

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p265-284>

ENSINO E APRENDIZAGEM E SUA INTERFACE COM O CLIMA ESCOLAR: percepções de alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio

TEACHING AND LEARNING AND ITS INTERFACE WITH THE SCHOOL CLIMATE:
perceptions of students and teachers of elementary and high school education

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Y SU INTERFAZ CON EL CLIMA ESCOLAR:
percepciones de alumnos y profesores de la enseñanza fundamental y medio

Carmen Lúcia Dias¹Terezinha Ferreira da Silva Colombo²Alessandra de Morais³

RESUMO

Este artigo teve como objetivo compreender como alunos e professores percebem e avaliam o clima escolar de uma determinada instituição educativa particular, no referente à dimensão “As relações com o ensino e a aprendizagem”. O clima pode ser considerado uma representação da escola, uma vez que, a partir das percepções e sentimentos de seus membros, reflete sua cultura, as práticas, normas e valores ali presentes, assim como a qualidade das relações interpessoais e a aprendizagem dos alunos. Apresentando um clima que lhe é único, cada escola, ao conhecê-lo, pode identificar o que está bom e o que precisa ser melhorado e, apoiada no reconhecimento de sua própria realidade, fomentar ações pontuais. Trata-se de uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, com abordagem quantitativa, da qual participaram 417 estudantes, sendo 214 do Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano), 203 do Ensino Médio e 35 professores da comunidade educativa, os quais responderam a questionários que avaliam o clima escolar. Os resultados apontam aspectos da escola participante que são percebidos de modo consensual pelos professores e estudantes como positivos, como as boas expectativas depositadas nos alunos e a reafirmação do compromisso dos professores com as atividades escolares e dos alunos. Porém, há outros em que comparecem divergências e, ainda, aqueles que são convergentes, mas que ambos os públicos reconhecem como mais frágeis. Dessa forma, mediante o diagnóstico levantado, a comunidade escolar terá elementos que culminarão num projeto compartilhado, a fim de prover encaminhamentos necessários com intervenções, visando à melhoria do ambiente escolar.

Palavras-chave: Clima escolar. Ensino-Aprendizagem. Avaliação do clima escolar. Ensinos Fundamental II e Médio.

ABSTRACT

This article aimed to understand how students and teachers perceive and evaluate the school climate of a particular educational institution in relation to the dimension “The Relations with teaching and learning”. The Climate can be considered a representation of the school, once from the starting of the perceptions and feelings of its members, reflects its culture, the practices, norms and values present there, as well as the quality of interpersonal relations and students’ learning. By presenting climate that is unique, each school, by knowing it, can identify what is good and what needs to be improved and, supported by the recognition of its own reality, promote punctual actions. In the case of being an exploratory research, of the case study type, with a quantitative approach, 417 students participated in this study, 214 of Elementary School II (7th to 9th grade), 203 of the High School and 35 teachers of the educational community, which answered questionnaires that evaluate the school climate. The results point to aspects of the participating school that are perceived in a consensual way by the teachers and students as positive, such as the good expectations placed on the students and the reaffirmation of the commitment of the teachers to the school activities and the students. However, there are others where there are divergences and even those that are convergent, but which both audiences recognize as more fragile. Thus, through the diagnosis raised, the

¹ Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Presidente Prudente – SP, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6521-8209>. E-mail: kkaludias@gmail.com.

² Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília-SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0319-0543> E-mail: tfcolombo@terra.com.br.

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília-SP, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5521-9307> E-mail: alemorais.shimizu@gmail.com

Artigo recebido em outubro de 2017. Aprovado em julho de 2019.

school community will have elements that will culminate in a shared project, in order to provide necessary referrals with interventions, aimed at improving the school environment.

Keywords: School climate. Teaching-Learning. Assessment of school climate. Primary and Secondary Education.

RESUMEN

Este artículo tuvo como objetivo comprender cómo alumnos y profesores perciben y evalúan el clima escolar de una determinada institución educativa particular en lo referente a la dimensión “Las relaciones con la enseñanza y el aprendizaje”. El clima puede ser considerado una representación de la escuela, ya que a partir de las percepciones y sentimientos de sus miembros, refleja su cultura, las prácticas, normas y valores allí presentes, así como la calidad de las relaciones interpersonales y el aprendizaje de los alumnos. Presentando un clima que le es único, cada escuela al conocerlo, puede identificar lo que está bien y lo que necesita ser mejorado y, apoyado en el reconocimiento de su propia realidad, fomentar acciones puntuales. Se trata de una investigación exploratoria, del tipo estudio de caso, con abordaje cuantitativo, participaron de esa investigación 417 estudiantes, siendo 214 de la Enseñanza Fundamental II (7° al 9° año), 203 de la Enseñanza Media y 35 profesores de la comunidad educativa, los cuales, respondieron a cuestionarios que evalúan el clima escolar. Los resultados apuntan aspectos de la escuela participante que son percibidos de modo consensual por los profesores y estudiantes como positivos, como las buenas expectativas depositadas en los alumnos y la reafirmación del compromiso de los profesores con las actividades escolares y de los alumnos. Pero hay otros en que comparecen divergencias y, aún, aquellos que son convergentes, pero que ambos públicos reconocen como más frágiles. Así, mediante el diagnóstico levantado, la comunidad escolar tendrá elementos que culminará en un proyecto compartido, a fin de proveer encaminamientos necesarios con intervenciones, buscando la mejora del ambiente escolar.

Palabras clave: Clima escolar. Enseñanza-Aprendizaje. Evaluación del clima escolar. Enseñanzas Fundamental II y Medio.

1 INTRODUÇÃO

O convívio escolar é fonte de desenvolvimento da cidadania. E é no espaço escolar que as relações também se estabelecem, e a natureza dessas relações depende da formação autônoma de cada indivíduo. Isso nos remete à dinâmica peculiar e inerente ao ambiente educacional: o clima escolar, o qual é caracterizado pela síntese das percepções dos integrantes da instituição quanto a várias dimensões que se inter-relacionam, tais como aprendizagem, interações sociais, segurança, justiça, participação, infraestrutura e pertencimento. Portanto, para conhecer o clima de uma escola, é preciso investigar o conjunto de percepções com respeito à instituição pelos seus integrantes, o que poderá propiciar à escola a ampliação do conhecimento de sua realidade, com vistas a futuras propostas de intervenção. Assim, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE (OCDE, 1992, p. 114), em seu relatório sobre a qualidade do ensino, ressalta que “[...] todas as crianças e jovens precisam de um ambiente tanto seguro quanto estimulante.” Para que isso aconteça, um olhar sobre a constituição do ambiente escolar deverá ser mantido, ou seja, este é permeado por grupos que se organizam e interagem entre si.

Nesse contexto, esta pesquisa tem o objetivo de compreender como alunos e professores percebem e avaliam o clima escolar de uma instituição educativa particular de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, no referente à dimensão “As relações com o ensino e aprendizagem”. Ademais, ouvir as vozes e percepções de todos os atores, de acordo com Oesselmann (2009), é uma maneira de levantar dados e apreender realidades complexas que perfazem o clima escolar.

2 O CLIMA ESCOLAR

A instituição escolar, com suas características singulares e funções muito específicas, as quais englobam a transmissão e a construção de conhecimentos, também possui sua cultura e clima organizacional escolar que retratam claramente sua tarefa, permeados por suas metas e horizontes (OLIVEIRA, 1996). Se observarmos

no seio das instituições escolares, veremos grupos de pessoas que agem mediante objetivos comuns e se organizam de acordo com uma hierarquia de cargos, os quais possibilitam desempenhar funções que corroboram os objetivos previamente traçados pela instituição.

