



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

VANESSA DE AGUIAR OLIVEIRA LAJA

AMBIÊNCIA ESCOLAR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E
DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA

SANTOS
2022

VANESSA DE AGUIAR OLIVEIRA LAJA

**AMBIÊNCIA ESCOLAR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E
DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Elisabeth dos Santos Tavares.

SANTOS

2022

L191a LAJA, Vanessa de Aguiar Oliveira

AMBIÊNCIA ESCOLAR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA. / Vanessa de
Aguiar Oliveira Laja. – Santos, 2022.
166 f.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Elisabeth dos Santos Tavares

Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Metropolitana de
Santos, Práticas Docentes no Ensino Fundamental, 2022.

1. Ambiência escolar. 2. Qualidade da educação. 3. Sensibilização.
4. Formação de Educadores

I. AMBIÊNCIA ESCOLAR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO:
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA.

A Dissertação de Mestrado intitulada “**AMBIÊNCIA ESCOLAR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA**”, elaborada por **VANESSA DE AGUIAR OLIVEIRA LAJA** foi apresentada e aprovada em 15 de março de 2022, perante banca examinadora composta por:

Prof.^a Dr.^a Elisabeth dos Santos Tavares
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos
Coordenador do Programa de Pós-graduação

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Luiz Caldas Leite

Prof. Dr. Michel da Costa

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental Área de
Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental Linha de Pesquisa:
Docência e práticas interdisciplinares no Ensino Fundamental.

DEDICATÓRIA

A vida passa a ter sentido quando descobrimos o amor... No que fazemos, no que tocamos, no que escolhemos, no que temos, no que realmente vemos e envolve nossos corações.

Dedico este trabalho ao João Victor e Vinícius, filhos maravilhosos e queridos que estiveram ao meu lado, com meu amor.

Ao meu pai que sonhou e lutou por ter filhas professoras e hoje habita o céu, com meu amor.

A minha mãe que me inspirou na formação e se doou pela educação de seus filhos, com meu amor.

A mãezinha que a vida me deu, a avó de meus filhos, com o meu amor.

As minhas irmãs que me encheram de incentivo e carinho, com meu amor.

A meu irmão, Nando, com o meu amor.

A minha sobrinha e meus afilhados, com meu amor.

Ao pai dos meus filhos, pela história vivida, com o meu amor.

As minhas amigas e amigos que partilharam o meu sonho, com o meu amor.

Aos educadores que acreditam e persistem com esperança em favor da educação, o meu respeito e minha admiração.

AGRADECIMENTOS

Pela partilha de conhecimentos, aos queridos professores da Universidade Metropolitana de Santos, Abgail Malavasi, Andrea Wild, Cibele Mara Dugaich, Elisabeth dos Santos Tavares, Elisete Natário, Irene Coelho, Mariangela Camba, Michel da Costa.

Agradeço a toda equipe da Rede Alix, pelo incentivo e apoio nesta jornada.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa UNIMES, pela oportunidade de realizar estudos e participar de discussões, Ana Laura da Silva, Ana Paula Pita, Aparecido Fernando da Silva, Bruno Oliveira, Eliana Nardelli, Clara Versiani, Felipe Comelli, Lilian Batista, Marcos Rafael da Silva, Michel da Costa, Rogério Manzano, Elisabeth dos Santos Tavares.

Pela contribuição, quando do exame de qualificação, agradeço aos mestres queridos, Maria do Carmo Luiz Caldas Leite e Michel da Costa.

À professora Elisabeth dos Santos Tavares, mais que orientadora, uma pessoa muito especial, que foi amiga, compartilhou de meus sonhos, me inspirou, me auxiliou, me acolheu e me fez vencer os obstáculos e chegar até aqui.

À Débora Marreiro, amiga querida, meus sinceros agradecimentos pela inspiração, pelo apoio, carinho, respeito e confiança.

À Mariangela Camba, amiga, irmã, companheira de jornadas, meus sinceros agradecimentos pelo incentivo, carinho, contribuição e respeito.

À Naudeli Fontes, amiga, meus sinceros agradecimentos pelas reflexões, carinho, apoio e parceria.

Aos colegas da Universidade Metropolitana de Santos, pelas contribuições e pela caminhada na busca da realização de sonhos.

Aos amigos, Heraldo Menquini, Lilian Batista, Rogério Manzano, Flávia Rocha, Aparecido Fernando da Silva, pelas colaborações, pelo entusiasmo, pela paciência, pelas prosas, mas principalmente pelo privilégio da amizade.

A todos e a cada um que fez ou faz parte da minha história, e que de alguma maneira, me possibilita ser uma pessoa cada dia melhor, meu muito obrigado.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa buscou conhecer e analisar a ambiência escolar, desvelando elementos determinantes da dinâmica de uma instituição e, neste sentido, indicar possibilidades para garantir e/ou modificar a qualidade do ambiente educativo. Problematizou inúmeras significações e conceitos relativos à qualidade da educação, identificou dimensões intra e extraescolares da ambiência que interagem na construção desse entrelaçamento. Assim, se apresenta inicialmente, uma introdução apontando as razões que levaram a pesquisadora ao presente estudo, relacionadas à trajetória profissional. Em seguida, se buscou na literatura autores como Freiberg (1998); Moro, Vinha e Moraes (2019) que tratam da temática relacionada ao clima escolar e à contextualização da ambiência. A pesquisa apresenta tipologia de abordagem qualitativa, por meio de análise documental e coleta de estudos já produzidos. A interlocução teórica promoveu a categorização dos dados alcançados pelo questionário aplicado aos educadores de uma escola pública de Santos, Estado de São Paulo, com o objetivo de conhecer a ambiência no seu interior. Desse modo, numa premissa freiriana, busca-se a sensibilização, aliada à atitude crítica e reflexiva dos educadores e a esperança de reconhecimento de todos os sujeitos, suas histórias e necessidades, na construção de um clima escolar que favoreça práticas e comportamentos propícios à educação de qualidade. Destaca-se que a totalidade dos respondentes da pesquisa, embora em distintas funções, são considerados educadores e reconheceram a relevância da temática, a ambiência escolar assertiva, como necessária ao desenvolvimento do trabalho educativo de qualidade, onde a identidade e o pertencimento nascem do exercício e não da condição sem alternativas cotidianas. Como produto final, foi elaborado um projeto de formação para os sujeitos partícipes da pesquisa.

Palavras-chave: ambiência escolar; qualidade da educação; sensibilização; formação de educadores.

ABSTRACT

This research sought to know and analyze the school environment, revealing elements that determine the dynamics of an institution and, in this sense, indicate possibilities to guarantee and/or modify the quality of the educational environment. It problematized countless meanings and concepts related to the quality of education, identified intra and extra-school dimensions of the environment that interact in the construction of this intertwining. Thus, an introduction is initially presented, pointing out the reasons that led the researcher to the present study, related to her professional trajectory. Then, authors such as Freiberg (1998); Moro, Vinha and Moraes (2019) that deal with the theme related to the school climate and the contextualization of the environment. The research presents a typology of a qualitative approach, through document analysis and collection of studies already produced. The theoretical interlocution promoted the categorization of the data obtained by the questionnaire applied to the educators of a public school in Santos, State of São Paulo, with the objective of knowing the ambience in its interior. Thus, in a Freirean premise, awareness is sought, combined with the critical and reflective attitude of educators and the hope of recognition of all subjects, their stories and needs, in the construction of a school climate that favors practices and behaviors conducive to education. Of Quality. It is noteworthy that all survey respondents, although in different roles, are considered educators and recognized the relevance of the theme, the assertive school environment, as necessary for the development of quality educational work, where identity and belonging are born from the exercise and not the condition without everyday alternatives. As educational product, it was proposed a training project addressed to the research's participants.

Keywords: school environment; quality of education; awareness; training of educators.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - As relações com ensino e com a aprendizagem	82
Figura 2 - As relações sociais e os conflitos na escola	83
Figura 3 - As relações sociais e os conflitos na escola	84
Figura 4 - As situações de intimidação entre alunos	85
Figura 5 - A família , a escola e a comunidade	86
Figura 6 - A infraestrutura e a rede física da escola	87
Figura 7 - As relações com o trabalho	88
Figura 8 - A gestão e a participação	89

LISTA DE QUADROS

Gráfico 1 - Qual a sua formação?	90
Gráfico 2 - Qual a sua idade	91
Gráfico 3 - Tempo de atuação na área educacional	91
Gráfico 4 - Área de atuação	92
Gráfico 5 - Tempo de serviço nessa instituição	92
Gráfico 6 - Gênero	93
Gráfico 7 - Papel da escola	94
Gráfico 8 - Melhorias nas relações interpessoais	95
Gráfico 9 - Currículo pedagógico	96
Gráfico 10 - Metodologia avaliativa	97
Gráfico 11 - Conflitos	99
Gráfico 12 - Projeto político pedagógico	100
Gráfico 13 - Violência no ambiente escolar	101
Gráfico 14 - Papel social da escola	102
Gráfico 15 - Conselho de escola	103
Gráfico 16 - Escuta ativa e aprendizagem	105
Gráfico 17 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	106
Gráfico 18 - Mudanças no ambiente familiar e escolar	107
Gráfico 19 - Associação de pais e mestres	109
Gráfico 20 - Sociedade e ambiente escolar	110
Gráfico 21 - Formação dos discentes	111
Gráfico 22 - Infraestrutura	113
Gráfico 23 - Acessibilidade	114
Gráfico 24 - Clima	115
Gráfico 25 - Sociabilidade	116
Gráfico 26 - Individualidade dos atores da educação	117
Gráfico 27 - Pedagogia da exclusão	118
Gráfico 28 - Participação	119
Gráfico 29 - Gestão	120
Gráfico 30 - Plano de ação	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CAAE- Certificado de Apresentação de Apreciação Ética.
- CASC- Conselho de Acompanhamento e Controle Social.
- CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CF- Constituição Federal.
- EC- Emenda Constitucional.
- ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.
- FPE- Fundo de Participação dos Estados.
- FPM- Fundo de Participação dos Municípios.
- FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
- FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- GEPEM- Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
- ICMS- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços.
- INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPIEXP- Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações.
- IPVA- Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores.
- ITCMD- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações.
- ITR- Imposto Territorial Rural.
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- MEC- Ministério da Educação.
- PNE- Plano Nacional de Educação.
- PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SEDUC - Secretaria de Educação.
- UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas - São Paulo, Brasil.
- UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos - São Paulo, Brasil.

APRESENTAÇÃO

A escolha por ter como objeto de pesquisa a ambiência escolar está atrelada com o meu olhar sobre o caminhar na educação, seja como professora, a partir de 1994 ou como coordenadora pedagógica, função a qual exerço desde 2006 em escola da iniciativa privada.

O interesse nasceu há vinte e quatro anos, quando iniciei o contato com a rede pública, em 1997. Comecei a ampliar o meu olhar sobre as duas iniciativas - a pública e a privada. Já trabalhava como professora de Educação Infantil desde 1994 na rede particular e iniciei uma mescla entre a docência do ensino público, como contratada, e o ensino privado. Em 2006 recebi o convite da instituição a qual iniciei como professora em 1997, para assumir a função de Coordenadora da Educação Básica, o que compreendia a Educação Infantil até as séries iniciais do Ensino Fundamental e permaneci por 19 anos nesta instituição. Em 2012 participei também da Equipe de Formação de Educadores do Programa Escola Total da Prefeitura Municipal de Santos pelo período de quatro anos.

Em 2017, fui convidada para desenvolver as atividades pedagógicas como coordenadora em uma instituição da rede privada, onde permaneço até os dias atuais. Carrego em minha formação enquanto educadora, a preocupação com a qualidade do ensino, suas dimensões e a ambiência escolar.

O mestrado é um sonho e um projeto que havia protelado por alguns anos e também eu enxergava como uma possibilidade de crescimento pessoal e profissional, bem como uma oportunidade da construção de novos conhecimentos.

Meu caminhar na educação sempre se deu com muito mais perguntas do que respostas, inquietações que permeiam minha vida, me levando a buscar incessantemente mais e mais respostas para os desafios do dia a dia e da minha função.

A decisão por estudar e pesquisar sobre a ambiência escolar e os fatores que influenciam direta ou indiretamente a qualidade de ensino na escola se deu pela experiência ao longo da minha trajetória profissional e em busca de respostas que pudessem sensibilizar educadores sobre a relevância da temática. Já existem publicações sobre o assunto, mas muitas delas tratam o tema de forma isolada a respeito da ambiência. Com isso, o objetivo do estudo proposto é investigar a

existência da relação e a influência da ambiência escolar sobre a qualidade da educação.

Assim, iniciei minha pesquisa por procurar na literatura os significados e conceitos sobre o assunto e verifiquei que existem concepções distintas a respeito da ambiência escolar, muitas vezes tratada como clima escolar, embora essa mesma literatura nos aponte uma ideia comum em relação ao que concebe a percepção que os indivíduos têm a respeito do ambiente no qual estão inseridos. Em seguida busquei alguns autores como Costa e Cunha, (2005) Freiberg (1998), Gaziel (1987), Janoz (1998), Loukas (2007), Moro, Vinha e Moraes (2019), Thiébaud (2005) que tratam da temática para apresentação de um projeto no processo de seleção do mestrado profissional.

Essa trajetória tem seu início no magistério com 14 anos, comecei a lecionar com 19 anos e ao longo desta trajetória, o contato com os autores como Freire (1967), Gómez (1992), Giroux (1997), Libâneo (2011), Santos (2003) e Shön (1992), provocou em mim reflexões sobre a prática profissional no que diz respeito ao desenvolvimento de uma consciência mais crítica em relação ao compromisso político e a responsabilidade social enquanto educadora.

Acredito que o processo de reflexão e construção do meu exercício enquanto educadora se iniciou antes mesmo do meu ingresso no magistério, e foi inspirado pela profissão de minha avó paterna e pelas representações e significados construídos a partir das minhas vivências no contexto escolar enquanto aluna.

O processo de reflexão crítica fundamenta-se na pedagogia de Freire (1970). A premissa está relacionada às consequências éticas e morais das ações na prática social, e a formação de cidadãos que possam analisar suas realidades sociais, históricas e culturais, criar possibilidades de transformações, além de propiciar o desenvolvimento de uma maior autonomia e libertação.

Dialogar com a prática e as teorias, me fez refletir acerca do processo de construção da minha experiência enquanto professora e coordenadora formadora de professores crítico-reflexivos, o que ampliou ainda mais a preocupação com a qualidade do ensino, suas dimensões e a ambiência escolar.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	CAPÍTULO I - A ESCOLA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	19
3	CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO DA AMBIÊNCIA DA ESCOLA	39
3.1	As relações com o ensino e com a aprendizagem	48
3.2	As relações sociais e os conflitos na escola.....	51
3.3	As regras, as sanções e a segurança na escola	53
3.4	As situações de intimidação entre alunos	55
3.5	A família, a escola e a comunidade.....	56
3.6	A infraestrutura e a rede física da escola.....	58
3.7	As relações com o trabalho	60
3.8	A gestão e a participação.....	64
4	CAPÍTULO III - A ESCOLA DE QUALIDADE - REDES INTERLIGADAS	66
5	CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA PESQUISA	79
5.1	Delineamento.....	79
5.2	Instrumentos	80
5.3	Contexto de realização da pesquisa.....	81
5.4	Procedimento de análise de dados	81
6	CAPÍTULO V - A ANÁLISE DOS DADOS.....	90
6.1	Sobre o perfil do educador	90
6.2	As relações de ensino e aprendizagem.....	94
6.3	As relações sociais e conflitos na escola	98
6.4	As regras, as sanções e a segurança na escola	101
6.5	Situações de intimidação entre alunos	104
6.6	A família, a escola e a comunidade.....	108
6.7	A infraestrutura e a rede física de escola.....	112
6.8	As relações com o trabalho	116
6.9	A gestão e a participação.....	119
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....	140
	ANEXO A - TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)	147

1 INTRODUÇÃO

A qualidade da educação é socialmente referenciada, pois envolvem múltiplas significações e dimensões, intraescolares e extraescolares, fundamentais para a construção de uma educação de qualidade para todos. Este cenário compreende os aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais da educação brasileira.

O olhar apurado aponta a valorização dos resultados dos processos educativos, destacando que deve existir “educação de qualidade para todos”, sendo a matrícula escolar o indicador por “excelência” adotado. Entretanto, como argumenta Ortiz (1999, p. 6) “qualidade e quantidade não são antagônicas”. O mesmo autor, reportando-se a Hegel diz que a “qualidade só pode manifestar-se enquanto quantidade” (ORTIZ, 1999, p. 6).

Então, segundo Ortiz, embasado em Hegel, educação de qualidade já contempla a ideia que é para todos, pois a educação de qualidade para poucos, não é realmente de qualidade. Ou seja, não existe qualidade desvinculada de quantidade, quando se fala em Educação.

O número de pesquisas e estudos relacionados aos fatores que mais influenciam na qualidade da Educação Básica no Brasil tem expandido o que contribui para o aperfeiçoamento das políticas públicas da educação. Referem-se a questões complexas e multifacetadas. Tal complexidade torna-se ainda maior em função das questões históricas. Além disso, muitos são os fatores e dimensões que contribuem positivamente ou negativamente para a ambiência do processo educacional.

O resultado de impressões individuais instaladas a partir de um contexto real comum se constitui de avaliações subjetivas e têm relação com a ambiência de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados.

Nesse sentido é possível dizer, que essa ambiência escolar é uma forma de “identidade coletiva” da instituição, cada escola é única e dessa forma, cada uma tem sua própria ambiência.

Ao buscar respostas para o “*porquê*” e o “*como*” de um fenômeno, com caráter exploratório, a presente pesquisa inicia por uma análise das teses e dissertações dos últimos três anos do banco da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na temática e estudos, segundo "*grounded theory*", conhecida como pesquisa da teoria fundamentada. A base de sustentação da teoria fundamentada se dá pelas proposições teóricas que nascem dos dados colhidos na pesquisa, superando estudos anteriores. Tal procedimento, propicia o entendimento de um fenômeno.

Descrita por Gil (2010), na *Grounded Theory*, o pesquisador agrupa um volume de dados relativos a um determinado fenômeno. Após compará-los, mensurá-los, codificá-los e colher suas regularidades, é finalizado com teorias que emergiram desse processo de análise. Têm-se, pois, uma teoria fundamentada (*Grounded*) nos dados. O intuito do pesquisador não é testar uma teoria, mas sim, compreender uma situação específica, as razões pelas quais perpassam, o "como" e o "porquê" os participantes agem dessa maneira e por que essa situação se desenvolve daquele modo.

Buscou-se observar, investigar e analisar os dados coletados por meio de um instrumento de pesquisa, um questionário de questões aplicado aos educadores de uma escola pública, considerando-se para tal todos os trabalhadores que atuam na escola, considerados educadores.

Apesar da relevância do conhecimento em relação à ambiência para as instituições escolares, ainda, não há no país instrumentos validados e adaptados à realidade das escolas brasileiras que possam avaliar essa ambiência escolar, levando a um diagnóstico mais preciso e a identificação como um dos fatores que interferem na qualidade da educação.

Desta forma, na apresentação da pesquisa é apontado o percurso da pesquisadora para a delimitação do tema, sendo que, na introdução é evidenciada a relevância deste estudo para a área da Educação, cujo objetivo propõe identificar a ambiência escolar de uma instituição pública da Baixada Santista, em São Paulo, investigando as dimensões intraescolar e extraescolares relacionadas à garantia da qualidade da educação para todos pesquisando-se a estrutura e as características da escola, o ambiente educativo interno, as condições objetivas da gestão da escola em relação à comunidade escolar e levantando como as questões pedagógicas são encaminhadas pela equipe, gestores, professores e funcionários.

Na organização da dissertação, o Capítulo I com o título "A escola e a qualidade da educação" aborda a definição e da conceituação do que é a escola e o

conceito da qualidade da educação ao longo da trajetória histórica da educação no Brasil.

No Capítulo II, ao tratar da “A avaliação da ambiência da escola” é demonstrada as relações sociais e os conflitos presentes na escola, as regras, as sanções e a segurança, as situações de intimidação entre alunos, a família e a escola e a comunidade, a estrutura física, as relações com o trabalho e a gestão.

No Capítulo III, quando se define “A escola de qualidade – redes interligadas”, são apresentadas as necessidades e as mudanças ocorridas durante o período histórico, as relações com o ensino e com a aprendizagem considerando-se, ainda, as diferentes funções de cada ambiente, o pedagógico, o administrativo e de serviços, conforme cada atividade escolar, setorização dos ambientes em conjuntos funcionais e interligados.

Apresenta-se no Capítulo IV a metodologia empregada. Para a realização da pesquisa, foram inicialmente consultadas teses e dissertações, dos últimos três anos, do banco da CAPES que tratavam da temática. Em seguida, foram eleitos os principais pesquisadores da área para a construção do referencial teórico necessário à análise dos dados pesquisados. Considerou-se a caracterização da escola pesquisada e a caracterização dos sujeitos pesquisados, por se tratar de uma pesquisa de âmbito educacional onde se considera a coexistência de uma relação dinâmica entre o contexto e os sujeitos, professores, gestores, funcionários, educadores de maneira geral, que compõem o ambiente escolar.

