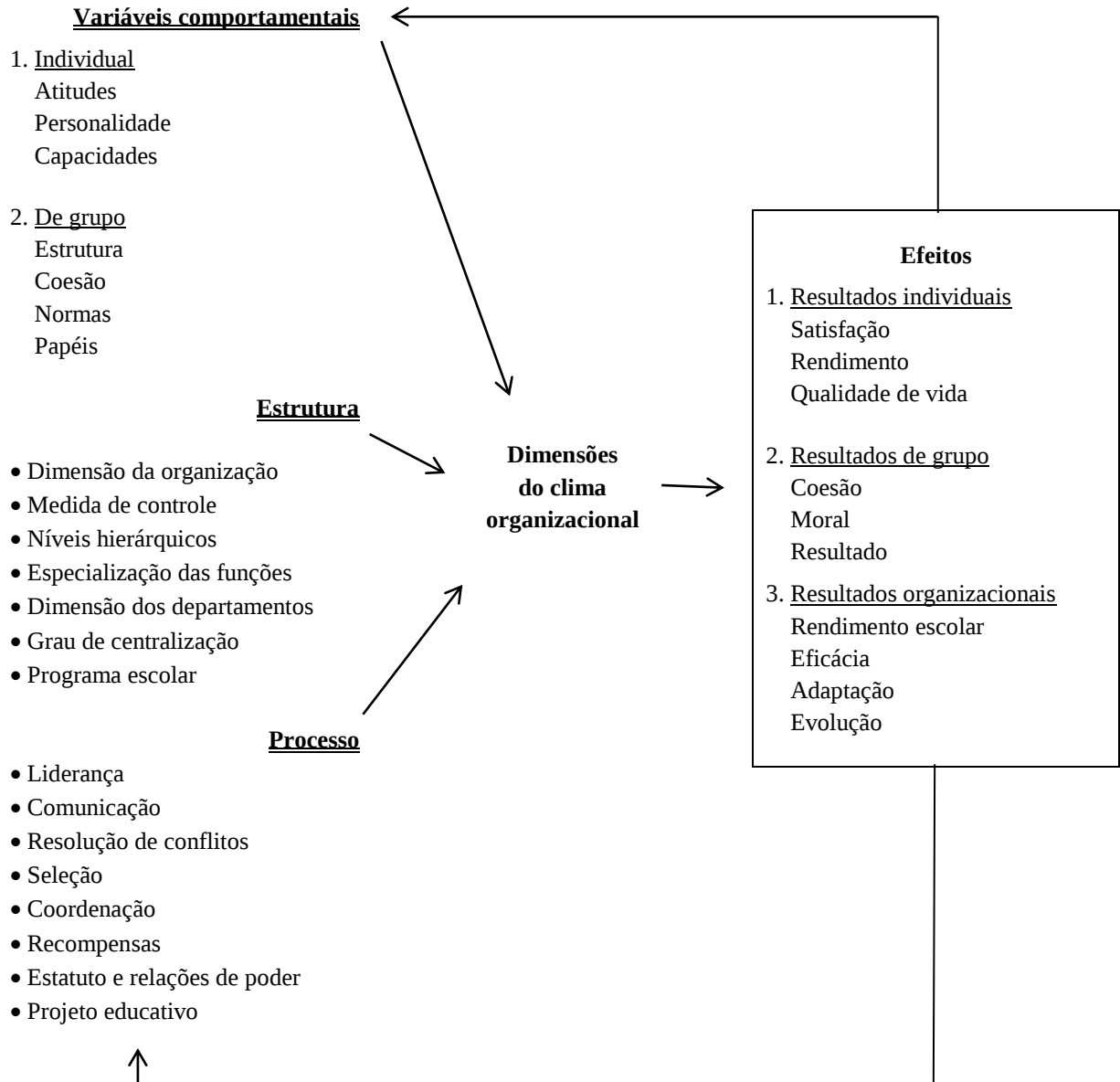
Procurando evidenciar as causas do clima, Brunet enfatiza que faz parte de um movimento cíclico, no qual as consequências ecoam em sua origem. Para ele, é possível observar três variáveis determinantes: estrutura, processo organizacional e variáveis comportamentais, sendo encontradas na origem do clima, ao passo que este age como “catalizador dos comportamentos observados nos actores (sic) de uma organização” (BRUNET, 1992, p. 128).

Em vista disso, Brunet (1992) apresenta o quadro de variáveis que intervêm na composição do clima organizacional, mas antes descreve as características de cada uma delas:

A estrutura refere-se às características físicas de uma organização, tais como a dimensão, os níveis hierárquicos ou a descrição de tarefas. O processo organizacional refere-se à forma como são geridos os recursos humanos, tais como o estilo de gestão, os modos de comunicação ou os modelos de resolução de conflitos. A variável comportamental inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel activo (sic) na produção do clima. (p. 127).

Quadro 5

Variáveis que intervêm na composição do clima organizacional



Fonte: Brunet (1992).

Após o apontamento das variáveis que agem na composição do clima, Brunet (1992) passa a discorrer sobre a importância de analisar como elas se combinam para configurar as dimensões do conceito. Evidencia o impasse de se ter claro, por parte dos pesquisadores, o número de dimensões que compõem o clima e que devem ser consideradas nos instrumentos de medição. Amparando-se em Campbell et al. (1970), o autor apresenta quatro dimensões que costumam ser encontradas na maioria dos instrumentos utilizados para medida do clima:

- 1) *A autonomia individual* – Esta dimensão inclui a responsabilidade individual, a independência dos indivíduos e a rigidez das normas organizacionais. O aspecto central desta dimensão é a responsabilidade de cada um ser patrão de si mesmo, conservando algum poder de decisão.
- 2) *O grau de estrutura imposto pelo cargo* – O nível a que os objectivos (sic) e os métodos de trabalho são estabelecidos e comunicados pela direcção (sic).
- 3) *O tipo de recompensas* – Esta dimensão inclui os aspectos monetários e as responsabilidades de promoção dos membros da instituição.
- 4) *A consideração, o calor e o apoio* – Estes termos referem-se ao estímulo e ao apoio que a direcção (sic) presta aos seus empregados. (p. 129, grifo do autor).

Objetivando identificar o clima de uma dada Unidade Educacional, Brunet (1992) alerta para a importância de considerar uma gama de especificidades próprias, a saber:

- a) Os atributos de uma organização constituem as unidades de análise; os actos (sic) e os comportamentos da direcção (sic) são determinantes principais do clima de uma organização.
- b) As percepções têm consequências importantes sobre o comportamento dos empregados.
- c) O clima é um conceito polivalente e sintético, que não é possível diagnosticar com base numa única dimensão, sendo necessário recorrer ao conjunto das suas componentes.
- d) Podem existir movimentos no interior de uma organização, produzindo a coexistência de diferentes climas; no entanto, verifica-se geralmente certa partilha das percepções do clima organizacional entre o conjunto dos seus membros.
- e) O clima é um elemento estável no tempo e evolui muito lentamente, baseando-se em variáveis relativamente permanentes; para o modificar tem de se proceder a alterações importantes nos próprios alicerces da instituição.(p. 129).

Ainda nos estudos do autor foram abordadas categorias para qualificar o clima organizacional de um estabelecimento de ensino, geralmente ocupando lados extremos de uma mesma escala contínua, denominando o clima como aberto ou fechado. Um clima fechado é considerado pelos indivíduos como um ambiente rígido, constrangedor e autoritário, no qual estes não são considerados ou consultados. Já um clima aberto descreve um local de trabalho que preza pela participação de seus atores, sendo estes reconhecidos e apoiados por estratégias de desenvolvimento de suas potencialidades. O autor indica esses dois polos de divisão apoiando-se nas concepções de Likert (1961):

1) *Clima de tipo autoritário:*

a) *Autoritarismo explorador:* decisões e objetivos vêm de cima (cume da organização/direcção) para baixo (escola/professores) para serem cumpridas. Clima de desconfiança, receio, castigo e ameaças com raras recompensas. “a satisfação das necessidades individuais situa-se apenas nos planos psicológico e de segurança” (p. 131).

b) *Autoritarismo benévolo*: gestão tem uma confiança transigente em relação ao grupo docente, com delegação de poder e participação dos demais membros em alguns momentos, apesar de grande parte das decisões virem de cima, ocasionalmente a motivação de professores perpassa os âmbitos do castigo e da recompensa. Há prováveis “dinâmicas informais de organização (como, por exemplo, grupo de professores) que dificilmente resistem aos objetivos formais da escola” (p. 131).

2) *Clima de tipo participativo*:

a) *Caráter consultivo*: a gestão confia em seus professores. Apesar da preparação das políticas e das deliberações gerais serem realizadas no cume, é permitida a participação de diversos atores da escola. “A comunicação é do tipo descendente” (p. 131). Ocasionalmente a motivação de professores perpassa os âmbitos do castigo e da recompensa. “Os aspectos importantes do processo de controlo (sic) são delegados de cima para baixo com um sentido de responsabilidade nos escalões superiores e inferiores” (p. 131). Não é raro o desenvolvimento de organizações informais, que podem “parcialmente aderir ou resistir aos objectivos (sic) da organização” (p. 131).

b) *Participação de grupo*: Confiança total por parte da direção aos seus docentes. O processo de decisão perpassa todos os níveis da organização. A comunicação pode acontecer de forma ascendente, descendente e horizontal. “Os professores estão motivados pela participação e pela implicação, pela elaboração de objectivos (sic), pela melhoria dos métodos de trabalho e pela avaliação do rendimento em função dos objectivos (sic)” (p. 131). O controle é exercido por todos os membros devido ao compromisso e responsabilidade compartilhados. “Frequentemente, há uma coincidência entre as organizações formais e informais. Em suma, todos os membros unem os seus esforços para atingir os fins e os objetivos da organização” (p. 131).

Brunet (1992) ainda se atém ao fato de que essa escala também se atrela ao grau das relações interpessoais dos indivíduos. Se o clima da instituição estiver próximo do autoritarismo explorador, as relações ficarão prejudicadas, ao passo que se o clima se mantiver próximo ao sistema de participação do grupo, melhor será a relação entre seus atores.

Tendo em vista as abordagens por vezes distintas demonstradas até aqui em relação aos conceitos de cultura e clima, anunciamos que a presente pesquisa se pautará no uso do termo e nas ideias abordadas por Vinha, Moraes e Moro (2017).

Os autores coordenaram recentemente um projeto sobre clima escolar, reunindo pesquisadores e pós-graduandos de diversas instituições para elaborar material que avaliasse o clima escolar considerando a realidade das instituições brasileiras. Com o instrumento publicado, evidenciaram que é direcionado a pesquisadores que desejam realizar investigações na área e a escolas que almejam avaliar o clima existente no espaço para orientar na construção de um “planejamento de intervenções que visem a sua melhoria” (p. 8).

Vinha, Morais e Moro (2017) apresentam a concepção que defendem acerca do clima escolar:

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

Para os autores, o clima pode ser considerado negativo ou positivo. Um clima negativo pode se tornar um “fator de risco da qualidade da vida escolar” (p. 8), acarretando no aparecimento de conflitos nas relações interpessoais. Já para o clima positivo, utilizando os escritos de Thapa et al. (2013), os pesquisadores evidenciam que esta condição:

exerce forte influência sobre a motivação para aprender, atenua o impacto negativo do contexto socioeconômico sobre o sucesso acadêmico, age como um fator protetor para a aprendizagem e desenvolvimento de uma vida positiva em jovens, contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos e para o bem-estar dos estudantes e professores, está diretamente relacionado ao bom desempenho acadêmico nos diferentes níveis de ensino e pode colaborar não só para o sucesso imediato do estudante, como também seu efeito parece persistir por anos. (p. 8).

Para os autores, considerando problemas comportamentais e dificuldade nas relações, as escolas canalizam suas ações em controlar ou impedir a ocorrência de conflitos. No entanto, vem aumentando as correntes em educação que orientam ser mais construtivo a escola desenvolver ações que visem o “bem-estar” (p. 9) de seus membros.

Se a decisão da Unidade for seguir esta última perspectiva, se faz necessário investir na “melhoria da qualidade do clima escolar” (p. 9). Para esta proposta, os pesquisadores apresentam as seguintes alternativas: gestão aberta a mudanças; implantação de estratégias que promovam a valorização e promoção de apoio de todos; olhar ininterrupto para os processos de melhoria do ensino; uma escola acolhedora, segura e justa; exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo; zelo por uma boa comunicação e transparência; estímulo à participação estudantil e da comunidade nas decisões da instituição com vistas a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do pertencimento (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Para os pesquisadores, nas escolas com clima escolar positivo encontramos bons relacionamentos interpessoais, um espaço de cuidado e confiança, qualidade no processo de ensino aprendizagem, local de participação e de resolução dialógica dos conflitos, proximidade dos responsáveis e da comunidade, boa comunicação, senso de justiça, “um ambiente estimulante e apoiador, centrado no aluno, em que os indivíduos sentem-se seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados” (p. 9).

Por fim, os autores pontuam o fato de o clima ser ainda pouco estudado em nosso país, mesmo sendo largamente discutido em outros. Amparando-se em Thiébaud (2005) apontam que as equipes gestoras e docentes “desconhecem as dimensões que compreendem o clima e sua influência na escola” (p. 9). Justificam que avaliar o clima escolar faz com que cada membro expresse como se sente no ambiente partilhado; fornece uma “fotografia” (p. 9) do ambiente socioeducativo pelas percepções de seus atores; evidencia o que está acontecendo na escola; valoriza a opinião de todos; “facilita a escolha das áreas às quais a escola quer direcionar ações futuras; mobiliza as pessoas para desenvolver os projetos no estabelecimento e proporciona uma avaliação durante ou após um processo de transformação na instituição” (p. 9).

O próximo tópico deste estudo abordará justamente a relação entre clima escolar, cultura organizacional e os membros das instituições escolares, considerando os atores como essenciais para mudança/manutenção do ambiente.

1.2.1.1 A relação com os atores do contexto educativo

No que tange às pessoas pertencentes às comunidades escolares, estudos evidenciam a importância de seus papéis para a sustentação/modificação do clima e da cultura organizacional deste local. Ao serem abordados os conceitos de clima e cultura, aparecem

amalgamados a estes e às suas condições os atores de uma organização. Como instituição inserida na sociedade, e espelho desta, Brunet (1992) indica a importância de compreender qual é a percepção que os indivíduos têm da sua “atmosfera de trabalho, a fim de conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento” (p. 125).

Neste sentido, os atores das organizações escolares (professores, funcionários, alunos, comunidade e gestores) dão o tom da instituição à medida que levam para dentro dela aquilo que também os caracterizam. Nas palavras de Lück (2011):

A escola é uma organização social cujos atores contribuem significativamente para determinar o modo de ser e de fazer, de acordo com a maneira como interpretam e reagem diante de determinações e expectativas externas, de condições estruturais e funcionais internas, processos e decisões [...]. Como uma instituição de pessoas em constante interação, a escola é o resultado de uma teia de relações e comunicações marcadas por crenças, valores, suposições, expectativas, emoções e sentimentos que determinam como são tomadas as decisões, como inovações são aceitas ou rejeitadas, como o trabalho é organizado e realizado e como as ações educacionais se projetam no futuro ou permanecem reproduzindo a situação vigente. (p. 42).

Vinha, Morais e Moro (2017) compartilham das ideias de Lück (2011), e acrescentam que o clima escolar é essencial para a qualidade de vida de todos os atores do contexto educacional. O clima “nos permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola” (p. 7).

Com o propósito de classificar essa rede de relações e comunicações que os indivíduos estabelecem na escola de forma a identificar aspectos referentes ao clima e à cultura para posterior intervenção, Lück (2011) propõe a análise atenta das respostas às seguintes questões:

Como é o processo de comunicação e de relacionamento interpessoal em sua escola? Que significados são expressos nesse processo? Quem exerce mais influência na rede de comunicação e relacionamentos? Qual a natureza dessa influência e seus resultados?

A partir da identificação de aspectos tais como os apontados nessas questões, e da análise de suas formas de expressão e motivações orientadoras, é possível interferir de forma consciente e consistente no desenvolvimento de uma cultura escolar mais positiva, construtiva e efetiva, segundo a orientação dos propósitos educacionais da escola. (p. 82).

Ponderamos que conhecer, analisar, refletir e intervir no campo do clima e da cultura na escola parece se tratar de algo estritamente subjetivo. Para a autora, é importante não nos esquecermos de que a cultura organizacional escolar “é invisível não apenas para aqueles que estão fora da escola e não fazem parte dela, mas também para os que a constituem” (2011, p.

59). As pessoas que englobam diretamente o espaço escolar e fazem parte dele correm o risco de se “tornarem cegos aos significados do que acontece ao seu redor” (2011, p. 59).

Mas, então, a quem confiamos a tarefa de nos distanciar da rotina que nos engole no dia a dia da organização e, como um cursor, chamar a atenção de seus membros para o fazer diário na perspectiva de análise e redimensionamento das ações? Lück (2011, p. 59) aponta que este deve ser o papel da equipe gestora:

Em vista disso, de modo que os atores da cultura organizacional escolar a compreendam e se compreendam nela, a fim de que essa cultura seja fortalecida por valores sociais e educacionais mais amplos e sólidos a partir da identificação desses valores e seus significados em seu próprio desempenho, compete aos gestores não apenas conhecer as características da cultura organizacional de sua escola, mas, sobretudo, fazê-lo participativamente, envolvendo os membros da comunidade escolar nesse processo.

Nesta perspectiva, recai sobre os gestores a importante missão de estar sempre vigilantes ao que ocorre na escola com vistas a analisar tais situações cotidianas e saber intervir, chamando todos os atores da organização a agir efetivamente na análise, reflexão, proposição de mudanças de situações e ações que envolvam o clima e a cultura escolar e que estejam relacionados ao trabalho pedagógico e reverberem na aprendizagem dos alunos.

a capacidade do gestor de conhecer e compreender o clima e a cultura organizacional da escola corresponde à sua possibilidade de agir efetivamente como líder e orientador do trabalho escolar para a viabilização de objetivos educacionais de elevado valor social, tendo como foco os interesses e necessidades de formação e de aprendizagem dos alunos. A proposição de sua atuação efetiva passa por essa compreensão, que, como um termômetro, demonstra a variação de temperatura e a necessidade de se propor ações adequadas a essa variação. (LÜCK, 2011, p. 26).

Como elucidamos na introdução dessa pesquisa, Lück aponta o que deve ser o pensamento de todo educador em relação à escola e ao exercício de sua função: “o objetivo maior da escola e seu maior desafio é melhorar a aprendizagem dos alunos e sua formação, e [...] tudo o mais que se realiza em seu interior deve ser meio para esse fim” (LÜCK, 2011, p. 100). Com base neste excerto e ainda no que nos ensina Brunet (1992), temos a clareza de que nossos papéis, enquanto pertencentes a uma comunidade educacional, não são neutros e que a dinâmica educacional deve ser vista como objeto de pesquisas internas e externas para que possamos entender e agir sobre situações que desemboquem no avanço escolar.

Ainda sobre os papéis desempenhados na escola e suas ligações com o ambiente, Lück (2011) declara:

Portanto, se queremos, como deveríamos querer, conviver em um ambiente alegre, entusiástico, produtivo e realizador, desse modo devemos pensar, sentir e agir, pois essas características se espalham sobre o ambiente, influenciando a existência desses aspectos no mesmo, que posteriormente reverberam a todos os participantes desse ambiente. (p. 82).

Desta maneira, a autora enfatiza que os atores do contexto educativo devem agir neste local de forma a contribuir para o clima que querem vivenciar, mesmo que ele ainda não seja o esperado.

1.2.1.2 A relação com o trabalho pedagógico

Em se tratando do universo escolar, os objetivos centrais desta organização estão relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. Tão fundamental quanto a chegada é o percurso, o trabalho diário, o convívio, as vitórias, as alianças e as amizades. A cultura organizacional e o clima escolar têm forte influência tanto para a conquista dos objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico quanto para guiar as ações diárias e os atores da escola.

Como anunciamos na introdução desta pesquisa, um dos nossos pressupostos iniciais é que o clima e a cultura organizacional têm fortes imbricações com o processo de ensino aprendizagem das instituições escolares, sendo essa ligação tão intensa que é difícil saber o ponto de separação entre os três conceitos. Deste modo, devem ser estudados a fim de contribuir para o entendimento desta ligação, assim como para que os atores do contexto educacional possam formular ações que aproveitem a força desta tríade para potencializar o trabalho pedagógico.

Lück (2011), amparando-se em Wilson (2007), revela que pesquisas têm demonstrado a ineficiência dos esforços pela promoção da melhoria da qualidade do ensino que não consideram o “modo de ser e de fazer da escola, seus processos sociais internos, os valores assumidos em suas decisões e respectivas ações” (p. 32).

Corroborando com os escritos da autora, Libâneo (2015) afirma haver uma relação entre sujeitos e contextos e a afetação mútua destes, de maneira que o método organizacional da instituição influencia a motivação e a aprendizagem das pessoas. Tal situação reverbera incondicionalmente na sala de aula.

Vinha, Morais e Moro (2017) também explicitam ser de fundamental importância a implementação de estratégias capazes de promover um clima escolar positivo. A melhoria da instituição, em todos os sentidos, demanda “ação coordenada, sustentada, além de esforços intencionais para criar climas de aprendizagem que promovam o desenvolvimento social, emocional, intelectual e ético dos alunos (COEHN, 2008), e um ambiente de confiança, participação e apoio ao professor” (p. 15).

Libâneo (2015) se ampara na teoria histórico-cultural de Vygotsky para evidenciar que a aprendizagem dos alunos, como procedimento mediado socialmente, não se dá apenas no âmbito da sala de aula, “eles aprendem também com os contextos socioculturais, com as interações sociais, com as formas de organização e de gestão, de modo que a escola pode ser vista como uma organização aprendente” (p. 275).

O ensino, portanto, é uma atividade situada, ou seja, é uma prática social que se realiza num contexto de cultura, de relações e de conhecimento, historicamente construídas. Esse contexto se traduz em práticas socioculturais e institucionais – mais concretamente, as formas de organização, de gestão, de relacionamento, de tomadas de decisões, etc. – que jogam um papel preponderante no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. (LIBÂNEO, 2015, p. 33).

Nesta acepção, o autor anuncia a necessidade de pensarmos e colocarmos em prática uma escola para novos tempos. Para ele, a instituição capaz de fazer frente às realidades contemporâneas como as mudanças na economia, o firmamento da sociedade do conhecimento, a descrença do campo político, crise ética e exclusão social, é aquela que:

provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética e pela ética. Especialmente uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica. (LIBÂNEO, 2015, p. 49).

Mesmo considerando a amplitude de ofertas de aprendizagens na sociedade contemporânea, o autor assinala que há lugar para a escola no contexto atual, visto serem providos neste espaço saberes não encontrados em outros e ligados à “formação geral básica – capacidade de ler, escrever, formação científica, estética e ética” (p. 49). No entanto, a instituição deve considerar que não detém apenas para si as práticas educativas.

Amparando-se em Colom Cañellas (1994), Libâneo (2015) indica que a Unidade Educacional está a se transformar em espaço de síntese, visto seu papel de colocar-se como fusão entre a cultura externa – cultura experienciada em diversos locais sociais – e a cultura

formal, dotada dos conhecimentos, das habilidades do pensar. “A escola de hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático” (LIBÂNEO, 2015, p. 49).

Neste sentido, é na escola que os alunos são levados a atribuir significado às mensagens e informações recebidas fora dela, sendo o professor fundamental para o “provimento das condições cognitivas e afetivas” necessárias nesta ação, por meio de “mediações cognitivas e interacionais” (LIBÂNEO, 2015, p. 50).

O autor ainda adiciona que a escola não deve se limitar ao papel de receptor e interpretar informação, mas deve criar condições para o domínio da criação da informação, ou seja, “precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação, com a de produzi-la, considerando-se o aluno sujeito do seu próprio conhecimento” (p. 50).

1.3 Reflexões acerca da fundamentação teórica

Visando enlaçar o que expusemos até então para fundamentar teoricamente esta pesquisa e também fornecer um norte à análise de dados, apresentamos um compilado de ideias e aprendizagens que construímos no desenrolar deste capítulo.

Se compararmos a escola a uma orquestra sinfônica, poderíamos concluir que a cultura organizacional e o clima escolar fundem-se no papel do maestro. A diferença é que o maestro é visível no cumprimento de sua função, e a cultura e o clima não. Contudo, ambos são responsáveis pelo produto final e por gerir seus subordinados, ao passo que precisam destes para agir. São responsáveis por gerar em seus atores sentido em seus fazeres, bem como proporcionar percepções, agradáveis ou desagradáveis, aqueles que se encontram no espaço compartilhado.