Portanto, a escola, como um *lócus* de construção de conhecimentos, também se configura como um espaço onde se desenrolam as inter-relações e vivências fundamentais na constituição dos seres humanos. Estudar a qualidade dessas relações, a partir da avaliação do clima escolar, é imprescindível para que se compreendam os fenômenos que daí decorrem, os quais muitas vezes influenciam o processo de ensino e de aprendizagem, além do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Logo, tem-se a necessidade de manter um olhar atento, pois, ainda de acordo com os autores, as relações que se estabelecem nesse contexto, a envolver a organização, as estruturas pedagógicas e as relações humanas, compõem o clima escolar da instituição.

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

Com a intenção de estimular a melhoria da convivência e do desempenho escolar, diversos pesquisadores se propõem estudar e investigar o clima escolar, a fim de elucidar meios e estratégias que corroboram esses propósitos. Assim, são notórios os esforços que estudiosos nacionais e internacionais empreendem na busca por definições de clima escolar e, até mesmo, na própria compreensão desse movimento peculiar e inerente ao ambiente educacional.

Jankens (2011) define o clima escolar como a qualidade relativamente duradoura do ambiente interno da escola, o qual pode ser compreendido como um elemento interno à organização. Ele é percebido, experimentado e compartilhado por todos os atores escolares.

Thapa et al. (2013) afirmam que o clima escolar é baseado em padrões de experiências da vida escolar das pessoas e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, de ensino e aprendizagem, práticas e estruturas organizacionais. Para Doyal (2009), o clima é concebido como as impressões, crenças e expectativas apresentadas pelos membros da comunidade escolar sobre a sua escola como um ambiente de aprendizagem, sendo associadas aos comportamentos e aos símbolos institucionais, os quais representam os padrões das manifestações de comportamento.

Canguçu (2015) enfatiza que o conceito de clima escolar é focado na percepção e na sensação dos alunos sobre o ambiente escolar e a qualidade das relações que lá se desenvolvem, traduzido em cinco dimensões: Aprendizagem e desenvolvimento; Conforto e segurança; Convivência e relacionamento; Pertencimento e inclusão e Satisfação e motivação.

Por fim, Claro (2013) explica que o clima escolar busca revelar a qualidade nas vivências, que emergem de toda a comunidade escolar e influenciam todos os seus membros. O fenômeno do clima se dá desde a escola, passando pelo bairro e se caracterizando a partir da perspectiva dos professores, gestores e estudantes.

Conforme apontado anteriormente, pode-se observar a pluralidade de definições acerca do clima escolar. E isso implica várias modalidades de avaliação, o que não é uma tarefa fácil. Em se tratando do Brasil, são raras as pesquisas que utilizam instrumentos validados para mensurar esse construto. No ano de 2015, desenvolveu-se um projeto (do qual somos pesquisadoras integrantes) intitulado: *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima*

escolar.⁴ O projeto em pauta visou a construir, testar e validar três instrumentos (que serão explicitados no percurso metodológico deste artigo) adaptados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar o clima escolar em alunos a partir do 7º ano, docentes e gestores do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica. Justifica-se tal projeto, como já mencionado, por ainda serem escassos no Brasil instrumentos validados que possibilitem a avaliação das diversas dimensões inter-relacionadas as quais compõem o clima, tais como aprendizagem, relacionamentos sociais, segurança, justiça, participação, infraestrutura e pertencimento. Conforme levantamento implementado, nenhum dos instrumentos pesquisados atendeu a todos os critérios elencados; portanto, apresenta-se como uma escala inédita (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Empregou-se como conceito de clima escolar, para esta investigação, o elaborado pela equipe de pesquisadores do estudo supracitado, com base em pesquisas que têm realizado na área, assim definido: compreende-se o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com respeito aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, em função de um contexto real comum, por conseguinte, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela; desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

3 O ENSINO E APRENDIZAGEM E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Entender a escola em sua totalidade requer análises epistemológicas que impliquem conhecer concepções teóricas, organização metodológica e clima escolar. No cenário educacional brasileiro, podemos apontar duas tendências pedagógicas que fundamentam o trabalho docente. A primeira caracteriza-se por reproduzir o modelo e é sustentada por duas crenças, ou seja, o conhecimento se encontra pronto no meio social (empirismo) ou é herdado como capacidade definitiva (apriorismo ou inatismo). Nessa tendência, basta apenas o professor reproduzir o senso comum, ensinar e exigir a repetição do conteúdo pelo aluno ou, ainda, deixar que ele aprenda por si mesmo, predestinado por sua herança genética. A disciplina é uma ferramenta usada pelo professor como controle do comportamento do aluno. Isso leva a um desgaste de energia de ambos, tendo como prejuízo a falta de capacidade inventiva do sujeito, de interação e de autonomia intelectual. A segunda tendência pedagógica, ao contrário do que propõem essas duas crenças (apriorismo e inatismo) prioriza a atividade do aluno, estimulando sua capacidade, desafiando-o a pensamentos, ações e comportamentos gradativamente autônomos e inventivos (BECKER, 2011).

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

Becker (2011) aponta que ambas as tendências – a que se preocupa com o conteúdo curricular (o qual pensa o conhecimento como conteúdo apenas) e a que promove o conhecimento como desenvolvimento de capacidades (estrutura ou forma) – devem se complementar com o intento de promover a aprendizagem. Diferentemente do que pensa a escola, a aprendizagem não depende exclusivamente do ensino, porém,

⁴ Pesquisa coordenada por Telma Pileggi Vinha (FE – Unicamp), Alessandra de Moraes (Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília) e Me. Adriano Moro (FE – Unicamp e Fundação Carlos Chagas) e composta por equipe de pesquisadores do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - Unicamp/Unesp, e pesquisadores de diferentes universidades do Brasil. Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Fundação Lemann.

das duas dimensões devidamente contempladas. Portanto, pensar que basta estimular, por meio do ensino, para se aprender, é um equívoco, já que se deve compreender que “[...] sem esquemas, previamente construídos, capazes de assimilar o conteúdo ensinado, não se aprende.” (BECKER, 2011, p. 214).

Nesse processo de compreensão das origens e estruturação do conhecimento, Piaget (1964/1999) vem contribuir com as pesquisas da Epistemologia e Psicologia Genéticas, ao promover seus estudos sobre a evolução da criança nos campos de conhecimento físico, lógico-matemático e social. Piaget mostra que a construção do conhecimento ocorre pela ação de uma pessoa sobre o meio que vive, conduzindo à perspectiva interacionista que ele defende: o conhecimento surge da interação (trocas) do sujeito com o meio. Ou seja, as ideias se constroem num processo de interação entre sujeito (S) e objeto de conhecimento (O). No entanto, essas não surgem sem a estruturação, pois, para que as coisas e fatos adquiram significação, é necessário que estejam inseridos em uma estrutura, em um sistema de relações que dão significado ao objeto de conhecimento, o que chamamos de esquemas motores (ação motora ou inteligência prática) e ações mentais. Os esquemas ou estruturas cognitivas são formas pelas quais os sujeitos intelectualmente se adaptam e organizam o meio.

Isso posto, Piaget (1970/2012) nos apresenta períodos de desenvolvimento caracterizados por comportamentos os quais refletem estruturas cognitivas qualitativamente superiores, com ordem de sucessão constante, com idades médias, mas que podem variar, uma vez que tais estruturas, apesar de serem sequenciais, não são cronológicas.