Para os indivíduos pesquisados, entre eles os funcionários, professores e gestores da escola, foi utilizado um questionário aplicado *online*, sem identificação dos participantes.

A partir dos dados obtidos foi realizada a análise, buscando responder às questões dos objetivos da pesquisa por meio da categorização. Conforme os resultados dos recursos utilizados na coleta, se fez a devida interlocução com a fundamentação teórica. Procedeu-se à análise dos dados no Capítulo V conforme as informações coletadas na pesquisa e elaborou-se um instrumento de intervenção, o produto final, como um projeto de formação para os sujeitos partícipes da pesquisa.

Por fim, são apresentadas as considerações sobre os resultados da pesquisa que ao buscar conhecer e analisar a ambiência de uma instituição educativa desvendou elementos relevantes presentes e determinantes dessa dinâmica na

escola, bem como, indica possibilidades para se assegurar, e/ou melhorar e/ou modificar a qualidade desse ambiente escolar.

O produto final, como um projeto de formação para os sujeitos partícipes da pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações sobre os resultados da pesquisa que ao buscar conhecer e analisar a ambiência de uma instituição educativa desvendou elementos relevantes presentes e determinantes dessa dinâmica na escola, bem como, indica possibilidades para se assegurar, e/ou melhorar e/ou modificar a qualidade desse ambiente escolar.

2 CAPÍTULO I - A ESCOLA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola.

(VINHA; AZZI; ARAGÃO).

A legislação brasileira no campo educacional, no tocante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional da Educação (PNE), revela a importância da definição de padrões de qualidade de ensino¹.

Ainda que, em alguns casos, a explicitação e o delineamento de dimensões, os fatores e os indicadores de qualidade da educação e da escola têm adquirido significativa importância como mera retórica, na agenda de governos, movimentos sociais, pais, estudantes e pesquisadores do campo da educação, tem sido uma preocupação relevante. Nessa direção, ressalta - se que a efetivação de uma escola de qualidade se apresenta como um complexo processo e grande desafio.

Nas últimas décadas no Brasil, registram-se avanços em termos de acesso e cobertura, especialmente no caso do ensino fundamental. Tal processo carece, contudo, de melhoria no que se refere a uma aprendizagem mais efetiva (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Um conjunto de fatores interfere nesse processo, entre elas as relações sociais mais amplas, questões macroestruturais, concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões referentes à análise de sistemas de ensino e unidades escolares, bem como o processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica em questões como condições de trabalho, profissionalização docente, formação e dinâmica curricular.

A educação é elemento de ação, transformação, mudança e utopia. Articula diferentes dimensões e espaços da vida social, sendo ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. Os limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política da

¹ A legislação de vários países estabelece como dever do Estado a definição de padrões (mínimos) de qualidade.

sociedade, perpassam pela educação, e o Brasil parece não aprender com a história, acumula equívocos educacionais desde sua descoberta.

Ainda que a educação brasileira tenha evoluído, exhibe características alienantes, o que contribui, e muito, para a formação de seres passivos, eximindo-se do compromisso de formar cidadãos ativos e conscientes. No entanto, traz em seu discurso a importância e o valor do conhecimento crítico no que diz respeito a uma educação política.

A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola (RIBEIRO, 1993, p.15).

No que tange a evolução histórico-econômica do país, mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico, mesmo com as oscilações políticas e revoluções pelas quais passou o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e

“[...] a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade [...]” (RIBEIRO, 1993, p. 28).

Segundo Freire, se percebe o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, direcionado pelo poder dos mitos criados pelas forças sociais. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e arruinam. É o homem extremamente assustado, receando a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade, ao lado do medo da solidão, que se interpreta como "medo da liberdade". O homem vai dinamizando o seu mundo a partir das relações com a realidade, decorrentes de estar com ela e de estar nela, além disso, à medida que se relaciona, cria, recria e decide. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura, faz história (FREIRE, 1991).

A educação, ao percorrer toda sua extensão territorial, de forma instigante, significativa, atraente e com resultados alcançados positivos, valorizando quem ensina e quem aprende, apostando no protagonismo docente e discente será capaz

de transformar o Brasil em um país de vanguarda, no qual o ensino tenha efetiva qualidade. Faz-se necessária uma mudança educacional ampla e propositiva, capaz de atingir o país como um todo, promovendo a incorporação de estudos, pesquisas e também as aspirações da sociedade.

O debate de tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interferem nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito. Envolve, igualmente, questões referentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que compromete questões como as condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente.

Logo, pode-se inferir que, embora a qualidade educacional seja um conceito histórico e dinâmico, há uma série de perspectivas que permeiam a reflexão e a discussão: a definição de qualidade, a participação da sociedade nas escolas, a democratização da educação, entre outras.

[...] quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação (RIOS, 2001, p. 68-69).

A esse respeito, Gadotti (2009) destaca que quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. No momento que passa a ser para todos, especificamente quando entre estes estão os mais pobres, se faz necessário a adequação a esse novo público, logo, de qualidade sociocultural. Isso implica no investimento de condições que possibilitem essa qualidade. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). Segundo a premissa freiriana, é preciso abarcar também, sua cultura, seus anseios, sonhos, desejos e vontade de “ser mais”.

[...] É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e eco pedagógico. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral. [...] (GADOTTI, 2009, p. 9).

Embasada em uma perspectiva polissêmica, entende-se que a qualidade abarca a concepção de mundo, de educação e de sociedade, direciona e aponta

elementos para qualificar, avaliar e precisar propriedades e atributos esperados de um processo educativo e de qualidade. Acredita-se que seja necessário agregar diferentes espaços, ciclos, modalidades, processos formativos e seus respectivos atores, bem como, a trajetória histórico-cultural.

Na década de 1990, o termo “qualidade” recebeu maior ênfase, ao ser associado aos mecanismos de responsabilização.

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico (RIOS, 2001, p. 64).

É, portanto, fundamental, a clareza de que qualidade se altera no tempo e no espaço, conceito que vai se constituindo historicamente, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo (UNICEF², 2004).

A qualidade não possui uma delimitação precisa. Em administração e economia, por exemplo, pode significar a relação entre as características, assim como procedimentos aplicados na fabricação ou desenvolvimento de um bem ou um serviço, como também mensurar a satisfação do cliente em relação a um produto ou serviço. O conceito mais utilizado nas ciências humanas e sociais, no que se refere à qualidade, se conecta a perfeição de algo perante a expectativa das pessoas. Nessas áreas, não existe qualidade como elemento único (perfeição), ela exige a relação de dois elementos (perfeição e expectativa).

Para Demo (2001), a qualidade relaciona-se à ideia de bem feito, completo, mais ainda quando o termo se refere à ação humana. Nessa direção, qualidade diz respeito ao toque humano na quantidade, quando a dimensão da intensidade de algo em dualidade relaciona-se com a quantidade, torna-se a dimensão de extensão, educação é o termo e sem educação não se chega à qualidade.

De acordo com Santos (2003, p. 7), “é pela história que conhecemos a vida dos homens, o sentido de passado e de presente, como era, e agora como é, o que nela se modificou, com o passar do tempo”, mudanças significativas e/ou possíveis, entre elas, a diferenciação de quem tem ou não acesso ao conhecimento.

² O UNICEF trabalha pela garantia dos direitos da criança e adolescente, concentrando seus esforços naqueles mais vulneráveis, com foco especial nas vítimas de extremas violência.

Durante o período colonial brasileiro a educação era vista como algo não positivo em relação à exploração dos recursos naturais e obviamente desencorajada à classe dominada. A educação básica nesta época já era oficialmente garantida, mas acabou ficando somente na lei, vista como desnecessária a um país agrícola, onde se alegava que os recursos não eram suficientes para se destinar à educação.

O Brasil nasceu e cresceu sem a prática de diálogo. A acepção marcante de nossa colonização, fortemente predatória, à base da exploração econômica e do trabalho escravo, no início nativo, e em seguida, africano. A "economia nacional", segundo Caio Prado, além de nossa organização social, fundada em uma larga base escravista, não comportava uma estrutura política democrática e popular (Apud FREIRE, 1999, p. 75).

A "economia nacional", segundo Freire (1999, p. 75), reportando-se ao ideário de Caio Prado Júnior³, além de nossa organização social, fundada em uma larga base escravista, não comportava uma estrutura política democrática e popular.

Com a fuga da família real portuguesa junto com toda a corte em 1807, o que também significou o fim do acesso às universidades portuguesas, se fez necessário novas intervenções por parte do Estado, que com a independência, teve que suprir esta lacuna e graduar os próprios advogados, médicos, engenheiros.

Ao investir na Educação de nível superior em 1870, tudo indica que, no Brasil, apesar da conquista legal, a formação em nível superior continuava a ser um desafio. Ainda hoje, educadores, instituições de ensino superior e associações de docentes, reconhecem que tais medidas podem ter promovido um avanço nos locais onde existiam cursos superiores de formação docente.

Com a industrialização em nosso país, a partir do século XX, a partir de meados de 1920, a estrutura econômica brasileira se modificou radicalmente, e o país passou de uma estrutura agrícola para a economia de industrialização, de maneira rápida e dinâmica. Deflagra-se uma exigência de preparação de mão obra, a um projeto de racionalização do trabalho fazendo surgir as chamadas “séries metódicas”, que se caracterizaram como eficazes na formação de operários. Em São Paulo, surgem as escolas ligadas às ferrovias, e logo depois se disseminam pelo país a partir do SENAI, outras escolas profissionalizantes. Essas mudanças

³ Caio Prado Júnior (1907 – 1990) é um dos grandes nomes da historiografia brasileira. Foi historiador e economista, mas sua obra coloca-o entre os grandes nomes da sociologia clássica brasileira do século XX.

pressupunham uma padronização do processo de ensino para o trabalho, com a adoção de materiais didáticos e a definição de sequências de aprendizagem.

O marco inaugural do projeto de renovação educacional do país, no entanto, se faz presente por meio do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", datado de 1932, que apresentou com a visão de um segmento da elite intelectual e que, embora com diferentes posições ideológicas, apontou para a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação, defendendo a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, especialmente pelo movimento conhecido pela denominação de Escola Nova.

Pautado nos princípios de Dewey, Anísio Teixeira funda, na década de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, Bahia. No ano de 1959, o autor deixa claro em um de seus artigos publicados, os objetivos de formar para o trabalho e para a sociedade, e oferecer minimamente condições de alimentação e saúde, cultura, esporte e lazer, a essa instituição educacional. Para isso, era necessário que a escola funcionasse em tempo integral. O autor salienta a organização da escola em questão:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras; e o da educação propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor da instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino da leitura, escrita, aritmética e mais ciências físicas e sociais; e no setor da educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física (TEIXEIRA, 1962, p. 82).

Os marcos nos conectam ao tempo, ao desenvolvimento de conhecimentos e demonstram, cada vez mais, que as pessoas precisam ter acesso à educação. O mundo ficou tão complexo, que passou a exigir maior escolaridade. Como consequência, surgiram conceitos como o direito à educação, seguido pelas escolas públicas.

No Brasil, programas e ações implementadas pelo Estado foram criados visando garantir os direitos previstos na Constituição Federal e em outras legislações. Nesse contexto, a política social capitalista revela-se contraditória porque é limitada em seu alcance e não vai além da lógica institucional. No entanto, à medida que iniciativas mais estruturais relacionadas à educação, cidadania, ciência e tecnologia são ativadas, as oportunidades para alguns grandes

redirecionamentos aumentam significativamente e até ampliam o potencial de superação.

Santos (2003) corrobora que para se manter e aprofundar a cultura da participação e da solidariedade em sociedades sob o domínio do individualismo possessivo e mercantilista provenientes do neoliberalismo, torna-se necessária a implementação de um projeto pedagógico que envolva, entre outros aspectos, o sistema educativo em sua totalidade. Nesse processo, não há como pensar a educação sob o ponto de vista da neutralidade, a educação é algo essencialmente político. Desta forma, não se pode pensar o processo educativo de modo ingênuo e utópico, sem ocultar os interesses ideológicos das classes dominantes e seus objetivos de manter a alienação de parte da população, com a certeza de que a prática educativa está incessantemente a serviço da igualdade entre os povos.

No Brasil, desde a redemocratização, o investimento público com educação vem se ampliando, considerando as características de cada novo governo.

Vale acrescentar que logo após esse período de democratização, o processo de reforma do Estado foi instalado, sendo que, a partir da década de 1990, esteve condicionado à natureza das relações entre Estado e sociedade e demais níveis de governo. Os resultados alcançados variaram de acordo com a política e os locais onde foram implementados.

Em um processo de transferência de atribuições, a riqueza econômica, a capacidade fiscal e administrativa dos governos locais exerce um fator diferenciador. Para a implementação da descentralização, é decisiva a estratégia governamental de incentivo para que os governos locais queiram assumir tais atribuições (TAVARES, 2003, p. 7).

O processo de descentralização é também deflagrado apresentando-se, segundo Tavares (2003, p.9) como “a coexistência de espaços de decisão e ação descentralizados e privados juntamente com outros espaços altamente centralizados e intervencionistas, substituindo-se então o Estado social pelo Estado controlador, avaliador”.

No que diz respeito ao Financiamento da Educação, a legislação brasileira instituiu na Constituição Federal de 1988, a vinculação da receita de impostos para Educação, onde estados e municípios devem aplicar, no mínimo, 25% dessa receita no desenvolvimento do Ensino e a União, 18%, no mínimo.

Mantido, porém, sobretudo, pela vinculação de parcela dos recursos procedentes da receita de impostos arrecadados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEF), em 1996, considera a proposta de descentralização, e também, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) dez anos depois (2006) e mais recentemente com as alterações implantadas.

A criação desses fundos representa, de certa forma, um avanço no processo de repartição dos recursos vinculados, e inserção da variável “número de alunos” no mecanismo de distribuição automática do montante gerado, em favor dos governos. O início da implantação do FUNDEB ocorreu em virtude da necessidade de suprir algumas fragilidades do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). De maneira gradativa, em janeiro de 2007, o FUNDEB foi sendo inserido, com propósito de ser concluído em 2009. Esse Fundo foi instituído pela Emenda Constitucional (EC) nº 53 (BRASIL, 2006) e regulamentado pela Medida Provisória nº 339 (BRASIL, 2006), posteriormente convertida na Lei nº. 11.494 (BRASIL, 2007).

Trata-se de um Fundo de natureza contábil que é constituído em cada estado da federação, em parte, por 20% do total arrecadado com os principais impostos estaduais, ou seja, Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD), Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA). Outra parte do Fundo é formada por valores oriundos da União para o Estado, que são: Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIEXP), Fundo de Participação dos Estados (FPE), Desoneração das Exportações, com a Lei Complementar nº. 87 (BRASIL, 1996d). Constituem-no ainda valores que são repassados da União para os municípios: Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e a cota parte de 50% do Imposto Territorial Rural (ITR) devida aos municípios (RAMOS; DI GIORGI, 2011, p. 626).

Os recursos do fundo contábil são alocados entre o Estado e o município diretamente proporcionais à matrícula da educação básica em sua rede de ensino, e as diferentes etapas da educação básica e relativas ponderações. Somado o montante de matrículas de cada rede de ensino é multiplicado por um fator de ponderação para se chegar ao valor a ser enviado a cada Estado e município. Esse

fator refere-se ao valor de cada matrícula, havendo ainda, dezenove fatores de ponderação, tendo como base de cálculo a matrícula no ensino fundamental urbano.

Regulamentado em 2020, o novo Fundo de Manutenção de desenvolvimento de Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é o principal instrumento de financiamento da educação básica pública no ordenamento jurídico vigente e responsável por mais de 60% da totalidade dos recursos de que os estados e os municípios dispõem para investimento no setor.

Dentre as inovações, destaca-se a ampliação da proposta de transparência dos gastos públicos, medida que objetiva fomentar ainda mais a participação da sociedade e o controle social, facilitando o trabalho dos órgãos de controle e o acompanhamento das políticas educacionais pelo Ministério da Educação (MEC).

Destaca-se no novo FUNDEB, o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS), que tem o dever de apresentar aos órgãos de controle interno e externo a manifestação formal sobre registros contábeis e demonstrativos gerenciais do Fundo, além de ganharem novos representantes em todas as esferas de governo.

O elemento principal para a composição do custo-aluno nas escolas está relacionado às despesas com pessoal, correspondendo a mais de 70% em relação às outras despesas. De acordo com o Seminário Interno da Pesquisa Custo-Aluno Qualidade, de 2020, este é mais elevado nas escolas de educação infantil (sobretudo nas creches) do que nas escolas de ensino fundamental e médio. Além do mais, o elemento principal para a composição do custo-aluno nas escolas se faz alusivo às despesas com pessoal, correspondendo a mais de 70% em relação às outras despesas.

Ao se tomar como referência o momento atual, é relevante que se busque compreender que embates e visões de mundo se apresentam no cenário atual, portanto se faz necessário rever os marcos da educação como direito social e não como mercadoria.

Outra questão fundamental equivale em se identificar no âmbito das políticas internacionais, quais são os compromissos assumidos pelos diferentes países na área da educação, como se caracterizam em políticas, programas e ações educacionais, e como eles se efetivam no cotidiano escolar. É imprescindível apreender quais são as políticas indutoras advindas dos referidos organismos multilaterais e que concepções sinalizam tais políticas. Para isto, é necessário

problematizar a ênfase dada à teoria do capital humano, sobretudo pelo Banco Mundial, identificando o papel reservado à educação, bem como as diferentes formas assumidas por ela no que tange à escola de qualidade.

No relativo à organização da educação nacional, sem perder de vista as determinações internacionais no campo da educação, é importante abarcar o papel dos sistemas e das escolas como espaços de regulação e de produção de uma dada dinâmica pedagógica, bem como o papel dos diferentes atores corporativos ou não, do processo de construção das aludidas regulações.

Tais considerações sinalizam a apreensão de múltiplos fatores e regulações que, segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007), permeiam o que supostamente se entende por uma educação de qualidade.

Ao considerar o caso brasileiro, onde a oferta de escolarização se dá por meio dos entes federados (União, Estados e Municípios), com base na estruturação de sistemas educativos próprios, conclui-se que tal processo vem se efetivando, historicamente, por meio da descentralização e muito pela desconcentração das ações educativas.

Esta comprovação aponta o quadro complexo, no tocante ao estabelecimento de parâmetros de qualidade em um cenário desigual que caracteriza a educação brasileira. Este cenário é demasiadamente marcado por desigualdades regionais, estaduais, municipais e locais e por uma grande quantidade de redes e normas nem sempre articuladas. Nesta circunstância, indaga-se como avançar para a construção de indicadores comuns de qualidade e como assegurar educação de qualidade para todos.

Tais questões contribuem para explicitar o cenário complexo do quadro nacional e, ao mesmo tempo, permitem, com base em análise das políticas e programas governamentais, identificar a adoção histórica de uma determinada lógica político-pedagógica voltada para a ampliação das oportunidades educacionais, por meio da inclusão de etapas e modalidades educativas, sem fazer avançar, contudo, a qualidade pretendida.

Como assegurar educação inicial a todos e garantir a educação obrigatória, e ainda, ampliar a oferta de educação secundária dos jovens, bem como, oportunizar educação continuada de qualidade a toda a população, em um país em que os indicadores educacionais revelam enormes disparidades, e a educação não se caracteriza como prioridade? Isso torna-se um grande desafio.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) apresentam reflexões acerca da qualidade da educação, com base na revisão de literatura relativa a temática, envolvendo o levantamento de estudos, avaliações e pesquisas e, ainda, a contribuição dos países membros das Cúpulas das Américas, consolidada em instrumento de coleta de dados produzidos para esse fim.

No referido estudo, os autores indicam que a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos.

A qualidade da educação abarca proporções extra e intraescolares, neste sentido, devem ser considerados os distintos atores, a dinâmica pedagógica, isto é, os processos de ensino e aprendizagem, os currículos, as perspectivas de aprendizagem, assim como, os diversos fatores extraescolares que influenciam direta ou indiretamente nos resultados educativos.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) afirmam que a qualidade da educação não pode deixar de considerar as dimensões extrínsecas ou extra-escolares que transpõem tal temática. Essas dimensões se referem às múltiplas determinações e às oportunidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos assistidas ou favorecidas. Estudos e pesquisas revelam que as dimensões extraescolares atingem demasiadamente os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, portanto tais dimensões não podem ser ignoradas se objetivamos efetivamente produzir uma educação de qualidade para todos.

De suma importância nesse processo, cabe considerar, também, as dimensões que ocorrem no âmbito intraescolar. Ou seja, estudos, avaliações e pesquisas revelam que as dimensões intraescolares afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos, também, de uma aprendizagem mais significativa, uma vez que se refletem diretamente nos processos formativos, gestão e organização, participação, práticas curriculares, papéis e expectativas sociais dos participantes, planejamento pedagógico, dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes.