Cada escola é diferente uma da outra, ainda que todas possuam um complexo cenário. A cultura organizacional é o que a torna singular, nomeando tanto o modo de funcionamento quanto as relações (Libâneo, 2015). A escola, assim, apresenta uma cultura peculiar (Brunet, 1992), formada por variáveis visíveis e invisíveis (Nóvoa, 1992; Lück, 2011).

Lück (2011) acrescenta o clima à cultura, alegando a responsabilidade de ambos na personalidade da instituição. Embora os conceitos não se constituam em sinônimos, não é possível separá-los tão fielmente por estarem intrincados um ao outro.

Ainda assim, o clima escolar é considerado como a percepção e expectativas compartilhadas pelos atores de um espaço em comum, e que podem ser indicadores de suas

formas de agir (Brunet, 1992; Vinha, Morais e Moro, 2017). Em outras palavras, o clima escolar é a expressão dos indivíduos, de como se sentem na escola, sendo que estes o avaliam de forma subjetiva (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

O clima exerce influência na dinâmica escolar, sendo também influenciado por ela. Assim, interfere nas relações, “na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8).

Como forma de intervenção, Lück (2011) defende que os indivíduos devem agir na escola de modo a contribuir para o clima que querem vivenciar, ainda que o clima atual não seja o esperado.

Para Vinha, Morais e Moro (2017), ao considerarmos questões comportamentais e dificuldade no convívio, correntes em educação orientam ser mais produtivas intervenções que desenvolvem ações para o bem-estar de seus membros a ações que primam por controlar ou impedir a ocorrência de conflitos.

Por fim, trazemos a reflexão de Vinha, Morais e Moro (2017) abordando a concepção da escola que visa à educação integral dos alunos, concepção esta que somos favoráveis:

Não temos dúvidas de que entre os principais objetivos da escola está o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. A escola é a que pode nos instituir enquanto ser humano numa vida em sociedade, uns com os outros (juntos), ensinando tudo aquilo que nos humaniza: conversar com o outro, lidar com o outro, compreender o outro, coordenar perspectivas, conviver juntos, estudar juntos, aprender a viver com e para o outro (p. 8).

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Cada situação escolar analisada, cada atividade, cada ocorrência cotidiana precisa ser analisada na sua contextualização mais ampla. Em termos práticos, nenhum problema da organização escolar pode ser enfocado isoladamente; antes, deve ser tratado sob múltiplos aspectos, procurando detectar suas características dominantes em cada momento.

José Carlos Libâneo

Libâneo (2015), no excerto trazido para iniciarmos este capítulo, demonstra a complexidade e singularidade encontradas no contexto educacional e a ponderação que devemos ter, enquanto pesquisadores deste ambiente, para nos livrarmos de uma análise superficial e isolada. Como forma de potencializar esta pesquisa, fundamentando-a em sua completude teórica e de campo, e fazendo jus ao trecho do autor, o presente capítulo aborda a metodologia utilizada neste trabalho, bem como a contextualização da pesquisa.

Como já evidenciada na introdução desta pesquisa, a problemática apresentada refere-se ao clima escolar identificado nos períodos de projetos no contraturno e no Ensino Fundamental II. O pressuposto inicial é que o clima tem fortes ligações com o processo de ensino aprendizagem dos discentes. Nesta condição, surgem alguns questionamentos: o clima positivo vivenciado nos momentos de projeto no contraturno pode influenciar o clima existente nas aulas regulares? Sendo os alunos dos projetos os mesmos atendidos no Ensino Regular, bem como os professores, quais as razões para as diferenças de clima nesses períodos? Os atores da comunidade escolar percebem a diferença entre o horário de projeto e o Regular? Quais ações poderiam influenciar o clima das aulas regulares para aproximar-se do clima das aulas de projeto?

Apresentamos, na sequência, a metodologia escolhida para o alcance dos objetivos propostos pela presente pesquisa.

2.1 Metodologia da pesquisa

Com o objetivo de analisar a relação do clima escolar com o trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Fundamental II de uma escola pública de do Município de São Paulo, a metodologia escolhida para a presente pesquisa foi a de abordagem qualitativa. Constituiu-se importante para a escolha do objeto de estudo o fato de a pesquisadora exercer sua função na escola e encontrar na literatura teórica legalidade e até importância de tal situação: “esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com as suas definições políticas” (LÜDKE; ANDRÉ, 2017, p. 5).

Nesta vertente, o pesquisador é importante para o desenrolar e o desfecho da pesquisa, já que possui conhecimentos relevantes a respeito da instituição e participa do cotidiano no qual se desenvolverá o estudo da mesma forma que os indivíduos que fornecerão os dados para análise. Tal situação valoriza a contextualização dos sujeitos e da Unidade Escolar, considerando a construção diária da instituição e o manejo das relações que se constituem no exercício das funções desses sujeitos. O pesquisador, atuando em seu *lócus* de trabalho, conta com uma artimanha maior para conseguir informações relevantes devido à proximidade e confiança genuínas, conquistadas de maneira nítida e interpessoais.

Assim, Lüdke e André (2017) anunciam a impossibilidade de separar nítida e assepticamente o pesquisador, o seu objeto de estudo e os resultados deste. “Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica, pois está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer” (p. 5).

As autoras recorrem aos estudos de Bogdan e Biklen (1982) para apresentar características básicas dos estudos qualitativos, dentre elas o fato de ter o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador como instrumento de coleta destes, a característica descritiva das informações coletadas, a atenção dada ao processo da pesquisa e não só ao resultado, o respeito e atenção ao que declaram os sujeitos e, por último, a forma indutiva de análise de dados.

Evidenciam que, mesmo sendo um processo indutivo, não se pode descartar a fundamentação teórica para a orientação da coleta e da análise de dados. Elas comparam o desenrolar do estudo a um funil, sendo que as questões e interesses são ampliados no início e vão se tornando mais diretos e específicos no decorrer do estudo.

Aproveitando os argumentos apresentados pelas autoras, detalharemos o procedimento metodológico utilizado para a coleta e a análise dos dados. Para levantarmos as informações que julgamos necessárias para este estudo, empregamos análise documental de legislações que regem a Rede Municipal de Ensino de São Paulo, assim como de documentos elaborados na própria escola, tomados como firmamentos para a contextualização da Unidade. Também foram instrumentos de coleta questionários aplicados aos professores, aos integrantes da equipe gestora e aos alunos do Ensino Fundamental II. Por último, realizamos grupos de discussão com a participação de professores, como forma de aprofundar alguns dados revelados inicialmente nos questionários.

2.2 Contextualização da pesquisa

2.2.1 Programa Mais Educação São Paulo – proposta da Rede Municipal de Ensino de São Paulo

Em outubro de dois mil e treze foram publicados o Decreto nº 54.452 e a Portaria SMESP nº 5.930 a respeito do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo.

O Programa apresenta as seguintes propostas: 1. ampliar o número de vagas na Educação Infantil, universalizando o atendimento para crianças de quatro e cinco anos; 2. integração curricular na Educação Infantil; 3. promover melhoria da qualidade social da Educação Básica e dos índices do IDEB; 4. ressignificar o processo avaliativo com caráter formativo; 5. alfabetizar todas as crianças até o 3º ano conforme o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); 6. integrar as etapas da educação básica; 7. incentivar e valorizar as ações previstas nos Projetos Político-Pedagógicos; 8. fortalecer a gestão democrática e participativa. Como forma de alcançar essas projeções, as ações programadas permeiam cinco eixos: infraestrutura; currículo; avaliação; formação docente e gestão.

Com a nova regulamentação, o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo passou a ser dividido em ciclos: Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º anos), Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º anos) e Ciclo Autoral (7º ao 9º ano).

O ordenamento da política educacional defendida pelo Mais Educação São Paulo se estrutura em parâmetros político-pedagógicos e administrativos, a saber, qualidade social, sistema

democrático de gestão pedagógica, formação docente e atendimento à demanda de educandos e suas necessidades.

Elucida a necessidade de uma reflexão que abranja o currículo, compreendido como um processo sócio histórico cultural e, nessa perspectiva, a proposta é entender o aluno como ele é, nas condições em que vive e como estas são processadas por ele, evitando o hábito de observação do aluno a partir do que lhe falta, um “vir a ser¹²” (SÃO PAULO, 2014).

O desafio apresentado pela Rede Municipal de Ensino, além da implementação da proposta, é articular formação, avaliação e gestão pedagógica de forma que essas engrenagens corroborem para um “movimento curricular que realize a relação entre teoria e prática, que são distintas (uma ilumina a outra, sem substituí-la ou confundir-se com ela)” (SÃO PAULO, 2014, p. 12).

Fica exposto o cuidado em considerar a escola como participante ativa desta nova fase a partir da investigação da realidade e proposição de práticas que favoreçam a implantação do programa de forma a construir-se uma “ambiência” (p. 13) entre sala de aula, escola e Rede.

Para dar materialidade a essa ambiência, as relações precisam estar pautadas pelo diálogo e pela dialogicidade, dando voz à ação cultural da comunidade educativa. Essa voz cultural não se efetiva apenas por meio de apresentações culturais: efetiva-se por meio de uma ambiência em que educandos e educadores são convidados a produzir, pensar, investigar, fazer perguntas ao livro didático e ao mundo. (SÃO PAULO, 2014, p. 13).

Neste sentido, a escola, além de propiciar a promoção da aprendizagem, é vista como espaço de criar e recriar culturas, de forma que o aluno tenha posição de destaque no processo, visto que implementar um currículo integrado na Educação Básica o coloca como sujeito de ações e de cultura.

O programa ainda aponta diretrizes para o atendimento no contraturno por meio de projetos que objetivam a ampliação da carga horária do estudante na escola e a melhoria na qualidade de ensino e da aprendizagem.

2.2.1.1 Projetos no contraturno

Em relação ao eixo Infraestrutura, a Portaria nº 5.930/13 aponta como meta no item III do artigo 4º a “ampliação da jornada diária dos educandos, assegurando condições de

¹² SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. **Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para implantação**. São Paulo: SME/DOT, 2014. p. 11.

melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem”. Assim, no artigo 21 descreve os objetivos o programa:

Art. 21 – O Programa “Mais Educação São Paulo” contemplará, ainda, a ampliação da jornada diária dos educandos com os seguintes objetivos:

I – aumentar, gradativamente, o tempo de permanência dos educandos na escola, por meio de ações sistematizadas no contraturno escolar, de caráter educacional que promovam:

- a) a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem;
- b) as relações de convívio;
- c) o enriquecimento do currículo;
- d) a integração entre os diferentes segmentos da escola.

II – potencializar o uso dos recursos e espaços disponíveis ampliando os ambientes de aprendizagem e possibilitando seu acesso a educandos e professores;

III – propiciar a recuperação paralela para educandos com aproveitamento insuficiente.

As atividades curriculares desenvolvidas são de caráter educacional, permeando ações sociais, esportivas e culturais que englobem o Projeto Político Pedagógico¹³ (PPP) da Unidade, bem como a recuperação paralela aos alunos que dela necessitam. Os espaços da escola devem ser utilizados em sua complexidade, visando ações significativas, segundo a Portaria SMESP nº 5.930/13.

Ela ainda explicita como deve ser o atendimento aos alunos. Além das aulas dos projetos, a organização das atividades deve contar com o tempo de alimentação, higienização e logística de entrada e saída de aula a cada 45 minutos.

Segundo o artigo 26, a organização das atividades curriculares no contraturno segue a seguinte estrutura:

I – Fase 1 – Diagnóstico das necessidades apontadas no Projeto Político-Pedagógico e análise dos projetos e programas já implantados na Unidade Educacional, bem como as possibilidades de implantação de novos;

II – Fase 2 – Gerenciamento das atividades curriculares realizadas no contraturno escolar e levantamento dos professores interessados em assumir as aulas, bem como, a necessidade de contratação de especialistas das áreas envolvidas;

III – Fase 3 - Planejamento das Ações com definição dos projetos que terão continuidade e dos que serão implantados;

IV – Fase 4 - Execução e acompanhamento;

V – Fase 5 – Avaliação e possíveis readequações.

A Unidade Educacional está encarregada da organização dos horários e atividades dos projetos, de forma a integrá-los ao PPP. No início do ano, após dar a devida atenção às fases de I a III, deve encaminhar à Diretoria Regional de Educação documento dos projetos para

¹³ A partir desse momento utilizaremos PPP como abreviação para “Projeto Político Pedagógico”.

manifestação do supervisor escolar e posterior homologação do Dirigente Regional de Educação. A proposta de trabalho dos projetos deve conter justificativa, objetivos gerais, metas gerais, indicação dos projetos e programas a serem desenvolvidos, carga horária total, cronograma das turmas, recursos materiais e humanos, previsão trimestral de gastos, referências bibliográficas, parecer da equipe técnica e aprovação do conselho de escola.

A equipe gestora tem papel importante para o desenvolvimento das atividades de contraturno, cabendo aos seus integrantes:

Art. 29 – [...] a organização das atividades curriculares do contraturno escolar e acompanhamento em todas as suas fases, principalmente:

I – divulgar a comunidade escolar, em especial, ao corpo docente, com o objetivo de ampliar sua participação na realização das atividades complementares;

II – inscrever os educandos em consonância com os critérios estabelecidos nesta Portaria, mediante anuência dos pais/responsáveis;

III – encaminhar os profissionais que atuarão nas atividades curriculares do contraturno escolar para formação específica, assegurando o seu constante aprimoramento;

IV – controlar e manter os registros da frequência diária dos educandos inscritos;

VI – assegurar os registros de cada uma das Fases referidas no artigo 26 desta Portaria;

VII - avaliar periodicamente, inclusive ao final de cada ano, os resultados obtidos visando ao seu redimensionamento no Projeto Político-Pedagógico;

VIII – envolver a comunidade na tomada de decisão, no acompanhamento e na avaliação do trabalho;

IX – manter atualizadas, no sistema EOL, as informações relativas à composição das turmas e educandos participantes das atividades;

X – viabilizar a contratação de profissionais, conforme o caso, com verbas próprias da Unidade, para desenvolver atividades no contraturno escolar que busquem a constante melhoria da qualidade social da educação;

Após citar a equipe gestora, o documento contempla as responsabilidades da Supervisão Escolar e da Diretoria Regional de Educação ao que se refere à implementação dos projetos. Aborda ainda o compromisso da SMESP em dar suporte às Diretorias Regionais de Educação em relação aos projetos, bem como promover a formação dos profissionais envolvidos.

Ao findarmos a análise dos documentos da Rede que servem de parâmetros para as ações escolares, passaremos aos documentos elaborados dentro da Unidade Educacional que se interlaçam diretamente ao modo de agir e de ser da instituição. Mesmo sendo determinados pelas legislações, acredita-se que será possível detectar a personalidade da instituição por meio deles. Para Lüdke e André (2017, p. 45):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Desta feita, serão focos de análise o PPP, o Projeto Especial de Ação¹⁴ (PEA), o Regimento Educacional e o Projeto Mais Educação São Paulo, todos relacionados ao ano letivo de 2017 e que auxiliam na composição de dados do contexto estudado.

2.2.2 A escola como contexto do estudo

Uma Escola Municipal de Ensino Fundamental situada na Zona Leste de São Paulo constitui o contexto de desenvolvimento deste estudo. A Unidade foi inaugurada há mais de 60 anos. Atende, atualmente, estudantes na faixa etária de 06 a 15 anos do Ensino Fundamental Regular em dois períodos (manhã e tarde), nos quais se dividem os Ciclos de Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral: em 2017 estudavam de manhã as turmas de 1º ao 4º anos e à tarde de 5º ao 9º anos.

Em relação à estrutura física, conta com um total de 15 salas de aula, sem computar as salas de informática educativa, leitura, arte, vídeo, xadrez, brinquedoteca, laboratório de ciências, quadras coberta e descoberta e pátio para refeições. Dispõe, ainda, de sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, assim como sala de acompanhamento pedagógico para atender no contraturno alunos indicados para a recuperação paralela.

Já nos recursos humanos, a Unidade abarca funcionários efetivos – servidores públicos (professores, equipe gestora e de apoio), contratados (professores), terceirizados (equipe da limpeza, da cozinha e vigilante noturno) e estagiários (do curso de pedagogia, referentes aos programas “Parceiros da aprendizagem no 1ºano” e “Educação especial – Aprender sem limites”).

Segundo o PPP, em relação ao contexto socioeconômico, o bairro se mostra vulnerável, marcado pela carência de recursos e falta de equipamentos culturais, de lazer e de saúde, restando apenas um parque público, as festas realizadas aos finais de semana (Bailes Funks, entre outros agrupamentos organizados pela comunidade) e a Unidade Básica de Saúde, vizinha de muro da escola. Boa parte dos estudantes vive em situações precárias de moradia e em comunidades do entorno. Muitas das famílias atendidas na escola (em média 50% dos alunos) estão cadastradas em programas de transferência de renda e sociais, como o Bolsa Família, Renda Cidadã, Renda Mínima, entre outros.

¹⁴ A partir desse momento utilizaremos PEA como abreviação para “Projeto Especial de Ação”.

As famílias são, em sua maioria, provenientes de diversas regiões brasileiras, em especial do Nordeste e Norte, e vêm em busca de melhores condições de vida e oportunidades, mas se deparam com a falta de moradia, de emprego e de condições de saúde, ficando vulneráveis à marginalidade e drogadições¹⁵, situações que os fazem retornar à cidade de origem, mudar constantemente de residência ou para bairros ainda mais periféricos, o que pode ajudar a explicar a quantidade de transferências ou desistências de alunos.

Para o ano letivo de 2017, a Unidade contou com o trabalho de cerca de 70 professores entre os níveis de Ensino Fundamental e, em média, 30 funcionários entre os cargos de gestão, administração e apoio. No período da tarde, o qual nosso contexto de pesquisa se situa, havia, aproximadamente, 30 professores e 15 funcionários para os 400 alunos matriculados.

A prioridade estabelecida no PPP daquele ano era a de que a escola desenvolvesse um ensino de qualidade por meio da promoção da formação contínua a toda comunidade escolar, visando atingir com os alunos as determinações previstas na Constituição da República Federativa do Brasil Artigo 205 – “Pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Se considerarmos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, a instituição vem apresentando avanços. O resultado observado para o 5º ano em 2015 foi de 5,9, sobrevivendo à meta projetada, que era 5,8. Para o 9º ano, apesar da elevação de 3,8 (em 2013) para 4,0 (em 2015), a meta de 5,5 ficou distante da realidade observada¹⁶.

Tabela 1
O IDEB da escola analisada

	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4ª série / 5º ano	4,4	4,3	4,5	4,6	-	5,9	4,5	4,8	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5
8ª série / 9º ano	4,3	3,8	4,1	4,1	3,8	4,0	4,4	4,5	4,8	5,2	5,5	5,8	6,0	6,2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do INEP (2015).

¹⁵ Termo utilizado para definir a dependência física e psicológica de drogas, de entorpecentes e de alucinógenos.

¹⁶ Os resultados obtidos pela escola se aproximam da média dos índices alcançados pelo Município de São Paulo: para a 4ª série / 5º ano foi de 5,8 em 2015, ultrapassando a meta projetada de 5,4; para a 8ª série / 9º ano, a média das escolas da Rede foi de 4,3, longe da meta de 5,3. Os dados estão disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

Ainda no PPP da escola consta um instrumento avaliativo no qual são apontadas as potencialidades e as fragilidades observadas no final do ano de 2016. Como potencialidades, professores, funcionários e equipe gestora frisaram o comprometimento da equipe, os espaços que potencializam as aulas (sala de vídeo, brinquedoteca, sala de leitura e informática), o apoio aos alunos com dificuldade de aprendizagem e com deficiência, a mediação de conflitos e os projetos realizados.

Já como fragilidades, indicaram problemas relacionados ao convívio social e indisciplina, participação da família na vida escolar, poucas ações interdisciplinares nas aulas, deficiência na comunicação entre todos os setores e questões sociais que reverberam dentro da escola como a vulnerabilidade social, a falta de equipamentos públicos no bairro, dentre outros.

O PPP aponta que estes dados foram analisados na reunião de organização do ano letivo de 2017 e o grupo docente e demais funcionários propuseram ações para o plano de metas do ano. Ficaram acordados os seguintes atos: continuar com o trabalho de aprimoramento do processo de ensino aprendizagem por meio do estímulo à leitura, escrita, pesquisa, projetos; desenvolver projetos e sequências didáticas que favoreçam a alfabetização e letramento dos alunos; estimular a conscientização por meio do respeito mútuo entre os alunos, alunos-professores, alunos-funcionários; promover integração entre as turmas dos ciclos e etapas de aprendizagem; continuar os encaminhamentos e acompanhamentos de alunos à rede de proteção à criança; discutir, no Horário Coletivo, casos reais buscando apoio em referências bibliográficas; promover a participação da família em eventos e atividades, criando maneiras para serem atuantes na Unidade; promover maior participação dos alunos nos Projetos; promover ações que visem à participação/conscientização dos alunos na conservação dos espaços, equipamentos e materiais; criar estratégias que favoreçam a comunicação interna.

Como forma de alcançar as metas propostas no PPP, destacamos algumas intervenções da escola juntamente com seus atores. O primeiro destaque é o Projeto Especial de Ação (PEA). Trata-se de um projeto no qual os educadores cumprem¹⁷ uma carga horária de, no mínimo, 144 horas/aula anuais destinadas à formação em serviço. Segundo o artigo 1º da

¹⁷ Participam obrigatoriamente do PEA professores com, no mínimo, 24 horas/aula atribuídas e que optaram por Jornada Especial Integral de Formação (JEIF). Aos demais professores, a participação é por adesão e cabe, em alguns casos, remuneração das horas de estudo. Os integrantes ainda têm a possibilidade de reverter a formação em pontos válidos para a evolução funcional (plano de carreira) desde que observadas algumas especificidades contidas nesta Portaria.

Portaria nº 901/14, o PEA é uma ferramenta de trabalho que expressa as prioridades estabelecidas no PPP relacionadas às necessidades dos alunos, visando ao aprimoramento das práticas educativas e a melhoria da qualidade social da educação.

No ano de 2017, o PEA da Unidade Educacional foi intitulado “Acompanhamento Pedagógico: Currículo e Avaliação”. Conforme análise da justificativa e dos objetivos deste projeto, os estudos abarcam o processo de ensino aprendizagem considerando o contexto sócio histórico cultural dos alunos e docentes, na direção de não separar a aprendizagem das relações interpessoais contidas no espaço, de modo a refletir acerca de ações que promovam a formação de cidadãos críticos e conscientes, além de leitores e escritores competentes.

O Regimento Educacional¹⁸ é outro documento existente na escola e considerado norteador das ações da instituição, ainda que uma legislação municipal determine seu conteúdo. Centralizamo-nos no capítulo VII, destinado às normas de convívio, fundamentadas “nos direitos e deveres que devem ser observados por todos, apoiados em princípios legais de solidariedade, ética, diversidade cultural, autonomia e gestão democrática”.

Para o Regimento, as normas de convívio têm a finalidade de aprimorar o ensino, o bom funcionamento dos trabalhos escolares e o respeito entre os atores do contexto educativo, assegurando a proteção integral dos alunos, a formação ética e moral e o desenvolvimento de habilidades sociais de forma que os educandos se tornem “cidadãos autônomos e participativos nos diversos aspectos da vida social”. O documento ainda traz como objetivo orientar as relações profissionais e interpessoais que ocorrem no contexto educacional, assegurando a interação cidadã entre todos os seus integrantes.

Na seção “dos direitos dos educandos”, o Regimento aponta um total de treze itens, dentre os quais: ser tratado com respeito; ter sua individualidade respeitada; ter acesso ao conhecimento e às diversas atividades oferecidas na escola, inclusive as complementares; participar do Conselho de Escola e dos processos de elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP e da definição das normas de convívio; manifestar-se quando se sentir prejudicado; ter conhecimento do Regimento Educacional.

Já na seção dos deveres dos alunos e/ou de seus responsáveis, separamos o que segue: devem zelar pelo bom nome da escola, primando pela boa conduta e pelo cumprimento dos deveres educacionais; serem assíduos, pontuais e empenhados nas aulas e atividades

¹⁸ Regulamentado pelo Decreto nº 54.454/13 e Portaria nº 5.941/13.

escolares; cooperar com a organização da escola; responsabilizar-se pelo processo de ensino aprendizagem; tratar respeitosamente os colegas e todos os sujeitos da comunidade escolar, primando por atos envolvendo a solidariedade, o diálogo, a renúncia às injustiças e o amparo à diversidade, tanto para si quanto para o próximo; respeitar os gestores, professores e funcionários da escola.