Assim, no estágio da inteligência sensório-motora (0 a 2 anos), o comportamento da criança se apresenta essencialmente motor e de reflexos, e a cognição está em desenvolvimento, conforme os esquemas são construídos. No estágio do pensamento pré-operatório (2 a 7 anos), tem-se o desenvolvimento da linguagem e as representações decorrentes do desenvolvimento conceitual, com inteligência intuitiva, raciocínio pré-lógico e semilógico, das relações sociais de submissão ao adulto e sentimentos interindividuais espontâneos. O período das operações concretas (7 a 11 anos) se caracteriza pelo surgimento da reversibilidade, com capacidade, sentimentos morais e sociais de cooperação, pensamento lógico, problemas concretos em tempo presente. Por fim, no estágio das operações formais (11 a 15 anos ou mais), a criança exhibe as estruturas cognitivas em nível mais elevado e se torna apta a aplicar o raciocínio às diversas categorias de problemas, com operações intelectuais abstratas, formação da personalidade e inserção afetiva e intelectual na sociedade (PIAGET, 1970/2012).

Assim, o desenvolvimento mental, no enfoque piagetiano, ocorre por meio de três princípios coordenados entre si: a Organização, a Adaptação e a Equilibração, as quais operam em todas as fases do desenvolvimento e afetam todas as interações com o ambiente. Os atos intelectuais podem ser compreendidos como atos de organização e adaptação ao meio, sendo esses dois processos indissociáveis, ou seja, a organização e adaptação “[...] são processos complementares de um único mecanismo, sendo que o primeiro é o aspecto interno do ciclo do qual a adaptação constitui o aspecto externo.” (PIAGET, 1952, p. 7).

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

Assim, a cognição “[...] sempre exhibe dois aspectos simultâneos e complementares que Piaget denominou de assimilação e acomodação.” (FLAVELL et

al., 1999, p. 11).

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

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

E por fim, a equilíbrio se apresenta como um dos principais fatores do desenvolvimento mental, traduzindo-se num processo de regulação interna do organismo, que se constitui na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido. Ela é o regulador o qual admite que novas experiências sejam incorporadas, com sucesso aos esquemas. Esse controle envolve um processo autorregulatório (PIAGET; INHELDER, 1966/1974).

Assim, a equilíbrio constitui um processo de construção contínua: à medida que novos conhecimentos são acrescentados, os ajustamentos conduzem a uma flexibilidade e a uma mobilidade das estruturas cognitivas, tornando-se cada vez mais estáveis [equilíbrio majorante] (PIAGET, 1964/1999).

Portanto, a equilíbrio é fundamental para conciliar a contribuição de outros fatores de desenvolvimento mental: a Maturação e Hereditariedade, a Experiência Ativa e a Interação Social/Interações ou Transmissões Sociais. A Hereditariedade compõe um papel no desenvolvimento cognitivo, embora não responda unicamente pelo desenvolvimento intelectual. A Maturação, a manifestação do potencial herdado, no que se refere às funções cognitivas, apenas determina o alcance das possibilidades num estágio específico. A Experiência Ativa implica ações físicas e mentais sobre os objetos de conhecimento e provoca assimilação e acomodação resultando em mudança das estruturas. E a Interação Social/Interações e/ou Transmissões Sociais envolvem um importante intercâmbio de ideias entre as pessoas, para todos os tipos de conhecimento, abrangendo trocas em ação prática e trocas em ação mental/trocas simbólicas (PIAGET; INHELDER, 1966/1974).

4 AUTONOMIA, APRENDIZAGEM, RELAÇÕES INTERPESSOAIS E INTERFACES COM O CLIMA ESCOLAR

Piaget privilegia a qualidade das relações na construção do conhecimento, pois, no desenvolvimento da Inteligência, as relações de cooperação contribuem para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral; por outro lado, as relações heterônomas podem comprometer esse desenvolvimento. Toda a construção do conhecimento e o desenvolvimento intelectual, conforme Piaget, dependem da interação social, ou seja, da qualidade das relações sociais, visto que, “[...] embora a construção do conhecimento ocorra na mente da criança, ele ocorre em um contexto social, sempre necessário para que qualquer construção aconteça,” (WADSWORTH, 1997, p. 160).

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

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

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

Assim, constitui-se ação fundamental, no processo de ensino e de aprendizagem, a promoção de experiências que desencadeiam o conflito cognitivo, porque, para Piaget, a criança é motivada a reestruturar o seu conhecimento, quando encontra situações que conflitam com suas hipóteses e lhe chamam a atenção. E, nesse processo é fundamental que se privilegie a ação entre pares e o trabalho cooperativo, ou seja, que se promovam as relações de cooperação e respeito mútuo.

Portanto, a função da escola é formar indivíduos autônomos que garantam a liberdade de expressão, de criatividade, de sorte a desenvolver o interesse natural da criança.

A criança, que pensa e age de forma ativa na vida diária, pensa sobre muitas coisas simultaneamente e estabelece relações por si mesma, em um processo interno. Nesse sentido e compreendendo esse processo, têm os professores a missão de criar um ambiente prático e social que promova a autonomia e o pensamento de seus alunos, por meio de metodologias ativas. A escola, por sua vez, como espaço de transmissão e construção de conhecimentos, se configura em um palco de relações sociais onde as inter-relações e vivências fazem parte da constituição dos seres humanos. Como já mencionado, é fundamental que se compreendam os fenômenos que daí decorrem, pois esses influenciam no processo de ensino e de aprendizagem.

As relações sociais e como estas se estabelecem na comunidade escolar (os conflitos entre pares, as situações de maus-tratos e intimidação e como os adultos as identificam e as tratam) irão garantir a qualidade do clima relacional. Como este é resultante das relações positivas que ocorrem no espaço escolar (permeado por oportunidades dadas aos sujeitos de participação efetiva, respeito, apoio entre as pessoas), promove o sentimento de pertencimento.

Isso nos remete a pensar no clima escolar que exerce uma influência recíproca na dinâmica escolar, interferindo na qualidade de vida e no processo de ensino e aprendizagem (VINHA; MORAIS; MORO, 2017), indo ao encontro das colocações de Piaget, para quem a principal função da educação é criar homens que sejam criativos, inovadores, que não apenas repitam o que outras gerações já fizeram, e formar mentes que sejam abertas e críticas, questionadoras e não submissas (PIAGET, 1964).

Thapa et al. (2012), ao realizarem uma vasta revisão de pesquisas sobre o clima escolar, analisaram cinco dimensões: *Ensino e Aprendizagem* (aprendizagem social e das atividades; ética e cívica; apoio à aprendizagem acadêmica); *Segurança* (regras e normas; segurança física e emocional); *Relacionamentos* (respeito à diversidade; apoio

social; liderança e raça/etnia dos alunos); *Ambiente Institucional* (arredores físicos envolventes; recursos e materiais) e *Processo de Melhoria Escolar*.

Dentre as dimensões apontadas por esses autores, destacamos para o propósito deste artigo as dimensões Ensino e Aprendizagem e Relacionamentos.

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

Na dimensão *Relacionamentos*, os autores pontuam que o processo de ensino e de aprendizagem é essencialmente relacional e, acontecendo em ambientes onde o clima escolar é seguro, responsável e participativo, provê a base ideal para a aprendizagem social, emocional e acadêmica dos alunos. Em outra pesquisa, mencionada por Thapa et al. (2012), com estudantes afro-americanos e americano-europeus, revelou-se que a percepção positiva do clima racial foi associada com melhor desempenho do aluno e menos problemas disciplinares. Portanto, as interações inter-raciais positivas colaboram para o pertencimento dos alunos à comunidade escolar (THAPA et al., 2012).