Os autores apontam, ainda, com base em revisão bibliográfica, a importância de identificar quais são os elementos, no entendimento do que vem a ser uma

escola de qualidade, com objetivo de compreender os custos mínimos de manutenção e desenvolvimento. Em contrapartida, indicam a importância de identificação das condições objetivas e subjetivas da organização e gestão escolar e da avaliação de qualidade da educação, por intermédio de processos de gestão, da dinâmica pedagógica e, do rendimento escolar dos estudantes.

Nesse sentido, mostram que esses elementos podem ser vistos, em parte, como aspectos objetivos da construção das condições de qualidade nas escolas, levando a resultados positivos, ao mesmo tempo, alertam que em relação aos aspectos característicos de gestão financeira, administrativa e instrucional, juízos de valor, atributos que explicam a natureza do trabalho da escola, assim como a visão dos funcionários e da comunidade, quanto ao papel e o propósito da escola e o trabalho que nela se desenvolve e a percepção dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola, e o trabalho desenvolvido por ela.

Nessa direção, identificam-se as múltiplas dimensões que abarcam o conceito de qualidade, o que remete à busca pela compreensão dos elementos subjetivos e objetivos que se apresentam no interior da escola e na visão dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. Estes elementos relacionam-se, em geral, aos aspectos relativos à compreensão e construção de uma escola eficaz ou escola de qualidade (DOURADO *et al.* 2007, p. 7).

Essas considerações justificam a necessidade de priorizar e resguardar efetivamente a educação como política pública, ampliando os recursos destinados à educação, regulamentando os sistemas de coparticipação entre os entes federativos, viabilizando a efetiva governança democrática dos sistemas e escolas, consolidando os recursos educacionais, no que tange a programas de formação inicial e continuada, reforçando a interface entre a política e os diversos programas de ação, além da melhoria do plano de carreira dos profissionais da educação.

Autores como Dourado, Oliveira e Santos (2007) alertam que a lógica de gestão que enfatiza a racionalidade tecnológica e o controle da produção adotada pelo maior controle organizacional sobre a escola e necessidade de melhor alocação/utilização de recursos é o processo democrático, o que torna essa escola diferenciada com possibilidade de alcançar melhoria na qualidade da educação.

A busca das escolas pela autonomia e pela descentralização, não pode ser sinônimo de desresponsabilização por parte dos governos. A qualidade da educação

se dá por políticas que articulam organização e gestão escolar, reestruturação curricular e incentivo ao processo de participação, e formação inicial e continuada para os professores. A definição de um padrão único de qualidade, envolve questões em termos de variedade e de quantidades mínimas.

Nesta perspectiva, é essencial estabelecer a definição de dimensões, fatores e condições de qualidade a serem considerados como referência analítica e política no que é relativo à melhoria do processo educativo e, também, à solidificação de mecanismos de controle social da produção, à implantação e monitoramento de políticas educacionais e de seus resultados, objetivando produzir uma escola de qualidade socialmente referenciada, ou seja com a sociedade efetivamente participante.

A qualidade da educação, portanto, não se limita a médias, validada entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não se restringe a credibilidade de elementos em um dado momento, a um aspecto, mas caracteriza-se como processo complexo e dinâmico, emoldurado por um conjunto de valores como credibilidade, dentre outros. Portanto, tal compreensão teórico-conceitual de qualidade da educação reforça o conceito multifatorial e polissêmico e não pode deixar de considerar as dimensões extraescolares, e nem tampouco reduzir-se a médias entre os objetivos educacionais e os resultados escolares como atestam as avaliações de larga escala.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) exibem um cenário valioso para a reflexão das dimensões intra e extraescolares. Segundo os autores, as dimensões extraescolares envolvem o espaço social e as obrigações do Estado.

A primeira se refere às dimensões socioeconômicas e culturais das entidades envolvidas e o impacto do capital econômico, social e cultural acumulado por famílias e alunos no processo de ensino e aprendizagem; a importância da implementação de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, cultura, saúde, entre outras; a gestão e organização adequada da escola, pretendendo lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos estudantes; a consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e a aprendizagem significativa e exitosa.

O segundo nível refere-se à dimensão dos direitos dos cidadãos e das obrigações do Estado, cabendo a este aumentar a obrigatoriedade da educação

básica; definir e garantir padrões de qualidade, abrangendo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; estabelecer e efetivar diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; implementar sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e garantir a melhoria da aprendizagem; efetivar programas suplementares, conforme as especificidades de cada estado e município.

Nessa direção, os autores Dourado, Oliveira e Santos (2007) apontam em quatro planos as dimensões intraescolares, destacando os elementos de cada uma delas.

- I. O plano do sistema, que abrange condições de oferta do ensino, garantia de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade, delimitados pelo sistema nacional de educação em consonância com a avaliação positiva dos usuários; ambiente escolar adequado à realização de atividades de recreação, ensino, lazer, práticas culturais e desportivas; momentos de encontros com a comunidade, equipamentos de qualidade e quantidade; biblioteca com espaço físico propício para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa on-line, entre outros; acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca; condições cabíveis de uso aos equipamentos, serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; definição de custo-aluno anual adequado que assegure condições de oferta de ensino de qualidade; ambiente escolar dotado com condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas que contribuam para uma convivência dotada de princípios e respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade.
- II. O plano de escola ou gestão e organização do trabalho escolar que se refere a estrutura organizacional compatível com a finalidade do fazer pedagógico; planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; organização do trabalho escolar voltada aos objetivos educativos priorizados

pela instituição, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; métodos de comunicação e informação entre os todos os segmentos da escola; gestão democrática e participativa, englobando condições financeiras, administrativas, pedagógicas; procedimentos que abarquem a participação e integração dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares; perfil coerente do dirigente da escola, incluindo formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência; projeto pedagógico da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos, a coletividade, além de autonomia escolar; atividades pedagógicas e curriculares; formação e disponibilidade de docentes; métodos pedagógicos pertinentes ao desenvolvimento dos conteúdos; processos avaliativos de identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem e desenvolvimento da instituição escolar; tecnologias educacionais e recursos pedagógicos propícios ao processo de aprendizagem; planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico; jornada escolar ampliada ou integrada, aspirando a garantia de tempos e espaços compatível às atividades educativas; procedimentos que envolvam a participação do aluno na escola; valoração dos usuários relativo aos serviços prestados pela escola (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

- III. O plano do professor que se refere à formação, profissionalização e ação pedagógica , integra-se ao perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; dedicação a uma só escola; maneiras de ingresso e condições de trabalho apropriadas; valorização da experiência docente; aperfeiçoamento profissional , por meio da qualificação permanente e outros requisitos; políticas de formação e reconhecimento pessoal docente: plano de carreira, benefícios , incentivos; garantia de carga horária para estudo, planejamento e elaboração de atividades, reuniões pedagógicas, atendimento a pais, entre outros; definição alunos/docente pertinente ao nível, ciclo ou etapa de escolarização; ambiente propício ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar.

- IV. O plano do aluno, que se refere ao acesso, permanência e desempenho escolar, inclui condições adequadas à diversidade socioeconômica e cultural e assegura o desempenho satisfatório dos estudantes; consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a valorizarem positivamente a escola, os colegas e os professores, a aprendizagem e o modo como aprendem, envolvendo-se no processo educativo e avaliações centradas na melhoria das condições de aprendizagem, que possibilitem a definição de padrões que englobem a qualidade educativa e aprimoramento dos estudantes, a percepção positiva dos alunos quanto às etapas de ensino e aprendizagem, condições educativas no que diz respeito a projeção do sucesso referente a trajetória acadêmico-profissional.

Rios (2001, p.68) reforça que “a qualidade não é um termo de sentido unívoco, tem uma multiplicidade de significados”.

A consulta ao dicionário retrata que “[...] Qualidade (do latim qualitate) significa propriedade, condição ou atributo de coisas ou das pessoas capaz de distingui-las, das outras e de lhes determinar a natureza.[...]”. O termo qualidade detém a ideia de “algo bom”. Isto nos possibilita entender porque encontramos em grande parte dos documentos a referência a uma “educação de qualidade”, sinônimo de “boa educação”. A autora ainda afirma que quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos, e de características que teriam essa educação.

[...] A qualidade em síntese, não seria uma propriedade, atributo mas compreenderia um conjunto de atributos, de propriedades que definiriam a boa educação [...]. Poderíamos dizer então, que a qualidade com letras maiúsculas, é na verdade , um conjunto de “qualidades”.

Qualidade do trabalho na educação é fundamental e se faz necessário repensar o significado que se dá a essa “qualidade”. Nesse sentido, a preocupação com os indicadores de qualidade tem orientado o trabalho dos educadores e outra exigência é verificar como é possível articular conceitos de qualidade, felicidade e cidadania. E como de fato, essa articulação ocorre na prática docente.

É uma tentativa de deixar o trabalho docente como um ofício de busca permanente para ampliar a sua qualidade e uma sociedade mais justa.

O ensino da melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas cartilhas , mas sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos , mas no contexto de que participa, deixando seus sinais , seus símbolos. Contar não apenas números , mas sua história , espalhar sua palavra , falar de si e dos outros. Contar e cantar nas expressões artísticas , nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas (RIOS, 2001, p.138).

O conceito da qualidade da educação remete à definição do que se entende por educação. Para alguns, ela se define às diferentes etapas de escolarização que se apresentam de modo sistemático por meio do sistema escolar. Para outros, deve ser compreendida como espaço múltiplo, que envolve diferentes atores, espaços e dinâmicas formativas, efetivado por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Esse conceito discute as possibilidades e limitações dessa prática e sua filiação aos macroprocessos sociais e políticos delineados pelas formas atuais de socialização. Nessa direção, a qualidade na educação é entendida como elemento essencial e indispensável das relações sociais mais amplas, contribuindo, desse modo, para a transformação ou manutenção dessas relações.

Neste sentido, a escola é identificada como espaço institucional de disseminação e produção sistêmica do saber historicamente humanizado. Assim, não menos relevante, os diferentes atores e espaços formativos, família, igreja, movimento social, mídia, entre outros, nos leva a reflexão sobre qualidade, tendo por norte pedagógico a função social da escola.

Indaga-se ainda, definições, representações ou concepções que indiquem uma escola de qualidade e quais os principais conceitos que embasam os estudos, as práticas e as políticas educativas, bem como as dimensões e os fatores que apontam a construção de uma educação de qualidade e também , o questionamento se é possível uma escola de qualidade para todos. Tais questões revelam a complexidade da temática da qualidade no ambiente educativo.

Nas palavras de Rios (2001), compreende-se qualidade como um conceito histórico, que se altera com o passar e no passar do tempo, com o espaço e no

espaço, ou seja, atende às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico. A educação é um processo de socialização da cultura, no qual construímos, mantemos e transformamos conhecimentos e valores. Ao mencionarmos um processo de socialização é importante destacar que quando ocorre imposição de valores e conhecimentos, ignoram-se as características dos educandos, o que se pode deduzir uma educação de má qualidade. Se ao contrário, existe o diálogo, a construção da cidadania, como prioridade, pode-se denominar uma educação de boa qualidade. A boa educação, que se busca, é uma educação imbuída de qualidades que possuem um valor positivo.

Ainda, se pode indagar o que se qualifica como boa qualidade em educação.

Ao recorrermos à história, verifica-se que o que se tem chamado de boa educação é, extremamente variável nas diferentes sociedades e culturas, em razão dos valores que as sustentam. Portanto, é necessário questionar criticamente de qual educação se fala, quando se refere a uma educação de qualidade ou que qualidades deve ter a educação que queremos.

Se analisarmos a utilização do conceito de qualidade no interior das práticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, percebemos a perspectiva política de que ele se reveste, os interesses que se evidenciam nos discursos em que o termo aparece.

Remeter à expressão “qualidade da educação” em vez de a seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas ou posições ideológicas, é uma forma de pressionar na direção do consenso sem permitir a discussão. E certamente este é um recurso que pode ser utilizado por quem tem poder para difundir o slogan como forma de legitimar seu ponto de vista sem discuti-lo [...] Um recurso que [...] obriga a todos : uma vez que a referência à qualidade se converteu na forma de falar, ninguém pode abandoná-la, ninguém pode dizer que sua pretensão não é a qualidade da educação (CONTRERAS, 1997, p.12).

É o que temos acompanhado no contexto brasileiro e por essa razão se faz necessário refletir sobre a questão da qualidade na educação, no dizer de Arroyo⁴ *apud* Rios (2001, p. 71) :

⁴ Professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Miguel Arroyo é um dos maiores defensores da educação integral nas políticas educacionais brasileiras.

[...] está posta [...] pelo movimento de renovação pedagógica iniciado no Brasil, no final dos anos 70, e que tem como atores centrais os movimentos sociais urbanos e rurais, o movimento de professores (CNTE, Sindicatos e Congressos), o movimento teórico de pesquisadores e de programas de graduação e pós graduação e tem também como atores os partidos progressistas e suas propostas políticas.

O autor cita “momentos fortes desse movimento social , pedagógico e cultural ao longo das últimas décadas”. Em cada um deles, segundo ele, a qualidade da Educação é posta nos projetos pedagógicos de vários governos, sobretudo porque o movimento de renovação pedagógica se fortalece no Brasil, ao final dos anos 70.

A luta pela escola e pela cultura se integram, há uma ascensão da consciência dos direitos sociais das camadas populares, ou seja, direito à igualdade, ao saber, à integração social, à cultura, à participação política, além de surgirem frentes em defesa da expansão da escola pública, tensões em torno da LDB, e as várias iniciativas em prol da educação de adultos, da cultura e educação popular.

A tensão instalada não era apenas pela escolarização básica, mas pela escola pública com a garantia de espaços de saber, de igualdade e diversidade, cultura e vivência dos direitos sociais. A educação escolar na escola pública se amplia indo contrária ao encontro da tradicional exclusão sociocultural popular.

Portanto, parece haver necessidade de efetivamente se adjetivar a qualidade. Para, se contrapor a uma concepção que “desqualifica”, não se faz referência a uma qualidade qualquer mas a uma qualidade “sócio-cultural”, e que não se contraponha às categorias de quantidade e qualidade.

A qualidade tem que ser tratada junto com a quantidade; não pode ser revigorado o antigo e discricionário dilema da quantidade X qualidade e democratização do acesso e da permanência deve ser absorvida como um sinal de qualidade social. [...] Em uma democracia plena, quantidade é sinal de qualidade social e, se não se tem a quantidade total atendida, não se pode falar em qualidade (CORTELLA⁵, 1998, *apud* RIOS, 2001, p. 75).

Associado ao conceito de democracia, a qualidade que se adjetiva de “social” é, para Cortella (2006, p. 15) indicadora da presença “[...] na escola, de uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social.[...]” .

⁵ CORTELLA, Mario S. A escola e o conhecimento- fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo, Cortez. Instituto Paulo Freire, 1998, p. 15.

O autor ainda afirma que a qualidade social carece de tradução em qualidade de ensino. Mas, se há interesse em soluções considerando o atraso educacional brasileiro, se faz necessário, questionar a respeito do que se entende por educação de qualidade.

A educação, compreendida historicamente como a apropriação do saber, é prática social que se consolida na atualização cultural e histórica do homem. Este, em meio ao processo, produz valores, conhecimentos, técnicas, comportamentos o que, por sua vez, configura o saber produzido ao longo do tempo.

Para que todo o processo educacional vivenciado não se perca, e para que, cada vez mais, se considere a ambiência na escola como fator preponderante na qualidade da educação se faz necessário a consciência de que o saber está sendo permanentemente construído e vivenciado pelas gerações atuais e também será pelas gerações futuras, o que se torna imprescindível na realização histórica do homem.

3 CAPÍTULO II - A AVALIAÇÃO DA AMBIÊNCIA DA ESCOLA

É preciso favorecer a construção de relações respeitadas e pautadas em confiança entre os professores e os alunos. Assim, investir na postura dos educadores também merece destaque no sentido de buscar seguir os valores que pretendem desenvolver.

(VINHA; AZZI; ARAGÃO)

O direito à educação foi garantido, especificamente, quando ampliado o acesso, incluindo grupos sociais que, historicamente, não pertenciam à escola. Assim sendo, é imprescindível que a qualidade social da educação seja assegurada, garantindo a permanência dos alunos na escola, e eles encontrem sentidos no aprendizado, convivam com as diferenças, aceitem e consolidem o pertencimento à escola e à sociedade.

Santos (2004) recorda o direito à igualdade, ao mesmo tempo em que afirma que a diferença que descaracteriza, e o direito à diferença dos diferentes, revela a igualdade que caracteriza cada um. Desse modo, a tarefa exige o enfrentamento de uma política na raiz da igualdade de direitos, que respeite culturas e hábitos distintos.

A escola como um espaço social, é lugar de interação e conhecimento, de exercício da autonomia e conquista, de diálogo e escuta, de experiência e descoberta, de aprendizagem e ensino, de reflexão, partilha, silêncio e de convívio, de acolhida e inclusão, de ensino e aprendizagem, de cultura e miscigenação. Espaço privilegiado ao desenvolvimento de relações, não se restringe, portanto, a transmissão de conhecimento formal, mas também, a função de gerar o desejo pela construção do conhecimento e apropriação de saberes.

Escola é o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda. Que alegre, se conhece, se estima. O Diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados". Nada de conviver com as pessoas e depois, descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar. É também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se "amarrar nela"! Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser

feliz. É por aqui, que podemos começar a melhorar o mundo (FREIRE, 2010, n.p).

Enquanto espaço heterogêneo, a escola contempla diferentes modos de ser e estar, o que pode favorecer um clima tanto positivo quanto negativo. Esta compreensão enfatiza o olhar mais sensível a esta ambiência. Neste sentido, Casassus (2009), afirma que a educação desconsidera a emoção e se cerca por pensamentos lógicos, consolida a racionalidade valorizada nas ciências exatas, o que se contrapõe à formação humana, à percepção funcional e mensurável de um mundo que não condiz com o estado de humano.

Na retrospectiva de pesquisas feitas na década de 1990, chamada "década do cérebro", constata-se que as pessoas nem sempre nascem com todas as células cerebrais que terão em toda sua vida. De certo, entre o nascimento e o final da adolescência, novos circuitos de neurônios são formados na interação do indivíduo com o meio. Ainda assim, a percepção do mundo se faz pelos nossos sentimentos, e estímulos captados pelos sentidos, tão pouco pela razão, o que se considera ser de grande relevância na ambiência, o respeito e a escuta do sujeito.

[...] a escola possui na sociedade um papel de agente formador e reciclador de valores que renovarão a cultura e o desenvolvimento de novas teorias para o conhecimento humano. A escola é o alicerce do aprimoramento de costumes, código de ética e do ensino de valores que orientam a convivência e permite a manutenção da coesão de mentes distintas, em regras comuns na formação do cidadão." O ninho onde se molda o cidadão do futuro" (ARANA, 2010, p. 02).

Ao mesmo tempo em que a escola na sociedade tem o papel de agente facilitador da cultura, convivência e transformação, as dimensões intra e extraescolares, influenciam neste contexto e avaliar a ambiência escolar pode levar a um diagnóstico mais preciso diante os efeitos e identificação dos fatores que interferem na formação do sujeito e das pessoas que compõem o espaço de aprendizagem, correlacionando direta ou indiretamente a qualidade da educação.

[...] Os objetivos da realização de uma avaliação podem ser diversos, e o que os influenciará diretamente será sua contextualização histórica, política e econômica, que intensificarão determinados interesses. Todavia, independentemente do objetivo, pode-se dizer que a avaliação implica sempre em mudanças dela decorrentes. Está relacionada diretamente a escolhas, que fazem parte do cotidiano da vida humana (CAMBA, 2015. p. 22).

Nessa direção, o papel da escola é fundamental na formação do sujeito, e na busca pela transformação da sociedade. A escola é uma organização social e vai se constituindo ao longo da história por uma variedade de forças que se influenciam reciprocamente, definindo, segundo as tendências assumidas, a sua própria identidade. No entanto, o “pertencimento” e a “identidade” não são garantidos para toda a vida, são muito negociáveis e revogáveis.

[...]. As decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age, a determinação de se manter firme a tudo isso, são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAM, 2005. p. 17).

Destacado pelo autor, “ter a identidade” não ocorre enquanto “pertencimento” ou condição sem alternativa, nasce como uma tarefa a ser realizada não de uma única vez.

[...] A questão da identidade surge com a exposição a “comunidades” e somente porque existe mais de uma ideia para evocar, e manter a unidade, onde é fundida tal comunidade, meio a um mundo de diversidades e policultura [...] (BAUMAM, 2005. p. 17).

É pela existência dessa diversidade de ideias e princípios, que se desenvolvem “comunidades de indivíduos que acreditam”, que fazem escolhas, reconsiderações, conciliações e comparações.