Por fim, em relação aos deveres da equipe escolar, é destacado que compete a esta instituir condições, oportunidades e meios de garantir aos educandos o direito inalienável da educação e do cuidado de maneira vinculada; promover o desenvolvimento integral dos alunos, estabelecendo condições à convivência, ao desenvolvimento de projetos, ao cuidar de si, do próximo e do ambiente, e compreender suas emoções e sentimentos de forma a organizar seus pensamentos quando relacionados à construção do conhecimento e aos relacionamentos interpessoais.

Outra ferramenta notável ao alcance das metas propostas no PPP da Unidade Educacional é a oferta de projetos no contraturno. Como já abordamos a legislação que torna possível esta ação, veremos a seguir como os projetos são planejados e acontecem na rotina escolar.

2.2.2.1 Conhecendo os projetos oferecidos no contraturno

O fato de a escola estar inserida na comunidade há mais de 60 anos ocasiona o atendimento de diversas gerações das famílias que se firmaram no bairro. Além do Ensino Regular, oferece aos alunos projetos no contraturno, ligados à cultura, ao esporte e ao desenvolvimento das aprendizagens e com o objetivo de ampliar o tempo de permanência na escola visando à melhoria do processo de ensino aprendizagem, propiciando, assim, o enriquecimento curricular e o desenvolvimento do protagonismo juvenil.

Para o ano de 2017, foi oferecido aos alunos um total de 10 projetos:

1) Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação Paralela de Língua Portuguesa: destinado aos alunos que necessitavam de recuperação de aprendizagens em Língua Portuguesa a partir do 3º ano. Foram formadas seis turmas de, em média, 15 alunos, por meio da indicação dos professores e coordenação pedagógica. Com frequência obrigatória, as aulas de 1h30 semanais eram ministradas pela professora designada para esta função.

2) Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação Paralela de Matemática: Mesmo intuito e moldes do projeto anterior, mas voltado para a Matemática. As aulas das seis turmas eram ministradas pela mesma professora de Recuperação Paralela.

3) Xadrez: Desenvolvido com cerca de 120 alunos distribuídos em seis turmas. O projeto, com forte prestígio na escola, foi ministrado por uma professora de Educação Física. Os critérios para agrupar os educandos se ampararam no conhecimento do jogo, dividindo-os em grupos de iniciantes, intermediários e avançados. Participam anualmente de competições da SMESP, obtendo diversas premiações.

4) Iniciação Esportiva – Futebol/Futsal: foram cinco turmas com cerca de 20 alunos em cada. O projeto se encerrou na metade do ano com a saída do professor da Unidade.

5) Atividades Rítmicas e Expressivas: Dança na Escola: Dois professores de Educação Física encabeçaram o projeto, atendendo a um total de 50 alunos com o ensino de danças contemporâneas e do universo jovem.

6) Academia Estudantil de Letras¹⁹ (AEL): Projeto renomado e tradicional da escola, ministrado pelos professores da Sala de Leitura, coincidentemente ambos de Língua Portuguesa. Aos 80 alunos dispostos em quatro turmas, objetivou realizar na escola algo parecido com a Academia de Letras. Cada aluno teve um patrono literário, sendo que organizaram apresentações culturais a partir de excertos da literatura, além da anual cerimônia de posse. As peças teatrais e apresentações musicais produzidas pelo projeto ao longo de sete anos desde sua criação transcendem os muros da escola: já foram convidados a se apresentar em diversos espaços públicos e privados da cidade. Uma dessas apresentações foi no Seminário de Práticas do FORMEP em 2017, a qual a pesquisadora deste estudo se referiu na introdução.

7) Leitura e Produção Audiovisual na Escola: professor e alunos (em torno de 40) se dispuseram a produzir obras audiovisuais na escola, sendo toda a produção assistida pela comunidade escolar quer durante as aulas, quer em reuniões pedagógicas e de pais e mestres.

8) *Stop Motion* – Animando a imaginação: desenvolvido na sala de informática, tratou-se de ensinar aos alunos de duas turmas a elaboração de animações por meio de programas de computador, e também com o uso de massa de modelar fotografada em quadros de cenas. Foi ministrado pelas professoras de Informática Educativa.

¹⁹ A partir desse ponto, ao fazer referência ao projeto Academia Estudantil de Letras, utilizaremos a sigla AEL.

9) Horta e Jardinagem na Escola: Foram quatro turmas e duas professoras com o propósito de implementar na escola uma horta, além de espaços destinados à jardinagem.

10) Musicalização: uma professora de Arte desenvolveu neste projeto duas ações: iniciar um coral com os alunos e ensiná-los a tocar flauta doce. Os alunos se apresentaram em eventos da escola, como o Dia da Família, e também em eventos da Diretoria Regional de Educação.

Com exceção da recuperação paralela, os alunos, com o aval dos responsáveis, puderam escolher quais projetos queriam participar, considerando a faixa etária estipulada pelos professores dos projetos e tendo em vista os objetivos propostos. Dessa maneira, não foram poucos os que escolheram mais de um. Calcula-se que, em média, os projetos do contraturno atenderam naquele ano cerca de 160 alunos. Este número corresponde a 20% do total de alunos matriculados na escola.

Houve também concomitância de horários de projetos, o que levou os alunos a optarem apenas por um. Nessa condição, as equipes gestora e de professores tiveram que refletir acerca da utilização dos espaços da escola para garantir a viabilização dos projetos e das aulas regulares que aconteciam no mesmo horário.

Após esta breve apresentação do contexto escolar e seguindo adiante nas questões metodológicas, apresentaremos na sequência os procedimentos de coleta de dados.

2.2.3 Procedimento de coleta de dados

Considerando as especificidades metodológicas desta pesquisa qualitativa, bem como seus objetivos, recorreremos a questionários e grupos de discussão como instrumentos para a coleta de dados. Os questionários foram aplicados a professores, gestores e alunos. Já os grupos de discussão foram realizados com professores que desenvolveram projetos da escola e com professores sem projetos no contraturno.

Responderam aos questionários dezoito professores do Ensino Fundamental II: nove professores que desenvolveram projetos no contraturno e nove professores que não realizaram projetos. Os gestores – o Diretor, dois Assistentes de Diretor e o coordenador Pedagógico²⁰ também fizeram parte dos sujeitos da pesquisa, respondendo a questionário específico.

²⁰ A equipe gestora das escolas de Ensino Fundamental da SMESP é formada, salvo especificidades da legislação em relação à proporção de membros da equipe/quantidade de sala atendidas, pelos cargos de Diretor, seus dois Assistentes e dois Coordenadores Pedagógicos. Como a pesquisadora é Coordenadora Pedagógica na Unidade, não compôs o grupo de sujeitos de pesquisa.

Em relação ao grupo de alunos, aproveitamos uma reunião com os representantes de classe para aplicar o questionário. Como há quatorze salas de Ensino Fundamental II, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi entregue aos vinte e oito alunos anteriormente para permissão dos responsáveis na participação da pesquisa. Destes, retornaram vinte termos, mas no dia faltaram quatro alunos, o que computou dezesseis para participação no estudo²¹.

Os questionários foram construídos com base nos propostos por Vinha, Moraes e Moro (2017), de forma a considerar as especificidades de cada grupo. Assim, se mostraram distintos entre si.

Os autores coordenaram a elaboração de um *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Para eles, avaliar o clima escolar “é fundamental para a qualidade de vida dos profissionais e dos alunos e [...] nos permite conhecer aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola” (p. 7).

Os instrumentos fornecidos neste material estão dispostos em oito dimensões inter-relacionadas, sendo que cada questão tem sua resposta expressa na escala *Likert*²². Como dispúnhamos de pouco tempo para a coleta e análise de dados se aplicássemos na íntegra os questionários deste manual, fora tratar-se de uma pesquisa do tipo *Survey*²³, para a elaboração dos questionários da presente pesquisa escolhemos questões propostas pelos autores em três seções, adaptando algumas delas e formulando outras. Todavia, deixamos registrado que este instrumento original contribuiu sobremaneira para o atual estudo.

Apresentamos a seguir a matriz de referência adaptada dos estudos de Vinha, Moraes e Moro (2017) utilizada nesta pesquisa:

²¹ Vinha, Moraes e Moro (2017) ressaltam a necessidade de se realizar estudos para construção e validação de instrumentos voltados aos familiares dos alunos e demais funcionários da escola ao considerarmos que “o clima é composto pelas percepções de todos os membros da comunidade escolar” (p. 7). Com o pouco tempo que dispúnhamos para a pesquisa, também não conseguimos incluir estes atores, mas frisamos a necessidade de estudos voltados a este público.

²² Utilizada para medir o nível de opinião dos sujeitos sobre determinado assunto, por meio de opções que variam de um extremo a outro.

²³ Método de coleta de dados quantitativos.

Quadro 6

Matriz de referência para a elaboração do questionário

Seção	Conceito	Objetivo
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira que nenhum aluno fique para trás.	- Investigar o clima da escola com base na percepção de seus atores; - Conhecer o que os atores da escola pensam a respeito dos projetos e das aulas regulares; - Conhecer como enxergam o processo de ensino aprendizagem e a participação, motivação e crença em seus atores.
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	- Investigar o clima da escola com base na percepção de seus atores; - Conhecer o que os atores da escola pensam a respeito dos projetos e das aulas regulares; - Conhecer como enxergam o processo de ensino aprendizagem e a participação, motivação e crença em seus atores.
3. Caracterização dos sujeitos	Perfil dos alunos, professores e gestores sujeitos desta pesquisa, além de levantamento de alguns dados referentes à perspectivas futuras.	- Conhecer os sujeitos da pesquisa e suas perspectivas futuras relacionadas à instituição escolar e também aos seus planos individuais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no quadro Vinha, Moraes e Moro (2017).

Deste modo, todos os sujeitos responderam às questões das três dimensões, sendo que alguns itens apareceram para os três grupos. Apresentamos, a seguir, os questionários, por dimensão, apontando as relações entre as questões.

Quadro 7

Questões da dimensão 1: as relações com o ensino e com a aprendizagem

Alunos	Professores	Gestores
		1. Nessa escola não há muita rotatividade dos professores.
1. O que aprendo na escola é útil para a minha vida.	1. O que eu ensino aos meus alunos é importante para a vida deles.	
2. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de chegar a cursar uma Faculdade.	2. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de chegar ao Ensino Superior.	4. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de chegar ao Ensino Superior.
	3. A equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os alunos.	2. A equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os alunos.
3. Gosto de estudar nesta escola.	4. A maioria dos alunos valoriza esta escola.	3. A maioria dos alunos valoriza esta escola.
4. Na minha escola, os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.	5. Na minha escola, os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.	
5. Os alunos parecem estar desinteressados e entediados.	6. Os alunos parecem estar desinteressados e entediados.	
6. Os alunos chegam atrasados.	7. Os alunos chegam atrasados com frequência.	5. Os alunos chegam atrasados.
		6. Os alunos costumam faltar.
7. Os alunos atrapalham a aula.	8. Os alunos atrapalham a minha aula.	
8. Os professores explicam de forma clara.		
9. Os professores conseguem manter a disciplina durante a aula.	9. Eu consigo manter, de forma respeitosa, a disciplina durante a aula.	
10. Os professores propõem atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação.		
11. Os professores apoiam e incentivam os alunos.		
		7. Em geral os professores aderem a novos projetos e programas.
12. Os professores parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas.		
	10. Eu me sinto satisfeito com os objetivos pedagógicos que tenho alcançado.	
	11. Procuro direcionar meus esforços para todos os alunos, mesmo aqueles que não demonstram interesse em aprender.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no quadro de Vinha, Moraes e Moro (2017).

Quadro 8

Questões da dimensão 2: as relações sociais e os conflitos na escola

Alunos	Professores	Gestores
13. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.	12. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.	8. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.
14. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	13. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	9. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.
		10. Há muitas situações de indisciplina nesta escola.
	14. Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.	13. Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.
		11. Há muitas situações de agressividade dos estudantes nesta escola.
	15. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.	12. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.
	16. Eu sinto que posso contar com a ajuda de outros professores quando preciso.	
	17. Os projetos do contraturno influenciam na melhoria do clima escolar e das relações interpessoais no horário de aula do Ensino Regular.	14. Os projetos do contraturno influenciam na melhoria do clima escolar e das relações interpessoais nos horários de aula do Ensino Regular.
	18. As pessoas que convivem na minha escola (alunos, pais, funcionários, professores e equipe gestora) se relacionam bem num ambiente amistoso e de confiança.	
	19. Quando eu tenho um conflito com um colega da escola busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo.	
15. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.		
16. Os alunos desrespeitam os professores.	20. Os alunos desrespeitam os professores.	15. Os alunos desrespeitam os professores.
		16. Os professores desrespeitam os alunos.
	21. Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores.	
	22. Os alunos agredem, maltratam, intimidam, ameaçam, excluem ou humilham algum colega na escola	18. Os alunos agredem, maltratam, intimidam, ameaçam, humilham ou excluem algum colega na escola.
		19. Os alunos provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega na escola.

		17. Os alunos ameaçam professores, funcionários e gestores.
17. Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.		21. Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.
18. Os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas.		
19. Os professores demonstram interesse pela nossa vida fora da escola.		
20. Os professores escutam o que temos a dizer.		
21. Os professores implicam com alguns alunos.		
22. Os professores gritam.		
		20. Utilizo grande parte do meu tempo lidando com problemas de indisciplina e conflitos interpessoais.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no quadro de Vinha, Morais e Moro (2017).

Quadro 9

Questões da dimensão 3: caracterização dos sujeitos

Alunos	Professores	Gestores
23. Qual é a sua idade?		
24. Há quanto tempo é aluno dessa escola?		
25. Sexo:	23. Sexo:	22. Sexo:
26. Você participa dos projetos da escola fora do horário das aulas? (AEL, Xadrez, Dança...)		
27. Até qual nível de estudo você pretende concluir no futuro?		
28. Em relação aos estudos, como você acredita estar?		
29. Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?		
	24. Trabalha como professor há	23. Tempo de trabalho na educação
		24. Tempo de trabalho como gestor
		25. Tempo de trabalho como gestor nesta escola:
	25. Você é professor nesta escola há	
	26. Pretende continuar nesta escola para o próximo ano?	26. Pretende continuar nesta escola para o próximo ano?
	27. Caso seja professor de projetos do contraturno, pretende continuar oferecendo o projeto aos alunos no próximo ano?	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no quadro de Vinha, Morais e Moro (2017).

Utilizamos o *Google Forms*, ferramenta *online* gratuita de aplicação de questionários e tabulação de dados. Após alimentarmos o sistema com as questões, os *links* de acesso foram disponibilizados aos sujeitos da pesquisa, que responderam às perguntas com o auxílio de computador ou *smartphone* com acesso à *internet*.

Outro instrumento de coleta utilizado foram os grupos de discussão, propostos nesta pesquisa para fundamentar as análises dos resultados dos questionários. Segundo Weller (2006):

os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros. A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramático, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de um determinado tema. (p. 247).

Desta feita, utilizando-se dos ensinamentos de Mangold (1960), Weller (2006) aponta que a opinião sustentada pelo grupo não é uma adição de opiniões individuais, e sim o resultado de “interações coletivas. A participação de cada membro dá-se de forma distinta, mas as falas individuais são produto da interação mútua. [...] Dessa forma as opiniões de grupo cristalizam-se como totalidade das posições verbais e não-verbais” (p. 245). Ao utilizar esse instrumento de coleta, nosso interesse não é saber opiniões individuais dos presentes, mas sim conhecer as experiências e opiniões do grupo, suas vivências coletivas em determinado contexto social por meio de seus representantes.

Neste sentido, buscando confrontar discursos envolvendo os momentos de projetos no contraturno e o Ensino Regular, formamos dois grupos de discussão, sendo um com quatro professores que lecionam no Ensino Fundamental II e não desenvolvem projetos e outro também com quatro professores que, além de lecionar no Ensino Fundamental II, desenvolvem projetos no contraturno. Estes sujeitos já haviam respondido ao questionário.

Dispusemos de cerca de uma hora para cada encontro. As conversas foram gravadas para procedermos posteriormente à análise de dados. Antes do início da discussão, os professores preencheram uma ficha de caracterização, com o objetivo de levantar especificidades dos sujeitos.

Para os dois grupos de discussão propusemos as seguintes questões norteadoras:

- 1) A) Que características/diferenças enxergam entre o horário de projeto e o horário regular? B) E como percebem o clima destes dois espaços?

- 2) A) Conseguem identificar/perceber mudanças nos alunos que frequentam projetos?
B) Tem alguma situação que é reveladora dessa mudança?
- 3) Enquanto grupo, gostaria que vocês indicassem caminhos para o avanço do processo pedagógico.

2.2.4 Procedimentos para análise de dados

A metodologia utilizada para esmiuçar os dados foi a Análise de Prosa. Para André (1983), tal sistematização deve ser utilizada quando é necessário analisar “dados que refletem uma realidade multidimensional e passível de envolver uma variedade de significados” (p. 67). Nesta condição, a análise assume um significado mais amplo.

Análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que isto te diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas e implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. (p. 67).

Ainda acerca dos ensinamentos da autora, fica evidenciado o peso das concepções e bagagens do pesquisador sobre a temática e, consequentemente, o estudo, visto que “a orientação teórica do pesquisador, sua experiência anterior, seu grau de imersão nos dados, seus valores, suas crenças e perspectivas podem orientar o foco de investigação para aspectos mais concretos ou concepções mais abstratas” (ANDRÉ, 1983, p. 68).

Para a análise dos questionários, seguimos a mesma matriz utilizada na elaboração, adaptada dos estudos de Vinha, Morais e Moro (2017). Assim, as três dimensões que serviram de parâmetro foram:

- Dimensão 1: As relações com o ensino e com a aprendizagem;
- Dimensão 2: As relações sociais e os conflitos na escola;
- Dimensão 3: Caracterização dos sujeitos.

Como os questionários foram aplicados utilizando a ferramenta *online Google Forms*, a tabulação automática dos dados ocorreu logo que os sujeitos findaram o preenchimento das respostas na plataforma digital. Com a compilação dos dados, partimos à intersecção das respostas obtidas nos três grupos distintos: professores, gestores e alunos. Optamos por

reorganizar os gráficos de maneira a respeitar as relações entre as questões. Para esta tarefa, imprimimos os gráficos gerados pela plataforma e os dispomos em folhas sulfite a partir dos quadros sete, oito e nove desta pesquisa. A análise será apresentada no próximo capítulo.

Já para a análise dos dados obtidos nos grupos de discussão, transcrevemos os áudios em um arquivo do *Word*. Em seguida, fizemos diversas leituras das transcrições e, a partir das questões norteadoras, começamos a agrupar os discursos por meio de temas “gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo” como propõe André (1983, p. 67). Esta atividade proporcionou uma nova organização da escrita.

Para além das questões norteadoras surgiram outras temáticas durante o agrupamento das falas dos professores, o que culminou na elaboração de uma matriz de referência para a análise dos discursos dos grupos de discussão:

Quadro 10

Matriz de análise de dados

Categoria: Especificidades do Ensino Regular	
Tópicos	Temas
- Ensino garantido por marcos legais - Obrigação do frequentar - Direito que é imposto	Ensino obrigatório
- Comportamento dos alunos frente às aulas - Dificuldade em estabelecer vínculo, não só afetivo, mas também em relação à aprendizagem - Falta de participação ativa nas atividades propostas - Sala de aula como lugar desinteressante - Romper com questões relacionadas à cultura escolar	Especificidades presentes na prática diária
Categoria: Especificidades dos Projetos no Contraturno	
Tópicos	Temas
- Liberdade de escolha, por parte do aluno, em participar - Compromisso do aluno em frequentar - Formato que foge ao que costumamos vincular à sala de aula - Autonomia dos alunos para realizar escolhas - Número reduzido de educandos por agrupamentos - Afinidade dos alunos com as atividades propostas	Diferenciais dos momentos de projetos no contraturno
- Trabalho do professor potencializado mediante um grupo que se mantém favorável às atividades propostas - Jeito novo de abordar as aprendizagens	Prática docente

Categoria: Espaços, recursos e burocracia	
Tópicos	Temas
- Otimização/adequação de espaços - Falta de recursos específicos - Sobrecarga de ordens burocráticas	Dificuldades presentes na prática diária
Categoria: O clima escolar no Ensino Regular e nos projetos do contraturno	
Tópicos	Temas
- Diferenças na percepção do clima escolar nos dois espaços - Momentos de tensão <i>versus</i> momentos prazerosos - Papel do aluno na manutenção/modificação do clima - Papel do professor na manutenção/modificação do clima	Clima observado pelos sujeitos
- Momentos são compartilhados com outros indivíduos - Interesses compartilhados - Grupo forte e coeso - Situações de afetividade e criação de vínculos - Clima nos tempos destinados a projetos - Professores demonstraram ter uma base afetiva com seus alunos	Relações interpessoais
- Professores identificam mudanças no comportamento e na aprendizagem dos alunos que participam dos projetos - Mudanças podem ser percebidas também nos professores de projetos	Mudanças dos indivíduos
Categoria: As angústias declaradas	
Tópicos	Temas
- Exposição de sentimentos e percepções dos professores em relação a suas práticas com os alunos	Prática docente
Categoria: Caminhos para o avanço do processo pedagógico	
Tópicos	Temas
- Mudanças do Macro para o Microsistema e <i>vice versa</i> - Diminuição de alunos - Flexibilização dos conteúdos - Atividades diferenciadas no Ensino Regular - Instrumentalizar os professores para questões contemporâneas (novas tecnologias)	Questões estruturais
- Valorização profissional	Prática docente
- Clima propício às relações	Intencionalidade nas ações desenvolvidas

Veremos como se desenrolou esta complexa trama de análise dos dados no próximo capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

Ao se passar grande parte da vida e da realidade escolar em condição submersa, quer dizer, desconhecida, desconsiderada, não compreendida e não avaliada, possibilita-se, em consequência, a ocorrência de fatores cerceadores da jornada educacional, na medida em que seu potencial não é levado em consideração no curso de interações com essa realidade e intervenções sobre a mesma.

Heloísa Lück

A problemática desta pesquisa está relacionada ao clima escolar identificado nos períodos de tempo destinados a projetos no contraturno e no Ensino Fundamental II. Partimos do pressuposto que o clima tem fortes imbricações com o processo de ensino aprendizagem dos discentes, e deve ser estudado como forma de contribuição para o entendimento desta ligação, assim como para que os atores do contexto possam estabelecer ações no intuito de aproveitar sua força para questões do trabalho pedagógico.

Esta ideia encontra forças nas palavras de Lück (2011) utilizadas no início deste capítulo. A explicação da autora para a condição de submergia – como a ação de desconhecer, desconsiderar, não compreender e não avaliar – de uma dada situação por parte dos que compõem o contexto justifica nos debruçarmos neste estudo acerca do clima escolar, pois este, ao ser considerado, se torna instrumento catalizador das interações e intervenções da realidade escolar.

Com isto em mente, nosso objetivo principal é analisar a relação do clima escolar com o trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Fundamental II de uma escola pública de do Município de São Paulo.

Para o alcance desta proposta, abordaremos a análise dos dados oriundos dos questionários²⁴, dos grupos de discussão, da documentação pedagógica relacionada aos projetos, bem como da legislação da RME/Projetos Mais Educação. Como forma de organizarmos este capítulo, em um primeiro momento apresentaremos as informações obtidas por meio dos questionários e caracterização dos participantes dos grupos de discussão, para depois prosseguirmos com a análise dos discursos sustentados pelos professores nos grupos de discussão.

²⁴ Apêndice C.

3.1 Questionários

Como evidenciamos anteriormente, os questionários foram aplicados a três grupos distintos: alunos, professores e equipe gestora. Para a análise dos questionários, seguimos a matriz utilizada na elaboração destes instrumentos, adaptada dos estudos de Vinha, Morais e Moro (2017). Desta feita, iniciamos a apresentação dos dados pela dimensão 3 – caracterização dos sujeitos.

3.1.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Dezesseis alunos responderam ao questionário, onze meninas e cinco meninos, suas idades estavam entre onze e quinze anos. Destes, oito tinham treze anos, três alunos estavam com quatorze anos, com onze e doze anos havia dois alunos para cada e um aluno com quinze anos.