No Brasil, foi feita uma investigação por Canguçu (2015), tendo como foco a percepção e a sensação dos alunos em relação ao ambiente escolar e à qualidade das relações que ali se desenvolvem. Com esse propósito, a pesquisadora elaborou um questionário contextual onde elencou dezesseis assertivas com os constructos ou fatores latentes, não observados diretamente, mas definidos por meio das cinco dimensões do clima escolar. São elas: *Aprendizagem e desenvolvimento* (inclui as percepções dos alunos acerca da existência de situações interessantes de aprendizagem e o sentimento positivo em estudar na escola); *Conforto e segurança* (é a dimensão que traduz o sentimento de segurança e conforto no ambiente escolar e a percepção de que a escola é limpa e bem cuidada); *Convivência e relacionamento* (refere-se à percepção de que o respeito mútuo existe e todos se dão bem e ao sentimento de satisfação por estar com os colegas); *Pertencimento e inclusão* (inclui a percepção de que o aluno é bem cuidado e valorizado na escola e o sentimento de orgulho de fazer parte do grupo) e *Satisfação e motivação* (é a dimensão que se relaciona ao sentir-se motivado em estudar na escola, por esta incentivar o aluno nos estudos e deixá-lo envolvido e animado).

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

Ainda sobre a relação entre clima escolar e desempenho, tem destaque o estudo coordenado por Casassus (2002), desenvolvido no período de 1995 a 2000, com o objetivo de compreender os fatores que influem no desempenho dos alunos, procurando-se criar, com maior conhecimento, um conjunto de políticas destinadas a

melhorar a qualidade e a equidade na educação. A investigação foi concretizada por especialistas internacionais, formuladores de políticas e técnicos de 14 países. Foi feita uma análise comparativa dos currículos dos países, avaliação de rendimento e de respectivos fatores associados. Os mesmos instrumentos foram aplicados nos 14 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela. Dentre os múltiplos fatores investigados na pesquisa, buscou-se entender quais as situações na sala de aula que poderiam ser relacionadas positivamente aos níveis de aprendizagem do aluno. Para isso, verificaram-se as variações das notas em linguagem e matemática, em função das variáveis associadas às estratégias de aula. Dentre tais variáveis, a que mais se destacou foi o *clima favorável* à aprendizagem existente na escola, mais especificamente, um clima emocional favorável dentro da sala de aula. Naquelas escolas nas quais os alunos se dão bem com os seus colegas, não há brigas, existe um clima harmonioso, não há interrupção das aulas, os alunos atingem pontuações superiores quando comparados àqueles que estão em escolas em que isso não acontece. De acordo com Casassus (2002), os processos que ocorrem durante a aula são os mais importantes, em que as relações estatisticamente foram mais significantes. E o processo mais relevante de todos, dentre cerca de 30 variáveis investigadas, é o clima emocional existente na aula. A percepção dos alunos quanto ao clima emocional é um fator de extrema relevância aos processos educacionais, constituindo uma dimensão que depende das inter-relações, podendo ser modificada tanto por práticas pedagógicas como pela gestão educacional. O autor destaca a importância de se levar em consideração essa dimensão, a qual foi historicamente ignorada pelos pesquisadores e agora começa a aparecer em relatórios internacionais, como o recente PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) da OCDE, e como objeto de estudo de relevância.

Logo, reiteramos a importância de se investigar o clima escolar e sua interface com o ensino e a aprendizagem, a partir da perspectiva de diferentes membros da comunidade escolar, uma vez que diversos trabalhos têm demonstrado a influência dessa variável nos objetivos a serem alcançados pelas instituições educativas.

5 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória, do tipo estudo de caso, com abordagem quantitativa (GIL, 2012). Teve sua realização em uma escola particular de Educação Básica, escolhida por conveniência, a qual oferece os seguintes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. A investigação foi desenvolvida em uma das unidades da instituição, que abrange o Ensino Fundamental II (EF II) – 6º ao 9º ano – e Ensino Médio (EM). A referida unidade possui 300 alunos matriculados no EF II, 255 estudantes no EM e 51 docentes.

Participaram da pesquisa todos aqueles alunos e professores que concordaram de modo voluntário, atingindo-se a amostra de 214 estudantes do EF II (do 7º ao 9º ano), o que equivale a 95% do total de matriculados na escola nesse nível de ensino (considerando que, do 7º ao 9º ano, são 225 estudantes matriculados). No que concerne ao EM, houve a participação de 203 alunos, o que representa 80% do total de matriculados no EM (1ª a 3ª Série). Desse modo, a amostra total de estudantes participantes foi de 417, o que corresponde a 87% do total de alunos que a escola possui, nesses dois níveis de ensino - EF (do 7º ano 9º ano) e E.M. Quanto aos professores, a amostra atingida foi de 35 participantes, equivalendo a 70% do total da equipe docente que trabalha na referida unidade. Quanto ao gênero dos participantes, entre os estudantes, 46,3% são meninas e 53,7% são meninos. Em relação aos professores, 51,4% são mulheres e 48,6% são homens. A área de atuação e formação dos professores é bem diversificada (Artes, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Letras, Matemática, Geografia, dentre outras), e a maioria está na escola da pesquisa há mais de cinco anos (aproximadamente 70% dos docentes participantes).

Para a avaliação do clima escolar, foram adotados os instrumentos validados na pesquisa *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar*. Ressalta-se que o processo de validação consistiu em duas testagens empíricas com uma amostra de mais de 10.000 participantes, entre alunos, professores e gestores do 7º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, de mais de 60 escolas brasileiras públicas e particulares. Nesse intento, os questionários passaram por reestruturações, de maneira a se tornarem mais enxutos, acurados e atenderem aos critérios de confiabilidade e de validade de construto. As versões finais dos questionários foram validadas pelos procedimentos estatísticos de Análise de Componentes Principais, em que a maioria dos itens apresentou carga componencial acima de 0,30 nas diferentes dimensões dos instrumentos, e de Confiabilidade Composta, com coeficientes entre 0,80 a 0,90,.

Na presente pesquisa, foram empregados os instrumentos voltados para alunos e professores, os quais são compostos pelas seguintes dimensões: as relações com o ensino e com a aprendizagem (Dimensão 1); as relações sociais e os conflitos na escola (Dimensão 2); as regras, as sanções e a segurança na escola (Dimensão 3); a família, a escola e a comunidade (Dimensão 5); a infraestrutura e a rede física da escola (Dimensão 6) - para alunos e professores; as situações de intimidação entre alunos (Dimensão 4) – somente para alunos; e as relações com o trabalho (Dimensão 7) e a gestão e a participação (Dimensão 8) - para professores (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Cada dimensão é constituída de um conjunto de itens que remete a aspectos presentes no cotidiano e nas relações escolares. Realizada a análise de conteúdo por especialistas, para verificar a pertinência dos itens às dimensões, definiu-se a estrutura dos instrumentos com 104 itens dirigidos aos alunos e 123 itens aos professores, com alternativas de respostas tipo *Likert* de quatro pontos. Os instrumentos contemplam itens exclusivos e de relação, a fim de que seja possível identificar as percepções sobre os diferentes aspectos da escola que são específicas de cada público (no caso, aluno ou professor) e aquelas que são comuns, permitindo, nesse último caso, averiguar se são consistentes entre os diferentes atores da escola, ou não.

Tendo em vista o objetivo deste texto de compreender como alunos e professores percebem e avaliam o clima escolar de uma determinada instituição educativa, no referente à dimensão “As relações com o ensino e a aprendizagem”, serão apresentados os dados referentes a essa dimensão, em específico, configurada por 20 itens, no questionário dos alunos, e 28 itens, no dos professores, sendo que nos reportaremos àqueles resultados que demonstraram ser mais elucidativos dos fenômenos que buscamos apreender.