A necessidade de compor a identidade individual ou identidades é referida parcialmente como a montagem de um quebra-cabeça incompleto. O adquirido em uma loja contém todas as peças, a imagem final está claramente impressa e a devolução do dinheiro garantida na falta de algum item.

Assim, pode-se examinar a imagem e o encaixe das peças que se espera juntar, assegurando o caminho correto, em direção ao objetivo, formando o todo significativo. Existe ainda, a possibilidade de verificar o que é preciso fazer para alcançá-lo. A todo tempo, e desde o início, acredita-se que cada peça ao final, da sequência ao encaixe, terá o lugar correto, portanto, o ajuste mútuo das peças está assegurado desde o início. “[...] Na identidade, o trabalho é direcionado para os meios, não se começa pela imagem final, mas por uma série de peças já obtidas ou que pareçam valer a pena ter. [...]” (BAUMAM, 2005, p.17).

Segundo o autor, em seguida, tenta-se descobrir quais as possibilidades de agrupá-las e montar imagens agradáveis. Experimenta-se “com o que tem”, o que necessita para chegar ao ponto que pretende e quais são os pontos que podem ser alcançados com os recursos que já possui e quais merecem os esforços para serem alcançados. Neste comparativo, na montagem do quebra-cabeça selecionam-se os meios adequados ao fim e já na construção da identidade, se descobre o quão atraentes são os objetivos que podem ser atingidos com os meios que possui.

É pela possibilidade da transformação, que se mantém o olhar atento e investigativo à escola e aos fatores que influenciam direta ou indiretamente a ambiência escolar e a qualidade de ensino.

A avaliação do clima escolar não pode ser um fim em si mesmo, mas um meio a serviço de um projeto. É preciso considerar o interesse por parte da escola, no que tange a sua autoavaliação, o reconhecimento de suas especificidades pelos diferentes olhares e perspectivas que a constituem. De suma importância, é a sensibilização de seus integrantes quanto ao diagnóstico e a participação nas tomadas de decisão.

Para Elisabé (2006), o espaço social é o ponto fundamental da escola. Percepções, expectativas e modos como se consolidam as relações entre os professores, alunos, pais, gestores, são elementos formadores do clima interno, conseqüentemente o “coração e a alma da escola”, atributos psicológicos, institucionais e organizacionais que resultam a personalidade da instituição.

Embora de difícil conceituação, dada a complexidade do universo escolar e suas especificidades, enquanto instituição educativa, uma educação de qualidade abarca a possibilidade de uma formação plena, que traz no bojo de sua concepção os aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociomoraís, de

modo a contribuir para educar cidadãos honestos, justos e respeitosos, na qual também sejam contempladas as aprendizagens de conhecimentos necessários para uma vida produtiva e satisfatória em uma sociedade democrática (MORO; VINHA; MORAIS, 2019, p.314).

A ambiência, tratada por alguns autores como “clima”, tem relação com a qualidade da vida na instituição educativa, reflete a percepção da comunidade escolar, valores compartilhados, regras estabelecidas e acordadas, metas propostas, desenvolvimento do ensino e aprendizagem, relações interpessoais e as estruturas organizacionais (COHEN, 2006, 2010, 2012).

Cada escola possui uma ambiência, um clima próprio, percebido por seus integrantes. Estudos indicam uma associação entre a qualidade do clima e o bem-estar dos atores da escola, principalmente no que tange ao respeito dos alunos e a relação entre o desempenho acadêmico, motivação, comportamentos, sentimento de pertencimento e de justiça, satisfação, autoconceito e valor pelo conhecimento (FAN; WILLIAMS; CORKIN, 2011; COHEN, 2010; CUNHA; COSTA, 2009; COHEN; PICKERAL; MCCLOSKEY, 2008; GOMES, 2005; LOUKAS, 2007; GAZIEL, 1987).

Por vezes, identificamos pesquisas que ressaltam dimensões de natureza mais subjetivas e outras mais objetivas. Freiberg (1998) pondera que o clima escolar resulta da articulação de múltiplas dimensões que englobam elementos estruturais, ambientais, organizacionais, linguísticos, sociais e emocionais da instituição.

Outros estudos de Alston (2017), Gauley (2017), Cohen (2012) e Elsabé (2006) apresentam a relação entre dimensões diversas que compõem o clima: a natureza do trabalho com o conhecimento, a relação com os integrantes da escola, a arquitetura de seu edifício e o espaço físico, a estrutura organizacional, os conflitos e a segurança, a qualidade das regras e a participação, o estilo de gestão, as motivações e realizações acadêmicas.

A literatura aponta amplas e distintas definições do clima escolar e, entre outras, destacamos as de Moran e Volkein (1992) por contribuem na concepção e determinantes do clima organizacional. Segundo estes autores, apesar de não mutuamente exclusivas, as perspectivas organizacional, psicológica, psicossocial e cultural, são determinantes.

A perspectiva organizacional se refere a identificação das características da instituição, atributos organizacionais, considera-se como determinante principal do clima, ignorando a influência do indivíduo nos aspectos cultural, social e psicológico.

Já a perspectiva psicológica não considera a condição de funcionamento sistemático do indivíduo com as características organizacionais e atribui a origem do clima escolar, ao indivíduo.

Por outro lado, a perspectiva psicossocial considera o clima, fruto de uma representação abstrata, oriunda da interação dos indivíduos no espaço organizacional, entre partilha e percepções. Esta perspectiva não considera a condição da vida social que permite a partilha de sentidos, experiências e conhecimentos "entre sujeitos", subjetividade, na qual a cultura assume importante papel.

Já a perspectiva cultural percebe em um contexto mais amplo e alargado, a influência na formação e partilha do significado dos eventos organizacionais entre os sujeitos que vivem, interagem e se confrontam em sociedade. Nesta perspectiva, o clima é algo criado por um conjunto de sujeitos de uma mesma estrutura, a cultura organizacional. O clima aparece como uma dimensão da cultura, perspectiva que permite pensar clima e cultura organizacionais como dois conceitos independentes, com dimensões distintas, ao mesmo que semelhantes.

A perspectiva cultural da formação do clima resguarda as interações entre os indivíduos, reguladas pelos significados pré-existentes e por vezes, inconscientes, externado pelas diversas manifestações de cultura. Desta forma, o clima organizacional é criado por um grupo de sujeitos que interage e partilha uma estrutura referenciada comum, a cultura, a qual contextualiza a interação individual na organização (LEONARDO, 2013, p. 98).

Apesar de ser o clima uma criação a partir das percepções de um grupo de pessoas, não excede às variações individuais específicas aos climas psicológicos, o que não ocorre com a cultura, que alicerça uma espécie de inconsciente coletivo. Este, funciona como uma camada mais periférica da cultura, transpõe o que acontece. Portanto, é mais suscetível às oscilações das variáveis organizacionais, o que se nota em reações mais rápidas, geralmente de curto prazo e menos profundas. A cultura de maneira mais acentuada, explica o porquê dos acontecimentos, é mais resistente à mudança e seus efeitos são a longo prazo. Não é um atributo específico do sujeito, mas coletivo (MOREY;LUTHANS, 1985).

O conceito de ambiência, de clima é subjetivo, e portanto, cada pesquisador possui a sua própria interpretação. Dentro do espaço educacional, cada sujeito tem sua própria impressão quanto aos diversos fatores coletivos. Na visão de Gaziel

(1987), o clima escolar é entendido como o conjunto das percepções e sentimentos individuais dos sujeitos, em relação ao funcionamento da organização educativa.

Tais percepções coletivas, podem trazer significativas influências sobre o comportamento dos grupos, sugerindo sua associação à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como, das relações interpessoais.

Com base nos estudos da literatura na área e nas pesquisas realizadas pela equipe de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) – Unicamp/ Unesp – e por pesquisadores de diferentes universidades do Brasil, os quais integraram uma equipe de Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e Fundação Lemann, compreende-se o clima escolar como “[...] conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, fruto das experiências vivenciadas e interrelacionadas às normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, presentes na instituição educativa” (VINHA; MORAES; MORO, 2017, p. 68).

Um clima escolar positivo é capaz de diminuir desigualdades no desempenho de estudantes de uma mesma escola, ainda que eles venham de ambientes socioeconômicos distintos. Assim, foi constatado pela revisão da literatura científica produzida sobre o tema, entre 2000 e 2015, nos estudos nos Estados Unidos , entre os pesquisadores das Universidades de Haifa, do Sul da Califórnia e de Bar-Ilan .

Ao fomentar um clima positivo, as escolas possibilitam condições para aumentar a igualdade de oportunidades, e assim, restringem as desigualdades socioeconômicas da aprendizagem dos estudantes e favorecem a mobilidade social.

Desde a década de 1970, mais de duzentas referências foram publicadas e apontam a influência do clima escolar positivo, como motivação para aprender, o que atenua o impacto negativo do contexto socioeconômico sobre o sucesso acadêmico, favorecendo a aprendizagem, o desenvolvimento emocional, social, além do bem-estar de estudantes e professores. Dentre as pesquisas , a revisão de 2013, desenvolvida por pesquisadores norte - americanos da National School Climate Center e da Fordham University, corrobora no sentido de que o clima escolar atenua o impacto negativo do contexto socioeconômico sobre o desempenho acadêmico.

No Brasil, a pesquisa de 2013 coordenada pelo professor Romualdo Portela, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, destacou o clima escolar como um dos fatores que contribuem para a redução das desigualdades intraescolares. Os resultados apontaram que nas unidades em que o clima acadêmico e disciplinar era positivo e no qual a gestão desenvolvia ações objetivando o aumento da participação dos pais nas atividades escolares, o percentual de alunos em nível de aprendizagem foi superior ou satisfatório, comparado a média geral. Em escolas com clima negativo, o resultado era adverso.

Em suma, as variáveis têm relação com insumos e com as atitudes, as práticas, a cultura e as inter-relações estabelecidas com os membros da comunidade escolar.

Logo, ainda que, urgente e necessária a redefinição de políticas de financiamento e alocação de recursos para a educação brasileira, é inegável pensar de forma articulada em um conjunto de indicadores que configure uma escola e um ensino de qualidade em uma perspectiva que abarque insumos, clima, cultura organizacional e avaliação. Isto é, se faz necessário pensar numa política de melhoria da qualidade de ensino que articule insumos e processos (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

Estudos da UNESCO (1998) apregoaram elementos que podem configurar uma escola de efetiva qualidade, onde os alunos aprendam. Tais elementos foram relacionados como:

- Biblioteca com livros e materiais instrucionais em quantidade e qualidade suficientes
- Professores com formação superior, carga horária exclusiva e remuneração satisfatória
- Professores envolvidos e com a aprendizagem e desempenho dos alunos eximindo a famílias de seu fazer pedagógico
- Diagnóstico de desempenho dos alunos
- Agrupamento de alunos por critérios diversificados
- Ambiente escolar adequado com respeito e convivência harmônica
- Comprometimento dos pais no cotidiano escolar

Esses elementos apontam que a definição de padrões de qualidade deve indispensavelmente passar pela definição de indicadores, bem como de processos.

Logo, um primeiro passo pode significar na articulação entre a avaliação da educação, padrões de qualidade e políticas de financiamento, onde as bases sejam formadas por princípios de igualdade e proficiência, o que concebe o alicerce de uma política de melhoria da qualidade do ensino (ARAÚJO; LUZIO, 2005).

Existem diversas maneiras de se avaliar o clima escolar – observações, grupos focais, entrevistas, questionários, entre outros meios, no entanto, é fundamental que tais avaliações sejam embasadas em rigor metodológico, devidamente validadas teórica e estatisticamente. Além da distinção nas formas de se avaliar, há diferenças nos grupos que são avaliados, por vezes, somente alunos ou professores. As raras pesquisas que abarcam múltiplas dimensões para o diagnóstico do clima, englobam diversos atores da instituição, professores, gestores, alunos, funcionários e família.

Weeks (1995, p. 101) destaca a necessidade do estudo das identidades no espaço escolar “[...] pois podem possibilitar importantes contribuições para se repensar a natureza de nossos valores sociais e culturais [...]”.

A pluralidade cultural existente no cotidiano escolar valida a diversidade necessária na construção das identidades que se restabelecem a todo momento, manifestam-se em formas concretas, diversificadas e recíprocas.

Precipuamente, a participação no contexto educativo, pode contribuir para a superação da discriminação, criando novos vínculos, desenvolvendo novos comportamentos, práticas e identidades que, historicamente, se apresentam no cotidiano escolar, escopo de injustiças. O enfrentamento é, sem dúvida, a forma de tornar evidente no espaço escolar, as injustiças, um dos grandes desafios da sociedade contemporânea (BAUMAM, 2005)

Essa avaliação voltada para o grupo de educadores, permitirá conhecer e coordenar as múltiplas perspectivas dos diferentes membros da comunidade escolar, conhecendo o que funciona e o que pode ser melhorado na escola, capaz de contribuir para o planejamento de intervenções, com base nas necessidades e potencialidades identificadas.

Há inúmeras ações que podem ser desenvolvidas para a promoção do “bem-estar” de todos, melhoria do clima e qualidade da educação e a ambiência escolar. Isso talvez seja feito por meio de uma gestão aberta às mudanças; da implementação de estratégias sistêmicas que promovam a valorização e o incentivo do apoio de toda comunidade educativa; de um olhar contínuo para os processos de

melhoria do ensino; da garantia de uma escola acolhedora, segura e justa; do exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo; do cuidado com uma boa comunicação e transparência; do estímulo à participação estudantil e da comunidade nas decisões da instituição, criação de comunidades democráticas, e neste sentido, possibilitar o desenvolvimento de pertencimento e sociabilidade (COHEN, 2006, 2010; FREIBERG, 1998, 2005; THAPA, 2012; VINHA; MORAIS; MORO, 2016).

Por meio do levantamento dos estudos e pesquisas nacionais e internacionais, não foram encontrados instrumentos validados de avaliação do clima escolar e ou ambiência escolar, voltados à realidade brasileira e que abarquem as perspectivas dos diferentes membros da comunidade escolar. Sob o mesmo ponto de vista, foi elaborada uma matriz de referência, composta de dimensões interrelacionais e criados itens avaliativos que compõem os instrumentos de medida, por certo, desenvolvidos com base na revisão da literatura nacional e internacional, bem como, contribuições do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM, 2017).

Investigar a escola e suas especificidades, nos possibilita identificar a ambiência escolar, e assim, entender as diferentes dimensões que a compõem e buscar elementos que auxiliem as perspectivas e desafios em relação a qualidade da educação, o que ensejará o movimento de transformação e reforma da ambiência escolar (VINHA; MORAES; MORO, 2017).

As conceituações acerca do clima, abarcam diversos fatores de interferência direta ou indireta no âmbito escolar. Cabe ressaltar as dimensões quanto às relações com o ensino e com a aprendizagem; relações sociais e os conflitos na escola; regras, sanções e a segurança na escola; situações de intimidação entre alunos; a família, a escola e a comunidade; a infraestrutura e a rede física da escola; as relações com o trabalho; gestão e a participação que compõe a ambiência, no tocante , às percepções dos atores escolares.

3.1 As relações com o ensino e com a aprendizagem

A qualidade dessa dimensão é determinada pela percepção da escola, lugar do comprometimento com conhecimento, que investe no êxito, motivação,

participação e bem estar dos alunos. Além disso, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Portanto, envolve a atuação eficaz de um corpo docente estável e estratégias diferenciadas que propiciem a aprendizagem e o acompanhamento contínuo de todos os alunos.

O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela; desse modo, interfere na qualidade de vida, no processo de ensino e na aprendizagem (MORO; MORAES; VINHA; TOGNETTA, 2017, p. 68).

Ainda que debatido por muito tempo, os reflexos negativos de uma escola tradicional tecnicista e depositária de conteúdo, seus efeitos de êxito esperados, não são garantidos a todos. Sendo um modelo de ensino que valoriza apenas o racional e o conteúdo, forma um currículo hegemônico e distante da vida real dos alunos.

A escola tem o dever de respeitar os saberes dos educandos, sobretudo àqueles socialmente constituídos na prática comunitária, pois em conformidade com Freire (1970, p. 77) “transformar os alunos em objetos receptores é uma tentativa de controlar o pensamento e a ação, leva homens e mulheres a ajustarem-se ao mundo e inibe o seu poder criativo”.

Segundo o educador, a prática didática deve ser dialética, estar conectada com a realidade, o que contrapõe a “educação bancária”, tecnicista e alienante, “o aluno não é uma conta vazia a ser preenchida”. O sujeito é protagonista de sua própria educação, faz seu caminho, não segue um previamente construído. A concepção do aluno como aprendiz ativo, tal qual Rousseau e pensadores como Dewey são fortemente críticos à educação voltada para tão somente transmissão de fatos. Muitas vezes, descrita como um mecanismo de mudança social, “a educação é um regulamento do processo de vir a partilhar a consciência social; e esta consciência é o único método seguro de reconstrução” (DEWEY, 1897, p. 16). Freire (2001), desse modo, atualizou o conceito e o colocou em contexto com as teorias e práticas de educação, em síntese, a pedagogia crítica.

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra” Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a „prática da liberdade“, o meio

pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo (FREIRE, 2001, p. 15).

Em uma sociedade onde existe a supervalorização do capital em detrimento da humanização dos indivíduos, cada vez mais as escolas, se voltam para o preparo e valorização da educação voltada ao sucesso em avaliações externas. Os alunos são vistos como máquinas e não como seres humanos, sensíveis e individuais.

Pensar, valorizar e trabalhar com foco na necessidade do aluno, de viver o mundo através da percepção dos sentidos, deve ser o objetivo central dentro do espaço escolar, na visão contemporânea de educação e de sociedade (LARA, 2010, p. 206).

O que na escola pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ser praticado é, por assim dizer, uma seleção organizada de conteúdos a aprender, os quais, portanto, irão conduzir a prática didática desenvolvida durante a escolaridade.

[...] O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar [...] (SACRISTÁN, 2013, p.17).

Na premissa freiriana, a educação só se faz verdadeiramente pelo diálogo, e, sobretudo o currículo e não somente o que está escrito e registrado, mas sim, a diversidade criada pelos praticantes a partir do diálogo entre professor e aluno.

Neste sentido, currículo é o que ocorre na escola, envolve conteúdos de maneira formal, relações sociais, manifestações culturais e conjunto de conhecimento não escolar. Segundo Santos (2009), os conteúdos devem ser “pensados e praticados”, inventados pelos praticantes a partir de seu cotidiano, caminhando juntos prática e teoria, reflexão e ação. Portanto, o conteúdo não pode ser “seco” se faz necessária a participação ativa e efetiva dos sujeitos sociais nas decisões concernentes às suas vidas.

3.2 As relações sociais e os conflitos na escola

Em um passado remoto, a escola detinha um tipo padrão de aluno, com características e perfis semelhantes, sonhos e limites aproximados. À medida que foi ampliada as oportunidades do acesso, vieram para o mesmo espaço alunos com diferentes vivências, diferenciadas expectativas, sonhos, valores, culturas e hábitos. No entanto, a escola se manteve em suas características sólidas. No que tange o conjunto de diferenças, tem desencadeado conflitos que, quando não trabalhados, promovem a manifestação violenta, pois “O conflito é o nosso companheiro de jornada mais próximo. É parte integrante da vida e da atividade social. O conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e aspirações” (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002, p.30 e 31).

Ainda assim, para o autor, o conflito não é facilmente percebido por aqueles que tentam evitá-lo. No entanto, podem auxiliar na regulação das relações sociais, ensinar a ver o mundo pela perspectiva do outro, possibilitar o reconhecimento das diferenças, apoiar na definição das identidades, reconhecer no outro suas opiniões e percepções diferenciadas, racionalizar estratégias de cooperação, oportunidades de crescimento e amadurecimento social (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002).

Outro mito construído em torno do conflito, e que está sendo superado, é de que ele atenta contra a ordem. De certo, o conflito é a manifestação da ordem democrática, que o garante e o sustenta. A ordem e o conflito são produtos das interações entre os seres humanos. Nesta perspectiva, a ordem, é a normatização do conflito. Apesar de parecer uma ruptura da ordem, o conflito político emerge a continuidade e regularidade em alguns aspectos indispensáveis à sociedade, exige ordem ao mesmo que conflitos. Quanto ao conceito:

[...] o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações, integra a vida e as atividades sociais. Não existe a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições diferentes frente a outras. (CHRISPINO, 2007, p.16)

De certo, a maneira de lidar com o conflito escolar ou educacional irá variar de uma escola para outra. O conflito pode ser de fato, interpretado como instrumento de crescimento ou grave problema, entre os atores permanentes, alunos,

professores, técnicos e comunidade, com rotinas estabelecidas por meio de horários, espaços físicos, temáticas, entre outros. Estes por sua vez, podem representar uma oportunidade de mudança a partir do diálogo e da cooperação, favorecendo a criação de novas possibilidades no que tange ao encaminhamento de problemas. Entende-se aqui, que eles não são em si, negativos, no entanto, a forma como lidamos pode acarretar ou não, situações positivas. Sendo assim, o clima que se estabelece no ambiente escolar, envolve os relacionamentos e dele se espera o cultivo do autoconhecimento, regulação das emoções à medida que se objetiva a formação integral do ser. (CASASSUS, 2009).