Na questão “Quanto tempo é aluno desta escola?” um aluno apontou a opção “por mais de nove anos” e nove declararam estudar na instituição de sete a oito anos, o que nos faz refletir que podem estar neste espaço desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Quatro marcaram o item “de quatro a seis anos”, sendo possível concluir que todas as vivências que estes quatorze alunos (juntando as três opções de respostas mencionadas até aqui) possuem em relação ao Ensino Fundamental II estão condicionadas a este local. Para as outras respostas possíveis – “um ano ou menos” e “de dois a três anos” – temos um aluno a cada opção.

Em relação às amizades que mantém neste espaço, doze alunos declararam cultivar quatro ou mais amizades, três alunos marcaram a opção “duas ou três” e um aluno concluiu possuir um amigo.

Ao responder a questão “Em relação aos estudos, como você acredita estar?”, nenhum aluno apontou o item “mal”. Assim, sete alunos marcaram “muito bem”, outros sete “bem” e dois alunos “nem tão bem, mas nem tão mal”. Em relação aos projetos do contraturno oferecidos na escola, treze afirmaram participar.

A equipe gestora também integrou o público alvo desta pesquisa. Por meio de um questionário específico obtivemos dados referentes às percepções das quatro participantes

possíveis²⁵. Para o item “tempo de trabalho na educação”, duas marcaram “de sete a vinte e cinco anos”; uma marcou “de vinte e seis a trinta e cinco”; e a última “mais de trinta e seis anos”.

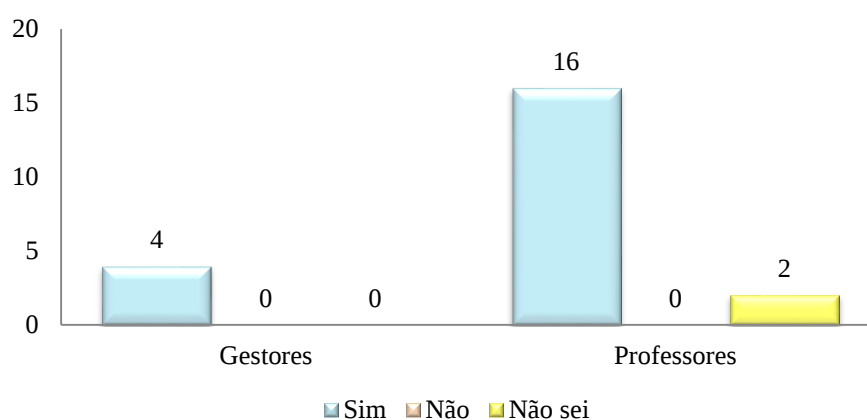
Quando perguntado sobre o tempo de trabalho como gestor, uma respondeu “de quatro a seis anos”, duas marcaram a opção “de sete a vinte e cinco anos” e uma apontou ser gestora em um período entre vinte e seis a trinta e cinco anos. A próxima pergunta objetivava saber o tempo de gestor na Unidade atual, sendo que três responderam “de sete a vinte e cinco anos” e uma “de quatro a seis anos”.

Para Alves (2012) uma equipe gestora consolidada e que permanece em dada instituição tem forte influência no que tange a dinâmica das relações interpessoais, pois o tempo de atuação na mesma Unidade Escolar permite que os atores criem uma base de informações que facilita a tomada de decisão e intervenções voltadas aos projetos desenvolvidos. A rotatividade dos gestores é uma questão que dificulta a implementação, avaliação e reformulação da proposta pedagógica, além de enfrentar “problemas para se inteirar das características da instituição em seus aspectos físicos, humanos e relacionais” (p. 87).

Para a pergunta “Pretende continuar nesta escola para o próximo ano?”, as quatro gestoras responderam que sim. A mesma questão apareceu no questionário dos docentes e verificamos que os planos de continuar neste ambiente atingem a maioria dos professores que participaram da pesquisa. Inserindo as respostas em um gráfico para melhor visualização dos resultados, temos o que segue:

Gráfico 1

Gestores e professores: pretendem continuar nesta escola para o próximo ano?



²⁵ Vide nota de rodapé nº. 20.

Assim, dos dezoito professores que responderam a pesquisa, dezesseis afirmaram que continuarão na escola no próximo ano e dois apontaram não saber. Nos dois questionários não encontramos uma resposta negativa à questão, o que nos faz refletir sobre os motivos dos professores e gestores quererem continuar na escola, assim como o caso da dúvida de dois deles.

Os professores que participaram dos grupos de discussão já tinham respondido ao questionário. As respostas que estes sujeitos nos forneceram nos grupos de discussão para a indagação “Sua opção por trabalhar nesta escola se deu por” nos auxiliam a entender a opção em permanecer na Unidade:

Localidade, proposta pedagógica. (Prof. Vanusa - Projeto²⁶).

Localização que me possibilitava cursar o mestrado. (Prof. Denise - Projeto).

Primeiro, a proximidade. Já a continuidade ocorreu devido: ambiente amigável; projetos desenvolvidos; direção estável. (Prof. Gustavo - Projeto).

Já conhecia do ano 2000 quando trabalhei aqui na EJA e retornei em 2010. O grupo é muito coeso e amigável. Temos ótimo ambiente de trabalho. (Prof. Marta - Projeto).

Proximidade da residência e por me identificar com o trabalho desenvolvido. (Prof. Silvia).

Por estar perto da residência. (Prof. Renata).

Perto da residência. (Prof. Denis).

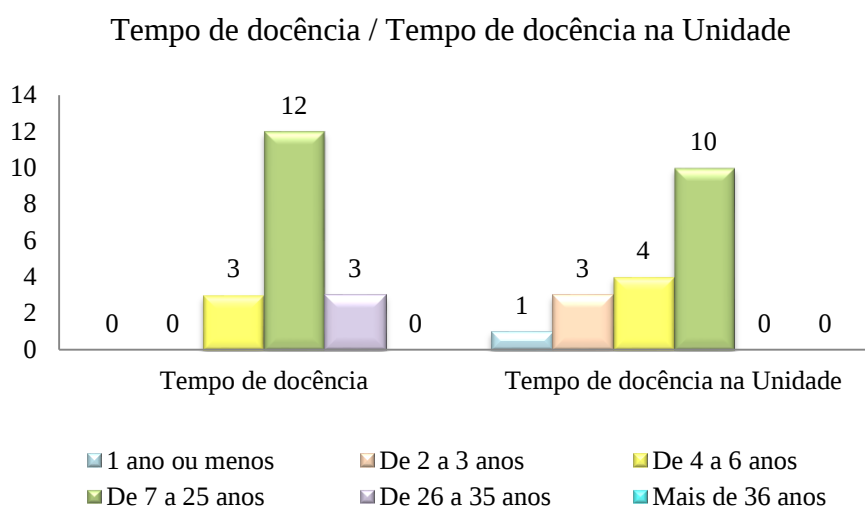
Pela Localização. (Prof. Claudia).

A aproximação do local de trabalho com o local de residência é um ponto que favorece a permanência dos docentes na escola, assim como a localização da escola. A identificação com a proposta pedagógica também foi considerada, da mesma forma que os projetos desenvolvidos, a estabilidade da equipe gestora, o ambiente considerado amigável e a coesão do grupo.

²⁶ Os nomes dos professores participantes dos grupos de discussão foram trocados para preservar suas identidades. As falas dos professores que participaram do grupo de discussão de docentes que realizam projetos no contraturno contêm a indicativa “projeto” após o nome, como forma de diferenciá-los dos discursos dos professores que participaram do grupo de discussão com docentes que não desenvolvem projetos no contraturno. Em alguns momentos, as falas dos participantes foram reescritas de forma a evitar marcas da oralidade e contemplar o padrão da Língua Portuguesa, mantendo o sentido original das declarações dadas.

Quando perguntamos aos gestores sobre a rotatividade docente, declararam que não há na Unidade uma frequência na troca de professores. Tal situação é confirmada com as respostas que obtivemos dos docentes sobre a permanência na escola, conforme explanado no próximo gráfico.

Gráfico 2



A partir do gráfico anterior também verificamos que a maioria dos sujeitos ouvidos já saiu da fase de docente iniciante apresentada por Garcia (1999), visto que doze se encontram nas faixas de sete a vinte e cinco anos e três na de vinte e seis a trinta e cinco anos. Contudo, se considerarmos o tempo de docência na Unidade, verificamos que muitos passaram esta fase nesta escola e por lá permaneceram.

A caracterização dos professores participantes dos grupos de discussão demonstra este fato, pois podemos verificar que seis professores chegaram à Unidade ainda no início de carreira. Detalhamos as respostas no quadro a seguir:

Quadro 11

Tempo de atuação docente / tempo de atuação docente na Unidade:

Grupos de discussão

Professor	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação docente na Unidade
Claudia	15 anos	14 anos
Denis	5 anos	5 anos
Denise	4 anos	2 anos
Gustavo	9 anos	8 anos
Marta	30 anos	8 anos
Renata	12 anos	2,5 anos
Silvia	15 anos	13 anos
Vanusa	7 anos	4,5 anos

Corroborando com a caracterização dos docentes, apresentamos a seguir informações complementares dos participantes dos grupos de discussão referentes à sua formação inicial, grau de escolaridade atual e disciplina que leciona na escola:

Quadro 12

Informações complementares dos participantes dos grupos de discussão

Professor	Graduação / Ano de formação	Grau de escolaridade	Disciplina que leciona
Claudia	Letras / 2002	Graduação	Língua Portuguesa
Denis	Geografia / 2011; Pedagogia / 2016	Graduação	Geografia
Denise	História / 2014	Mestrado (cursando)	História
Gustavo	Letras / 2008	Mestrado	Língua Portuguesa; Professor orientador de sala de leitura
Marta	Matemática e Ciências / 1999; Pedagogia (2001)	Pós-graduação	Matemática
Renata	Geografia (2006)	Pós-graduação	Geografia
Silvia	Biologia (2005)	Mestrado	Ciências; Biologia
Vanusa	Letras / 2010	Pós-graduação	Língua Portuguesa; Professor orientador de sala de leitura

Em relação ao quadro anterior, observamos que seis professores deram continuidade aos estudos após a formação inicial. Todos os docentes do grupo que desenvolvem projetos no contraturno têm Pós-Graduação. Esse dado pode ser uma variável importante tanto pela escolha que fizeram em iniciar os projetos na escola, como para o sucesso destes, visto que as Universidades proporcionam um “espaço de estudo e construção de um conjunto de conhecimentos que favorece a aprendizagem de saberes científicos e profissionais” (FELDEN; KRONHARDT, 2011, p. 38).

3.1.2 As relações com o ensino e com a aprendizagem

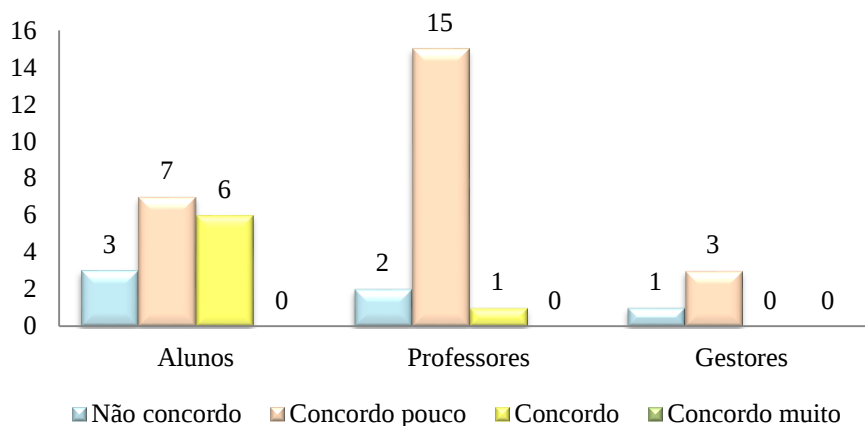
Para Vinha, Morais e Moro (2017) as relações do clima escolar com o ensino e com a aprendizagem dizem respeito à “percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens” (p. 10).

Neste sentido, a primeira questão desta dimensão fomentada tanto aos discentes quanto aos docentes, engloba conhecer o que pensam os sujeitos sobre a utilidade à vida dos alunos ao que é aprendido/ensinado na escola. Para a afirmação “o que aprendo na escola é útil para a minha vida”, dez alunos concordam muito e seis concordaram, ao passo que para a afirmação “O que eu ensino aos meus alunos é importante para a vida deles”, nove professores concordam muito, oito concordam e um concorda pouco.

Outra indagação encontrada nos três questionários se refere à percepção dos sujeitos quanto à projeção do grau de escolaridade dos alunos. Para a afirmação “A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de chegar a cursar uma Faculdade”, a resposta “concordo pouco” foi a que mais recebeu marcações nos três grupos. Os alunos demonstraram maior otimismo ao sinalizar a opção concordar: foram seis marcações contra uma do grupo docente e nenhuma dos gestores. Podemos contemplar a seguir as respostas na íntegra.

Gráfico 3

A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de
chegar a cursar uma Faculdade



Agora, quando os alunos foram questionados acerca de seus anseios pessoais para o futuro a partir da questão “Até que nível de estudo você pretende concluir?”, responderam o que segue: um aluno deseja findar o Ensino Fundamental e só, dois almejam o Ensino Técnico Profissionalizante, três pensam em fazer uma Faculdade e dez querem chegar à Pós-graduação²⁷. Isso nos dá um total de treze alunos que almejam cursar o Ensino Superior.

A próxima questão a ser apresentada tinha como propósito conhecer a percepção dos alunos acerca dos sentimentos que nutrem pela escola, bem como o que pensam os docentes sobre a valorização da escola por parte dos alunos.

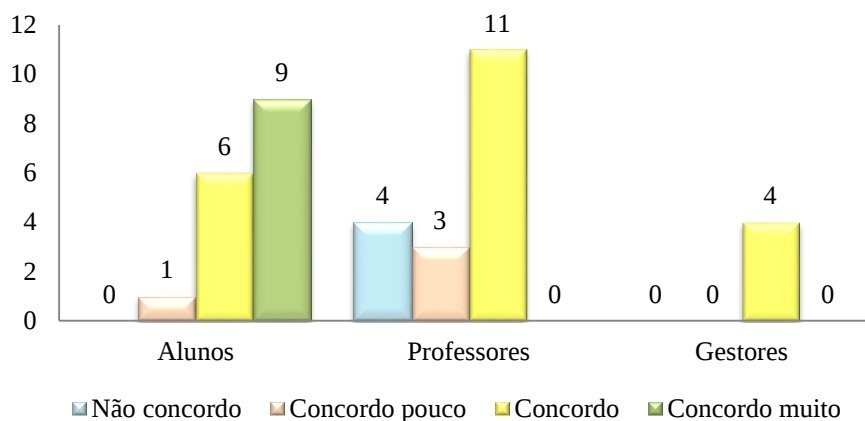
Apesar de os professores e gestores não apontarem a opção “concordo muito” para a afirmação “A maioria dos alunos valoriza esta escola”, pelo menos nesta pesquisa a maioria deles (nove ao total) confidenciou gostar muito deste espaço.

²⁷ Acreditamos que esta questão tenha sido prejudicada pelo fato de um aluno perguntar, momentos antes do início da aplicação do questionário, o que era Mestrado e para que seriam usadas as respostas (a palavra Mestrado estava no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que levaram para os responsáveis, assim como o detalhamento dos objetivos da pesquisa), o que solicitou desta pesquisadora uma breve explicação aos presentes sobre a Pós-graduação.

Gráfico 4

Alunos: Gosto de estudar nesta escola

Professores e gestores: A maioria dos alunos valoriza esta escola



Os próximos dados estão relacionados ao interesse demonstrado pelos alunos no espaço da sala de aula, por meio de situações recorrentes, como chegar no horário, participar ativamente, não criar situações que atrapalhem a aula. Traremos a seguir um compilado das respostas dos sujeitos para a temática.

Quadro 13

Com que frequência as situações a seguir acontecem com os estudantes:

Parecem desinteressados e entediados:	Nunca	Algumas Vezes	Muitas vezes	Sempre
Alunos:	-	9	6	1
Professores:	-	9	8	1
Chegam atrasados:	Nunca	Algumas Vezes	Muitas vezes	Sempre
Alunos:	2	13	1	-
Professores:	6	12	-	-
Gestores:	-	4	-	-
Atrapalham a aula:	Nunca	Algumas Vezes	Muitas vezes	Sempre
Alunos:	-	6	4	6
Professores:	-	13	5	-

Com o objetivo de conhecer o que os alunos pensam de seus professores, o questionário aplicado a eles continha uma série de questões cujas respostas estão explanadas no quadro a seguir. Apontamos o fato de doze alunos assinalarem que seus professores nunca demonstram estar desmotivados ou sem vontade de ministrar aulas:

Quadro 14

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os professores de sua turma:

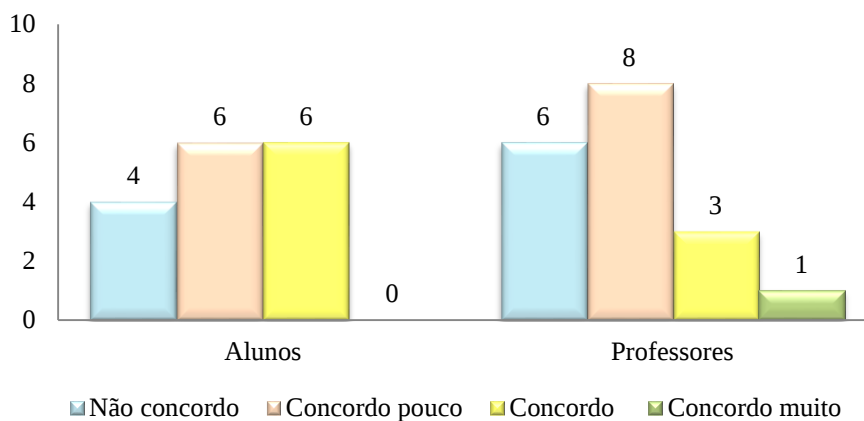
	Nunca	Algumas Vezes	Muitas vezes	Sempre
Explicam de forma clara:	-	3	10	3
Propõem atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação:	1	14	-	1
Apoiam e incentivam os alunos:	-	6	5	5
Parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas:	12	4	-	-

Um dado que apresentou certa divergência entre a opinião dos alunos e a opinião dos docentes foi a respeito da disciplina em sala de aula. A maioria dos alunos considera que seus professores têm dificuldades em manter a disciplina durante a aula. Para eles, tal situação é conseguida algumas vezes (nove alunos), muitas vezes (cinco), nunca (um aluno) e sempre (um aluno). Já para a maioria dos docentes isto acontece muitas vezes (dez apontaram essa resposta). A opção “sempre” e “algumas vezes” obtiveram quatro respostas cada.

Nos questionários dos educandos e dos docentes havia a seguinte afirmação: “Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos”. Para esta, as respostas dos dois públicos foram parecidas, conforme notamos no gráfico em relação à disposição dos sujeitos por entre as alternativas possíveis:

Gráfico 5

Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos



Respondendo à frase “Eu me sinto satisfeito com os objetivos pedagógicos que tenho alcançado”, nove professores marcaram “algumas vezes”, oito apontaram “muitas vezes” e um sinalizou a opção “nunca”. Para Brunet (1992), o grau de satisfação de um determinado ator é o resultado individual do efeito das variáveis que intervêm na composição do clima, sejam elas comportamentais, estruturais e/ou processuais.

A próxima afirmação do questionário dos docentes era “Procuro direcionar meus esforços para todos os alunos, mesmo aqueles que não demonstram interesse em aprender”. Nas devolutivas, seis professores responderam “sempre”, onze responderam “muitas vezes” e um docente respondeu “algumas vezes”.

Ainda em relação às aprendizagens, quisemos sondar docentes e gestores sobre suas opiniões para a afirmação “A equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os alunos”. Todos os gestores e quatorze professores apontaram a alternativa “concordo”. Três docentes marcaram concordo muito e um concordou pouco.

3.1.3 As relações sociais e os conflitos na escola

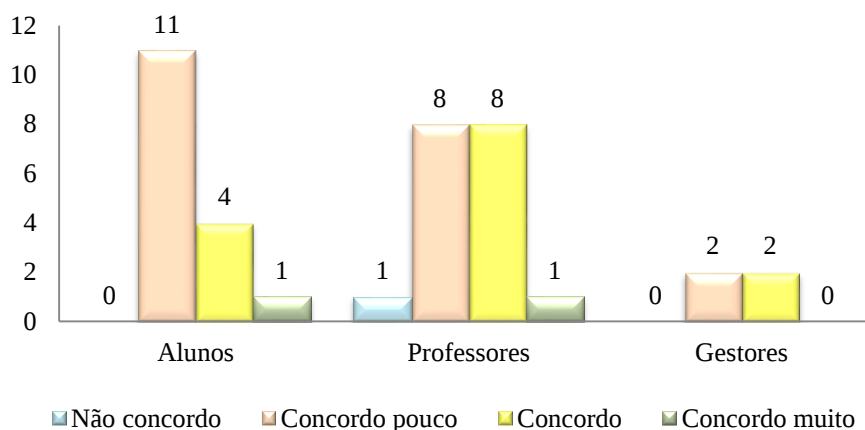
A próxima dimensão, segundo Vinha, Moraes e Moro (2017), tem o intuito de analisar a percepção dos atores no que se refere às relações interpessoais, situações de conflitos e qualidade de tratamento entre a comunidade escolar. Engloba também a

identificação de situações de tensão vivenciadas no cotidiano da instituição. Os autores afirmam que “a boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento” (p. 10).

Iniciaremos as análises pelas questões comuns aos três instrumentos. Perguntamos aos sujeitos suas percepções quanto às situações de conflitos existentes na Unidade. Para a afirmativa “há muitas situações de conflitos entre os alunos e professores”, os itens que obtiveram maiores marcações foram “concordo pouco” e “concordo”, demonstrando opiniões parecidas entre os alunos, professores e gestores:

Gráfico 6

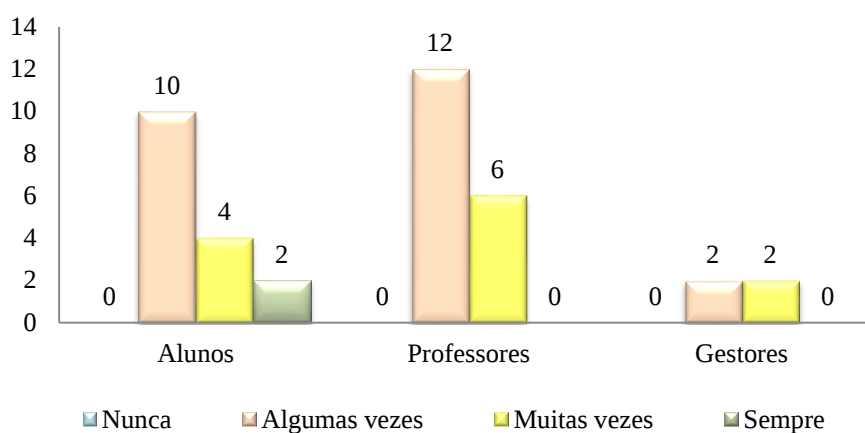
Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores



Ainda nesta vertente, para o item “Os alunos desrespeitam os professores”, dez alunos, doze professores e dois gestores afirmam que isto acontece algumas vezes. Os outros dois gestores mais seis professores e quatro alunos marcaram a opção muitas vezes, e ainda dois alunos apontaram que sempre ocorre desrespeito aos docentes por parte dos alunos.

Gráfico 7

Os alunos desrespeitam os professores

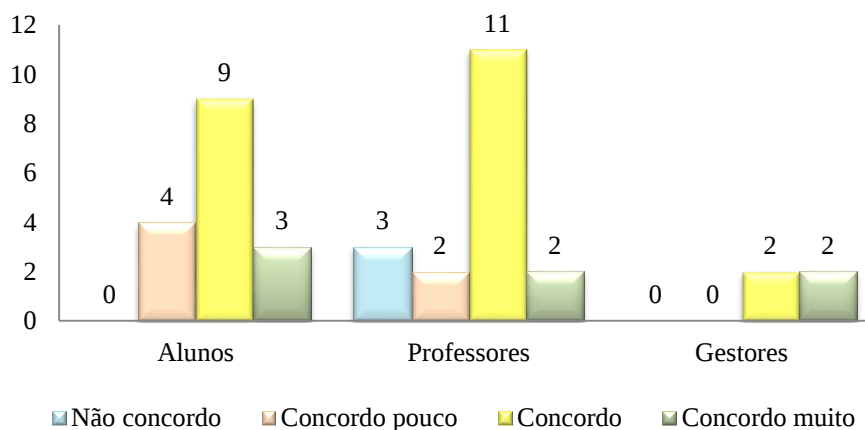


Para a afirmativa “Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores”, dezessete professores apontam que tal situação ocorre algumas vezes, sendo que um professor considera acontecer muitas vezes. Aos gestores propusemos a afirmação “Os alunos ameaçam professores, funcionários e gestores”. Para três deles tal situação ocorre algumas vezes, sendo que um possui percepção contrária, visto que apontou nunca ocorrer.