Os instrumentos foram aplicados em suas versões *on line*, nos meses de abril e maio de 2017. A coleta se deu em uma sala com *notebooks* e *tablets*, em que os alunos, sob a supervisão de membros da equipe da pesquisa, dirigiam-se ao local em grupos e respondiam ao questionário, individualmente, o que durava aproximadamente 30 minutos. Quanto à coleta com os docentes, o *link* de acesso ao questionário foi fornecido para que o preenchimento acontecesse individualmente, em suas respectivas residências.

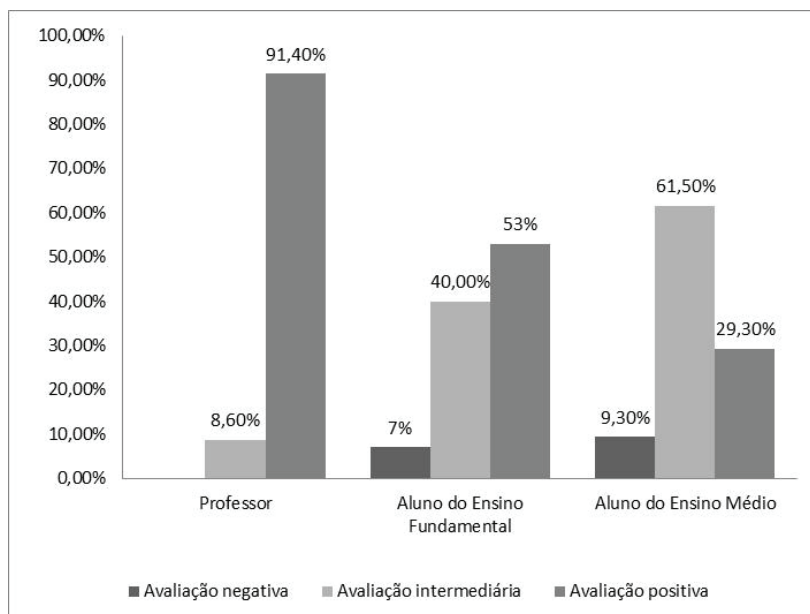
A coleta de dados foi iniciada somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição à qual se vincula (CAAE: 46505415.8.0000.5406).

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tal como já explicitado, a dimensão do clima escolar examinada no presente texto é a referente às relações com o ensino e com a aprendizagem. Na análise dos dados, buscamos, primeiramente, compreender a qualidade geral da avaliação dos estudantes e professores, nessa dimensão, a partir das categorias avaliação negativa, intermediária e positiva. Para chegar a esse resultado, calculamos a pontuação média

obtida na dimensão, por meio da média aritmética dos valores alcançados no conjunto dos itens que a compõem. Em seguida, de acordo com as instruções de avaliação dos instrumentos, realizamos a codificação dos escores numéricos para dados categóricos, de modo a dividir os quatro pontos da escala *Likert* em tercís. Ao primeiro tercís foi atribuída a pontuação de 1 a 2,25, chegando-se ao nível negativo; ao segundo tercís, de 2,26 a 2,75, obtendo-se o nível intermediário; e, ao terceiro tercís, de 2,76 até 4,00, alcançando-se o nível positivo (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Desse modo, por meio do Gráfico 1, podemos visualizar a qualidade das percepções dos participantes:

Gráfico 1 – Avaliação dos estudantes e professores na Dimensão “As relações com o ensino e com a aprendizagem



Fonte: Arquivos da pesquisa (2017)

Observa-se, no Gráfico 1, que os professores, de modo geral, percebem de forma mais positiva como se dá o trabalho com o conhecimento na escola investigada, sendo que 94% dos docentes revelaram esse tipo de avaliação, e apenas 8,6% tenderam para uma avaliação tida como intermediária. No caso dos alunos, as avaliações foram, predominantemente, entre intermediárias e positivas, sendo que as avaliações dos alunos do EF (Ensino Fundamental II) foram mais positivas que as dos estudantes do EM (Ensino Médio), pois 53% dos alunos do EF avaliaram positivamente essa dimensão, 40% de modo intermediário e 7% de maneira negativa. Já os alunos do EM emitiram, em sua maioria, uma avaliação do tipo intermediária (61,5%), seguida de positiva (29,3%) e de negativa (9,3%). Salienta-se que as diferenças nas avaliações foram significantes no Teste Exato de Fisher ($p < 0,05$), o que evidencia que as percepções dos alunos se diferenciam das dos professores, porque os primeiros exibem avaliações menos positivas que os segundos. Esse fato também pode ser observado em algumas pesquisas tais como as apresentadas por Thapa et al. (2012), na dimensão Ensino-Aprendizagem.

Com base nesses dados, é importante entendermos o que tal dimensão abarca, de sorte a visualizarmos em quais aspectos as percepções dos alunos convergem ou divergem das dos professores e, além disso, o que, na escola observada, tem sido desenvolvido com êxito nessa dimensão e o que aponta para a necessidade de melhorias, a partir das perspectivas em foco. De acordo com Vinha, Morais e Moro (2017, p. 10), uma avaliação positiva, pelos membros da comunidade escolar, de como se dão as relações com o ensino e com a aprendizagem

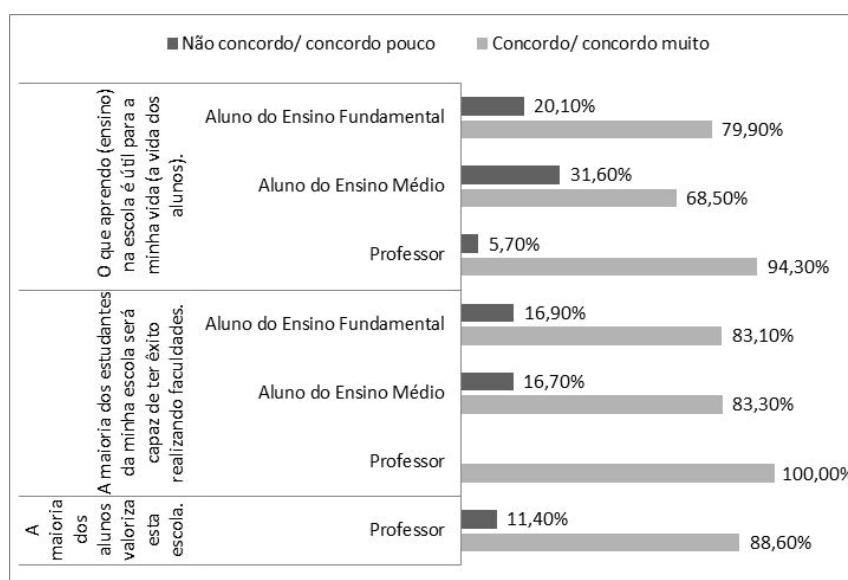
[...] se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Implica também na atuação eficaz de um corpo docente estável e na presença de estratégias

diferenciadas que favoreçam a aprendizagem e o acompanhamento contínuo, de forma a contemplar todos os alunos.