O diálogo oportunizado nesta ambiência deve contemplar a escuta às diferenças, comunicação compreensível e ideias assertivas, na promoção de resoluções de problemas.

A boa convivência, por sua vez, envolve o sentimento de pertencimento entre os indivíduos. No entanto, situações de exclusão, discriminação e humilhação impactam diretamente os relacionamentos e causam desajustes no convívio social. Por ser a mediação baseada no diálogo, na escuta, na paciência, na humildade e na demonstração do interesse em quem fala, sem julgamentos ou reprovações, auxilia na solução de problemas, oportunizando aos envolvidos a responsabilização por seus comportamentos. Neste momento destinado ao diálogo, não há a tentativa de fazer prevalecer um ponto de vista particular, mas ampliar a compreensão de todos os envolvidos (BOHM, 2005).

Há que se considerar que favorecer o desenvolvimento da “personalidade” dos alunos e “sensibilizá-los” para se tornarem conscientes de suas ações e das consequências que os encorajem a aprender e a conhecer a si e às demais pessoas, estimulando a cooperação, a autoconfiança, a segurança em seus pares, articulando princípios de igualdade e equidade nas relações interpessoais com base na compreensão da forma de agir de cada pessoa e a beneficiar-se das consequências que estes conhecimentos lhes proporcionam é extremamente benéfico. A realização destes objetivos leva a “formas de convivência mais satisfatórias” e a “melhoria da qualidade de vida das pessoas”, no sentido de alcançar uma “convivência humana mais satisfatória” (SASTRE; MORENO, 2002, p. 58).

Um dos recursos a ser utilizado pode ser o espaço de assembleias onde é garantido a todos os participantes a igualdade de direitos ao expressar seus

pensamentos, desejos e formas de ação, ao mesmo, que o direito à diferença de pensamentos, desejos e formas de ação sejam respeitados. Pelo diálogo, estabelecido no grupo, e à medida que as diferenças vão sendo explicitadas e trabalhadas, alternativas de solução ou de enfrentamento de um problema são compartilhadas. Assim, o conjunto de ações da assembleia contribui na formação de espaços coletivos de diálogo, privilegiam formas abertas para compreensão do mundo e a complexidade dos fenômenos humanos.

Ao invés de tentar homogeneizar e eliminar as diferenças e os conflitos, podemos usar a instituição escolar para promover o desenvolvimento das capacidades dialógicas e os valores de não-violência, respeito, justiça, democracia e solidariedade.

3.3 As regras, as sanções e a segurança na escola

Se a escola tem socialmente esse papel de agente formador e transformador de valores que renovam a cultura e o desenvolvimento de novas teorias para o conhecimento humano, é, portanto, a base da renovação dos códigos de ética, de costumes, e valores, os quais norteiam a convivência e permite “a manutenção da coesão de mentes distintas em regras comuns na formação do cidadão”. (ARANA, 2010, p. 2).

A escola com sua cultura estabelecem regulamentos que regem as relações; sanções são estabelecidas aos comportamentos não esperados de alunos e de professores; políticas administrativas e estilo de gestão da escola; tecnologia e processos utilizados para desenvolver o serviço organizacional, também influenciam nas relações, assim como a divisão de tarefas e metodologias de trabalho, o caráter como característica dos membros da escola, simpatia, apatia, medo, coragem, amabilidade, agressividade, altruísmo, egoísmo, etc. Neste sentido, a convivência entre os participantes da comunidade educativa pode, muitas vezes, apresentar desdobramentos inesperados.

O atrito interpessoal excessivo entre os educadores e administradores, o moral baixo, sentimento de fraqueza e estratégia de submissão coercitiva, não é esquecido apenas fechando a porta. Eles têm efeitos relevantes sobre o que os professores fazem ou na maneira como os relacionamentos se estabelecem entre

professores e os estudantes, em como os estudantes se relacionam entre si. “[...] Dessa maneira, a ambiência escolar, o clima na escola torna-se um elo entre estrutura organizacional e a mediação exercida pelos administradores e pelo comportamento dos professores. [...]” (FALCÃO FILHO, 1986, p. 24).

O autor ressalta que o clima escolar e o processo de aprendizagem estão claramente ligados ao clima organizacional da escola, a ação dos gestores e sua liderança, a percepção que os professores têm de ambas e as suas atitudes dos docentes e ao comportamento de seus professores. Uma das grandes constatações de Foucault, segundo Machado (1985, p. 19)

“o poder é produtor da individualidade”, assim a disciplina é o meio para a criação de sujeitos individualistas. Dessa forma, a disciplina diz respeito “a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.” (FOUCAULT, 2008, p.143).

O estudo de Foucault nos possibilita pensar a escola como um espaço de produção do saber, mas, ao mesmo tempo de disciplina, local onde se insere e também se aceita o controle. Pode-se afirmar que na escola, “ser disciplinado” é viável, pois nessa instituição, fica nítido o jogo de honras e recompensas. Esse jogo de premiações que favorece o “bom aluno disciplinado” tem dois efeitos, o de distribuir os estudantes conforme suas habilidades e seu comportamento e exercer sobre os alunos o único modelo, para que todos se tornem dóceis e úteis. O poder disciplinar pode não coagir diretamente, mas alcança seus objetivos pela imposição de uma conformidade a ser alcançada. Em síntese, normaliza, molda os indivíduos na direção de uma norma particular, de padrão específico.

A disciplina determina o que é normal e, em seguida, desenvolve medidas e práticas para avaliar se os indivíduos são normais e moldá-los segundo determinada norma. Contudo, apesar de produzir saber, o poder disciplinar, com todos os seus artifícios de controle e submissão, a escola cria indivíduos que aceitam a prática exercida sobre eles. (DAHLBERG *apud* SANTANA, 2007, p.121)

Assim, o conhecimento transmitido nessa “escola disciplinar” colabora como uma peça na construção para a máquina capitalista. Portanto, desta forma, a escola abdica de formar indivíduos críticos e avança no intuito de formar massas de

manobra para o mundo capitalista. Sendo assim, o aluno não se torna parte fundante da escola, apenas receptor de ideias e não formulador.

3.4 As situações de intimidação entre alunos

Os acontecimentos violentos que se repetem nos espaços escolares, expõem uma dada realidade que merece a reflexão atenta de educadores e de gestores políticos. Os problemas da violência escolar no Brasil, já foram vivenciados em outros países como Estados Unidos, França, Argentina, entre outros. (CHRISPINO; CHRISPINO, 2002). No entanto, já se percebe um conjunto de políticas públicas ainda que em desenvolvimento direcionadas aos diversos atores que integram este complexo sistema. Esses países detêm programas de redução da violência escolar como revelam Debarbieux e Blaya (2002) e, no Brasil, foram realizados alguns estudos por Abramovay e Rua (2002), Chrispino e Chrispino (2002), entre outros.

Na educação, o Brasil vem sofrendo com a ausência de políticas públicas efetivas que atendam às necessidades da comunidade, e por certo, também, as escolas, que estão sendo esvaziadas de professores em virtude do desprestígio e salários baixos, "sucateada" pela ineficácia dos sistemas de ensino e de gestão e por recursos cada vez mais reduzidos.

Os alunos, por sua vez, sensíveis ao clima da escola, têm comportamento influenciado e sua adaptação dificultada. Apesar de todas as dificuldades, a escola é o instrumento de mobilidade social e de diferenciação para o presente e para o futuro e tem buscado entender melhor o que pode estar causando essa violência, e o que pode contribuir na formação desse aluno. Thiébaud (2005) apresenta uma revisão dos estudos e considera que o clima escolar está associado ao grau de eficácia geral de uma instituição, mas, especialmente, ao nível de incivildades, violência e estresse vivenciados.

É o que também validam Blaya *et al.* (2004), em suas pesquisas, nas quais associam o clima das escolas e a vitimização entre os alunos. Os autores apontam a ambiência escolar como elemento essencial no que se refere ao bom funcionamento da escola; logo quando negativo, pode retratar um fator de risco da qualidade de vida escolar, colaborando para o desenvolvimento de problemas comportamentais, mal estar e violência.

Em um importante levantamento de pesquisas exploratórias acerca deste tema realizadas no Brasil e no exterior, conclui -se :

A escola é autora, vítima e palco de violência. É autora quando pratica a exclusão social por meio de processos mais ou menos sutis, semelhantes a armadilhas, para uma parte dos alunos, produzindo e reproduzindo a exclusão social. É vítima quando seus gestores e docentes são hostilizados, em parte como reflexo da violência que ela produz. (GOMES, 2010, p. 437)

Cabe, assim, à escola trabalhar de forma articulada com a rede social básica, formando um tecido interdisciplinar resistente capaz de suportar pressões desestabilizadoras e também emitir respostas na esfera da prevenção. Áreas como educação, saúde, segurança, assistência social e órgãos responsáveis pelas políticas públicas, devem estabelecer no processo de trabalho, parcerias estratégicas que visem à promoção da qualidade de vida individual e coletiva.

3.5 A família, a escola e a comunidade

A própria legislação que rege a educação no Brasil estabelece que a educação seja dever da família e do Estado, amparada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A escola, como instituição responsável pelo processo de escolaridade contribui para o desenvolvimento humano da sua comunidade comprometida com a formação em direitos humanos.

As famílias, de maneira geral, percebidas como os primeiros educadores, cabe o educar, o dever de acompanhar as tarefas escolares, participar das iniciativas propostas pela escola e assim também compartilhar todo o tipo de informação que seja relevante ao bom funcionamento do processo educativo.

À medida em não se cumpre o estabelecido, surgem obstáculos e dificuldades na comunicação, surgindo muitas vezes estereótipos, expressos na atribuição de culpas e julgamentos morais sobre os comportamentos e as atitudes como “as famílias são desinteressadas”, “pouco responsáveis”, “ausentes”, “incapazes de educar e investir na escolaridade dos seus filhos”.

Estudos realizados por Hill e Taylor (2004) e Lewis e Forman (2002), elucidam a percepção dos professores sobre as famílias e corroboram no que se refere às diferenciações de contextos culturais entre professores e alunos. No que tange o conhecimento por parte dos educadores em relação aos educandos e suas famílias, quando comparados com aqueles provenientes de contextos culturais semelhantes aos da comunidade atendida pela escola, os autores observam que as diferenças culturais entre professores e famílias favorecem a crença de que tanto alunos quanto pais, não se envolvem ou não se interessam pela escolarização dos filhos.

Assim, cultivar outro entendimento da realidade das famílias, passando da perspectiva do déficit ao reconhecimento da experiência, das necessidades e das competências, requer a transposição de uma lógica “descritiva dos problemas, encontrando antes as suas causalidades”, contida em uma lógica de problemas sociais (CANÁRIO, 2001).

A esta perspectiva implica instituir outra cultura escolar e profissional, onde as famílias possam ser ouvidas e valorizadas, com base no desenvolvimento de estratégias de capacitação e autonomia pessoal no quadro de um projeto educativo que integre as diferentes culturas e competências dos atores envolvidos.

A escola durante muito tempo constituiu-se como um espaço fechado e à margem da comunidade, restrita apenas a instrução, o que lhe permitia comportar-se como uma sociedade no interior da sociedade geral. Por conseguinte, desse comportamento insular da escola, a sua relação com a comunidade se estabeleceu em um registo negativo: as famílias só eram chamadas à escola quando havia problemas com os filhos e só eram convidadas para atividades cujo papel se dava em mero espectador.

À medida que a educação é percebida como um processo permanente de “autoconstrução” da pessoa humana é necessário o foco no sujeito e a sua experiência, partindo do princípio do respeito à diversidade de culturas e potencialidades das famílias como sujeitos de direitos.

Para que isto ocorra, a escola, a sua organização e as suas práticas de trabalho terão que construir novas dinâmicas de cooperação e relação, nomeadamente no que respeita à lógica do seu funcionamento interno; à relação de poder e com o saber; modificar a sua relação com os alunos (CANÁRIO, 2001).

O autor afirma que modificar a relação com os alunos pode ser um fator determinante, não só para o sucesso escolar das crianças, mas fundamentalmente quando se equaciona a relação com as famílias e a comunidade, uma vez que as metodologias de trabalho e os processos de aprendizagem devem ter como recurso principal conteúdos socialmente significativos à história local, patrimônio, manifestações culturais e modos de vida, articulando os diferentes espaços e tempos de formação das crianças e das suas famílias.

A aprendizagem conjunta dos benefícios da participação enquanto prática e exercício da cidadania, para além do que é estritamente necessário, implicam em um percurso rico e desafiador. Ainda neste sentido, cabe considerar a participação como o exercício de parte de poder que as famílias detêm em qualquer decisão, legitimando os seus sistemas de interesses, valores e projetos educativos (NÓVOA, POPKEWITZ, 1992). Pressupõe a mobilização dos atores, famílias, representantes locais, para a ação, inscritas nas redes de relações e interações sociais e informais que se criam e desenvolvem no contexto das escolas e no espaço territorial. Portanto, as famílias são consideradas parceiros, sujeitos e protagonistas da ação educativa, situação que tenderá a “quebrar o monopólio educativo da instituição escolar” (CANÁRIO 1999).

3.6 A infraestrutura e a rede física da escola

Não é possível dissociar a ação pedagógica dos universos sociais envolventes, sendo primordial a percepção do meio envolvente para a construção de uma escola melhor, conseqüentemente melhor sociedade. (NÓVOA; POPKEWITZ, 1992)

As ações do educar acontecem em espaços constituídos geoculturalmente, locais em que os indivíduos, em sua condição biocultural, se encontram para compartilhar e expandir a diversidade de seus sentires e saberes. Nessa trama, se enlaçam com intensidade, a pluralidade de valores, crenças e grupos, que potencializam fluxos tensoriais de relações dialógicas que podem enriquecer, aproximar e interligar. Fomentam a perspectiva da unidade na diversidade mediante o reconhecimento dos sentidos humanos singulares a cada indivíduo e a seus grupamentos. (ARAÚJO, 2009).

Para o autor, a ação do educar ativamente nesses entre lugares envolve os diversos saberes e sentires, crenças, valores constituintes do repertório de seus protagonistas. Dessa maneira, podemos introduzir processos de aprendizagem e de co-aprendência, uma vez que aprendemos uns com os outros. Sendo assim, educar pressupõe a convivência com o outro, efetiva e afetivamente (PINEAU, 1999).

Neste sentido, a dimensão educativa e formativa da vida resulta dos efeitos produzidos pelas experiências individuais e coletivas do sujeito. Por este motivo, o “patrimônio experimental” de cada um, representa recurso de maior importância para realização de “novas aprendizagens” (CANÁRIO, 2006, p.198).

Educa-se por meio da relação com nós mesmos e com os outros seres humanos, como também com os demais seres com os quais estamos vinculados em planos diversos e como seres interdependentes. Nos ideais de Freire (1996) educar-se somente faz sentido, quando significamos a aprendizagem, à medida que nos toca, nos envolve de alegria, motiva o aprender juntos, ensinar e inquietar-se, produzir e resistir aos obstáculos com esperança. Não podemos, desta forma, nos deixar levar pela desesperança e negação do sonho, de uma educação de qualidade.

Nos ideais de Freire, a alegria deve habitar o nosso espaço pedagógico, assim como, a esperança de que professor e aluno juntos possam aprender, ensinar, inquietar-se, produzir e resistir a obstáculos.

Os ambientes aos quais nos constituímos enquanto sujeitos e o uso, refletem uma organização social, portanto cultural de seus praticantes, e que revela múltiplas possibilidades e relações nele estabelecidas.

Os espaços e tempos são trazidos para a escola nas conversas que se estabelecem entre praticantes que frequentam esse local, alunos, professores, equipe de direção, funcionários e comunidade escolar.

Acerca da compreensão das relações de poder afirma Foucault (2011, p. 212):

Seria preciso fazer uma história dos espaços - que seria ao mesmo tempo uma “história dos poderes” - que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. É surpreendente ver como o problema dos espaços levou tanto tempo para aparecer como problema histórico-político.

O uso destes espaços, nos fornecem pistas, indícios, sinais ou vestígios, das relações existentes e deles nesses espaços. As angústias e necessidades que ecoam pelos espaços escolares, nos “silenciados”, nos corredores, nas salas de aulas, intervalos, pátios, recreios, biblioteca, auditório, refeitório, banheiros, permitem o surgimento de questões que precisam ser expostas e compreendidas, servindo de base para uma atuação mais eficiente nas e para as escolas, quando nos colocamos a percebê-las. Alunos e professores podem estar juntos em um mesmo espaço , ao mesmo tempo, imprimem olhares diferentes sobre este espaço e uso.

As soluções para os problemas encontrados no espaço escolar muitas vezes não estão nas grandes resoluções políticas , mas nas micropolíticas, em alternativas cotidianas (CERTEAU, 1998).

Por sua vez, a escola e seus espaços influenciam a circulação, o comportamento dos atores educacionais e a ambiência escolar. Dessa maneira, suas atitudes, podem ser reflexos do que e como vivenciam estes espaços diariamente. Dayrell (1996) elucida a “cegueira” dos educadores ao que está presente o tempo todo na escola: banheiros, refeitórios, corredores, sala de aula, entre outros. E afirma :

A arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras. Desde a forma de construção até a localização dos espaços, tudo é delimitado formalmente, segundo princípios racionais, que expressam uma expectativa de comportamento de seus usuários. [...] O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa (DAYRELL, 1996, p.147).

Nesta concepção, segundo Vinha, Moraes e Moro (2017), a arquitetura escolar influencia na forma de circulação das pessoas, na definição das funções para cada local. Essa questão, porém, é pouco refletida entre os educadores. Conclui-se que a qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado, equipamentos, mobiliários, livros e materiais preparados e organizados, à acolhida, livre acesso, segurança, convívio e o bem-estar nesses espaços, podem contribuir positivamente para uma educação de fato efetiva.

3.7 As relações com o trabalho

O educar implica ações de cunho libertário que promovam processos heterogêneos e a conquista das liberdades humanas, de ações que priorizem a transgressão consciente dos modelos e estruturas dos poderes instituídos em seus círculos viciosos. Essas formas de poder enraizadas em nossa sociedade se revelam nas práticas educativas. Desse modo, muito mais do que simplesmente a busca de saber, educar supõe a busca de sabedoria na afirmação e na recriação de sentidos. (ARAÚJO, 2009)

As práticas educativas que se limitam ao âmbito da técnica, do saber formal, que se encerra na pragmaticidade do funcional, nos fragmentos da teia do existir e da cultura, se confinam a meras práticas instrucionais. A ação de educar, como iniciação e como fruição da sensibilidade, vislumbra o horizonte de sentidos, que constitui a dinamicidade das relações da inteireza intensiva da teia humana.

As práticas educativas instituídas em nossa sociedade se configuram, de modo predominante, como práticas instrucionais, na proporção em que privilegiam a pragmaticidade e a funcionalidade, vislumbrando a informação técnica dos sujeitos o exercício de suas funções profissionais, de seus papéis sociais. Logo, as práticas instrucionais se caracterizam como:

[...] processos mecanizados de transmissão dos saberes tecnocientíficos instituídos por meio de procedimentos de natureza técnica e instrumental em que as demandas do ter são superestimadas em detrimento dos valores do ser, incidindo em processos sistemáticos de desumanização. (ARAÚJO, 2009, p.209)

Segundo o autor, se investe em processos instrucionais de caráter informativo que funcionalmente instruem os indivíduos para o cumprimento de seus papéis sociais que se configuram como representações externas, máscaras que projetam os modelos “empadronados” pelas instituições. Portanto, as práticas instrucionais “preparam” recursos humanos” para atuarem nos modos de produção socioeconômicos, assegurando, assim, os poderes instituídos pela cadência de sua ordem monocórdica, que privilegia os princípios do ter a posse das coisas. O cumprimento de seus papéis, garante a eficácia da ordem estabelecida na compulsão de processos que uniformizam e coisificam. As diferenças são comprimidas e aparentemente dissolvidas para que esses indivíduos se tornem docilizados e conformados pela uniformidade de suas lógicas. Instala-se, assim, um

“rebanho”, que tende a reduzir os indivíduos a seres bem-comportados e controlados pela detenção de suas normas e leis.

Por sua vez, o educador reflexivo desenvolve seu fazer pedagógico reconstruindo continuamente suas ações, pois, “a formação de professores inclui informações e habilidades desenvolvidas no exercício da profissão, como princípio de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social” (FERREIRA; SILVA, 2011, p. 25).

Muitos fatores podem, ainda, comprometer as práticas pedagógicas, definidas como um “conjunto de ações educativas articuladas aos diferentes componentes curriculares de um curso e aos desafios e necessidades da formação para a cidadania.” (FERREIRA; SILVA, 2011, p. 36). Nesse sentido, cabe ao educador estabelecer estratégias específicas tendo a intenção de trabalhar os saberes e ações no intuito de propiciar o aprendizado de modo significativo.