Em relação às situações conflituosas entre educandos, obtivemos certo equilíbrio nas respostas dos três grupos. Embora três professores não concordem com a afirmação “Há muitas situações de conflitos entre os alunos”, a maioria dos alunos, gestores e professores concorda que muitos são os casos diários vivenciados.

Gráfico 8

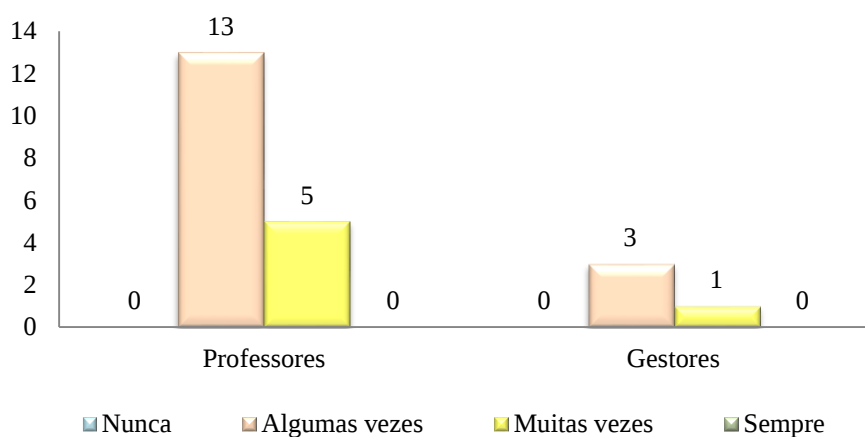
Há muitas situações de conflitos entre os alunos



Dentro desta temática, aos gestores apresentamos a afirmação “Os alunos agredem, maltratam, intimidam, ameaçam humilham ou excluem algum colega na escola”. “Muitas vezes” foi a opção apontada por um gestor, sendo que os outros três afirmaram que tais situações ocorrem algumas vezes.

Gráfico 9

Os alunos agredem, maltratam, intimidam, ameaçam, excluem ou humilham algum colega na escola

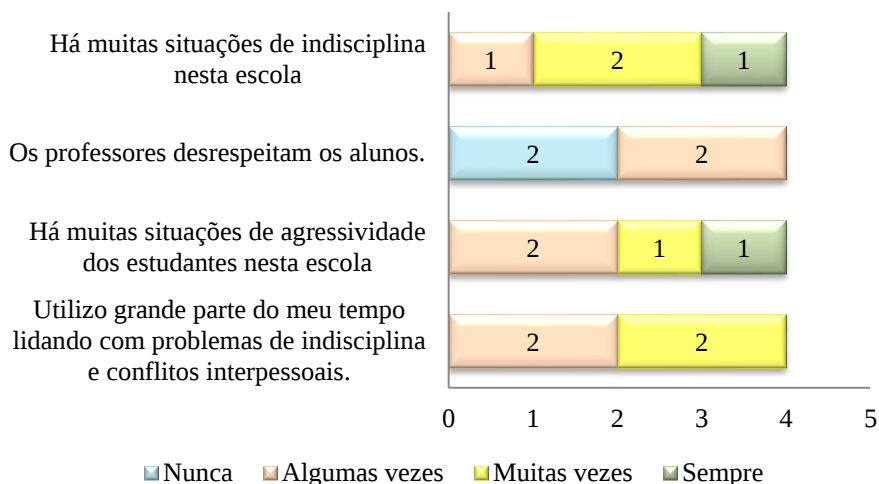


Segundo Vinha, Morais e Moro (2017) os problemas de convivência relacionados a agressões, indisciplina, *bullying* ou violência são um dos maiores percalços das escolas atuais. Para eles, o clima escolar contribui para a qualidade de vida dos profissionais e dos alunos. Os estudos destes autores indicam que um clima considerado negativo está relacionado ao aparecimento de questões de ordem comportamental, ao passo que um clima positivo relaciona-se à diminuição da violência, do estresse e das questões comportamentais.

Apresentamos quatro questões que foram direcionadas aos gestores e que estão relacionadas ao convívio social. Em nenhuma delas houve unanimidade nas respostas, como podemos verificar no gráfico a seguir. Chama-nos atenção o retorno dos gestores sobre a afirmação “Utilizo grande parte do meu tempo lidando com problemas de indisciplina e conflitos interpessoais”. Dois gestores apontaram a opção “algumas vezes” e os outros dois a opção “muitas vezes”, o que nos permite dizer que situações de conflitos fazem parte da rotina da equipe na gestão dos períodos de aula.

Gráfico 10

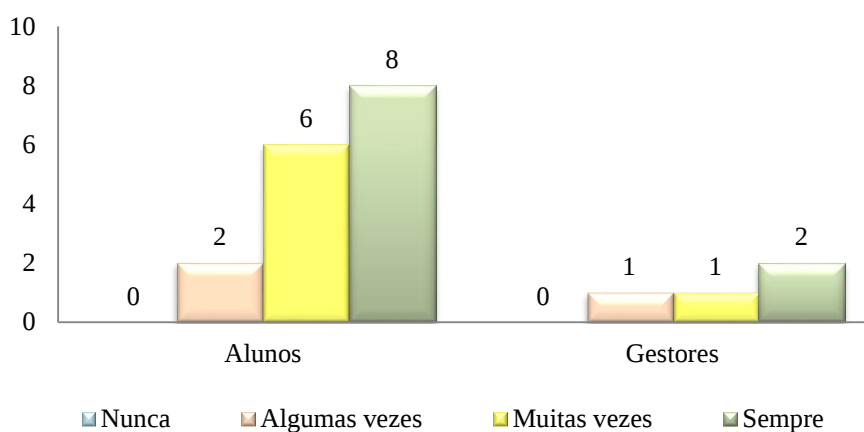
Gestores – questões relacionadas ao convívio social



Acerca das percepções dos alunos e gestores ao que se refere à forma de tratamento dos funcionários da Unidade para com os alunos, as opiniões foram bem parecidas, como demonstrado no próximo gráfico. Ambos afirmaram majoritariamente que os funcionários sempre tratam os alunos com respeito.

Gráfico 11

Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.



Aos educandos apresentamos a afirmativa “Os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas”. Dois alunos marcaram a opção “sempre”, sendo que as respostas “algumas vezes” e “muitas vezes” obtiveram sete votos cada.

As respostas observadas nos levam a refletir sobre como a instituição tem dado voz aos seus alunos e como tal ação contribui para a formação destes enquanto indivíduos. Se a intenção da educação é propiciar o desenvolvimento integral do estudante, este deve ter na escola momentos nos quais habilidades diversas sejam estimuladas. Nas palavras de Libâneo (2015):

o que está em questão é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento na construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida entre a assimilação consciente e efetiva dos conteúdos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos, visando o desenvolvimento do pensar, ou seja, a internalização de instrumentos conceituais para lidar com os problemas, dilemas e situações da realidade. (p. 51).

Ainda nessa temática, os alunos apontaram a esporadicidade de algumas ocorrências no espaço da sala de aula ao considerar as relações interpessoais existentes entre alunos e docentes. Os resultados aparecem no quadro a seguir, em que podemos notar as percepções divididas dos estudantes.

Quadro 15

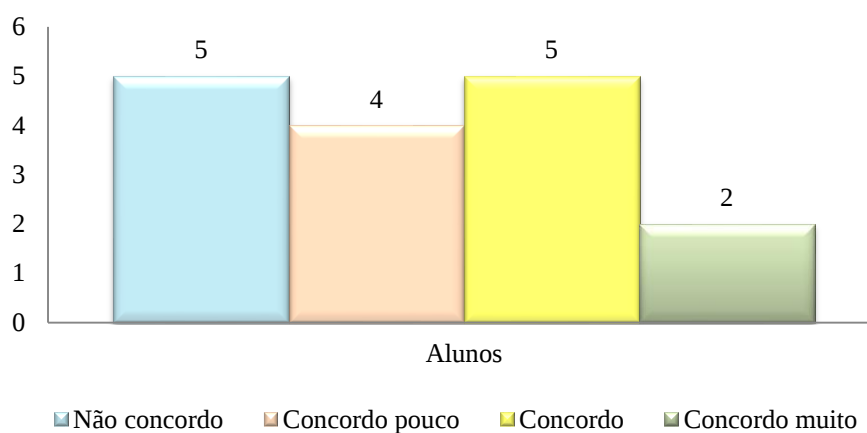
Marque a ocorrência das seguintes situações. Os professores de sua classe:

	Nunca	Algumas Vezes	Muitas vezes	Sempre
Demonstram interesse pela nossa vida fora da escola.	4	8	4	-
Escutam o que temos a dizer.	-	6	5	5
Implicam com alguns alunos.	4	8	2	2
Gritam.	-	12	1	3

A próxima questão apresentada aos educandos dividiu opiniões. Para a afirmação “Se eu pudesse, mudaria de escola”, a opção “não concordo” e “concordo” contaram com cinco marcações cada, quatro alunos apontaram que concordam pouco com a afirmação e dois disseram concordar muito.

Gráfico 12

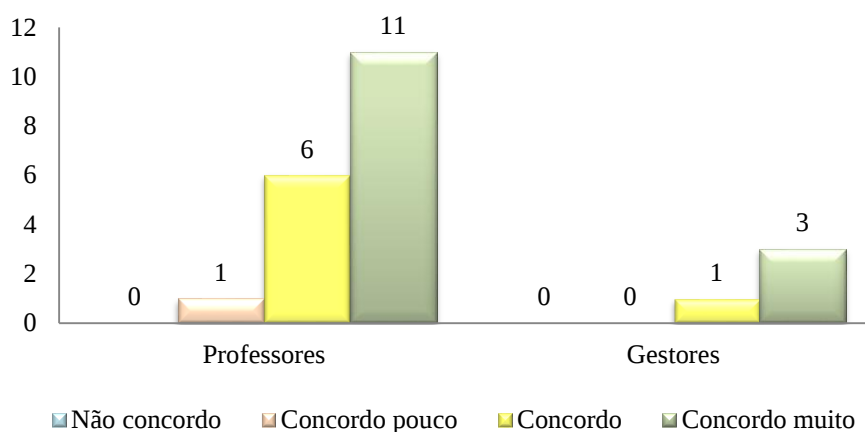
Resposta dos alunos: se eu pudesse, mudaria de escola.



Também foi nosso intuito levantar o que professores e gestores sentem em relação ao espaço que partilham no exercício de suas profissões. Assim, com relação à afirmação “Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola”, as respostas demonstraram certa congruência. Onze professores e três gestores marcaram a opção “concordo muito”, como exposto no próximo gráfico:

Gráfico 13

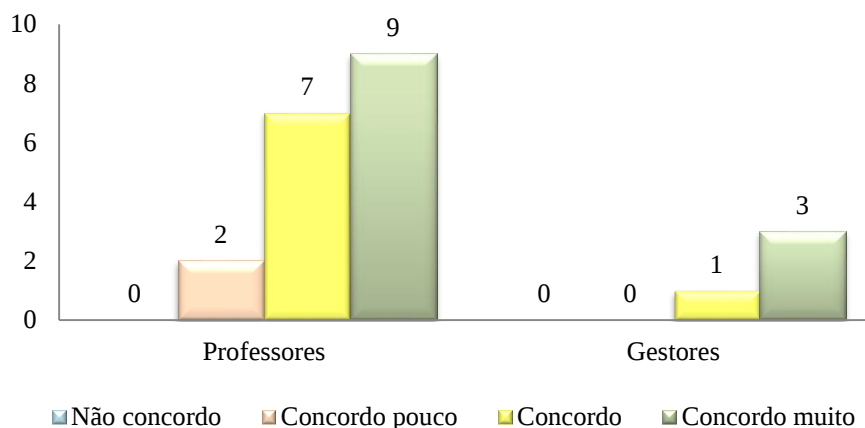
Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.



Ao trazermos a afirmação “As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola”, concordam muito nove professores e três gestores, concordam sete professores e um gestor, e concordam pouco dois professores.

Gráfico 14

As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.



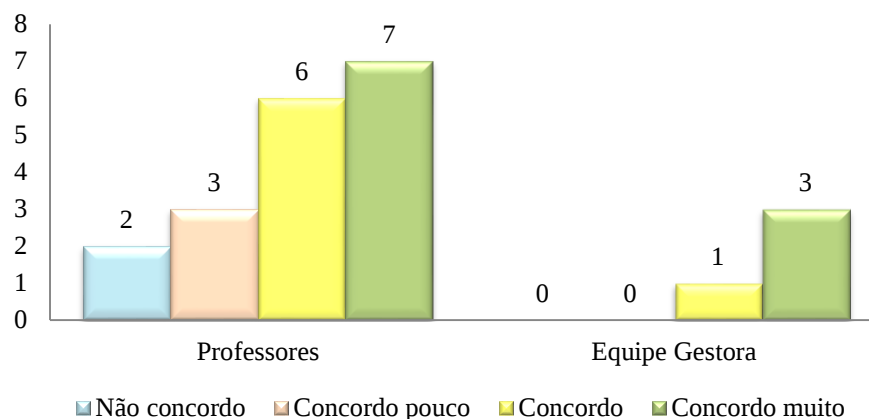
No instrumento aplicado aos professores havia a afirmação “Eu sinto que posso contar com a ajuda de outros professores quando preciso”. Para ela, dez professores admitem concordar muito, sete concordam e um docente concorda pouco. Para a afirmativa “Quando eu tenho um conflito com um colega da escola busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo”, as opiniões foram disseminadas: a opção “nunca” e “sempre” receberam cinco marcações cada, enquanto as opções “algumas vezes” e “muitas vezes” receberam quatro apontamentos cada.

3.1.4 Projetos do contraturno: percepções dos sujeitos

Sobre os projetos, professores e equipe gestora emitiram suas opiniões acerca da seguinte afirmação: “Os projetos do contraturno influenciam na melhoria do clima escolar e das relações interpessoais no horário de aula do Ensino Regular”. Como podemos constatar no gráfico a seguir, a maioria das opiniões ficou entre as opções “concordo” e “concordo muito”, o que nos leva a constatar que a influência dos projetos sobre a melhoria do clima e das relações interpessoais no horário de aula regular é reconhecida por professores e pela gestão.

Gráfico 15

Os projetos do contraturno influenciam na melhoria do clima escolar e das relações interpessoais no horário de aula do Ensino Regular



Apresentamos no instrumento aplicado aos docentes a questão “Caso seja professor de projetos do contraturno, pretende continuar oferecendo o projeto aos alunos no próximo ano?”. Apesar das quatro alternativas possíveis – não sou professor de projetos do contraturno; sim; não; não sei – apenas duas obtiveram respostas. A primeira alternativa contou com nove marcações, enquanto a opção “sim” foi escolhida pelos outros nove participantes.

Estes dados nos permitem dizer que nove professores que responderam ao questionário e participam dos projetos têm em mente dar continuidade às ações para o próximo ano. Esta constatação se faz importante para a escola e para a sua proposta pedagógica, visto que ações voltadas ao ensino aprendizagem dos alunos potencializam-se devido à abordagem diferenciada que os projetos do contraturno se propõem a realizar.

Ainda sobre os projetos, coletamos mais alguns dados com os participantes dos grupos de discussão. Para o grupo de professores que desenvolvem projetos, as questões contidas na caracterização dos sujeitos foram “Quais projetos desenvolve/já desenvolveu na escola” e “Sua opção por desenvolver projetos no contraturno se deu por”. As respostas são apresentadas a seguir:

Quadro 16

Motivos pelos quais os professores desenvolvem projetos no contraturno

Professor	Quais projetos desenvolve / já desenvolveu na escola	Sua opção por desenvolver projetos no contraturno se deu por
Denise	Cursinho: Outro olhar para a História e a Geografia	“Ampliação das práticas pedagógicas e remuneração ²⁸ ,”
Gustavo	Academia Estudantil de Letras (AEL); Cursinho: Leitura; RPG ²⁹	AEL: “Pela minha paixão por literatura e pela necessidade de acesso da comunidade escolar às obras literárias”; Cursinho: “Observei a necessidade”; RPG: “Tentativa de ajudar as habilidades de leitura dos alunos através do jogo”
Marta	Cursinho: Raciocinando com a lógica	“Apostar nos alunos que demonstram interesse e vontade de aprender”
Vanusa	Academia Estudantil de Letras (AEL); Cursinho: Leitura.	“Interesse pela proposta do Projeto e pelas possibilidades de intervenção; pela observação dos resultados: aumento do interesse pelos objetos de estudo em especial, a Literatura”

Notamos que nas respostas dos professores para o motivo de desenvolver o projeto aparece, entre outras justificativas possíveis, a preocupação em oferecer aos educandos possibilidades diferenciadas que promovam a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Esta situação vai ao encontro dos escritos de Lück (2011) ao enfatizar que “o objetivo maior da escola e seu maior desafio é melhorar a aprendizagem dos alunos e sua formação, e que tudo o mais que se realiza em seu interior deve ser meio para esse fim” (p. 100).

Aos professores que não desenvolvem projetos atualmente na Unidade, perguntamos “Quais projetos desenvolve/já desenvolveu na escola” e “Gostaria de desenvolver projetos na escola? Por quê?”. Vamos às respostas obtidas:

²⁸ Conforme a Portaria nº 5.930/13 no artigo 28, os professores orientadores da sala de leitura e professores da sala de informática educativa podem completar sua jornada de trabalho com aulas de projetos no contraturno. Podem, também, desenvolvê-los para além de seu horário regular, o que possibilita remuneração das horas/aula correspondentes a título de JEX (Jornada Especial de Horas-Aula Excedente), como acontece aos demais professores que desenvolvem projetos na escola. O artigo 32 evidencia que professores que realizam projetos fora de seu turno de trabalho farão jus à pontuação para fins de evolução funcional (plano de carreira) desde que observadas algumas especificidades contidas nesta Portaria.

²⁹ Sigla da expressão em Inglês *Role Playing Game*. Segundo o professor que desenvolve o projeto, trata-se de um jogo no qual os alunos interpretam personagens, criando narrativas coletivas. As escolhas que fazem no jogo determinam o desenrolar da história.

Quadro 17

Os participantes do grupo de discussão e os projetos do contraturno: Professores sem projetos

Professor	Quais projetos desenvolve / já desenvolveu na escola	Gostaria de desenvolver projetos na escola? Por quê?
Claudia	Não desenvolvi	“Sim. Porque acredito que é uma maneira para alcançar o aprendizado.”
Denis	Nenhum	“Não, porque tenho acúmulo com a Rede Estadual de SP.”
Renata	Nenhum	“Não. Porque no momento não atende às minhas necessidades.”
Silvia	Curso de práticas de laboratório de Ciências	“Sim, quando estiver com um tempo organizado e reservado para isto. Gostaria, pois acho importante esta vivência para o aluno.”

Para este grupo duas professoras apontaram o interesse em desenvolver projetos, e também utilizaram como justificativa o quanto tal ação seria benéfica aos alunos. Um docente apontou que, devido à carga horária que possui em outra Rede de Ensino, não conseguiria desenvolver projetos no contraturno escolar, e, por último, um professor declarou que desenvolver projetos não atende suas necessidades pessoais.

3.2 Grupos de discussão

Retomando os ensinamentos de Weller (2006), os grupos de discussão são instrumentos que permitem reconstruir diferentes meios sociais e “habitus coletivo do grupo” (p. 245). Apoiando-se em Mangold (1960), a autora evidencia que o discurso sustentado pelo grupo é resultado de “interações coletivas” (p. 245), ou seja, cada participante expõe sua opinião individual, mas essa é considerada “produto da interação mútua” (p. 245) e, assim, podemos conhecer o que pensa um determinado grupo por meio de seus representantes.

Passaremos à análise do discurso dos participantes dos dois grupos de discussão. Apesar de planejarmos intervenções por meio das questões norteadoras, as falas dos docentes trouxeram temáticas correlacionadas no desenrolar das conversas. Foram vários os momentos nos quais anteciparam assuntos que propúnhamos abordar por meio de questionamentos vindouros, o que contribuiu para deixar a discussão mais fluida e com maior participação e protagonismo dos docentes.

Realizaremos esta análise por meio de agrupamentos de temas “gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo” como propõe André (1983, p. 67).

Iniciaremos com a análise das categorias “Especificidades do Ensino Regular” e “Especificidades nos projetos do contraturno” a partir das perguntas “Que características/diferenças enxergam entre o horário de projeto e o horário regular? E como percebem o clima destes dois espaços?”.

3.2.1 Especificidades do Ensino Regular e especificidades dos projetos no contraturno

Perguntamos aos docentes quais características/diferenças poderiam apontar em relação ao horário regular das aulas e ao horário dos projetos. As reflexões dos dois agrupamentos assinalaram primeiramente a questão da obrigatoriedade do Ensino Regular. Sendo o ensino garantido por marcos como a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (2012), trata-se de um direito que, de certa forma traz a obrigação do frequentar, um direito para o qual o aluno é forçado a querê-lo.

Eu não sei, acho que é a questão de se sentir “obrigado a”. Acho que esse negócio é complicado mesmo. [...] É que ali [sala de aula] você está numa posição de “ter que”, de controle mesmo. Porque todo mundo é obrigado a estar ali, todo mundo tem que fazer aquilo. Sempre o vínculo é esse. (Prof. Gustavo – projeto).

Ele [o aluno] vem para a escola não porque escolheu, vem para a escola porque é forçado a ir, já vem forçado de casa, e aí ele chega à sua aula, aula que ele não gosta ou que ele não tem tanto assim... Então, ele não quer saber de fazer nada. (Prof. Denis).

Os docentes apontaram os percalços com os quais se deparam em suas rotinas em relação ao comportamento dos alunos frente às aulas. O fato de eles estarem na escola não é suficiente para que outorguem³⁰ ao professor o direito de ensinar os conteúdos das disciplinas programados para o ano, nem condição única para que participem ativamente das atividades propostas. É preciso que haja um vínculo estabelecido neste espaço, não só afetivo, mas também em relação à aprendizagem.

Às vezes ele quer vir para a escola [...] para a escola ele quer. Às vezes ele até quer me ver. O que ele não quer é o compromisso de fazer aquela atividade que eu estou propondo! (Prof. Claudia).

Não quer ficar em sala de aula. (Prof. Denis).

³⁰ FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 52.

Então, nesse ponto de vista o problema não é da escola, da EMEF tal. Não é. É mais um aspecto cultural, a cultura da obrigatoriedade de estudar. Então, eu tenho que levar em consideração que essa obrigatoriedade acontece em todas as escolas. (Prof. Renata).

Acho que quando você fala da cultura é interessante porque nós não temos a cultura do estudo. Ou de assumir o compromisso, e aquele compromisso do estudo é trabalhoso. Eu tenho que me debruçar sobre um texto, se eu não compreender, eu tenho que lê-lo novamente e isso é trabalhoso. E aí a gente quer as coisas fáceis, e estudar requer um empenho, dedicação, tempo e isso não está em nossa cultura. (Prof. Claudia).

É, então, engraçado que é um laço afetivo, mas eu vejo também um laço até intelectual (Prof. Gustavo – projeto).

Libâneo (2015) esclarece que a cultura organizacional da escola é tudo o que a torna diferente e singular. Tal concepção dá significado tanto ao modo de funcionamento das Unidades quanto às relações estabelecidas nesse espaço. Os indivíduos deste local são os responsáveis por estas duas vertentes considerando os sentidos que situam em suas práticas.

Comparando as especificidades dos projetos desenvolvidos no contraturno com as do Ensino Regular, os professores refletiram acerca dos campos opostos nos quais se encontram devido à obrigatoriedade do Regular e a liberdade de escolha ao participar dos momentos de contraturno, marcando o compromisso que os alunos têm com este último mesmo sem a questão da participação forçada. Ainda comentaram como o trabalho do professor é potencializado mediante um grupo que se mantém favorável às atividades propostas, ainda que estas sejam marcadas, muitas vezes, pelas diferenças de abordagem metodológica em decorrência das características singulares dos projetos.

para mim o que mais chama a atenção é ele vir em uma coisa que ele não é obrigado a vir, então, por exemplo, o aluno se compromete de outro jeito. Na escola, sinto que ele já pensa que é uma obrigação. Mesmo os bons alunos, eles sentem a escola como uma obrigação, propriamente, mas quando ele está no projeto, não. (Prof. Gustavo – projeto).