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

No Gráfico 2, temos a primeira temática abordada:

Gráfico 2 - O sentido atribuído à escola e as expectativas em relação aos alunos



Fonte: Arquivos da pesquisa (2017)

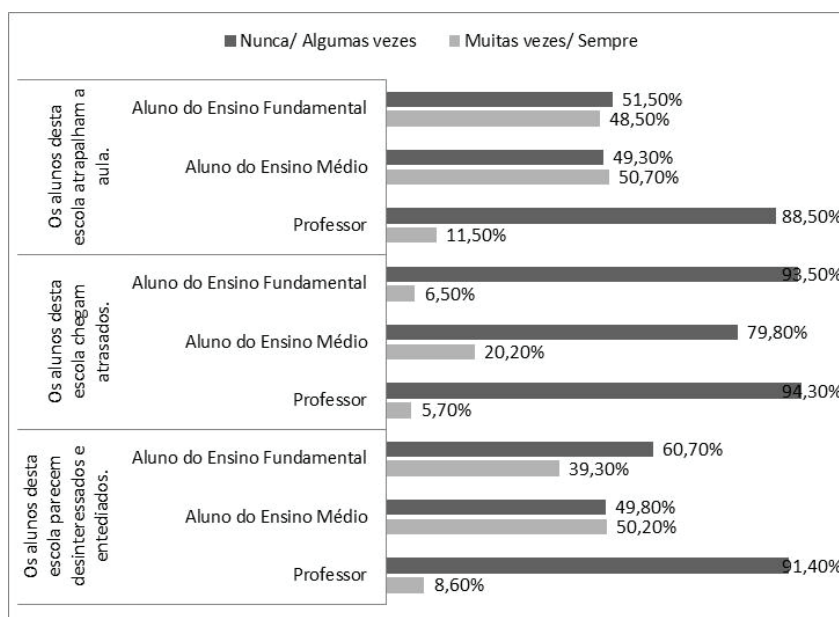
No referente ao sentido atribuído à escola e às expectativas no que tange ao desempenho dos alunos, constatamos que o público participante, na maioria, revela percepções positivas a respeito, embora as avaliações dos docentes sejam mais positivas que as dos estudantes. Há concordância de 94,3% dos professores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

Assim, a afetividade seria o motor para a construção das estruturas cognitivas, já que sempre deverá haver uma necessidade ou um interesse por trás de um esforço intelectual, bem como na percepção, por meio dos sentimentos de agrado ou desagrado a determinados temas. Se a equilibração é um fator indispensável para a construção do conhecimento, caso o objeto que é apresentado ao sujeito não lhe oferecer resistência e não afetá-lo, em termos de interesse e necessidade, não serão colocados em ação os processos de assimilação e acomodação, os quais possibilitariam novas construções mentais. Desse modo, os resultados obtidos indicam a necessidade de os docentes atentarem mais a esse aspecto, ao trabalharem os conteúdos com seus alunos, já que há aqueles que não estão atribuindo sentido a eles. Isso nos leva a pensar em um trabalho no qual se priorizem as metodologias ativas, que promovam os mais diversos tipos de atividades, como construção, reflexão, abstração, criatividade, descoberta, cooperação, tomada de consciência, dentre outros, privilegiando, dessa maneira, as ações do aluno, de modo a estimular sua capacidade, desafiando-o a pensamentos, práticas e comportamentos gradativamente autônomos e inventivos (BECKER, 2011).

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

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

Gráfico 3 – Compromisso dos estudantes com a escola e a aprendizagem

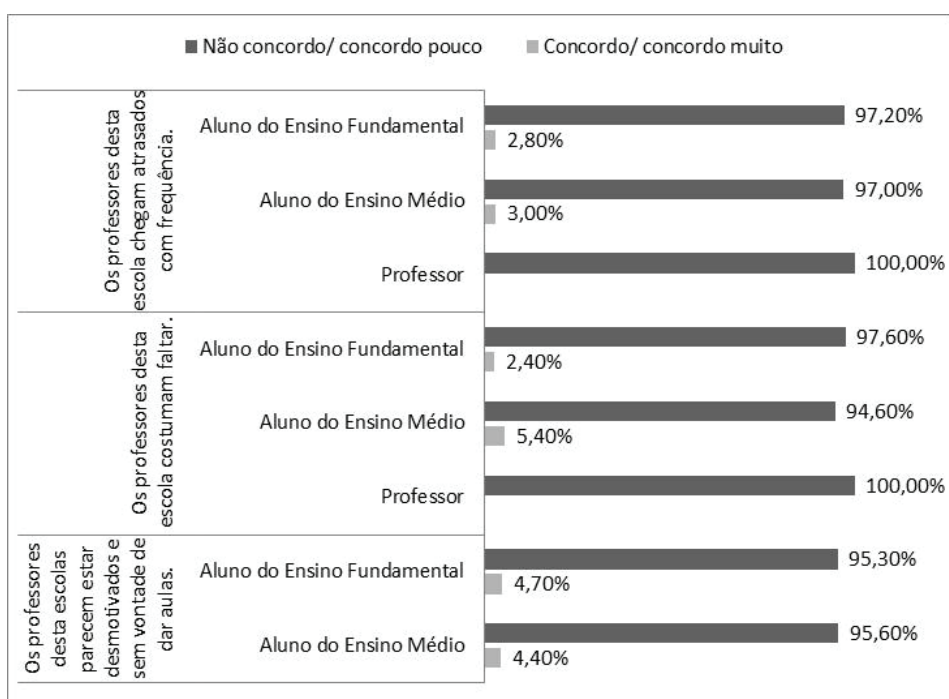


Fonte: Arquivos da pesquisa (2017)

Os resultados retratados no Gráfico 3 apontam para a tendência, já afirmada anteriormente, de os docentes expressarem avaliações mais positivas que os alunos. Quando questionados se os estudantes costumam atrapalhar as aulas, chegar atrasados ou parecem estar desinteressados e entediados, aproximadamente 90% dos docentes revelam discordância com tais episódios. Diferentemente, a despeito de a maioria dos alunos discordar que os estudantes da escola chegam atrasados (93,5% dos alunos do EF e 79,8% dos alunos do EM), é importante o número de alunos que concordam que seus pares atrapalham as aulas (48,5% dos alunos do EF e 49,3% dos alunos do EM) e parecem estar desinteressados ou entediados (39,3% dos alunos do EF e 50,2% dos alunos do EM). Podemos indicar que esses dados vão ao encontro do ressaltado anteriormente sobre a atribuição de sentido ao que se aprende na escola. Se os estudantes não virem sentido nos conteúdos trabalhados para as suas vidas, tenderão mais a ficarem desinteressados e entediados e, por conseguinte, a atrapalharem as aulas. Chama a atenção a divergência entre as percepções dos estudantes e dos professores, os quais avaliam essa questão menos criticamente que os alunos.