Pesquisas realizadas por Abreu (1996), Carrasco e Baignol (1993), Jesus (1996), afirmam que os professores podem utilizar várias estratégias para motivar os alunos nas tarefas escolares, e a partir delas, os alunos podem se desenvolver melhor. Essa construção, pelo aprendiz, se dá a partir de situações propícias, às quais ele age sobre o objeto do conhecimento, pensa sobre ele, recebe ajuda, é desafiado a refletir e interage com outras pessoas.

Corroborando os preceitos de Freire “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção [...] ensinar inexistente sem aprender” (1996, p. 22-23). Portanto, cabe aos educadores possibilitar aos alunos momentos coletivos, favoráveis a criar, interpretar e se desenvolver, a aprender no sentido do prazer associado à compreensão clara do conteúdo ensinado. “[...] O aluno em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a se exercitar nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas” (PCN, 1997, p. 47).

Para Alarcão (2001, p.17)

[...] a escola não é somente um edifício. É também um contexto e deve ser, primeiro de tudo, um contexto de trabalho. Trabalho para o aluno, trabalho para o professor. Para o aluno, o trabalho é a aprendizagem em suas várias dimensões. Para o professor, é a educação na multiplicidade de suas funções. [...] Esforçar-se não deve equivaler a desprazer, mas tampouco pode traduzir-se em metodologias de papinha feita, castradoras do desenvolvimento das potencialidades escondidas em cada um.

Mas ainda, o relacionamento do professor com os alunos deve ser pautado no respeito, na dedicação, e dinamismo, não deve se reduzir apenas aos momentos nos quais concretizam as intervenções pedagógicas, e sim ser o norte de suas determinações, posicionamento e fazer. A autonomia deve se fazer presente, assim como, perpetuar o discernimento, pois não é suficiente a apropriação de “conhecimentos técnicos padronizados”, modos operatórios codificados em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de “receitas” (TARDIF, 2002, p. 247).

As práticas pedagógicas estão sujeitas às condições sociais e refletem o momento histórico socialmente vivenciado. Atualmente novas problemáticas são inseridas ao processo multicultural visando à integração dos alunos na instituição escolar, diariamente os educadores encontram dificuldades, principalmente no processo de integração, existindo uma dificuldade para aceitar as diferenças, isso se dá, pois existem “determinadas condições que implicam limites e negociações, que ultrapassam o simples ato de planejar e executar o trabalho na escola e na sala de aula” (FERREIRA; SILVA, 2011, p. 42).

Partindo dessa perspectiva, o desafio dos educadores na atualidade se constitui em fazer com que as aprendizagens sejam significativas, estimulando experiências que possibilitem o amadurecimento dos educandos de acordo com suas realidades, visando à formação da cidadania.

Nos ideais de Pineau (1988) quanto mais prazer e radiância, mais fruição e criação, radiância no sentido do estado de encantamento que se traduz em êxtase, no extático, com seu dinamismo contagiante, e não como estado estático que anestesia e imobiliza. Assim, uma “Pedagogia do Encantamento” que articula o educar, com o fazer sensível e criativo, imbuído de inventividade e sentidos, que entrelaça a ética e a estética, o bem e o belo, afirma a conflitividade do viver. Uma pedagogia errante, itinerante e, portanto, aprendente. Assim, concebe que é de suas intensidades e instabilidades que podem emergir aprendizagem e co-aprendência, precursoras de ações educativas inspiradas nas inquietudes internas, interrogante na radicalidade do pensamento problematizador, do espírito que medita e cria e de modo entusiasmante interpenetra o lúcido e o lúdico, a prosa e a poesia, e pode garimpar a busca da sabedoria e a fruição da beleza.

3.8 A gestão e a participação

A perspectiva formativa tem como hipótese que o clima escolar emerge em relação às percepções dos atores escolares sobre as diferentes dimensões da instituição, a maneira como percebem as especificidades retratadas nas dimensões, o que serão geradores do clima da escola. Nessa perspectiva, o clima não corresponde a uma variável psicológica, mas a um constructo externo construído pelas percepções compartilhadas por aqueles que convivem neste ambiente, constituindo assim, a ambiência. Contudo, enquanto os itens reflexivos são causados pelo constructo, as percepções da comunidade escolar, sobre a instituição, são provocadas pelo clima escolar, os itens formativos são responsáveis por originar o fator clima escolar que emerge das percepções compartilhadas pelos atores escolares (VINHA; MORAES; MORO, 2017).

Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas : os alunos, os professores , os funcionários e os pais . As pessoas são o sentido da sua existência , para elas existem os espaços , com elas se vive o tempo. [...] As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia (ALARCÃO, 2001, p. 21).

O diagnóstico do clima fornece informações relevantes, diferentes perspectivas dos participantes da escola, que auxiliam a desenvolver planos de ação e intervenções escolares para promover um melhor ambiente socioeducativo.

É importante destacar que querer a melhoria, o avanço da escola, é fundamental: é a natureza afetiva, em destaque, a mola propulsora para o agir. Mas a natureza cognitiva deve andar lado a lado e, para tanto, é preciso, além do querer, saber onde, como e quando agir para o movimento de melhoria e reforma da escola e, dessa forma, é fundamental conhecer a instituição onde estamos inseridos e atuando. É preciso conhecer e se conhecer como sujeito integrado, com base na percepção que temos sobre as diversas dimensões do universo escolar, o qual é complexo e rico em suas peculiaridades (VINHA; MORAES; MORO, 2019, p. 332).

Contudo, hoje assistimos a mudanças nos paradigmas de formação, de organização, gestão, entre outros. Um conjunto de fatores, como a globalização, a competitividade do mercado, desenvolvimento tecnológico, o interesse efêmero pelo produto em uma sociedade de consumo, levaram as organizações empresariais e

industriais a redimensionar estratégias de enfrentamentos aos desafios postos. Esse movimento colocou em destaque competências pessoais, tais quais a formação, a atualização dos conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades, o potencial de trabalho em equipe, a participação ativa como motivação mobilizadora. (ALARCÃO, 2001). A atuação nas decisões, o direito à palavra, a responsabilização e avaliação, foram considerados imprescindíveis. Paralelamente, o desenvolvimento científico dos conhecimentos sobre gestão possibilitou sistematizar um conjunto de características específicas de uma organização dinâmica, flexível, aberta e, como afirma Senge (1990), “aprendente”.

Todavia, para que as mudanças institucionais ocorram, se faz necessária a capacidade de ler ambientes e de agir sobre os ambientes. Por isso, a escola não pode fechar-se em si mesma, mas abrir-se estrategicamente e eticamente (ALARCÃO, 2001, p. 28).

Ainda para a autora, somente um pensamento estratégico, oportunizará a manutenção da visão de conjunto, o que pressupõe os projetos e as atividades escolares. Da visão sobre a própria escola deriva o seu projeto, que conta com o empenho de cada um, porque foi construído através do diálogo entre os seus membros. Uma escola reflexiva se faz em constante desenvolvimento e aprendizagem, se constitui pelo pensamento e pela prática reflexiva, que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características de sua identidade própria, os constrangimentos que afetam e as potencialidades que detém. Assim, é necessário a cooperação, a reflexão sistemática e a partilha do caminho que se quer percorrer.

Por reconhecermos a relevância do clima em uma instituição educativa, defendemos que a compreensão e a investigação da ambiência escolar, pode desvelar elementos essenciais para a identificação de aspectos positivos da dinâmica deste espaço educativo, bem como, possíveis aspectos que venham a merecer análise mais detalhada. Neste sentido, a proposição de intervenções e sensibilização de um projeto coletivo, se dá em busca da referida identidade da ambiência escolar e na qualidade da educação.

4 CAPÍTULO III - A ESCOLA DE QUALIDADE - REDES INTERLIGADAS

Os sujeitos e as relações estabelecidas entre si são responsáveis pela construção de uma escola. São os atores que determinam a organização, e ela, o reflexo de suas ações .

(VINHA; AZZI; ARAGÃO).

Um dos maiores desafios da história da educação tem sido o de organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, que não ofereça à classe menos favorecida uma escolaridade pobre, mas que efetivamente garanta que os alunos aprendam, independente de sua classe social.

A literatura nacional e internacional tem contribuído com pesquisas sobre o que fazer e não fazer a níveis dos sistemas educacionais e das escolas. Considera-se de grande relevância a origem social dos alunos .

Trabalhos, como os realizados por Bourdieu (1977) destacaram a sua influência em gerações de intelectuais de diversas áreas, mas principalmente aos que se dedicaram a estudos sobre educação. Estes estudos, por sua vez, consideraram as estratégias, mecanismos de reprodução cultural e social voltados aos diferentes grupos sociais. Na verdade, segundo o pesquisador, a escola tem se revelado, como ambiente onde todas as diferenças de classes não são atenuadas e assim, coopera com a conservação social. Essa influência vai se evidenciar na trajetória da qualidade na escola.

A preponderância de teorias que apontam a instituição de ensino como reprodutora de desigualdades, identifica o fracasso escolar como recorrente entre os membros das classes sociais menos favorecidas economicamente, apesar do crescimento significativo do acesso destes à escola. O peso das variáveis é muito significativo, embora a escola, principalmente nos países em desenvolvimento, tenha uma maior área de ação e não possa se omitir.

Os sistemas educacionais e as escolas há muito, estão estruturados como reprodutores de um trabalho que processa insumos e fornece resultados para a sociedade, como se verifica com as avaliações de larga escala. Hoje esse modelo mais simples parece não refletir a complexidade da realidade, que têm uma estrutura piramidal com pedidos indo de um nível para outro.

[...] o sistema educacional está dividido em camadas: primeiro, abrem-se as das diversas redes, depois de órgãos gestores regionais e locais; em seguida, as diferentes escolas e, nestas, as diversas turmas, com os seus variados professores e, por fim, os grupos de alunos, com adesão maior ou menor aos objetivos da escola. Desta forma, orientações e normas não passam com facilidade de uma para outra camada [...] (GOMES, 2005, p.283).

Segundo Paro (2006), a escola brasileira ao definir seus objetivos, deve fazê-lo com que os alunos se apropriem da cultura em seu amplo sentido: ciência, valores, todos os tipos de arte para formar personalidades humanas, levá-los a serem sujeitos do processo querendo aprender.

Especificamente na educação básica, quando a criança é obrigada a frequentar a escola, o sistema não revela preocupação se as crianças e sua família estão satisfeitas com o serviço que recebem. Ética, política, artes, cuidados pessoais, uso do corpo e muitos outros tópicos relacionados a pessoas e grupos, não podem constituir apenas "temas interdisciplinares", mas sim, temas centrais da prática cotidiana nas escolas.

Também, é impactante que até hoje, com todo o desenvolvimento das pesquisas em educação, a escola permaneça como há anos passados confinando as crianças em um espaço restrito e imutável como a sala de aula.

Segundo Brandão (2009), embora não exista um modelo único de educação, o pensamento dominante tenta igualar a todos por meio de um padrão que não respeita culturas e diversidades. Mas, assim como ela pode favorecer a manutenção da situação vigente, pode também ser um espaço que faça brotar a criatividade, a rebeldia em um meio condicionado à reprodução.

Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 994), a escola é definida como “[...] uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar”.

A ideia apresentada pelo senso comum concede a maior parte da tarefa de educar a escola. Esta sociedade, espera da instituição de ensino uma formação integral dos indivíduos. No entanto, o ensino praticado dentro da escola, não é o bastante para modificar a convivência em sociedade, são necessárias ações integradas com outras áreas além dos muros da escola, há uma sociedade com

ideologias próprias, pronta para reproduzir seus valores, e disposta para adequar os indivíduos conforme o seu interesse.

[...] a educação é um processo pelo qual a sociedade molda os indivíduos que a constituem, assegurando sua repetição ou continuidade histórica, pois o processo de escolarização dura por toda a vida; mostrando-nos que a sociedade pode moldar seus indivíduos de acordo com o seu interesse particular, visando repassar seus membros, suas significações, valores saberes e interpretações do mundo. Utilizando o meio que mais o favorece: a escola (FERREIRA; SILVA, 2014, p. 3).

O primeiro espaço a ser alcançado é o ambiente familiar, uma vez que, a família tem o papel importante na formação e na educação da criança ou adolescente, porque sempre esteve presente em suas vidas, desde o nascimento. Muitos pais e/ou responsáveis legais, acreditam que sua participação na escola é somente comparecer às reuniões, não tendo conhecimento que é de suma importância, o seu interesse no desenvolvimento escolar e pessoal de seus filhos.

A família impacta na formação de valores culturais, éticos, morais e espirituais, transmitidos de geração em geração, é espaço de referência, socialização e proteção. Esses valores vivenciados no ambiente familiar corroboram significativamente para a formação do caráter, socialização além do aprendizado escolar. Na sociedade atual, cada vez mais se faz necessária a participação dos pais na formação e na educação de seus filhos. Entretanto, temos notado que nos últimos anos, a família está consentindo à escola, a responsabilidade da educação das crianças, o que de fato, revela a falta de integração entre essas duas instituições.

Afinal, por que até hoje em pleno século XXI a escola reclama da pouca ou insignificante participação da família na escola, na vida escolar de seus filhos? Seria uma confusão de papéis? Onde estaria escondido o ponto central desse dilema que se arrastam anos e anos ? (GARCIA, 2006, p. 12)

Existe hoje uma tensão quanto aos papéis a serem desempenhados, tensões para as duas instituições, entre novas atribuições profissionais. A escola, portanto, tem o objetivo primeiro de ensinar (bem) os conteúdos específicos de saberes, contudo, por serem consideradas naturais, as manifestações de amor como dever dos pais, o apoio da família ao sucesso escolar ainda perdura de maneira mais implícita do que explícita.

Logo, a família, assim como a escola, desempenha papel decisivo na educação de seus filhos. Ainda assim, para que a educação oferecida no lar, pela família, ocorra a contento, se faz necessário a integração com a escola, o que engloba o apoio, o incentivo para crescer, amadurecer.

Com a mudança contínua da estrutura familiar na contemporaneidade, pais e mães, exibem, muitas vezes, atitudes negativas na educação de seus filhos; somente apontam defeitos e corrigem, são super protetores, permissivos e desestimulam os filhos a sonhar com a realização pessoal e a desenvolver a autonomia. Ao se considerar que os costumes foram se modificando, torna-se importante ressaltar que são as relações humanas que estabelecem as raízes da formação do caráter, os filhos precisam dos pais presentes em sua educação.

No entanto, se cabe à escola a educação escolarizada e formal cabe à família também a formação de seus filhos, sendo imprescindível que as instituições família e escola mantenham uma relação que possibilite a realização de uma educação de qualidade.

Pesquisa realizada pelo Ministério da Educação em conjunto com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indica que uma das mais importantes dimensões explicativas do desempenho de estudantes encontra-se em sua origem familiar. Portanto, é de suma importância entender o capital cultural e econômico das famílias dos estudantes.

Apesar da relevância dessa parceria, nota-se que ainda existe certo distanciamento entre a família e a escola, principalmente, as de baixa renda. É bem verdade, que houve certa abertura da escola para a participação da família, entretanto, tem-se constatado que não está havendo de fato, uma interação satisfatória e atuante entre a família e a escola no que concerne à educação ao aprendizado das crianças.

Os dados do SAEB indicam, ainda, que o desempenho e a avaliação dos alunos é melhor quando pais e professores se conhecem. A pesquisa revela, ainda que quanto mais alta é a escolaridade dos pais ou são mais participantes na vida acadêmica de seus filhos, melhor o desempenho escolar das crianças.

Para Barroso (2005), outro espaço a ser alcançado, e não menos importante, é o Estado, uma vez que é dever dele garantir a educação. O Estado é responsável pelo financiamento e fornecimento dos serviços públicos, dentre eles a educação. Deve, ainda, conforme a legislação, garantir os princípios como, a universalidade do

acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares, incluindo a todos.

Na sociedade brasileira, para a convivência e regulação das condutas provenientes das relações sociais, foram estabelecidas leis que consagraram os direitos e a exigência do cumprimento de deveres do Estado, como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamentam os dispositivos constitucionais e estabelecem as normas relativas à proteção do educando, enquanto sujeito principal na relação família-escola.

Ainda, de acordo com o disposto na Constituição Federal, a educação é um direito de todos, bem como dever do Estado e da própria família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração de toda a sociedade, para o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF. art.205).

A educação, “[...] é um direito de todos e dever do Estado e da Família” (BRASIL, 1988), a Lei Maior registra em seu texto, a garantia de que as instituições ligadas ao ato educacional – Poder Público (União, Estado e Municípios) e a Família – têm a co-responsabilidade social de inserir e cuidar da educação de seus membros.

Atualmente a escola vive uma tensão entre as necessidades que a sociedade exige e a realidade e os objetivos delegados a ela. Com dificuldades em lidar com as incoerências inerentes à estrutura social, dificulta, muitas vezes, ainda que não intencional ou até intencional, uma tomada de posição clara que possibilite assumir o compromisso legítimo a que se propõe em seus projetos educativos. Muitas vezes, a escola, mantém uma visão reducionista dos fenômenos sociais de hoje não compreendendo a sua relação com o sistema global da sociedade.

A qualidade que se busca em toda instituição de ensino, implica numa ação estruturada e coordenada. Essa atividade coletiva depende das responsabilidades individuais e coletivas, assim como, de objetivos comuns e compartilhados na ambiência escolar.

Segundo Alarcão (2003), a escola tem que repensar o seu papel e o modo como se organiza, portanto, deve ser reflexiva. Esta por sua vez, necessita repensar o seu fazer de forma que a liberdade, o respeito, a autonomia e a autoridade sejam elementos essenciais para nutrir uma educação que trabalhe a subjetividade do

“ser”, capaz de enfrentar situações difíceis, assumindo riscos, com a tenacidade de identificar os acontecimentos que ocorrem no seu bojo, buscando entendê-los, vinculando-os com a realidade que acontece fora de seus limites, perseguindo soluções não punitivas, segregadoras e excludentes, mas trilhando caminhos que sejam realmente formadores de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, impulsionando-os como protagonistas na construção de um projeto responsável de sociedade.

Freire (2000, p. 30) anuncia a existência do risco na busca de novos caminhos na educação, mas também da necessidade que temos de corrê-los se discordamos do modelo estabelecido:

Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura sem história. Daí a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo. É assumindo o risco, sua inevitabilidade, que me desafia agora e a que devo responder.

Em uma perspectiva libertadora, a disciplina é um agir interativo e consciente proveniente de um processo de construção de valores centrados no bem coletivo, objetivando uma autorregulação do sujeito ou grupo no qual, na interação social, exista um tecido organizativo onde a adaptação não seja passiva, mas levando a uma incorporação no movimento de busca pela transformação, procurando atingir conscientemente objetivos definidos coletivamente. Portanto, se o objetivo da escola é a “formação integral” dos sujeitos e a “construção de estruturas mais justas na sociedade”, é de suma importância que a comunidade escolar reflita a respeito das desafios que aniquilam as medidas disciplinares.

Gomes (1999) afirma que o acesso à escola, oportuniza às pessoas com diferenças culturais, uma convivência de forma democrática, contribuindo para a construção de valores. Isso oportuniza a vivência na diversidade, o confronto e análise das demandas sociais. Portanto, são as expressões da questão social, que também estão inseridas no âmbito escolar.

Iamamoto (2001, p. 16) expressa que a questão social:

Expressa, portanto, desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero,

características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização

Se a escola é parte da sociedade, é também um espaço repleto de histórias e realidades diferentes, é fácil imaginar que existem ou existirão problemas de relacionamento entre alunos, professores e demais agentes que atuam na escola. Essas questões não podem ser ignoradas pela gestão escolar, pois muitas delas tendem a envolver grandes dimensões e causar sérios danos à vida futura dos envolvidos.

Logo, é preciso que se tenha conhecimento de que muitas demandas sociais podem ser encontradas no ambiente escolar, entre elas: preconceito, discriminação, desobediência, intolerância, evasão escolar, violência escolar, bullying, entre outros.

Ao distinguir a problemática das medidas coercitivas na questão disciplinar, dá-se um grande passo no sentido de assumir o compromisso consciente da mudança, ultrapassando os mecanismos intimidadores pouco educativos e sem convergência com um projeto que visa à verdadeira emancipação.

Para Freire (2000, p. 25) , é preciso a tensão dialética das relações como aprendizado, e afirmando:

Quanto mais e mais autenticamente tenhamos vivido a tensão dialética nas relações entre autoridade e liberdade tanto melhor nos teremos capacitado para superar razoavelmente crises de difícil solução para quem tenha se entregue aos exageros licenciosos ou para quem tenha estado submetido aos rigores de autoridade despótica.