Quem está no projeto são os alunos que se interessaram e fizeram a sua inscrição. [...] Então, a escolha é dele. A partir do momento que ele fala “eu não quero mais”, ele para de participar do projeto. O que não dá para fazer com as aulas normais, que fazem parte da grade curricular. Aqui ele é obrigado, e no projeto é opcional, ele vem se ele quiser. E tudo isso faz uma diferença enorme. O professor também. Está trabalhando com aquele aluno que vem buscar aquela atividade. Então, eu acho que é muito diferente. E aí, por isso, ele vem com todo esse ânimo, com todo esse gás, com toda essa expectativa. (Prof. Claudia).

Além do apresentado em relação à obrigatoriedade, os professores discorreram sobre outras propriedades dos tempos de projetos. O formato que foge ao que costumamos vincular

à sala de aula, a autonomia dos alunos para realizar escolhas, o número reduzido por agrupamentos e a afinidade com as atividades propostas. Tais ações foram abordadas nos discursos.

Porque tem um formato diferente mesmo. Sai daquela coisa caderno, lousa, professor ali falando. Os projetos dão a impressão de que eles são um pouco mais autônomos. O que eles querem parece que é mais discutido, parece que tem uma democracia um pouco maior. O número de alunos é bem reduzido, eles ajudam os professores a definirem o tema que vai ser trabalhado nos projetos [...] Então, o projeto tem uma formatação muito diferente das aulas, das nossas aulas tradicionais. É muito diferente. E isso faz com que eles se interessem muito mais pelos projetos do que pelas aulas. (Prof. Claudia).

Sim, ele se inscreve para aquilo que se identifica, é um número pequeno [de alunos], menor do que em sala de aula. Então, tudo isso acaba auxiliando esse aprendizado. (Prof. Silvia).

a gente não tem uma nota no projeto. O desenvolvimento é ele quem vai fazer. Não adianta falar “você vai perder nota”, porque não tem nota. Então, ele acaba se sentindo obrigado por outro motivo que não a nota. Eu vejo muito isso. (Prof. Gustavo – projeto).

Os professores que ministram projetos no contraturno encontram-se em uma posição singular para a reflexão sobre o contexto deste e da sala de aula, visto que permeiam os dois espaços. Assim, em suas opiniões analisam que a liberdade que possuem para o planejamento e flexibilização das ações favorece o clima de leveza encontrado nos projetos. A postura dos alunos sofre alteração devido à quantidade menor de participantes nestes momentos.

E para nós fica muito melhor também, porque [...] a gente não tem um bimestre para fechar. Se eu não tenho um bimestre para fechar, eu posso estender um pouco mais um negócio aqui, outro ali, apostar, às vezes, em atividades que inicialmente vão render frutos no início não tão visíveis, mas depois vão render mais, porque eu não tenho a obrigatoriedade de fechar um bimestre, pensar assim “não, agora no bimestre eu tenho que fechar essa matéria” ou pelo menos fechar um pequeno ciclo, acho que não sentimos essa pressão, de que mudou o bimestre (Prof. Gustavo – projeto).

a gente tem mais liberdade. No caso do cursinho [...] os temas são propostos pelas questões ali da ETEC. Então, você não tem a necessidade de, pelo menos no meu caso, da minha disciplina, de seguir uma linearidade rígida, como, em tese... também nas aulas regulares é possível romper com isso, mas no cursinho, sem dúvida, é mais fácil de fazer. Eles compreendem mais essa quebra, e são menos alunos, não tem jeito [...] quando eles entram em uma sala lotada é uma postura, mas quando entram numa sala [com menos alunos] já é outra. (Prof. Denise – projeto).

3.2.2 Espaços, recursos e burocracia

Para os professores do Ensino Regular participantes do grupo de discussão, a escola mostra algumas nuances de precariedade ao que se refere à otimização/adequação de espaços para a promoção de aprendizagens significativas por meio de abordagens diferenciadas. Ainda apareceram neste momento de interação a falta de recursos e a sobrecarga de ordens burocráticas quando se tem o intuito de realizar projetos ou de propiciar aos alunos uma aula distinta no Ensino Regular. Contudo, reconhecem que são essas atividades diferenciadas que os alunos desejam.

Essa escola pública onde nós estamos não tem espaço físico para projeto. Então, o primeiro questionamento que nós temos é espaço físico. Nós não temos espaço físico adequado para qualquer tipo de projeto [...] A gente não tem um espaço físico adequado para uma quadra. Eu não tenho uma sala de aula projetada para dar o cursinho. Não tenho, por exemplo, uma lousa digital para eu poder trabalhar. Não tenho nem sequer [...] um retroprojetor adequado e eficiente que eu possa desvincular da sala de vídeo. Entendeu? Então, assim, eu preciso desses recursos [...] para poder trabalhar com eles. (Prof. Renata).

a escola pública não tem os espaços, o material, a estrutura física para gente trabalhar essas coisas diferentes que os alunos tanto querem. (Prof. Silvia).

A ideia do projeto é uma ideia muito boa, só que quando chega até a gente, as práticas se tornam muito burocráticas. Porque, por exemplo, “você tem um espaço livre para os alunos?” “sim, nós temos”. Mas se você pedir, por exemplo, para cada um trazer uma sucata, traz um chuveiro velho... a gente conseguiria ensinar esses alunos a instalar chuveiro [...] Só que aí eu preciso escrever um documento que eu preciso pedir autorização que eu preciso de um espaço, da sala, da chave de fenda... aí já acabou minha vontade de dar o projeto. (Prof. Renata).

às vezes a gente não dá o projeto por conta da parte burocrática. (Prof. Renata).

Apesar das falas anteriores, os professores de projeto relataram a experiência que têm vivenciado durante as aulas na sala de leitura do período regular, apontando que o fato de a sala destoar do que é esperado quando se pensa em sala de aula pode ser motivo para os alunos gostarem do espaço e manterem comportamento diferenciado neste local.

Apesar de que assim, na sala de leitura, como eles gostam da sala de leitura, não tenho graves problemas, são menos do que nas outras aulas, porque eles gostam do espaço, que já é um espaço diferente da escola... (Prof. Vanusa – projeto).

Parece um projeto, na verdade. (Prof. Gustavo – projeto).

3.2.3 O clima escolar no Ensino Regular e nos projetos do contraturno

Perguntamos aos docentes como percebem o clima destes dois espaços. Tanto os professores que desenvolvem projetos como aqueles que lecionam no Regular compreendem se tratar de climas diferentes entre um lugar e outro, apesar de pontuarem que, embora existam momentos tensos na rotina do Regular, há aqueles prazerosos.

Totalmente diferentes! (Prof. Vanusa – projeto).

Nossa, totalmente! (Prof. Denise – projeto).

Tem diferença, por conta [...] dessa cobrança maior de algo que ele não queira fazer naquele momento. Então, na sala de aula existem os momentos de tensão muito mais do que nos projetos. Porque tem que terminar essa atividade. “Gente nós temos quarenta e cinco minutos dá tempo de fazer e tem que fazer”. Só que ele não está naquele momento com vontade de fazer aquilo. Ele quer bater papo com o colega, quer conversar, quer virar, quer levantar, quer dar risada e aí é o momento da tensão, porque lá você tem que cobrar. Você não vai deixar simplesmente “não quer fazer, tudo bem, querido, depois você faz”. Eu não posso fazer isso [...] Então, eu acredito que na sala de aula a gente tem momentos mais tensos. São só os momentos tensos? Não, senão a gente não aguentaria. Mas eu acredito que nos projetos, pelo que escuto os professores falando, esses momentos não ocorrem tanto, porque o movimento, a rotina do projeto é outra. Então, eu acho que é um momento mais tranquilo, não exige tanto do professor nessa questão de que tem que ser ali exercer aquele papel da autoridade rígida e também não exige tanto do aluno porque ele está no momento que ele escolheu estar ali para fazer algo que ele tem afinidade. (Prof. Claudia).

Brunet (1992) nos alerta sobre a importância em considerar uma gama de especificidades ao tentarmos identificar o clima de uma escola. Destacamos neste ponto que pode haver “movimentos no interior de uma organização produzindo a coexistência de diferentes climas; no entanto, verifica-se geralmente certa partilha das percepções do clima organizacional entre o conjunto dos seus membros” (p. 129). E também o fato de o clima ser um “elemento estável no tempo e evolui muito lentamente, baseando-se em variáveis relativamente permanentes; para o modificar tem de se proceder a alterações importantes nos próprios alicerces da instituição” (p. 129).

Outro ponto que nos chama a atenção e que tem ligação com o clima dos espaços, principalmente considerando o que pensam os atores que lá convivem, é a questão do aluno manter-se proativo na participação de atividades diversificadas, ainda mais quando estes momentos são compartilhados com outros indivíduos. Para os professores dos projetos, interesses compartilhados justificam a criação de um grupo forte e coeso, e, conseqüentemente, aparecem situações de afetividade e criação de vínculos. Tais

circunstâncias contribuem para a instalação de um clima amistoso nos tempos destinados a projetos.

eles encaram os projetos com muito mais interesse do que a rotina escolar [...] vejo que eles vêm para o projeto com muito mais expectativa, com muito mais vontade e participação do que para a rotina diária da escola. (Prof. Renata).

Acho que tem a questão da intersecção dos interesses. Como eles têm interesses comuns... Na AEL, por exemplo, é a questão da leitura, da literatura, do teatro. São interesses comuns, e achando algo em comum com o outro acabam criando vínculos, laços, tanto que a gente chama de encontro no caso da AEL [...] Que é diferente da sala de aula que às vezes eles não encontram esse ponto comum. (Prof. Vanusa – projeto).

E a adesão é muito imediata. O gostoso é isso, na verdade, não ter que brigar por nada. Você vai lá e faz a atividade. Por exemplo, eu fico pensando naqueles exercícios teatrais. Nossa gente, [...] se você faz isso numa sala de aula, nossa, acabou, só uma parte vai fazer. Mas ali está todo mundo fazendo (Prof. Gustavo – projeto).

Os vínculos citados anteriormente atingem as relações interpessoais entre professores e alunos nos momentos dos projetos. Fernández (1991) aponta a necessidade deste laço para a promoção da aprendizagem não só nos campos do conhecimento, dos conteúdos, visto que “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar” (p. 52).

Os professores que desenvolvem projetos no contraturno demonstraram ter uma base afetiva com seus alunos. Nas falas transcritas a seguir eles compartilham algumas situações e também exemplificam questões que consideram importantes para a promoção destes laços, percebidos também pelos professores que não participam dos projetos, como evidenciado no depoimento da professora Claudia.

o clima em si você vê que eles têm muita afinidade com os professores de projeto. Então, eles procuram os professores, falam “posso falar com o professor tal?” E ali você vê o carinho, a maneira de falar, de se referir aos professores do projeto. Então, você vê que é um clima bem amistoso mesmo, eles gostam. E isso reflete também, no caso de alguns alunos (Prof. Claudia).

Eu tenho uns muito ligados a mim [...] Engraçado isso. Porque, lógico, eu dou umas broncas. Que nem o Vitor. É incrível! “Vitor, pelo amor de Deus!” E ele “ah, professora, vem aqui” [faz como se estivesse abraçando alguém] e eu “tá bom, Vitor, tchau e bença!” (Prof. Marta – projeto).

São muitos anos acompanhando (Prof. Vanusa – projeto).

os alunos [de projeto] que estão com a Vanusa estão desde o 5º. Estão agora no 9º. São anos ali. Você viu o cara que não conseguia ler, como a Bruna, e hoje ela já

consegue participar de uma peça de teatro fazendo uma pequena parte, mas já consegue participar. Então, o cara vai confiando em você também, se você não colocá-lo em roubadas, lógico. Nada vexatório (Prof. Gustavo – projeto).

Até porque a gente tem a oportunidade de vê-los num outro momento e eles têm a oportunidade de nos ver em outro momento também. Porque no meu caso que sou bastante firme com eles, aí eu consigo falar com eles em outro tom, consigo escutá-los e eles se surpreendem também com a mudança, e a relação afetiva muda sim. (Prof. Denise – projeto).

Ainda sobre as relações interpessoais entre docente e discente, apontamos o fato de os professores de projeto darem voz aos seus alunos nos momentos de planejamento e decisão, assim como dos alunos permitirem que os docentes consigam fazer um movimento dialógico mais efetivo do que o observado na sala de aula, como apontado nas transcrições seguintes.

eu lembro do Elias falando [professor que desenvolveu projeto de Audiovisual] do projeto dele, tinha lá o projeto que ele fazia, as atividades que desenvolvia, mas os alunos queriam fazer algo de terror. Então, ele falava “não tem como não fazer terror porque é isso que eles querem”. (Prof. Claudia).

consigo falar com eles em outro tom, consigo escutá-los [...] consigo falar de temas que se eu falo no período normal, na sala de aula, eles já começam a bocejar. Não são eles, os que participam do projeto, mas isso vai mudando minha relação com eles. No cursinho eu já tenho outro espaço para falar. (Prof. Denise – projeto).

Perguntamos aos professores se eles conseguiam identificar/perceber mudanças nos alunos que frequentam os projetos. O grupo utilizou alguns exemplos para demonstrar as percepções que têm a este respeito, os quais abordamos na sequência.

Se você for pensar nos mesmos alunos, às vezes no projeto tem um pouquinho de diferença sim. Parece que é a forma que eles encaram, o engajamento deles no projeto. Com o tempo, alguns alunos, até por conta do projeto, [...] vão tendo outra postura, eu falo em relação à leitura agora, os livros por exemplo. Ter orgulho do que faz. Porque vejo que o projeto causa isso neles. Essa coisa do orgulho de participar do projeto, orgulho de produzir alguma coisa ali e é isso, às vezes, [...] que reflete na sala de aula. (Prof. Vanusa – projeto).

Eles [os alunos] acabam, com o tempo, virando bons influenciadores. [...] eu falo fofoca, mas é uma fofoca do bem: se alguém do projeto fez alguma coisa na escola que não deveria fazer, eles vêm correndo pra contar o acontecido, porque “ah, é um acadêmico”. (Prof. Vanusa – projeto).

Apontamos nos discursos anteriores à questão do orgulho demonstrado pelos alunos por participarem dos projetos e produzirem algo nestes espaços, além da influência que exercem sobre os demais e também a postura que esperam de quem participa dos projetos.

No discurso a seguir, a professora Claudia, apesar de não desenvolver projetos no contraturno, reconhece mudanças na autoestima dos alunos e atribui esse fato à participação deles nos projetos.

você vê que é um clima bem amistoso mesmo, eles gostam. E isso reflete também, no caso de alguns alunos. A Estefani mesmo, às vezes dá trabalho, às vezes não dá, mas até essa coisa da Estefani, altos e baixos, o que colaborou muito foi o projeto de dança. [...] Então, alguns projetos conseguem mexer muito até com a autoestima do aluno, e reflete sim na sala de aula, ele começa a participar um pouco mais. (Prof. Claudia).

Os docentes citaram como exemplo o caso de uma aluna com dificuldades de aprendizagem, mas que, ao participar do projeto AEL, obteve avanços em suas habilidades de leitura, e passou a aderir às propostas dos professores para ler em voz alta durante as aulas do Ensino Regular.

Em relação às habilidades eu vejo diferença, sim. Mesmo nos alunos que têm dificuldade de aprendizagem. Se você for pensar na Beatriz do 9º ano, hoje ela saiu para comprar o livro do autor dela. Uma aluna que tem uma dificuldade extrema de leitura. (Prof. Vanusa – projeto).

Ela passou a ler nas minhas aulas, ela nunca lia, nunca queria ler e agora ela se sente confiante para ler na sala. (Prof. Denise – projeto).

Outros alunos foram lembrados por demonstrarem mudanças na sala de aula, as quais os professores atribuíram ao fato de frequentarem os projetos:

O Iago do 8º ano, ele era bem quietinho, ele tem muita dificuldade, mal abria a boca. Hoje ele socializa com todo mundo, conversa. Até preciso chamar a atenção dele. (Prof. Silvia).

O Daniel, é outro também, lembram do Daniel? Fala muito, conversa, se entrosa com todo mundo. Ele faz Xadrez. (Prof. Denis).

Melhora no comportamento, mas em nota também, porque a gente percebe que eles ficam um pouquinho mais centrados. (Prof. Renata).

Mesmo considerando haver mudanças em alguns alunos que participam dos projetos, os docentes reconhecem determinadas situações nas quais o comportamento do aluno se manteve indiferente ao fato de participar desta atividade ou não.

a gente queria mais, tem aluno que participa do projeto e não muda nada em sala de aula e a gente cobra ainda, a gente fala “ah, mas e o fulano? Está lá nos projetos, e

dança e faz isso no AEL e vai para os passeios e quando chega na sala de aula, não quer saber de nada”. Tem esses casos também, mas tem os casos que melhoram e a gente acaba cobrando né, e falando às vezes com a Vanusa, “ô Vanusa [professora de projeto] conversa com o fulano lá para ver se dá uma melhorada em sala de aula”, a Andressa [professora de projeto] também, a gente pede para os professores. Às vezes funciona, às vezes não, mas de qualquer forma a gente percebe que tem uma mudança sim desse aluno que participa do projeto e que às vezes reflete na sala de aula de uma maneira positiva. (Prof. Claudia).

Essa é minha tristeza, às vezes. Perceber que nem sempre o que ele desenvolve num projeto quando ele chega lá, [...] entra na sala de aula. Às vezes ele aplica com você, “ah, é o Gustavo, a Vanusa”, quer dizer, ele tem aquele vínculo com você, mas não tem o vínculo [com outros]... (Prof. Gustavo – projeto).

Além dos alunos, surgiu na fala dos grupos que as mudanças podem ser percebidas também nos professores que participam de projetos no contraturno, englobando evoluções profissional e pessoal. Para os professores do Ensino Regular, os docentes que atuam nos projetos têm um diferencial, um jeito novo de abordar as aprendizagens, algo que falta na prática diária do Ensino Regular.

e o próprio professor. Porque o professor está aprendendo. A Vanusa, eu vejo o crescimento desse projeto do AEL. Gente, é uma coisa, assim, tão gritante, você ver o começo e olhar hoje, essas atividades que essas crianças fazem. Então, você vê que é um desenvolvimento não só do aluno, mas do professor também, é um crescimento de quem está ali trabalhando dessa maneira nova de fazer. Sinto um pouco de falta disso, do fazer diferente, porque você vê o tempo todo que essas crianças estão gritando “não aguentamos mais isso” e a gente não sabe o que fazer para mudar, a gente também fica um pouco perdido. (Prof. Claudia).

Então, para a minha profissão, pro meu jeito de aprender e ensinar eu não consigo começar do final. Por isso não opto em trabalhar com projeto. Porque eu não sei enxergar hoje, nesse momento, do final para o começo [...] Por trás da nossa profissão há outros professores. Quem diria que por trás do Gustavo, do Elias teriam outros professores, eles são verdadeiros artistas que estão aí com uma alma para doar, e esses alunos precisam deles. Estariam aprisionados em uma sala de aula [...] eles são o que dão vida aos projetos e essas crianças precisam disso, uma coisa completa a outra, quantos outros estão aí precisando dessa vida? (Prof. Renata).

Aqui destacamos o fato dos docentes conseguirem olhar para seus pares e reconhecerem neles mudanças e aprendizagens construídas devido aos projetos que desenvolvem na escola, fazendo um paralelo, inclusive, com suas próprias práticas docentes.

3.2.4 As angústias declaradas

Alves (2012) aponta a cobrança e responsabilização que recaem aos docentes ao exercerem suas funções. Segura (2007) declara que o aumento das exigências feitas ao professor tem provocado insatisfação e estresse, pois ele considera-se inábil para atender de maneira satisfatória as mudanças que sua profissão vem sofrendo. Estas angústias também apareceram nos grupos de discussão, como vemos a seguir, demonstradas por meio da exposição de sentimentos e percepções dos professores em relação às práticas profissionais e relações interpessoais. Também questionam e querem entender porque o mesmo vínculo não se estabelece na sala de aula regular, bem como o interesse pelos estudos.

Essa é minha tristeza, às vezes. Perceber que nem sempre o que ele desenvolve num projeto quando ele chega lá... (Prof. Gustavo – projeto).

Ele aplica, leva para vida. (Prof. Vanusa – projeto).

Entra na sala de aula. Às vezes ele aplica com você, “ah, é o Gustavo, a Vanusa”, quer dizer, ele tem aquele vínculo com você, mas não tem o vínculo [com outros]... (Prof. Gustavo – projeto).

Você está em uma sala. Às vezes você acha até interessante, mas você pega os alunos divagando, ou de cabeça baixa, aí você acha que é você que está errado, “ah não, isso aí deve realmente ser uma droga mesmo”, ao passo que lá [cursinho] como todo mundo está interessado, você consegue falar. [...] eu também sinto isso. Eu vejo assim, você faz referências a livros no cursinho eles anotam, aí você faz o mesmo na aula, às vezes aqueles que fazem o cursinho, eles não anotam. E é engraçado que ele está lá no cursinho e está anotando, não é gozado? (Prof. Gustavo – projeto).

Os discursos também evidenciaram as incertezas dos docentes a respeito do que fazer para uma mudança significativa das aulas do Ensino Regular, de modo a contemplar as exigências dos alunos do Ensino Fundamental II, feitas, por vezes, de maneira implícita, por meio do comportamento demonstrado, da evasão e até mesmo do rendimento escolar.

Porque o professor está aprendendo, a Vanusa, eu vejo o crescimento desse projeto do AEL, gente, é uma coisa assim tão gritante, você ver o começo e olhar hoje, essas atividades que essas crianças fazem. Então, você vê que é um desenvolvimento não só do aluno, mas do professor também, é um crescimento, não é? De quem está ali trabalhando dessa maneira nova de fazer, não é? Que eu sinto um pouco de falta disso, do fazer diferente, porque você vê o tempo todo que essas crianças estão gritando “não aguentamos mais isso” e a gente não sabe o que fazer para mudar, a gente também fica um pouco perdido. (Prof. Claudia).

Em compensação é um crime eu dentro de uma sala de leitura, porque eu não sei o que fazer. Eu preciso de um giz na mão, pelo amor de Deus me dá um giz. (Prof. Renata).

O discurso anterior nos faz pensar se as formações ocorridas na escola e fora dela não são responsáveis, mesmo que indiretamente, pela naturalização de ações e atitudes (giz na mão) que impede que os docentes saibam fazer de outra forma o que já aparece na escola há bastante tempo.

3.2.5 Caminhos para o avanço do processo pedagógico

Por fim, perguntamos aos professores o que poderiam indicar como caminhos para o avanço do processo pedagógico. Nos dois grupos de discussão aconteceram das falas se iniciarem pelas questões estruturais que caracterizam as rotinas das aulas regulares e as rotinas dos projetos desenvolvidos no contraturno. Apontamos um depoimento que sintetiza o que foi dito pelos sujeitos:

O projeto e o Regular têm tanta diferença porque existe uma diferença de estrutura. Eu acho que se o Regular quer se aproximar do projeto, então ele tem que ter essa mudança de estrutura. Tem que ter não só uma mudança estrutural, mas a diminuição de alunos, entre outras coisas. Uma flexibilização dos conteúdos [...] Então, se se quer aproximar o Regular do projeto, então o Regular tem que mudar, porque os projetos já têm uma proposta diferenciada. O que já carrega a pecha de ser rígido, de ser obrigatório, de ser formal, é o Regular. Pensar na transformação do Regular. (Prof. Denise – projeto).

Em relação ao discurso anterior, chama-nos a atenção a clareza da professora sobre a necessidade de mudança da forma escolar estabelecida, já que há evidências de que não mais atende às expectativas dos alunos e dos professores. A escola vem sendo pressionada a “repensar seu papel diante das transformações que caracterizam o acelerado processo de integração e reestruturação capitalista mundial” (LIBÂNEO, 2015, p. 43).

Libâneo (2015) aponta que a escola necessária para os novos tempos “provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura” (p. 49). O autor ainda declara que a escola não pode estar condicionada apenas ao ensino formal, em transmitir o conhecimento encontrado nos livros didáticos.

Ela [a escola] é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento [...] Ou seja, a escola precisa articular sua capacidade de receber e interpretar informação, com a de produzi-la, considerando-se o aluno como sujeito de seu próprio conhecimento. (LIBÂNEO, 2015, p. 49).

Ainda apareceram nos depoimentos dos docentes sugestões quanto às mudanças no Ensino Regular, como veremos a seguir:

Permitir uma eleição, de certa forma. Assim, de você poder falar “ah, agora eu quero fazer mais isso, aquilo” (Prof. Gustavo – projeto).