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

Gráfico 4 - Compromisso dos professores com a escola

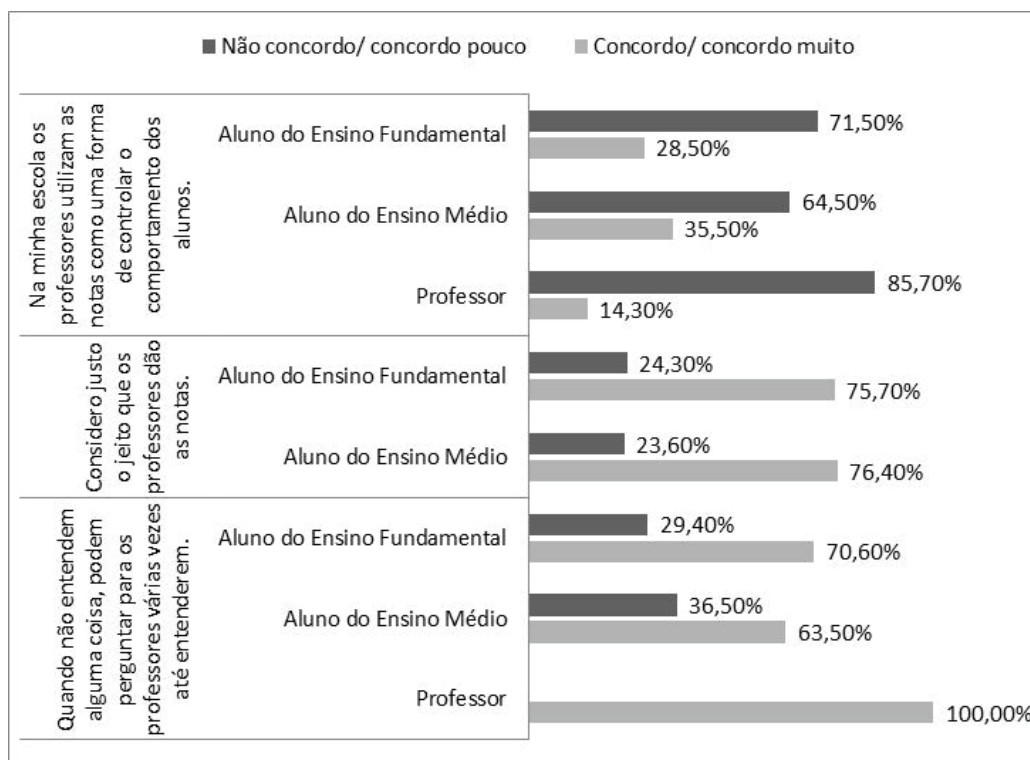


Fonte: Arquivos da pesquisa (2017)

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

Em continuidade, foram investigados aspectos concernentes à prática dos professores em sala de aula, quanto aos procedimentos de avaliação e posturas com relação aos alunos na abordagem dos conteúdos. Os resultados podem ser visualizados no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Avaliações das práticas docentes em sala de aula

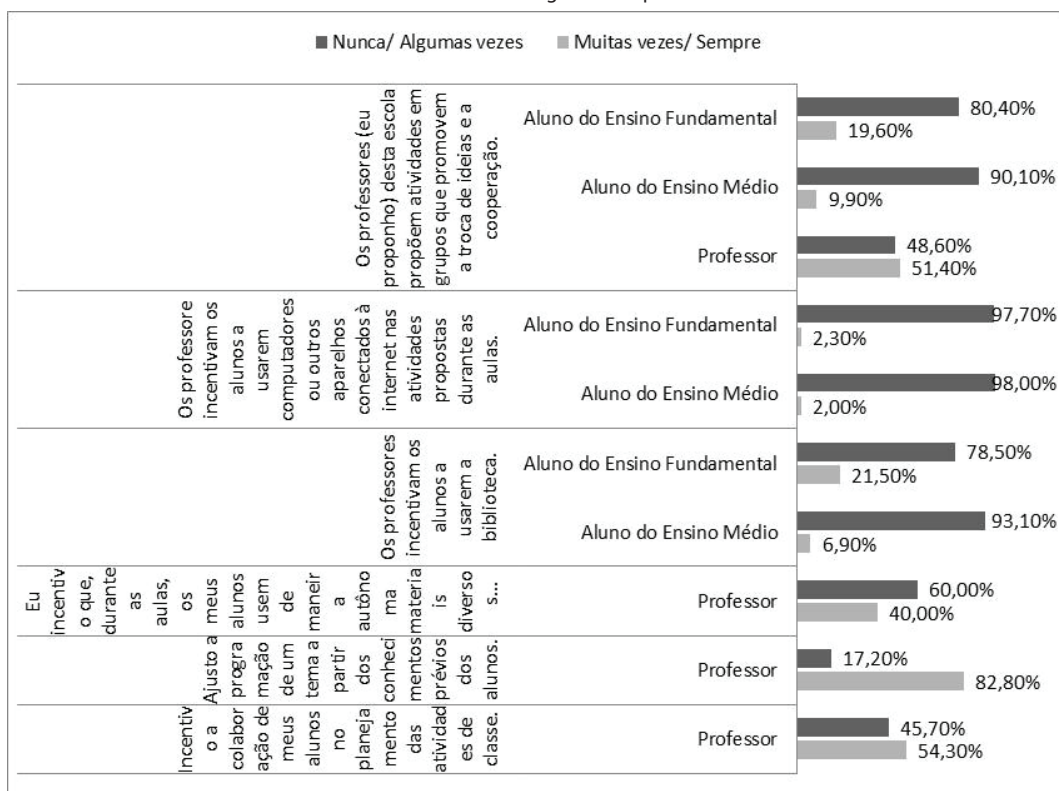


Fonte: Arquivos da pesquisa (2017)

Constatamos que as percepções dos professores divergem das dos alunos, quando se colocam em pauta algumas de suas práticas em sala de aula. Quando é perguntado sobre o uso das avaliações e a justeza na atribuição das notas, 85% dos docentes discordam de que as notas são utilizadas como forma de controlar o comportamento dos alunos, ao passo que 71,5% dos estudantes do EF e 64,5% do EM o fazem, o que evidencia que quase 30% dos alunos acreditam que os professores empregam esse tipo de controle. Além disso, aproximadamente 25% dos estudantes revelam não considerarem justa a forma como os professores atribuem notas na escola. Esses dados indicam que a qualidade do clima pode ser prejudicada, considerando esse quesito da avaliação, ou uso e a clareza de seus procedimentos, por parte da comunidade escolar. Observamos também, nesse gráfico, a concordância sobre a percepção da liberdade que é dada aos alunos para fazerem perguntas em sala de aula: enquanto 100% dos docentes afirmam que há a possibilidade de os alunos perguntarem quantas vezes quiserem, quando não entendem o conteúdo trabalhado em sala, apenas 70,6% dos alunos do EF e 63,5% do EM concordam que isso aconteça.

Esses dados nos fazem questionar o quanto, na instituição investigada, é incentivada a possibilidade de que o aluno tenha um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem, assim como nos procedimentos de avaliação e de planejamento dos conteúdos. Verifiquemos essa questão na abordagem dos resultados decorrentes da próxima temática estudada, os quais são ilustrados pelo Gráfico 6:

Gráfico 6 – Uso de metodologias ativas pelos docentes



Fonte: Arquivos da pesquisa (2017)

Primeiramente, de modo geral, podemos observar que, apesar de ainda estarem presentes divergências entre as avaliações dos estudantes e dos professores, pelas quais as dos últimos se mostram mais positivas que as dos primeiros, revela-se que, nessa temática, os docentes se revelaram mais críticos com relação à própria prática que nas demais. Quando perguntado se os professores propõem atividades em grupos que promovam a troca de ideias e a cooperação, 48,6% dos professores reconhecem que nunca ou somente algumas vezes oportunizam esse tipo de situação, o que é confirmado por 80,4% dos alunos do EF e 90,1% dos alunos do EM, os quais afirmam que isso raramente ou poucas vezes acontece na escola. Esses dados sugerem que as metodologias empregadas em aula, na escola investigada, incentivam estruturas pedagógicas mais individualistas e competitivas do que cooperativas, o que provavelmente incidirá (ou não) no desenvolvimento dos alunos, em termos de descentração cognitiva e sociomoral. Inúmeros estudos (DOISE; MUGNY, 1997; LOPES; SILVA, 2009; TORREGO; NEGRO, 2012; DÍAZ-AGUADO, 2015) demonstram a importância de a escola incentivar o trabalho em grupo, uma vez que a cooperação tem o potencial de conduzir ao progresso intelectual decorrente de conflitos sociocognitivos, os quais derivam das confrontações simultâneas de diferentes perspectivas. Além disso, a troca de ideias favorece aos alunos o desenvolvimento de capacidades comunicativas para a participação em discussões e debates, contribuindo para que o processo de aprendizagem e as produções sejam mais ricas, já que se baseiam em propostas e soluções de sujeitos com experiências e conhecimentos distintos. Outro ponto relevante do incentivo à cooperação na escola, através de atividades em grupo, é a aprendizagem dos valores democráticos com os quais se deve identificar nossa sociedade – igualdade, tolerância, respeito mútuo e não violência –, os quais devem ser incorporados e representam a antítese do domínio e da submissão que caracterizam as situações de maus-tratos e intimidações, sendo um forte aliado para a convivência respeitosa na escola e a prevenção da violência (DÍAZ-AGUADO, 2015).