Sendo a escola motivo de críticas, denúncias e desilusões, espaço de contradições que desafia o educador a trabalhar questões reais, a instalar o desequilíbrio e interrogar, tornando necessária à discussão, a revisão, o exame mais atento das relações que compõem o cenário escolar, a resistência à injusta ordem social e sua transformação erguem-se sobre a capacidade dos educadores de buscarem novas formas de observar o mundo e aprenderem a atuar sobre ele. É necessário atuar na escola, o novo:

Contraditórios entre si estes modos, o autoritário ou o licencioso trabalham contra a urgente formação e contra o não menos urgente desenvolvimento da mentalidade democrática entre nós. Estou convencido de que a primeira condição para aceitar ou recusar esta ou aquela mudança que se anuncia é

estar aberto à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida (FREIRE, 2000, p.37).

Não obstante a importância da educação para a formação do indivíduo histórico, sobretudo na sociedade atual, a escola ainda é uma das únicas instituições, cujo resultado, não conta com padrões definidos de qualidade. Provavelmente, isso se atribui à extrema complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade. Diferentemente de outros bens e serviços do qual o consumo se dá de forma mais ou menos determinada no tempo e no espaço, podendo-se confrontar diretamente sua qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo, que se alongam por toda sua vida, provocam a extensão de sua avaliação por todo esse período. Dessa forma, na escola, a garantia de um bom resultado só pode se dar garantindo-se o bom processo. Isto relativiza substancialmente as avaliações de resultados da escola, baseadas apenas nos índices de aprovação e reprovação ou nas avaliações externas que se apoiam exclusivamente no desempenho dos alunos em testes e provas realizados pontualmente.

De qualquer forma, reconhecer, ainda que em construção, uma concepção de qualidade e de produtividade da escola, exige uma reflexão sobre as implicações de ordem administrativa daí decorrentes. Em nosso cotidiano, a gestão costuma ser associada com chefia ou controle das ações de outros. Convivemos com a dominação e o arbítrio, sendo que muitas vezes não nos damos conta do fato, por essa razão compreensível, podendo haver uma falta de clareza no que seja chefiar, mandar com administrar. Contudo, se partirmos das concepções cotidianas e pensarmos na análise do real, identificaremos o que a administração tem de “essencial”, a mediação na busca de objetivos. A administração, como elucida (PARO, 1986), é a “utilização racional de recursos para a realização de determinados fins”.

A organização e a gestão escolar constituem assim, o conjunto das normas, condições e dos meios utilizados para garantir o bom funcionamento da instituição escolar, e nessa conformidade, alcance os objetivos educacionais esperados, garantindo a racionalização do uso de recursos financeiros, humanos, materiais, intelectuais, coordenação e acompanhamento do trabalho pessoal.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), racionalizar o uso de recursos, é realizar a seleção racional de meios adequados aos objetivos perseguidos e a plena

utilização desses recursos para garantir o melhor alcance desses objetivos. A coordenação e o acompanhamento são entendidos como ações e procedimentos destinados a coletar, articular e integrar as atividades das pessoas que atuam nas escolas para alcançar objetivos comuns.

Pesquisas identificam, assim, que no interior da gestão escolar estão as ações e os procedimentos que tendem a articular e direcionar as atividades de cada uma das pessoas que trabalham na escola. Como uma gestão participativa onde a aprendizagem, não somente compartilhada dentro da sala de aula, e sim, compartilhada também aos demais docentes. Dessa forma, a metodologia, o conhecimento, e discussões compartilhados, socializados são recursos que criam uma relação ainda melhor entre os profissionais, e por consequência, melhor desenvolvimento da didática.

E o professor é o melhor avaliador desse processo, não por ser quem aplica as provas, mas por ser quem conduz o aluno em todas as suas manifestações, identificando seus avanços e suas dificuldades. Esse olhar é muito mais rico do que qualquer “prova escrita” e para que isso aconteça, o docente deve ser muito bem formado e preparado, além de contar com uma equipe capaz de compreender e acompanhar o desenvolvimento da criança.

Essa estrutura de organização interna na escola, para Libâneo (2004), dá a ideia de que existe um ordenamento e disposição de setores e funções que certificam o funcionamento de um todo. Geralmente, tal estrutura (organização interna) possui um organograma que exhibe as inter-relações dos setores. A composição da estrutura organizacional básica da escola, conta com setores, que articulados dão à escola uma possibilidade maior de êxito em seu trabalho. Assim, elementos como direção, técnico-administrativo (secretaria escolar, limpeza, multimeios), pedagógico (conselho de classe, coordenação pedagógica, orientação educacional), conselho da escola, instituições auxiliares, corpo docente (professores) e alunos integrados, maior possibilidade de sucesso no alcance aos objetivos propostos.

Diretores que não decidem sozinhos, professores que trabalham juntos e pensam no currículo, o aluno como sujeito de seu próprio aprendizado, são elementos básicos para a construção de uma escola democrática

Como se registra, são muitas as questões que requerem atenção quando se trata do trabalho coletivo na escola. Três delas podem ser consideradas, em virtude

de sua dimensão e importância: o oferecimento de adequadas condições objetivas de trabalho, a assistência pedagógica a ser fornecida aos educadores em seu próprio ambiente de trabalho, e a gestão do tempo dedicado às atividades escolares.

Paro (2011) salienta que um modelo de ensino, ao estimular o trabalho coletivo, forma cidadãos autônomos e críticos.

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático” (PARO, 2011, p. 18-19).

Segundo o autor, é falsa a ideia de que basta que uma criança esteja na sala de aula para que ela aprenda, isso contrasta com o que se vê em grande parte das escolas, nas quais o poder é centralizado.

Bento (2007) revela que no interior do setor pedagógico, em suas ramificações, a equipe multidisciplinar seria um setor de grande apoio para o tratamento das demandas escolares. Essa ajuda não seria somente na questão do ensino dentro da sala de aula, mas sim, questões do cotidiano, tanto psicológicas quanto sociais, muitas vezes o professor não está preparado para a resolução de conflitos e precisa se valer dos profissionais da área.

A equipe multidisciplinar pode ser definida como, um grupo de indivíduos que contribuem de formas diversas, com uma abordagem comum para alcançar um objetivo comum, cada membro da equipe assume claramente seu papel e o bem comum coletivo, com todos os membros compartilhando responsabilidades e resultados (ZURRO; FERREROX; BAS, 1991, p. 29).

Ainda que na década de 1980, a questão da democratização da gestão foi debatida foi na luta pela Constituição de 1988, que se consagrou o princípio da “gestão democrática da educação pública”.

Gadotti (2001) aponta que somente uma lei de gestão democrática para a educação pública, que inclui autonomia pedagógica, administrativa e financeira para as escolas, não teria sucesso se administradores, professores, alunos e outros atores ignorassem as implicações políticas dessa autonomia. Para esse autor,

exercer essa autonomia não é uma dádiva, mas uma construção contínua, individual e coletiva. Nessa perspectiva, o estabelecimento de uma gestão democrática leva à participação de todos da comunidade escolar, construindo espaços dinâmicos formados pela diversidade e pelos diferentes modos de compreender a escola. Dessa forma, se exige que as escolas repensem a si mesmas e fomentem a criticidade, o engajamento e a motivação, se orgulhem de seus conhecimentos, sejam capazes de ressoar com o mundo exterior e humanizar o trabalho como processo formativo para a realização profissional e respeito ao próximo.

Essa conjuntura relacional acarreta o buscar pelo objetivo comum, o desenvolvimento integral do aluno e o sucesso da escola mediante a implantação de um Projeto Político Pedagógico que traduza os anseios e interesses coletivos. Portanto, é necessário que o gestor incorpore uma postura de compromisso abrangendo o desafio da diversidade a serviço da comunidade.

[...] Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las [...] A proposta de uma renovação perpassa aspectos da prática pedagógica; exige abertura dos envolvidos no processo com vontade política de mudar; além de meios para concretizar as aspirações em consonância com o contexto histórico. Mesmo com tantos desafios, temos que nos respaldar no pressuposto de que toda e qualquer mudança, requer uma compreensão crítica e reflexiva, principalmente essencialmente nos momentos de discussões e debates pedagógicos, o que norteiam a democratização da gestão escolar (PARO, 2006, p. 25).

Assim, a elaboração do Projeto Político Pedagógico torna-se relevante para uma proposta pautada nos princípios democráticos. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a concepção da proposta pedagógica deve contar com a participação dos profissionais da educação. Destaca-se o papel da escola e dos educadores na implementação de projetos educacionais articulados com as políticas nacionais, diretrizes dos estados, municípios e capazes, ao mesmo tempo, de considerar a realidade singular de sua própria identidade.

Como afirma Freire (2001) “[...] O mundo não é. [...] O mundo está sendo”. Elucida que não somos apenas objeto da história, mas sujeito igualmente dela e o caminho para a inserção, implica decisão, escolha e intervenção na realidade. Portanto, segundo o autor, a razão emancipatória, possibilita a visão de totalidade.

Dessa forma, o projeto pedagógico tem na autonomia construída garantir aos professores, alunos, coordenadores e diretores participarem dessa construção, por

meio de uma comunicação dialógica, para oportunizar a criação de estruturas mais flexíveis e reinventar quando for necessário, no interior de uma escola autônoma, as relações pedagógicas humanizadas. Cada projeto pedagógico imprime a identidade da escola, por esse motivo, a importância de construí-lo com a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar.

Outros mecanismos de participação como Conselho de Classe e Conselho de Escola têm resultados positivos e consolidam a gestão democrática a partir da análise detalhada da realidade da escola e de seus alunos, considerando as suas histórias de vida e voltando-se à transformação.

Portanto, a educação como uma prática social e histórica traduz concepções e projetos de sociedade.

A educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de „saber social“ (conjunto de habilidades e conhecimentos, valores e atitudes produzidos pelas classes, em dada situação histórica de relações, para atender aos seus interesses e necessidades) (GRZYBOWSKI 1986 *apud* FRIGOTTO, 1999, p. 26).

Trata-se de buscar na educação, uma melhor compreensão da realidade, acerca dos próprios interesses políticos, econômicos e culturais. A escola, enquanto instituição tem um relevante papel social e a tarefa de encaminhar ações educativas que venham despertar o compromisso, promover mudanças e transformações educacionais e sociais dos indivíduos, entidades, grupos e comunidade escolar.

Por sua vez, trazer uma reflexão sobre o papel social da escola e a importância de se ter uma equipe pedagógica envolvida com esta questão, ao mesmo tempo em que consciente, diagnosticando as dificuldades existentes no processo educativo e procurando alternativas para modificá-las, tendo a educação como instrumento de mudança não é tarefa fácil.

Para tanto, pela análise da ambiência da escola, onde todos estão compromissados pelo mesmo objetivo, considera-se possível a quebra de paradigma e a transformação social, tendo a educação como objeto de mudança.

Como frisado anteriormente, a escola é um universo complexo, composto de diferentes e inter-relacionadas dimensões, de sorte que a possibilidade de investigá-la, nas suas especificidades, é o que enseja o movimento de transformação da

ambiência que se concretiza em rede considerando todas as dimensões que se apresentam.

No caso das escolas, a interligação em rede possibilita que a equipe pedagógica considere a relevância de se olhar para a ambiência escolar e de se pensar em estratégias de melhoria, mecanismos e metas, quanto ao desempenho escolar, sobretudo, promover à escola a um lugar mais saudável, respeitoso e justo para todos.

As redes são constituídas por um conjunto de ligações, as quais são conectadas entre si e configuram uma espécie de rede propriamente dita.

5 CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 Delineamento

Os pesquisadores nas escolas podem proceder a análise da ambiência escolar de várias formas: entrevistas, métodos de observação, círculos de estudo, pesquisa-ação participativa, grupos focais e enquetes com estudantes, funcionários e familiares.

Contudo, o clima escolar é melhor avaliado com investigações desenvolvidas com rigor metodológico, que, além de favorecer a escuta da voz dos atores da comunidade escolar (alunos, professores, gestores), pode investigar todas as dimensões que dizem respeito às relações sociais, ao processo de ensino e aprendizagem e às experiências dos educadores e alunos na escola (COHEN *et al.*, 2009).

A presente pesquisa denota tipologia de abordagem qualitativa, tendo em vista a multiplicidade de definições na construção da compreensão e análise dos discursos identificados e dos objetivos propostos. Procurou respostas para o “*porquê*” e o “*como*” do fenômeno da ambiência na escola se processa.

No estudo utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a análise documental e as entrevistas. A pesquisa bibliográfica foi elaborada a partir do levantamento de referências teóricas já publicadas por meio eletrônico, como artigos científicos, páginas de *websites* e especialmente do banco de teses e dissertações da CAPES - o que permitiu um conhecimento prévio do que já se estudou sobre o assunto.

Com caráter exploratório, recorreu-se a análise documental, o que, segundo Grounded Theory (2002), é uma metodologia criada para desenvolver a teoria fundamentada em dados, que são sistematicamente coletados e analisados. Goulding (2002) propõe, mediante procedimentos diversos, reunir um volume de dados referentes a determinado fenômeno. Após compará-los, codificá-los e extrair suas regularidades, chega-se a conclusões com teorias que emergem desse processo de análise. Assim, o propósito do pesquisador foi o de entender uma determinada situação, como e por que os participantes agem dessa maneira e por que essa situação se desenvolve daquele modo (GIL, 2010).

Para a análise documental, foi realizada a consulta em documentos considerados relevantes para a compreensão da ambiência escolar e sua influência na escola, como a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar.

Para tanto, além da pesquisa documental observou-se, investigou-se e analisaram-se os dados coletados por meio de questionários direcionados à equipe gestora de uma escola da baixada santista, o que compõe um rico material.

Estes materiais de pesquisa construídos sobre o fenômeno observado e extraídos a partir da pesquisa empírica, categorias elencadas em eixos relacionados ao ensino-aprendizagem, aos conflitos, às regras, à segurança, à participação da família e, finalmente, à infraestrutura escolar, fundamentais à ambiência mediada por alunos, educadores e comunidade educativa, passaram a ser categorizados e a dialogar com os referenciais teóricos da pesquisa.

5.2 Instrumentos

Além da pesquisa documental observou-se, investigou-se e analisaram-se os dados coletados por meio de questionários semi abertos (APÊNDICE A – “Questionário”), com 30 perguntas, enviado e preenchido no Google Forms, encaminhado aos educadores da escola pesquisada, a fim de assegurar que todos os itens foram abordados.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.201-202), o questionário é um instrumento de coleta de dados, composto de uma série ordenada de perguntas que são respondidas pelos pesquisados. Após o envio e aceite pela Comissão de Ética da Universidade Metropolitana de Santos, (CAAEE) e autorizado pela Secretaria de Educação de Santos (SEDUC) , a pesquisadora enviou o questionário a um grupo constituído de 55 educadores de uma escola pesquisada. Com o link para acesso ao questionário, apresentou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO A – “TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”) para cada participante, informando que as declarações prestadas seriam utilizadas para fundamentar esta pesquisa de mestrado. Os participantes retornaram o TCLE assinado e posteriormente suas respostas ao questionário no Google Forms foram liberadas, para participarem do questionário da pesquisa (APÊNDICE A – “Questionário”).

As respostas do questionário foram obtidas *online*. A estimativa de tempo necessária para o preenchimento do questionário se deu em torno de 20 (vinte) a 30 (trinta) minutos e a data para a aplicação do questionário foi marcada com antecedência. Desses materiais coletados na pesquisa, construídos sobre o fenômeno observado, passaram a ser categorizados e a dialogar com referenciais teóricos da própria pesquisa e com a análise sistematizada.

As pesquisas qualitativas caracterizam-se pelo compromisso com a compreensão de aspectos específicos dos contextos sociais/culturais dos fenômenos estudados, sempre com a intenção de promover a expansão do conhecimento especialmente na área das ciências sociais. "Todo instrumento encontra sentido na finalidade a que serve. Conhecimento não vale por si nem em si, mas como meio para realizar os fins e os valores sociais, em termos do bem comum" (DEMO, 1998, p. 99).

Com o objetivo de conhecer opiniões e comportamentos, identificar atitudes ou compreender motivações, as pesquisas qualitativas trabalham, em geral, com dados primários, isto é, dados obtidos pelo pesquisador.

5.3 Contexto de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada considerando o ambiente escolar de uma escola pública da Região Metropolitana da Baixada Santista, a atuação dos atores da sua comunidade escolar, as dimensões que dizem respeito às relações sociais, ao processo de ensino e aprendizagem e às experiências dos educadores na escola.

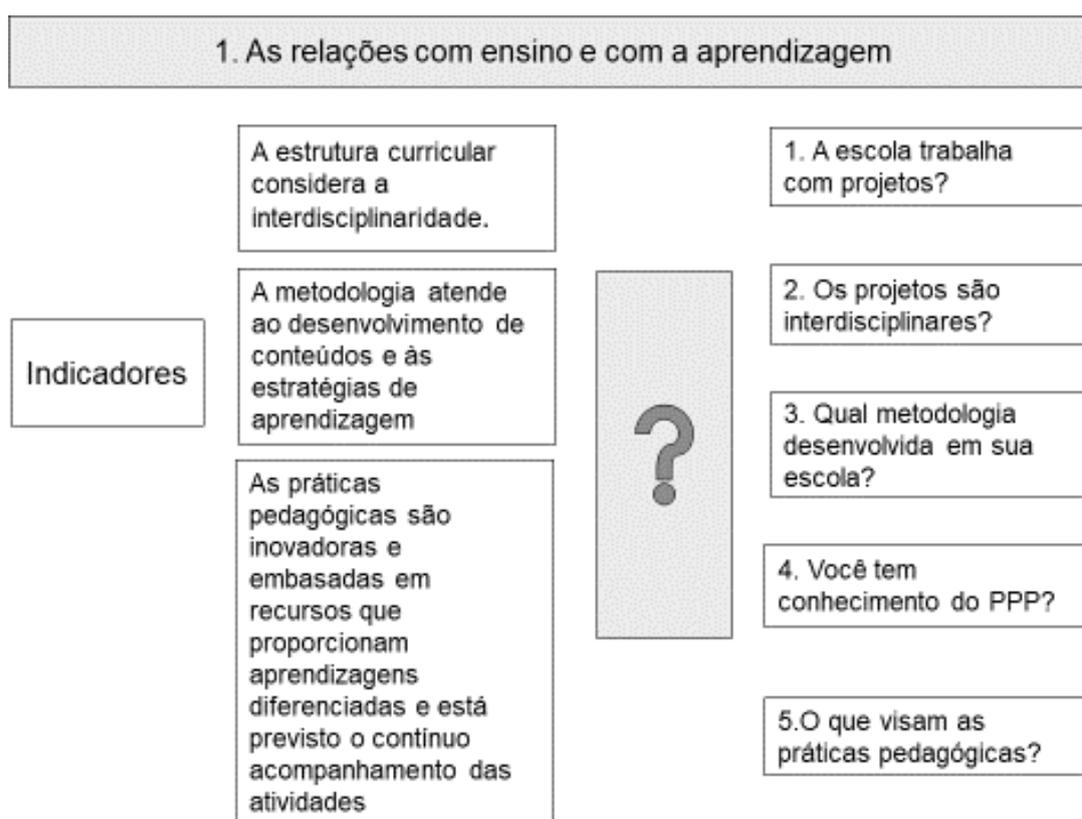
5.4 Procedimento de análise de dados

Coletados os dados e feita a análise de conteúdo, característico procedimento onde afirma ser a pesquisa qualitativa constituída de teoria e prática concomitantemente, por meio das observações empíricas e das experiências vividas pelo pesquisador foram o ponto de partida da pesquisa. A análise das informações foi realizada por meio da categorização dos dados alcançados na pesquisa e por meio dos recursos utilizados na coleta e com a devida interlocução com a fundamentação teórica.