Acho muito atrativo a ETEC, o jeito que a ETEC trabalha. [...] no fundamental II que é complicado você direcionar isso. Porque seria o ideal você mesclar atividades, que não precisam ser Disciplinas. Uma atividade diferenciada de projetos, mas no horário. (Prof. Silvia).

Em se tratando do avanço do processo pedagógico, Libâneo (2015) aponta a necessidade de inovações curriculares nas práticas metodológicas e nas práticas de organização e gestão da escola.

Atender as necessidades dos alunos em consonância com as exigências sociais e educacionais contemporâneas significa prestar atenção a aspectos cognitivos, isto é, nos conteúdos que estão sendo ensinados, no modo como estão sendo ensinados, na formação das competências de pensamento, na capacidade de aplicação dos conceitos aprendidos na vida prática e nos aspectos operativos, isto é, no desenvolvimento de habilidades e procedimentos, de valores, atitudes e hábitos morais. (p. 65).

Os docentes ainda relataram que questões estruturais do macrosistema regem situações que dificultam o magistério nesta era contemporânea. A instrumentalização docente para colocar em prática novas abordagens metodológicas, a quantidade de alunos por sala e também a valorização profissional foram alguns dos assuntos relacionados às dificuldades percebidas por eles. Apesar da complexidade, acreditam ser possíveis mudanças a longo prazo.

Em tempos de inteligência artificial a gente está mexendo com giz, com lousa. Hoje em dia se fala de inteligência artificial e a gente está lá. E é isso que é muito discrepante. (Prof. Silvia).

E a gente precisa brigar mais, não é? porque as pautas dos sindicatos, elas sempre colocam algumas brigas: diminuição de alunos por turma, que é importantíssimo, mas acho que as nossas brigas têm que ser mais ferrenhas nesse sentido de qualidade, porque está na pauta, todos os sindicatos têm essa pauta, mas acho que essa briga tem que ser mais intensa porque a gente está caminhando muito lentamente nesse sentido ainda. Imagina uma escola que [...] valoriza o professor para ele poder ter um período só de trabalho, poder se preparar, preparar sua aula para chegar na escola de fato e construir com os alunos esse caminho. Também precisa trabalhar menos, ganhar mais. Então, a gente está muito distante do ideal. Agora é impossível? Não. Talvez vá demorar algumas décadas... (Prof. Claudia).

Libâneo (2015) declara haver uma relação entre sujeitos e contextos e a afetação mútua destes, de forma que o método organizacional da instituição influencia a motivação e a aprendizagem das pessoas. Tal situação reverbera incondicionalmente na sala de aula. Os docentes pontuaram a necessidade de os alunos aderirem ao movimento contido no processo de ensino aprendizagem, mas consideram que esta mudança de comportamento não partirá deles por si só, ainda mais se não tiverem uma ajuda consciente por parte da comunidade escolar. Apontaram que uma mudança estrutural do ensino possa talvez corroborar para a postura dos adolescentes na escola.

É, mas a gente mesmo colocou aqui a postura dos alunos, que vêm como uma postura para o projeto, e que vem [com outra postura] peculiar dele, para o Regular. (Prof. Marta – projeto).

Só que se o regular se transformasse também aí a postura... Não dá para achar que em algum momento, sei que a gente queria muito que isso acontecesse, mas não vai acontecer, que eles em algum momento vão dizer “não” e mudam a postura e a partir daí a gente começa. Não, não é assim... (Prof. Denise – projeto).

acho que está faltando um pouco de maturidade mesmo não é? Ou nossas questões sociais. Você vê, o caso da menina aqui agora [atendimento de uma família que fizemos antes do grupo de discussão]. É complicado, não é? Para uma pessoa dessas se organizar, prestar atenção em uma aula e resolver problema de potência, com toda essa problemática na casa dela. (Prof. Marta – projeto).

Neste complexo cenário, amparamo-nos nos ensinamentos de Libâneo (2015) para o qual a escola pode ser vista como lugar onde as culturas se entrecruzam, inclusive a cultura escolar. Para ele, “Tem sido cada vez mais importante compreender a escola como lugar de construção e reconstrução da cultura, não apenas a cultura científica, mas a cultura social, a cultura das mídias, a cultura dos alunos, a cultura da escola” (p. 33).

A fala transcrita a seguir corrobora com os ensinamentos do autor, mas evidencia que a instituição necessita de mudanças e que permanece, em muitas situações, isolada das práticas sociais e de outros órgãos importantes ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Agora no macro eu acho que a escola, para melhorar, tem que ser um espaço cultural. Não dá para existir uma escola que não faça teatro que o teatro não vem à escola e que a escola não vá ao teatro. Não dá para pensar a escola com crianças que nunca foram ao cinema, com um *shopping* tão próximo aqui. Que escola é essa? que escola excludente! [...] Às vezes você vai despertar a criança para leitura é com um filme, com uma peça, uma música. Que escola é essa que o artista não dá uma passadinha para fazer o projeto junto com a gente? [...] O esporte de ponta tem que sair da escola, os alunos tem que estar na escola, tem que ter piscina na escola gente, tem que ter quadra de atletismo, nossa escola está muito atrasada, que escola é essa? É a escola que vai produzir o artista, o cientista, o intelectual, é ela. Mas como? Ela

não produz. A criança que está aqui dentro sequer conhece o teatro, sequer conhece o cinema. Então, nossa escola ainda está muito atrasada no macro porque precisa melhorar. Para fazer conhecimento, para produzir conhecimento mesmo precisa disso. E aí tudo isso faz com que a criança se volte para a sala de aula, porque ela vai querer aprender, vai querer ler o fulano, ler o beltrano, vai aprender a fazer a conta tal porque ela sabe que... entendeu? Ela está mais ligada no mundo, está conectada. Mas aqui não, estamos ilhados. (Prof. Claudia).

Outro ponto abordado que avaliamos ser de extrema relevância é a questão dos projetos produzirem um “produto final”. Para exemplificar a respeito do que estamos falando, citamos o Campeonato Municipal de Xadrez, a cerimônia de posse dos Acadêmicos da AEL ou os convites para apresentações externas, o *show* de talentos do projeto de dança e a ligação de todos esses ensinamentos com vivências externas à escola. Neste sentido, os projetos e os indivíduos envolvidos evoluem no decorrer do ano tendo em vista uma atividade, ou várias, que servirão de ápice para a construção de habilidades.

Os professores que lecionam apenas no Regular, ao refletirem sobre tal questão, demonstraram opiniões contrárias quanto ao produto final deste ensino. Embora alguns sustentem o discurso de que a nota não é o fim da aprendizagem, temos quem o defenda. Os docentes cogitaram conseguir melhorar o clima da sala de aula se planejam e colocarem em prática ações que culminariam em um produto final para a demonstração das habilidades construídas para além do boletim.

E tem outra coisa do projeto, o projeto tem um produto final que vai ser apresentado, e isso o coloca em destaque, isso também o deixa feliz. Qual que é o produto final da sala de aula? (Prof. Claudia).

O boletim. (Prof. Renata).

Então, mas aí não é, né Renata? É muito pouco. Talvez dentro desse ambiente da sala de aula melhore o clima se a gente conseguir também ter uma finalização de ter um produto para apresentar, sei lá, no meu caso as produções que eles fizeram, as notícias, dar visibilidade a isso, talvez melhore um pouco o clima, porque eles gostam de ter as coisas deles expostas, que sejam vistas. (Prof. Claudia).

Os professores que participam de projetos no contraturno acrescentaram a este raciocínio a necessidade de se pensar na modificação do objetivo final do Ensino Regular. Além de transpor o discurso e a prática de considerar a nota um fim em si mesmo, apontam que a escola tem o dever de instrumentalizar seus alunos para conviver em sociedade, para a vida.

Tem que ser outro interesse, não é? Porque não tem prova. (Prof. Gustavo – projeto).

Eu penso [...] em duas coisas que eu acho que a escola tinha que experimentar, acho que vai precisar experimentar, que é a questão, primeiro, do fim: para quê que a gente ensina na escola? Porque no projeto, quando a gente está ensinando teatro, eu falo isso todas às vezes para eles “gente, é legal, a gente vai fazer a peça, mas isso você vai usar no seminário quando for apresentar, quando for em uma entrevista de emprego, uma coisa é você estar com a mão para dentro, tremendo, a perna balançando e outra é você estar seguro, sabendo o que você fala, projetando a sua voz. É para a vida! Então, eles têm muito claro para quê que eles estão fazendo tudo. Não é para fazer uma prova. Não é para a prova bimestral, não é? (Prof. Vanusa – projeto).

O depoimento anterior toca em uma questão central que é a finalidade social da escola, ou seja, o que nela se vive e se experimenta serve para a vida e suas necessidades. Libâneo (2015) coaduna com este pensamento ao afirmar que nenhuma outra instituição substitui a função social da escola, que é a formação dos indivíduos “para uma vida digna e para a compreensão e transformação da realidade” (p. 16).

O discurso a seguir, além de abordar novamente a finalidade do ensino, aponta para a complexidade em realizar-se mudanças estruturais na escola. Já com relação aos projetos, a professora relatou que estes proporcionam aos alunos atividades diversas. Esta gama de atividades colabora com o clima encontrado nestes espaços. Assim, refletimos que oferecer aos alunos do Ensino Fundamental II atividades diferentes podem contribuir com a mudança do clima escolar.

Exato! O fim, o fim. Eu acho que a escola está perdida em seu fim, em seu objetivo final. Que é também complicado transformar isso se as estruturas em cima não se transformam. Então, e muito complexo. Como é que a gente pensa em mudar esse fim na escola se ainda exige-se o vestibular para você acessar a Universidade, um concurso... Então é complicado. E a outra coisa: os tempos e os espaços, que no projeto isso é muito flexível. Se você quiser fazer uma aula, claro, dependendo também dos recursos que a escola têm, mas quanto mais recursos mais a gente consegue fazer. A gente já conseguiu sair com a AEL para vários lugares, eles tiveram experiências que é triste que outros alunos não tenham também. A gente fica feliz que eles tenham experimentado, por exemplo, ir à PUC apresentar. Isso marcou a vida dessas crianças. Eles falam de Faculdade para a gente, eles falam da PUC, depois eles foram à Uninove [se apresentar] também. Então, quer dizer, imagina a experiência dessas crianças! Museus, a gente foi em vários com eles já, ao longo da vida deles, quem está desde o começo [no projeto]. Então, essas crianças têm experiências que seria importante que todas tivessem. Então, acho que a escola formal, regular peca no seu fim mesmo e na questão dos tempos e espaços que não são oportunizados, eles não têm a oportunidade de vivenciar tudo que no micro do projeto a gente consegue. (Prof. Vanusa – projeto).

Ainda no discurso dos professores que desenvolvem projetos no contraturno apareceram relatos de experiências e análises de suas próprias práticas. Citamos o exemplo a seguir, no qual o professor declara uma aprendizagem que construiu nos momentos de projetos e acabou por leva-la à sala de aula do Ensino Regular.

vou falar agora do que eu trouxe do projeto para cá como professor. Porque quando eu comecei com os projetos eu tinha só três anos de magistério. O que percebo [...] que o projeto me ensinou bastante: criar vínculos [...] quanto mais vínculo parece que ele tem com você, mais ele acaba se dedicando aquilo. É difícil você pegar um aluno que fala assim “ah, eu tenho interesse por Matemática, mas não gosto tanto da Marta”. O vínculo nunca é com a matéria. Então eu percebo muito que a ligação deles é pessoal com você. (Prof. Gustavo – projeto).

Mahoney e Almeida (2005) apontam que a dimensão afetiva tem relevância para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, o que corrobora com o discurso sustentado pelo professor Gustavo. Para as autoras:

Na relação professor-aluno, o papel do professor é de mediador do conhecimento. A forma como o professor se relaciona com o aluno reflete nas relações do aluno com o conhecimento e nas relações aluno-aluno. Queira ou não, o professor é um modelo, na sua forma de relacionar-se, de expressar seus valores, na forma de resolver os conflitos, na forma de falar e de ouvir (p. 26).

Ao findarmos a exposição da análise dos dados desta pesquisa, considerando o tempo e as condições que tínhamos para realizá-la, apresentaremos a seguir as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O futuro tem muitos cenários, mas só um será realizado.
Já houve um tempo sem escolas, e não sabemos se este tempo
regressará. Uma coisa é certa: tempos virão em que a
sociedade necessitará de outras escolas. Sabendo que a escola
precisa de se articular com os outros espaços sociais
políticos e econômicos.*

António Nóvoa

Apresentamos as considerações finais desta pesquisa considerando os dados da Unidade Escolar pesquisada, coletados por meio de análise documental, dos questionários e dos grupos de discussão, amparando-nos na fundamentação teórica que expusemos, em especial na concepção de clima sustentada por Vinha, Morais e Moro (2017), de modo a contemplar o objetivo geral deste estudo, a saber, analisar a relação do clima escolar com o trabalho pedagógico desenvolvido em uma escola pública de Ensino Fundamental do Município de São Paulo, assim como os objetivos específicos – investigar o clima da escola com base na percepção de seus atores; identificar se os projetos desenvolvidos no contraturno têm contribuído para um clima favorável na escola; conhecer o que os atores da escola pensam a respeito dos projetos e das aulas regulares; apontar caminhos para o avanço do processo do trabalho pedagógico.

Há, para todos os contextos, um clima que age nas relações e na cultura organizacional. O termo “clima” é de origem grega e significa “inclinação”. Não obstante em ser utilizado para questões meteorológicas, passou a obter sentido figurado para ambiente, contexto. Não é algo que possamos ver, mas podemos sentir e agir sobre o mesmo, ainda que sua natureza seja extremamente volátil.

Vinha, Morais e Moro (2017) defendem como concepção de clima escolar o conjunto de percepções e expectativas que os integrantes da escola compartilham e que decorrem de suas experiências neste local em relação a fatores inter-relacionados, como “normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa” (p. 8).

Neste sentido, temos a dizer que o clima escolar da Unidade pesquisada demonstra percepções predominantemente positivas, principalmente nos tempos destinados a projetos,

ainda que reconheçamos, e os atores do contexto também percebam, que há muito a ser feito no sentido de transformar o clima de todos os espaços.

Para Vinha, Morais e Moro (2017) escolas com clima escolar positivo demonstram:

bons relacionamentos interpessoais, um ambiente de cuidado e confiança, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos, proximidade dos pais e da comunidade, uma boa comunicação, senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas e as sanções são justas), um ambiente estimulante e apoiador, centrado no aluno, em que os indivíduos sentem-se seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados. (p. 9).

Ao firmarmos nossos achados nesta concepção de clima escolar positivo destacamos que os alunos revelaram possuir vínculos de amizade com outros alunos. Os professores relataram ter vínculos com os discentes, principalmente os que desenvolvem projetos, alegando, inclusive, que a criação de laços é importante para a engrenagem das atividades desenvolvidas nestes espaços. Relataram, ainda, que o grupo de professores mantém bons relacionamentos interpessoais, o que acreditam justificar o ambiente de trabalho positivo que compartilham. A permanência da equipe gestora e dos professores na escola pode ser indicador de que optam por continuar lá devido, entre outros motivos, às boas relações sustentadas.

Apesar do exposto, os sujeitos apontaram que conflitos interpessoais fazem parte da rotina escolar. Estes conflitos não se limitam a ocorrências entre os alunos, mas atingem todos os sujeitos do contexto educativo, inclusive os professores. Ocorrem em maior número no período de aula regular.

Ao considerarmos as ligações existentes entre alunos e professores e os conflitos diários que ocorrem, principalmente em sala de aula, ponderamos que talvez sejam em consequência de relações desgastadas, consumidas pelo tempo, pelo esforço e pelo atrito diário.

Entendemos que situações de tensão fazem parte da sociedade, visto o direito legítimo de defesa de pontos de vistas distintos, ao considerar, conforme elencamos na introdução, que os indivíduos trazem consigo suas crenças, valores, entendimentos. Contudo, alertamos que as situações referidas pelos sujeitos desta pesquisa são aquelas nas quais o desrespeito e a violência prevaleceram, e, neste sentido, a escola deve assumir o compromisso de problematizar o que acontece em seu interior como forma de levar seus atores a refletirem acerca da existência de outras opções que não a violência para resolver desavenças.

Os gestores indicaram que boa parte de suas rotinas é consumida para resolver situações conflituosas. Ao supormos que estas intervenções ocorrem no auge da agitação ou após, podemos avaliar que talvez faltem ações preventivas. Ou ainda, que as alternativas utilizadas na escola não estão surtindo o efeito desejado. Dizemos isto, pois no PPP o grupo apontou como potencialidade deste a mediação de conflitos, apesar de aparecerem como fragilidades problemas relacionados ao convívio social e indisciplina.

Conforme aponta Vinha, Morais e Moro (2017) a instituição escolar necessita de espaços que promovam a participação e a resolução dialógica dos conflitos. Além desses momentos, acreditamos que devemos gerar na escola vivências que tirem o foco das questões ligadas à indisciplina e à violência. Não que nosso entendimento seja de que esses assuntos não devam ser tratados, mas consideramos que, além de serem promotores de discussões e ações preventivas e de mediação, o grupo deva focar em eventos positivos, que auxiliem a instauração de um clima positivo às aulas e aos outros espaços. Durante os projetos do contraturno, por exemplo, quase não há situações conflituosas, pois alunos e professores estão absorvidos naquele mundo particular. Não há ambiente para desentendimentos, ou, se acontecem, os laços afetivos prevalecem.

Em relação ao processo de ensino aprendizagem, a maioria dos docentes e todos os gestores consideram que a equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagens entre os alunos. Para os professores que desenvolvem projetos, estes podem servir de instrumentos para potencializar tal processo.

Ainda sobre as questões de aprendizagens, os sujeitos declararam, não por unanimidade nas respostas possíveis, que o que é ensinado na escola é importante para a vida dos alunos. Posteriormente, nos grupos de discussão, algumas angústias foram reveladas, principalmente relacionadas à metodologia e estrutura do Ensino Regular. Assim, considerando que os conteúdos ministrados são vistos como importantes para a vida dos alunos, indagamos a ligação destes com os processos metodológicos, visto que nos grupos de discussão também apareceram questões ligadas à obrigatoriedade do Ensino Regular, à obrigatoriedade das disciplinas, e à hipótese do aluno tomar por si a decisão de escolher o que quer estudar, de forma eletiva, por exemplo.

Promover possibilidades aos seus educandos é a missão de toda escola. Desvelar um mundo de saberes construídos por uma sociedade com a qual os alunos se reconheçam e passem a interpretar e transformar a realidade em que vivem deveria ser o instrumento norteador das ações escolares. Contudo, muitas vezes os conteúdos são colocados em

destaque, como se sabê-los fosse essencial para a vida e justificaria seu ensino como fim em si mesmo.

Neste sentido, entendemos que considerar tão somente os conteúdos e as notas atribuídas aos alunos como a finalização de um processo de aprendizagem pode ser a causa de várias consequências que neste trabalho não conseguimos abordar, como a formação inicial dos docentes e as concepções de ensino e avaliação que os direcionam.

Fazendo uma breve relação com o exposto aos ensinamentos de Gatti (2018), ensinar é uma ação que engloba, além do conhecimento, valores, atitudes e processos de comunicação. Para a autora, o Brasil passa por uma crise na formação docente caracterizada pela “ideia de que o conteúdo prevalece sobre as metodologias de ensino e na dissociação dessas metodologias dos conteúdos curriculares” (p. 26).

O peso dado às aprendizagens do Ensino Fundamental no que se refere ao ensino dos conteúdos das disciplinas favorece o enrijecimento do processo pedagógico, principalmente se o método utilizado nas aulas não considerar situações diferenciadas que contemplem a criatividade e o protagonismo, como acontece nos espaços destinados a projetos no contraturno. Para Gatti (2018) a escola vai se tornando triste com o passar do tempo. A cobrança ao aluno é cada vez maior, “a criança passa a ser mais cerceada e dirigida para aprendizagens formais. Não que isso seja ruim, mas poderia ser feito sem dispensar o espírito lúdico e de criatividade” (p. 28). As exigências impostas aos alunos são até físicas, “porque precisa ficar sentado olhando para frente, como se isso propiciasse realmente o desenvolvimento cognitivo” (p. 28).

Para a autora falta liberdade às Unidades para organizarem projetos mais atraentes. Tal afirmação refere-se à escola como um todo, contudo, conseguimos enxergar, por meio desta análise de dados, que os projetos são movimentos assertivos para esta perspectiva de proporcionar abordagens diferenciadas de ensino.

Para os sujeitos desta pesquisa, os projetos desenvolvidos no contraturno influenciam na melhoria do clima escolar e das relações interpessoais no horário de aula do Ensino Regular. Também somos favoráveis a este pensamento, contudo, consideramos que a influência exercida pelos projetos é modesta: em média, vinte por cento dos alunos do Ensino Fundamental II participam dos projetos no contraturno. Se mais alunos estivessem envolvidos nestes momentos, maior seria a percepção dos atores do Ensino Fundamental II a respeito dos seus benefícios.

Acrescentamos a esta reflexão que o projeto, para acontecer, carece de uma peça fundamental, que possui o domínio e o gosto pelo que é abordado neste espaço, proporcionando o vínculo do que é ensinado por meio de uma metodologia diferenciada: o professor.

Na presente pesquisa também não conseguiremos abordar as questões da profissionalidade docente, mas apontamos a importância da valorização profissional, do bom ambiente de trabalho e dos momentos formativos para a promoção da melhoria nas aprendizagens e do clima escolar.

Vinha, Morais e Moro (2017) afirmam que “Para se promover mudanças de forma a favorecer um clima escolar positivo e um ambiente sócio moral cooperativo é preciso organizar um trabalho intencional, com uma série de ações complementares (preventivas, curativas e de fomento)” (p. 7)

Nesta acepção, de forma corajosa, apontaremos caminhos que consideramos possíveis na perspectiva da intervenção intencional à mudança do clima escolar e, conseqüentemente, do avanço do processo pedagógico, considerando os campos das relações interpessoais e das organizações escolares.

Libâneo (2015) anuncia a necessidade de pensarmos e colocarmos em prática uma escola para novos tempos. Para ele, a instituição capaz de fazer frente às realidades contemporâneas como as mudanças na economia, o firmamento da sociedade do conhecimento, a descrença do campo político, crise ética e exclusão social, é aquela que:

provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética e pela ética. Especialmente uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica. (p. 49).

Assim, consideramos que os projetos desenvolvidos no contraturno podem prover a ligação entre diversos tipos de conhecimento, além de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas e contextualizadas. Desta maneira, o primeiro apontamento que realizamos é que os projetos trazem benefícios para o contexto educacional e conseguem transpor os muros escolares e provocar mudanças nos alunos para além dessas barreiras físicas.

O segundo apontamento permeia a necessidade de inovações curriculares, metodológicas e nas práticas de organização e gestão da escola em se tratando do avanço do processo pedagógico. Neste ponto deixamos claro que não se trata de culpabilizar docentes, gestores e funcionários pelo que hoje é desenvolvido no Ensino Fundamental II. Os discursos

apresentados nos grupos de discussão desta pesquisa evidenciaram a necessidade de mudanças no micro, mas também no macro espaço (BRONFENBRENNER, 1981, apud ALVES, 2012).

Defendemos que os atores da comunidade escolar devem promover espaços de discussão coletiva para se chegar a ações que, de fato, potencializem o PPP da Unidade e, conseqüentemente, atinjam as metas elaboradas coletivamente. No entanto, faz-se necessário que a sociedade firme um compromisso com a escola pelo fim de políticas públicas descontinuadas nas trocas de governos, e pela liberdade às Unidades para organizarem projetos mais atraentes, como defende Gatti (2018).

Os professores pontuaram a necessidade de os alunos firmarem nova postura em relação ao processo de ensino aprendizagem. Entendemos que esta mudança de comportamento não partirá deles por si só, ainda mais se não tiverem uma ajuda consciente por parte da comunidade escolar. Não conseguimos apontar ao certo um caminho quanto a este item, mas consideramos que os projetos no contraturno contribuem para a relação de pertencimento dos alunos ao espaço escolar, e podem ser um chamariz para despertar o gosto pelo conhecimento abordado por meio de uma metodologia diferenciada também nas aulas regulares.

Considerando o clima escolar para o avanço do processo pedagógico, Lück (2011) aponta que os atores que compõem a comunidade escolar devem agir de maneira a contribuir para o clima que querem vivenciar, mesmo que este ainda não seja o instaurado na Unidade, devido à influência que exercem sob os outros atores.