Outro aspecto que o trabalho cooperativo pode favorecer é a questão do interesse dos alunos pela escola. Vimos, no Gráfico 3, sobre o compromisso dos discentes com a escola, que 39,3% dos alunos do EF e 50,2% dos alunos do EM avaliam que os

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

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

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

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

Em consequência, observamos o fato de que não é comum a participação dos alunos no planejamento das atividades de classe, uma vez que 45% dos professores, quando questionados a respeito, responderam que isso não acontece ou acontece muito pouco, confirmando que o processo de ensino e aprendizagem ainda está mais centrado no docente do que no aluno. Por outro lado, a maioria dos professores (82%) afirma que ajusta a programação de um tema a ser trabalhado com base nos conhecimentos prévios dos alunos, o que é muito positivo, pois se leva em conta o patamar de conhecimento dos alunos, assim como seus interesses e realidade, condizendo com a ideia exposta por Becker (2011) de que é necessário se conhecer os esquemas prévios já construídos

pelos alunos, para que os novos conteúdos a serem apresentados sejam assimilados. Não obstante, vemos que ainda há bastante a se avançar na escola investigada, quanto ao desenvolvimento de uma pedagogia mais ativa, a qual, para além da repetição e transmissão de conteúdo, favoreça o conflito cognitivo, reflexão, abstração, criatividade, descoberta, cooperação, tomada de consciência, permitindo ao estudante ser sujeito de seu próprio processo de desenvolvimento e construção do conhecimento.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo, procuramos conhecer o clima escolar, no referente à dimensão ensino e aprendizagem, de uma instituição privada de ensino. O clima pode ser considerado uma fotografia da escola, uma vez que, a partir das percepções e sentimentos de seus membros, reflete sua cultura, as práticas, normas e valores ali presentes, assim como a qualidade das relações interpessoais e os procedimentos empregados em prol da aprendizagem dos alunos. Cada escola apresenta, portanto, um clima que lhe é único, e, ao conhecê-lo, pode-se identificar o que está bem e o que precisa ser melhorado, para que, de forma fundamentada e apoiada no reconhecimento de sua própria realidade, seja possível planejar e promover melhorias e intervenções.

De acordo com os dados colhidos nesta investigação, verificamos que há aspectos da escola participante que são percebidos de modo consensual pelos professores e estudantes como positivos, porém, há outros em que compõem divergências e, ainda, aqueles que são convergentes, mas que ambos os públicos reconhecem como mais frágeis.

As avaliações predominantemente positivas e que convergiram foram as relativas às boas expectativas depositadas nos alunos, assim como à reafirmação do compromisso dos professores com as atividades escolares e dos alunos, os quais pouco faltam ou chegam atrasados à escola. Quanto às divergências, vimos que os professores veem mais sentido no que ensinam, do que os alunos no que aprendem. Além disso, os alunos percebem mais a questão do desinteresse dos pais com a escola e de atrapalharem a aula. Há divergências, ainda, quando a pauta são as práticas dos professores, em especial de avaliação, em que uma parte dos alunos não reconhece as avaliações empregadas pelos professores como adequadas e afirmam que, em algumas situações são utilizadas como possibilidade de controle de comportamento. Outro ponto de divergência diz respeito à liberdade para perguntar, em sala de aula, quando os alunos se sentem menos à vontade do que os professores revelam conceber. Aquelas avaliações que convergiram, porém, apresentando mais negativas, tanto pelos professores como pelos estudantes, foram as referentes às metodologias ativas, ocasião na qual ambos os grupos reconhecem os limites do emprego desse tipo de prática pedagógica na escola.

Esses dados apontam para a necessidade de a equipe gestora, juntamente com a equipe docente e demais membros da comunidade escolar, apoiar iniciativas de formação e de infraestrutura que possibilitem a renovação dos métodos empregados e das concepções decorrentes, e que as mudanças não sejam medidas pontuais, mas se incorporem à cultura escolar, para que, dessa forma, sejam efetivas e façam sentido a todos.

Portanto, mediante o diagnóstico levantado, a comunidade escolar terá elementos que culminarão num projeto compartilhado, a fim de prover encaminhamentos necessários com intervenções, visando à melhoria do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

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

- BECKER, F. Aprendizagem: reprodução, destino ou construção. In: MONTOYA, A. O. D. et al. (org.). *Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas*. SP: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.
- CANGUÇU, K. L. A. *Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental*. 2015. 161f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- CASASSUS, J. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano, 2002.
- CLARO, J. Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios Pedagógicos*, Chile, v. 39, n.1, p. 347-359, 2013.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. *Da violência escolar à cooperação na sala de aula*. Americana, SP: Adonis, 2015.
- DOISE, W.; MUGNY, G. *Psicologia social e desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- DOYAL, T. S. *Is there a relationship between academic achievement and school climate at the elementary, middle, or high school grade level?* 2009. 132 f. Dissertation (Doctor of Education) - Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida, 2009.
- FLAVELL, J. H. et al. *Desenvolvimento cognitivo*. Porto Alegre: Médicas Sul, 1999.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- JANKENS, B. P. *An Examination of the Relationship Between School Climate and Student Growth in select Michigan Charter Schools*. Dissertation (Doctor of Education) - Eastern Michigan University, Ypsilanti, Michigan, 2011.
- LOPES, J.; SILVA, H. S. *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel, 2009.
- OCDE. *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1992.
- OESSELMANN, D. *Clima escolar*. Belém: Unama, 2009.
- OLIVEIRA, W. M. *Perfil analítico-descritivo da pesquisa sobre clima organizacional em instituições de ensino superior - 1970-1995*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1952. Título original: *The origins of intelligence in children*.
- PIAGET, J. Development and learning. In: RIPLE R.; ROCKCASTLE, V. *Piaget Rediscovered*. Nova York: Cornell University Press, 1964. p. 7-20.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar, 1936-1982.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964-1999.
- PIAGET, J. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1970-2012.
- PIAGET, J. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. SALTINI, C. J. P.; CAVENAGHI, D. B. (org. e trad. original). Rio de Janeiro: Wak, 2014. Original publicado em 1954.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1966-1974.

RAMOZZI- CHIAROTTINO, Z. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1988.

THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. H. A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, v. 83, n. 3, p. 357-385, set. 2013.

THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; D ALESSANDRO, A. H. Clima escolar: uma revisão de pesquisa. *National School Climate Center*, 2012. Disponível em: <https://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v3.pdf>. Acesso em: 11 set. 2016.

TORREGO, J. C.; NEGRO, A. (org.). *Aprendizaje cooperativo en las aulas: fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza, 2012.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. (Coord.). *Manual de orientação para aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas: FE/UNICAMP, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>. Acesso em: 10 out. 2017.

WADSWORTH, B. J. *A inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.