Neste sentido, o clima escolar não pode ser desconsiderado. Como nosso último apontamento ressaltamos que os atores do contexto educacional, principalmente os gestores, devem objetivar saber o que todos os que convivem nesse espaço pensam da escola, para direcionar o grupo de modo a promover, por meio de ações conjuntas, a instauração de um clima positivo no espaço escolar. Aqui também evidenciamos que pais, responsáveis e demais funcionários devem fazer parte dos sujeitos de uma próxima pesquisa acerca da temática.

Na epígrafe dessas considerações finais trouxemos o excerto de Nóvoa (1992), para o qual, apesar de o futuro ter várias projeções, apenas uma será concretizada. Neste sentido, entendemos que cabe a nós, atores do contexto escolar, traçarmos um plano para que o futuro realizado não seja advindo do acaso, mas sim, desenvolvido por meio de ações construídas no presente, e de maneira coletiva. Para ele, tempos virão em que necessitaremos de outras escolas, uma escola articulada com outros espaços, como apontaram os professores em suas

reflexões. Para nós, após o desenvolvimento desta pesquisa, entendemos que este tempo é chegado. Clamamos por outra escola quando nossos alunos demonstram resistência ao que é oferecido a eles. Clamamos por outra escola ao declararmos não saber fazer diferente o que reproduzimos há tanto tempo. Clamamos por outra escola quando temos salas abarrotadas de mesas e cadeiras, mais um número elevado de alunos para ensinar em quarenta e cinco minutos de aula. Clamamos por outra escola quando nossos docentes adoecem por causa da rotina extenuante. Clamamos por outra escola quando somos desvalorizados pela sociedade. Clamamos por outra escola, ainda que não saibamos muito bem como fazê-la acontecer.

Podemos afirmar que os projetos no contraturno são fagulhas dessa escola que almejamos. Afinal, são avaliados positivamente pelos alunos, professores e funcionários. São promotores de satisfação pessoal e profissional, fomentando nos alunos criticidade e melhoria na autoestima, além de influenciar, mesmo que pouco, o clima da escola como um todo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. S. **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**. 2012. 174 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ANDRÉ, M. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- BÍBLIA, A. T. **Jeremias**. Português. Versão Almeida Revista e Atualizada. Disponível em: <https://www.bibliaon.com/versiculo/jeremias_29_11>. Acesso em: 09 jun. 2018.
- BÍBLIA, N. T. **II Coríntios**. Português. Nova Versão Internacional. Disponível em: <https://www.bibliaon.com/versiculo/2_corintios_4_16/>. Acesso em: 09 jun. 2018.
- BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 01 mar. 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.083**. Programa Mais Educação. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em 21 dez. 2017.
- _____. Senado Federal. **Lei n. 8.069**. Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1985. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 01 mar. 2017.
- _____. Senado Federal. **Lei n. 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 02 mar. 2017.
- BRITO, M. S. T. **Práticas e Percepções Docentes e Suas Relações com o Prestígio e Clima Escolar das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro**. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, capítulo, p. 121-138.
- BURKE, P. J.; CHRISTENSEN, J. C.; FESSLER, R. **Teacher career stages: implications for staff development**. Bloomington: Phi Delta Kappa Education Fundation, 1984.
- EMÍDIO, M. A. **Construção da identidade profissional e socialização no espaço escolar**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, 2014.

FELDEN, E. L.; KRONHARDT, C. A. A Universidade e a formação de professores. **Vivências**: revista eletrônica de extensão da URI. Erichim: URI, v. 7, n. 12, p. 37-45, mai. 2011. Disponível em: <https://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_012/artigos/artigos_vivencias_12/n12_03.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
GARCIA, C. M. **Formação de Professores – para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Por uma política de formação de professores**. Pesquisa FAPESP, v. 267, p. 25-29, 2018. Entrevista concedida a Bruno de Pierro.

LACERDA, C. C. A. **O programa de intervenção pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: o que os fatores contextuais têm a ver com isso?** 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LOPES, T. J. C. **Clima organizacional e Cultura escolar: desafios da mudança no cotidiano escolar**. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2017.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**. São Paulo: PEPSIC, n. 20, p. 11-30, 1. sem. 2005.

MESQUITA, S. S. A. **Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença**. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MORAES, D. A. P. D. **Gestão escolar eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de vulnerabilidade social**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: publicações Dom Quixote, 1992.

_____. (Org.). **Vida de professores**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2014.

PACHECO, M. S. E. **Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e baixo prestígio no Rio de Janeiro: a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar.** 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, P. P. **Clima Escolar segundo os professores de uma escola Pública do Município de Campo Grande, MS: Implicações para o trabalho docente.** 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Educação. **Decreto nº 52.342.** Institui o Programa “Ampliar” nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2011. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=28052011P%20027502011SME>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Decreto nº 54.452.** Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. São Paulo, 2013. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544520000>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Decreto nº 54.454.** Fixa diretrizes gerais para a elaboração dos regimentos educacionais das unidades integrantes da Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544540000>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria nº 901.** Dispõe sobre Projetos Especiais de Ação – PEAs e dá outras providências. São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://sedin.com.br/new/index.php/portaria-dispoe-sobre-os-projetos-especiais-de-acao-pea/>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria nº 2.750.** Regulamenta o Decreto nº 52.342 de 26/05/11 que institui o Programa “Ampliar” nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=28052011P%20027502011SME>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria nº 5.930.** Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- “Mais Educação São Paulo”. São Paulo, 2013. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=15102013P%20059302013SME>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Portaria nº 5.941**. Regulamenta o Decreto nº 54.452 de 26/05/11 que estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 10/10/13, que dispõe sobre diretrizes para elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=16102013P%20059412013SME>. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Programa Mais Educação São Paulo: Subsídios para implantação**. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SEGURA, D. R. B. F. **Clima organizacional escolar: implicações para o desenvolvimento profissional docente**. 2007. 160 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

SILVA, J. M. A de P. &, MARTIN BRIS, M. Organização escolar e clima de trabalho: revisão teórica. **Educação: teoria e prática**. Rio Claro: UNESP, v. 10, n. 18, p. 24-30, jan.-jun. 2002.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VINHA, T; MORAIS, A; MORO, A. (Coord.). **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/UNICAMP, 2017. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=79559>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**. Faculdade de Educação – USP. São Paulo: USP. v. 32, n.2, p. 241-260, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 mar. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Depoimento lido no III Seminário do FORMEP, intitulado “O diálogo entre a Universidade e a escola na formação de formadores”.

Fui convidada pela comissão organizadora para trazer um depoimento sobre como tem sido minha experiência enquanto aluna do Mestrado Profissional do Programa Formação de Formadores e também como integrante da comissão Cultural do presente seminário.

Ano passado, a partir de uma parceria entre a PUC e a Prefeitura de São Paulo, eu e mais 37 colegas da Rede Municipal tivemos a oportunidade de iniciar o Mestrado Profissional juntamente com outras três educadoras. Ingressamos na turma cinco. Para muitos de nós, a aproximação Universidade e escola pública se iniciou de maneira mais efetiva ali. Éramos e somos, de certa forma, o elo entre essas duas. Contudo, essa experiência não é apenas nossa. Tem sido tão marcante que queremos partilhá-la com aqueles que seguem ao nosso lado na luta por uma escola pública que promova possibilidades aos nossos educandos.

A cada aula do mestrado, uma aprendizagem, uma reflexão. A cada troca com os colegas, professores, tutores, um crescimento, um novo viés. Entrávamos de um jeito e saíamos de outro nessas terças e quintas-feiras desse último ano, construindo minuciosamente nossa identidade, professora Vera Placco. Chegamos querendo falar de escola. Falamos, ao passo que olhávamos para nós mesmos e nos despojávamos de nossas crenças, de nossos saberes tidos como certos; desconstruímos alguns discursos e construímos um em comum: de que a formação é um processo crítico reflexivo, e que, portanto, não há uma receita pronta para os problemas que nós formadores enfrentamos na escola...

Durante a primeira reunião para organização desse seminário, composta por alunos que se voluntariaram e também professores e tutores do Programa, sugeri, pela proximidade do tema definido, que a apresentação cultural fosse realizada por alunos da escola pública. A ideia foi aceita com entusiasmo pelos organizadores, e assim, nos empenhamos e conseguimos trazer os alunos para duas apresentações.

Sou coordenadora pedagógica de uma dessas escolas. A apresentação teatral da terça-feira, intitulada “De cima do muro eu vi o tempo” foi realizada pelos alunos de nossa EMEF, situada na Zona Leste. Esta escola não é diferente de tantas outras que temos na cidade de São Paulo. Os alunos são muito carentes e a escola acaba se tornando, para muitos, um dos únicos espaços de acesso à cultura e fortalecimento de sua dignidade humana. A ideia de apresentar a peça de teatro no Seminário da PUC foi recebida maravilhosamente bem em minha Unidade. Logo toda a escola ficou tomada por esse evento: ensaios, planejamentos... Sabia do potencial desses alunos, e também o quanto ganhariam com essa oportunidade.

Claro que muitos foram os complicadores, mas o que poderia se tornar empecilho para a viabilização dessa ação foi rapidamente solucionado. Os 44 alunos ficaram todos pomposos com o reconhecimento que lhes foram retribuídos, assim como seus responsáveis. Esses jovens voltaram para a escola felizes da vida, e sem dúvida essa experiência poderá contribuir com seus planos e sonhos futuros.

As escolas têm promovido práticas tão boas! Mas faltam espaços institucionais, sobretudo acadêmicos, para socializa-las. Faltam também espaços e momentos para que os professores discutam e estudem uns com outros as pesquisas que têm feito sobre a sala de aula. Sim! Temos na escola o potencial de profissionais interessados em fazer pesquisa, em refletir e discutir sua prática, na perspectiva que aprendemos com a professora Marli André. Contudo, ainda há necessidade de abrir espaço para uma escola reflexiva!

Sem dúvida, o tema deste III Seminário vai ao encontro do nosso desejo. As duas palestras apresentadas e os belos trabalhos que vi dos meus colegas do FORMEP tornaram claro que o que estudamos na Universidade não está distante do que acontece na escola. Nesses dois dias sentimos a responsabilidade de todos, professores, organizadores e participantes, de fazer desse evento um momento de reflexão sobre possibilidades de se integrar, de forma consciente e intencional, o conhecimento produzido nessas duas instâncias: Universidade e escola.

Como nos ensinou a professora Laurinda Ramalho, o que nos afeta é que produz a experiência. O Mestrado tem nos afetado de tal forma que mesmo tendo escolhido nossas linhas de pesquisa, nos dividindo entre “Desenvolvimento profissional do formador e práticas educativas” ou “Intervenções avaliativas em espaços educativos”, queremos saber como estão as aulas uns dos outros, quais os textos estão lendo, pois sabemos que também seria importante para nossa formação e para nossa prática profissional. Na verdade queríamos, professores do FORMEP, ser alunos de todos e ter todos como orientadores!

Uma aluna da escola me disse, logo depois da apresentação, a caminho do ônibus, que nunca havia entrado em uma Universidade. Respondi a ela que os professores, funcionários, equipe gestora da nossa escola, bem como todos os que estavam participando deste seminário estavam lutando, cada um a sua maneira, para que essa experiência se repita quantas vezes ela quiser. Queremos uma escola pública que possibilite aos nossos alunos enxergar um leque de possibilidades para o futuro! Inclusive, de serem alunos da PUC. Por que não?

Obrigada!

Cassia Christina Baptista, cassia.baptista@yahoo.com.br

Aluna do FORMEP e Coordenadora Pedagógica – Outubro/2017

APÊNDICE B – Compilação de dados: Pesquisas Correlatas

Referência	Objetivo	Principais Resultados
SEGURA, D. R. B. F. Clima organizacional escolar: implicações para o desenvolvimento profissional docente. Dissertação de Mestrado, UNESP, 2007.	A pesquisadora relata ser a finalidade de sua pesquisa a identificação do clima e suas relações com o desenvolvimento profissional docente por meio da percepção destes últimos. Realiza uma reflexão e análise sobre a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento profissional do professor assim como a possibilidade da escola se constituir em local de formação permanente ao docente.	Segundo a autora, o clima organizacional escolar pode afetar a formação continuada do docente assim como seu desenvolvimento profissional.
ALVES, C. S. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. Tese de Doutorado PUC-SP, 2012.	O pesquisador teve como objetivo investigar a constituição da profissionalidade dos professores considerando os contextos de trabalho atrelados aos indicadores de qualidade IDEB e IDESP assim como aos arranjos que existem no interior da escola.	Para o autor, a análise evidenciou que a profissionalidade docente é um processo complexo, ligada a questões internas e externas ao contexto de trabalho e também a disposições individuais e coletivas. “A práxis docente, o clima organizacional da escola, os dispositivos de inserção profissional, a perenidade das equipes docentes e gestoras nas escolas e a organização de coletivos de professores mostraram-se com potencial para incrementar ou subtrair a profissionalidade” (ALVES, 2012, p. vi)
MESQUITA, S. S. A. Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença. Dissertação em Mestrado, PUC-RJ, 2009.	A pesquisa objetivou analisar fatores intraescolares e suas influências a respeito do desempenho progressivo dos alunos de uma escola pública do Rio de Janeiro no IDEB.	As análises mostraram que a definição do clima escolar e o empenho docente estão relacionados ao predomínio do efeito institucional, a influência da gestão e dos aspectos organizacionais. Como sugestão, a pesquisa aponta para a necessidade de as políticas públicas se voltarem para as necessidades da escola.
LOPES, T. J. C. Clima organizacional e Cultura escolar: desafios da mudança no cotidiano escolar. Dissertação em Mestrado, Universidade Católica de Santos, 2013.	O autor, mediante a obra, propõe uma reflexão acerca do cotidiano escolar, cultura e clima organizacional, a partir das representações fenomênicas das práticas e ações presentes no contexto de uma escola, gerando campos de resistências que podem barrar mudanças. O questionamento norteador foi “como o clima organizacional e a cultura escolar podem ser elementos de resistência para as mudanças no cotidiano escolar?” (LOPES, 2013, p. 6)	O estudo aponta que para a realidade fenomênica se manifestar em toda sua dimensão, é necessária a construção da consciência do sujeito histórico.
EMÍDIO, M. A. Construção da identidade profissional e socialização no espaço escolar. Dissertação de Mestrado, Unoeste, 2014.	A obra propendeu-se a investigar a socialização do professor no espaço escolar, querendo compreender “como ele adquire, modifica, reconstrói conhecimentos, habilidades, convicções e atitudes próprias da profissão docente e da identidade profissional, no âmbito do exercício profissional”. (EMÍDIO, 2014, p. 8)	Os resultados demonstram a relevância de o espaço escolar ser considerado importante para a socialização profissional e constituição de identidades, sendo estas relacionadas ao sentimento de pertença ao grupo. Ainda, concluiu que tal socialização influencia no processo de construção e reconhecimento da identidade profissional e prática docente.

LACERDA, C. C. A. O programa de intervenção pedagógica da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: o que os fatores contextuais têm a ver com isso? Dissertação de Mestrado Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.	A pesquisa se propõe a analisar uma escola estadual de Ensino Fundamental I de Minas Gerais com histórico de indisciplina e violência escolar, desmotivação docente e baixo rendimento educacional a partir do desenvolvimento de um programa de intervenção pedagógica da Rede de Ensino. Ainda, visa refletir acerca das intervenções pedagógicas a partir das concepções de cultura escolar, clima educacional e eficácia na gestão.	A pesquisa concluiu que o Programa de intervenção da Secretaria Estadual possui limitações, permitindo questionamentos sobre as bases do mesmo. Apresentou uma “proposta de uma ação mediadora que considere também os fatores contextuais e contribua para o desenvolvimento equitativo dos alunos e para um clima escolar mais favorável à aprendizagem.” (LACERDA, 2014, p. 8)
PACHECO, M. S. E. Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e baixo prestígio no Rio de Janeiro: a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.	A dissertação objetivou descrever e analisar o clima escolar de seis escolas de alto e baixo prestígio do Rio de Janeiro por meio de aspectos levantados com alunos do Ensino Fundamental destas Unidades Educacionais.	Os resultados identificam diferenças de percepções dos participantes das escolas de alto e de baixo prestígio, revelando as diferenças no clima escolar das instituições.
BRITO, M. S. T. Práticas e Percepções Docentes e Suas Relações com o Prestígio e Clima Escolar das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.	O objetivo do estudo foi investigar se os docentes percebem que suas práticas pedagógicas nas escolas tem ligação com os contextos escolares, para compreender se as especificidades do ambiente educacional que se referem ao clima e prestígio influenciam o trabalho docente realizado nas escolas.	“Os resultados encontrados sugerem que os professores tendem a mudar suas atitudes nas escolas em função das dificuldades ou benefícios ali encontrados.” (BRITO, 2009, p. 4) Ainda, foram identificados o papel da escola em promover ou acentuar as desigualdades entre alunos e diferenças relacionadas à organização escolar.
PEREIRA, P. P. Clima Escolar segundo os professores de uma escola Pública do Município de Campo Grande, MS: Implicações para o trabalho docente. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Dom Bosco, 2015.	O objetivo da pesquisa foi de analisar a percepção dos professores de uma escola pública municipal de Campo Grande, MS, sobre o clima escolar e as implicações deste no trabalho docente.	A pesquisa evidenciou que há uma relação entre o clima escolar e o trabalho do professor.
MORAES, D. A. P. D. Gestão escolar eficaz: o diferencial de uma escola em contexto de vulnerabilidade social. Dissertação de Mestrado Profissional, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.	A proposição da pesquisa foi investigar quais foram as ações da equipe gestora em uma escola localizada em contexto social adverso e com alta vulnerabilidade social, que favoreceram o alcance de níveis de desempenho satisfatórios nas avaliações sistêmicas.	Demonstrou três fatores responsáveis pela eficácia desta escola. São eles a organização da gestão com o foco na forma de liderança da equipe gestora, a ênfase pedagógica empreendida e o bom clima escolar presente na Unidade.

APÊNDICE C – Questionários

Respostas dos alunos

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.			6	10
2. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de chegar a cursar uma Faculdade.	3	7	6	
3. Gosto de estudar nesta escola.		1	6	9
4. Na minha escola, os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.	4	6	6	
Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
5. Parecem desinteressados e entediados.		9	6	1
6. Chegam atrasados.	2	13	1	
7. Atrapalham a aula.		6	4	6
Marque a ocorrência das seguintes situações. OS PROFESSORES DE SUA TURMA:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
8. Explicam de forma clara.		3	10	3
9. Conseguem manter a disciplina durante a aula.	1	9	5	1
10. Propõem atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação.	1	14		1
11. Apoiam e incentivam os alunos.		6	5	5
12. Parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas.	12	4		
Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre sua escola.	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
13. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.		11	4	1
14. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.		4	9	3
15. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.	5	4	5	2
Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua escola.	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
16. Os alunos desrespeitam os professores.		10	4	2
17. Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.		2	6	8
18. Os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas.		7	7	2
19. Demonstam interesse pela nossa vida fora da escola.	4	8	4	
20. Escutam o que temos a dizer.		6	5	5
21. Implicam com alguns alunos.	4	8	2	2
22. Gritam.		12	1	3

23. Qual é a sua idade?	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos
	2	2	8	3	1	

24. Há quanto tempo é aluno desta escola?	1 ano ou menos	De 2 a 3 anos	De 4 a 6 anos	De 7 a 8 anos	Mais de 9 anos
	1	1	4	9	1

25. Sexo:	F	M
	11	5

26. Você participa dos projetos da escola fora do horário das aulas (AEL, Xadrez, Dança...)?	Sim	Não
	13	3

27. Até qual nível de estudo você pretende concluir no futuro?	Ens. Fund.	Ensino Médio	Ensino Técnico	Faculdade	Pós-graduação
	1		2	3	10

28. Em relação aos estudos, como você acredita estar?	Muito bem	Bem	Nem tão bem, mas nem tão mal	Mal
	7	7	2	

29. Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?	Nenhum	1	2 ou 3	4 ou mais
		1	3	12

Respostas dos professores

Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
1. O que eu ensino aos meus alunos é importante para a vida deles.		1	8	9
2. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de chegar ao Ensino Superior.	2	15	1	
3. A equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os alunos.		1	14	3
4. A maioria dos alunos valoriza esta escola.	4	3	11	
5. Na minha escola, os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.	6	8	3	1
O quanto essas situações acontecem com SEUS ALUNOS:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
6. Parecem desinteressados e entediados.		9	8	1
7. Chegam atrasados com frequência.	6	12		
8. Atrapalham a minha aula.		5	13	
Marque a ocorrência das seguintes situações:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
9. Eu consigo manter, de forma respeitosa, a disciplina durante a aula.		4	10	4
10. Eu me sinto satisfeito com os objetivos pedagógicos que tenho alcançado.	1	8	9	
11. Procuro direcionar meus esforços para todos os alunos, mesmo aqueles que não demonstram interesse em aprender.		1	11	6
Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre sua escola.	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
12. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.	1	8	8	1
13. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	3	2	11	2
14. Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.		1	6	11
15. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.		2	7	9
16. Eu sinto que posso contar com a ajuda de outros professores quando preciso.		1	7	10
17. Os projetos do contraturno influenciam na melhoria do clima escolar e das relações interpessoais no horário de aula do Ensino Regular.	2	3	6	7
Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua escola.	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
18. As pessoas que convivem na minha escola (alunos, pais, funcionários, professores e equipe gestora) se relacionam bem num ambiente amistoso e de confiança.		5	13	
19. Quando eu tenho um conflito com um colega da escola busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo.	5	4	4	5
20. Os alunos desrespeitam os professores.		12	6	
21. Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores.		17	1	
22. Os alunos agredem, maltratam, intimidam, ameaçam, excluem ou humilham algum colega na escola.		13	5	

23. Sexo:	F	M
	14	4

24. Trabalha como professor há:	1 ano ou menos	De 2 a 3 anos	De 4 a 6 anos	De 7 a 25 anos	De 26 a 35 anos	Mais de 36 anos
			3	12	3	

25. Você é professor nesta escola há:	1 ano ou menos	De 2 a 3 anos	De 4 a 6 anos	De 7 a 25 anos	De 26 a 35 anos	Mais de 36 anos
	1	3	4	10		

26. Pretende continuar nesta escola para o próximo ano?	Sim	Não	Não sei
	16		2

27. Caso seja professor de projetos do contraturno, pretende continuar oferecendo o projeto aos alunos no próximo ano?	Não sou professor de projetos do contraturno	Sim	Não	Não sei
	9	9		

Respostas dos gestores

Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
1. Nessa escola não há muita rotatividade dos professores.			2	2
2. A equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os alunos.			4	
3. A maioria dos alunos valoriza esta escola.			4	
4. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de chegar ao Ensino Superior.	1	3		
Assinale com que frequência ocorrem a seguintes situações em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
5. Os alunos chegam atrasados.		4		
6. Os alunos costumam faltar.		2	2	
7. Em geral os professores aderem a novos projetos e programas.		1	3	
Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre sua escola.	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
8. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.		2	2	
9. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.			2	2
10. Há muitas situações de indisciplina nesta escola.		1	2	1
11. Há muitas situações de agressividade dos estudantes nesta escola.		2	1	1
12. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.			1	3
13. Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.			1	3
14. Os projetos do contraturno influenciam na melhoria do clima escolar e das relações interpessoais nos horários de aula do Ensino Regular.			1	3
Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
15. Os alunos desrespeitam os professores.		2	2	
16. Os professores desrespeitam os alunos.	2	2		
17. Os alunos ameaçam professores, funcionários e gestores.	1	3		
18. Os alunos agridem, maltratam, intimidam, ameaçam, humilham ou excluem algum colega na escola.		3	1	
19. Os alunos provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega na escola.		2	2	
20. Utilizo grande parte do meu tempo lidando com problemas de indisciplina e conflitos interpessoais.		2	2	
21. Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.		1	1	2

22. Sexo:	F	M
	4	

23. Tempo de trabalho na educação:	1 ano ou menos	De 2 a 3 anos	De 4 a 6 anos	De 7 a 25 anos	De 26 a 35 anos	Mais de 36 anos
				2	1	1

24. Tempo de trabalho como gestor:	1 ano ou menos	De 2 a 3 anos	De 4 a 6 anos	De 7 a 25 anos	De 26 a 35 anos	Mais de 36 anos
			1	2	1	

25. Tempo de trabalho como gestor nesta escola:	1 ano ou menos	De 2 a 3 anos	De 4 a 6 anos	De 7 a 25 anos	De 26 a 35 anos	Mais de 36 anos
			1	3		

26. Pretende continuar nesta escola para o próximo ano?	Sim	Não	Não sei
	4		