Tais conceituações acerca do clima abarcaram diversos fatores de interferência direta ou indireta no âmbito escolar e foram categorizados em:

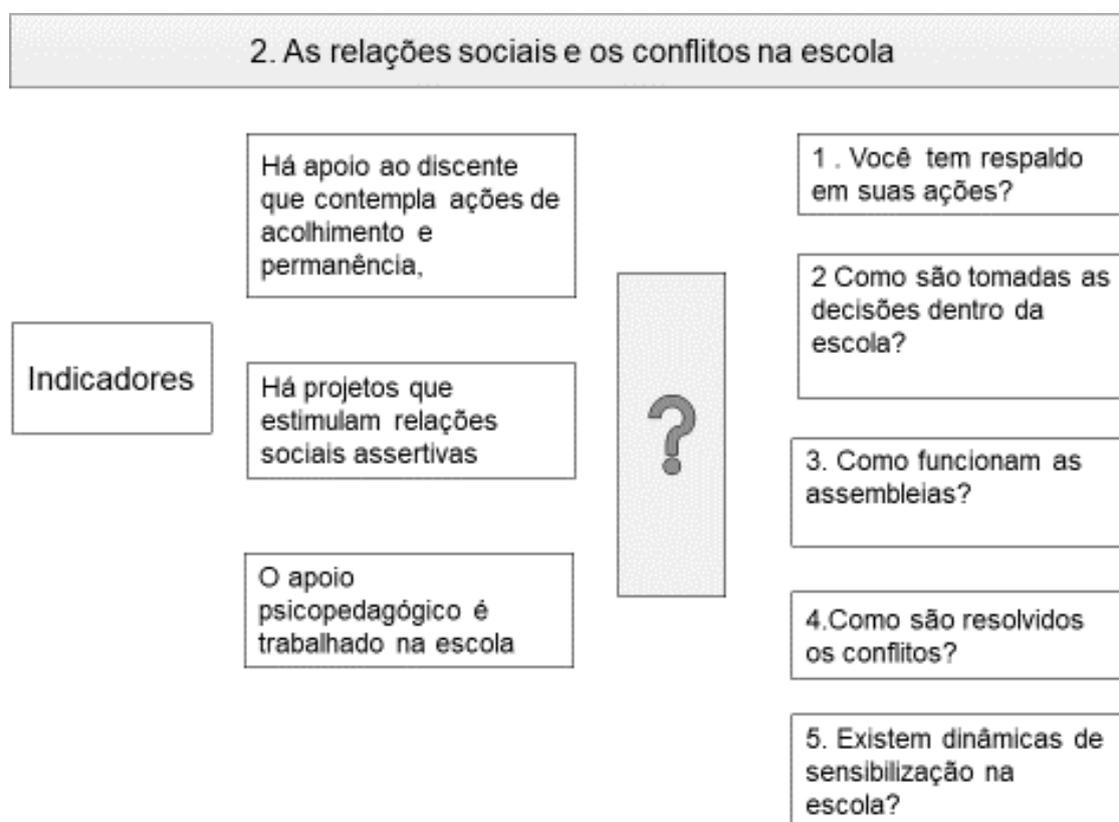
- As relações com o ensino e a aprendizagem
- As relações sociais e os conflitos na escola
- As regras, sanções e a segurança na escola
- As situações de intimidação entre alunos
- A família, a escola e a comunidade
- A infraestrutura e a rede física da escola
- As relações com o trabalho
- Gestão e a participação

Figura 1 - As relações com ensino e com a aprendizagem: dimensão e indicadores.



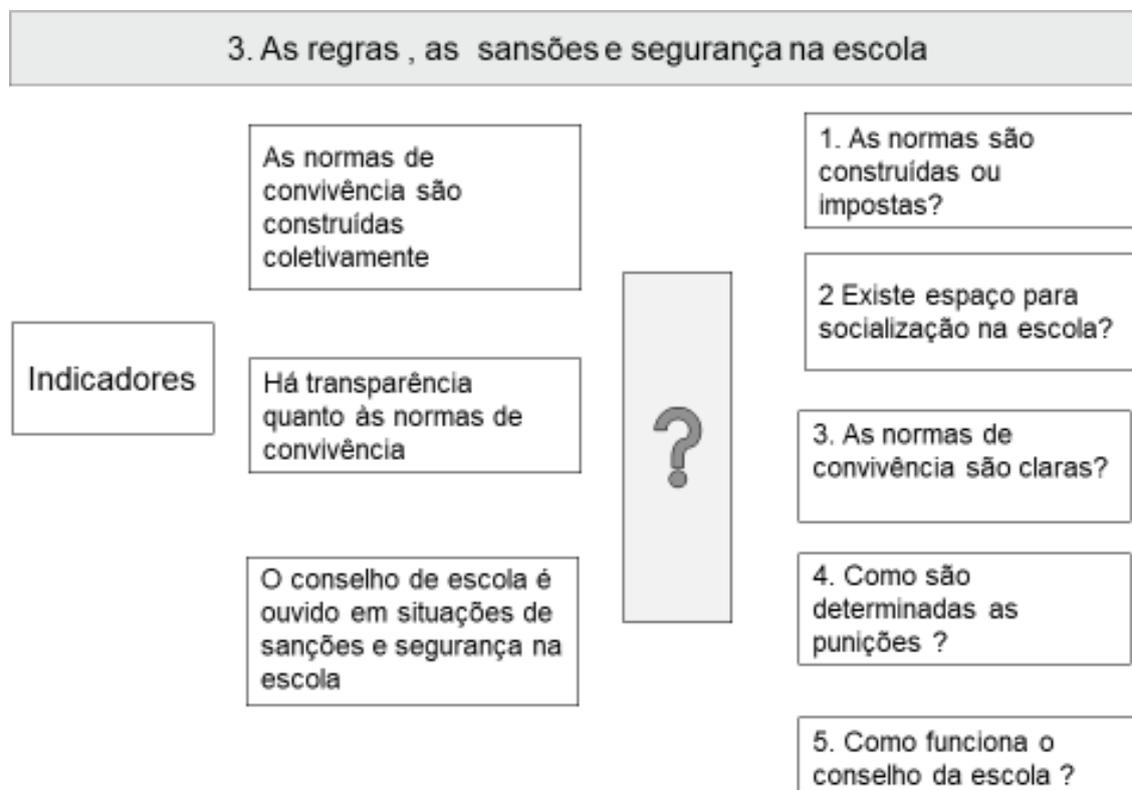
Fonte: GEPEM; Pesquisadora

Figura 2 - As relações sociais e os conflitos na escola: dimensões e indicadores.



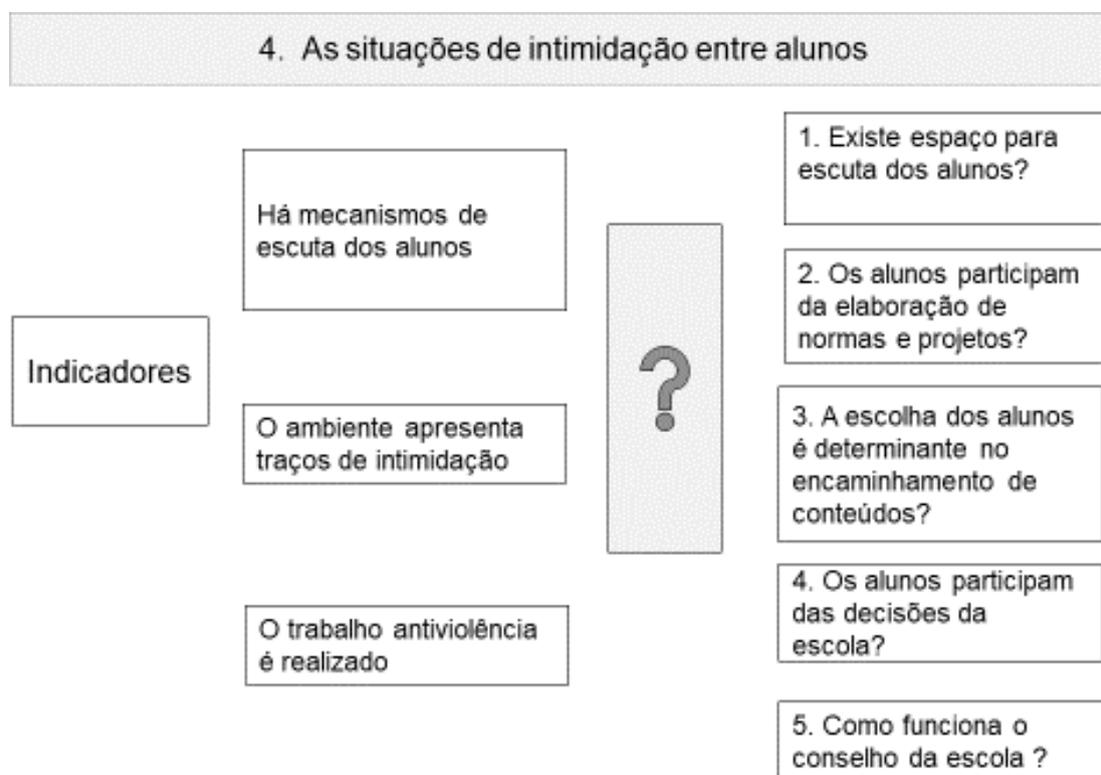
Fonte: GEPEM; Pesquisadora.

Figura 3 - As relações sociais e os conflitos na escola: dimensões e indicadores.



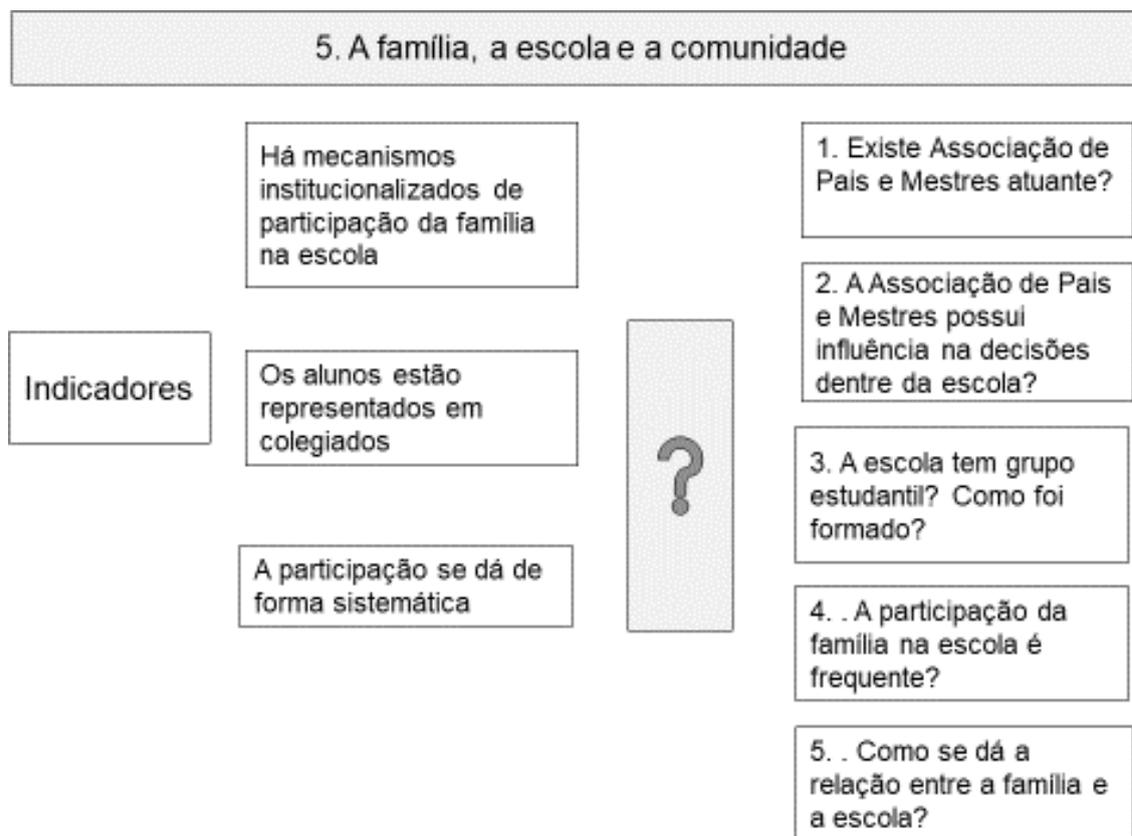
Fonte: GEPEM; Pesquisadora.

Figura 4 - As situações de intimidação entre alunos: dimensões e indicadores.



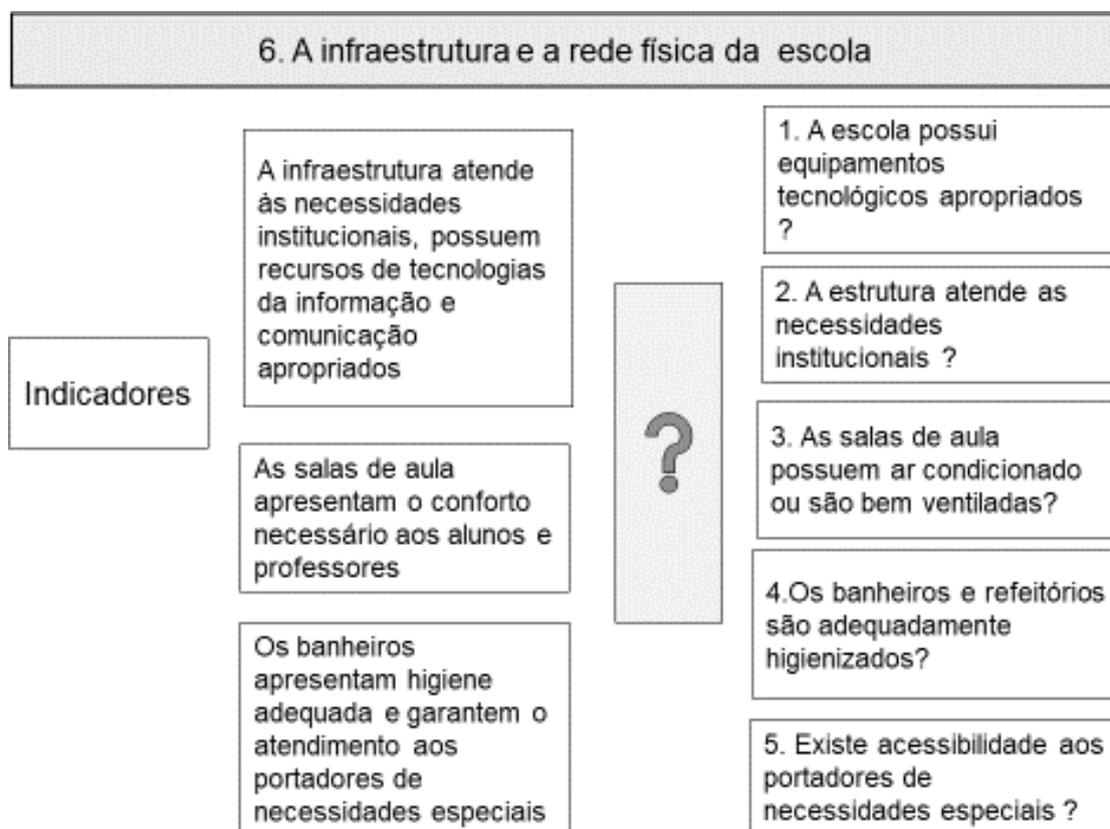
Fonte: GEPEM; Pesquisadora

Figura 5 - A família , a escola e a comunidade: dimensões e indicadores.



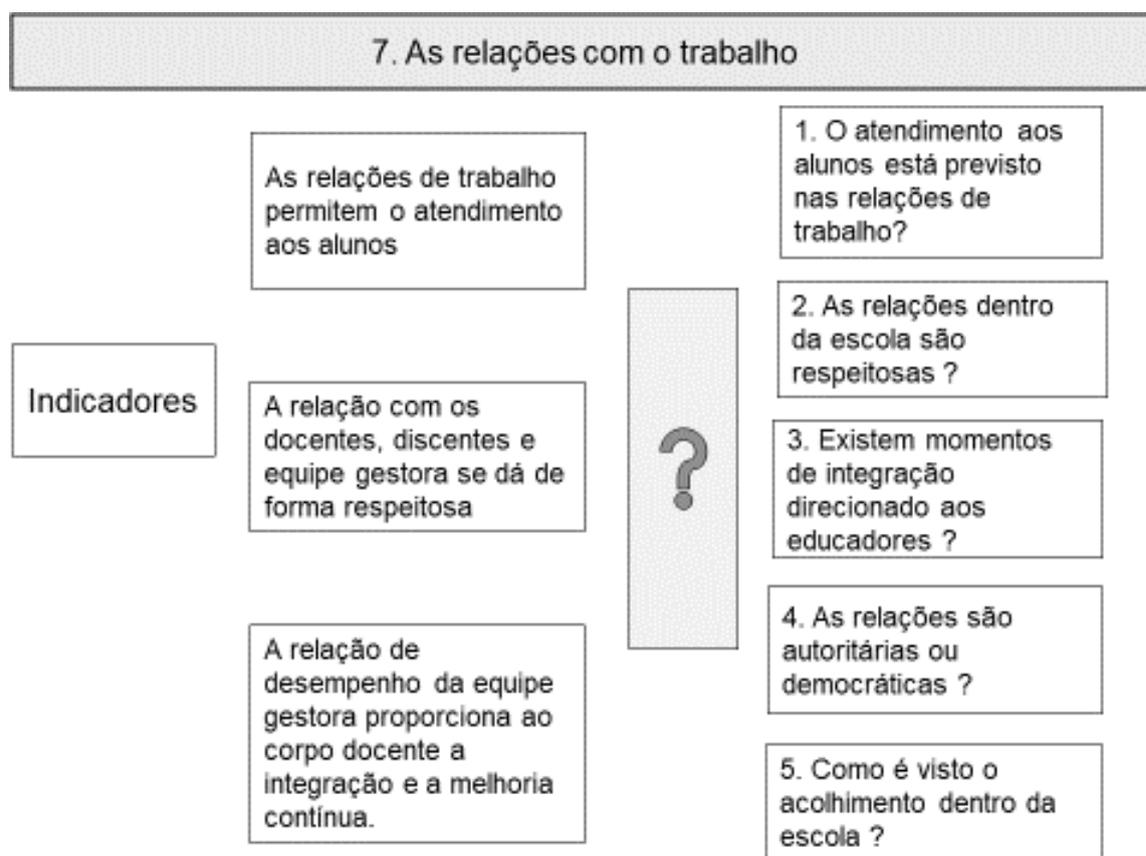
Fonte: GEPEN; Pesquisadora.

Figura 6 - A infraestrutura e a rede física da escola : dimensões e indicadores.



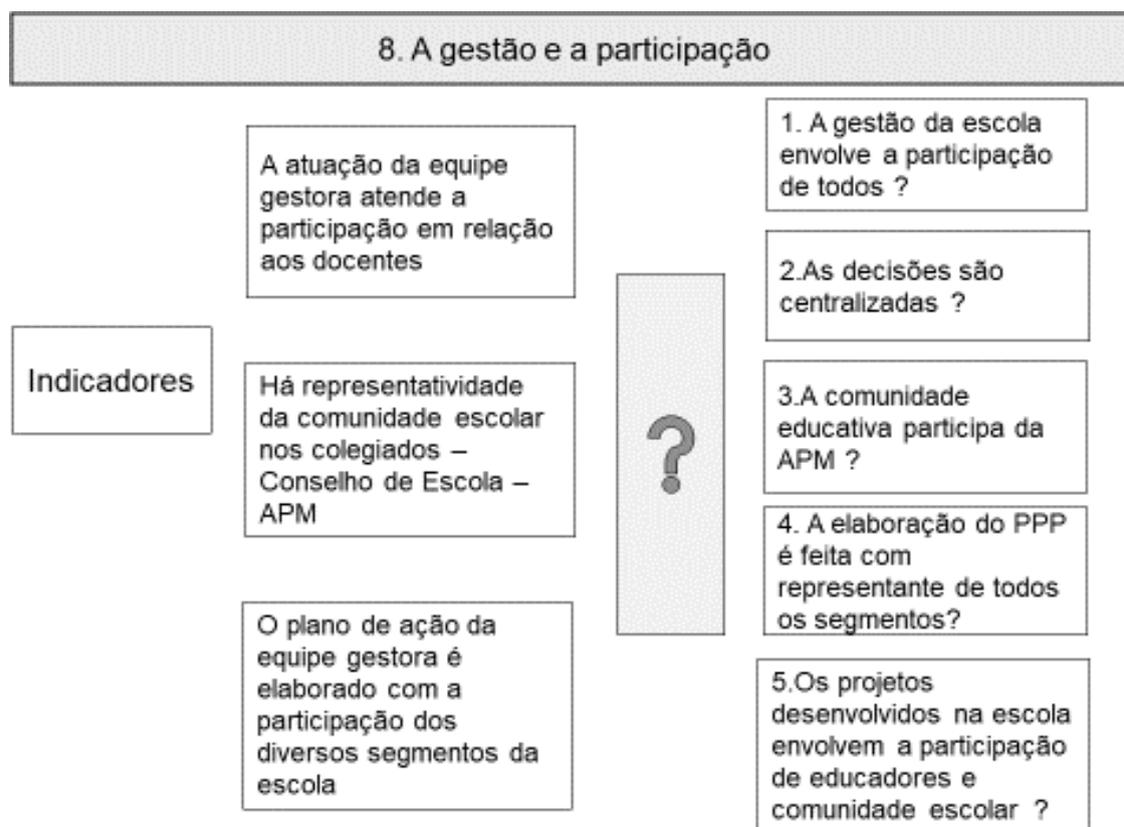
Fonte: GEPEM; Pesquisadora.

Figura 7 -As relações com o trabalho



Fonte: GEPEM; Pesquisadora.

Figura 8 - A gestão e a participação: dimensões e indicadores



Fonte: GEPEM; Pesquisadora.

Para Galiuzzi (2014), a pesquisa é uma ferramenta pedagógica desenvolvida com o objetivo de ampliar e enriquecer, e ainda, problematizar, criar hipóteses, refletir, construir argumentos críticos e pertinentes em conjunto à teoria, por fim, validá-los em forma de argumentação. Desta forma, a organização metodológica permitiu que a análise dos dados colhidos fosse realizada.

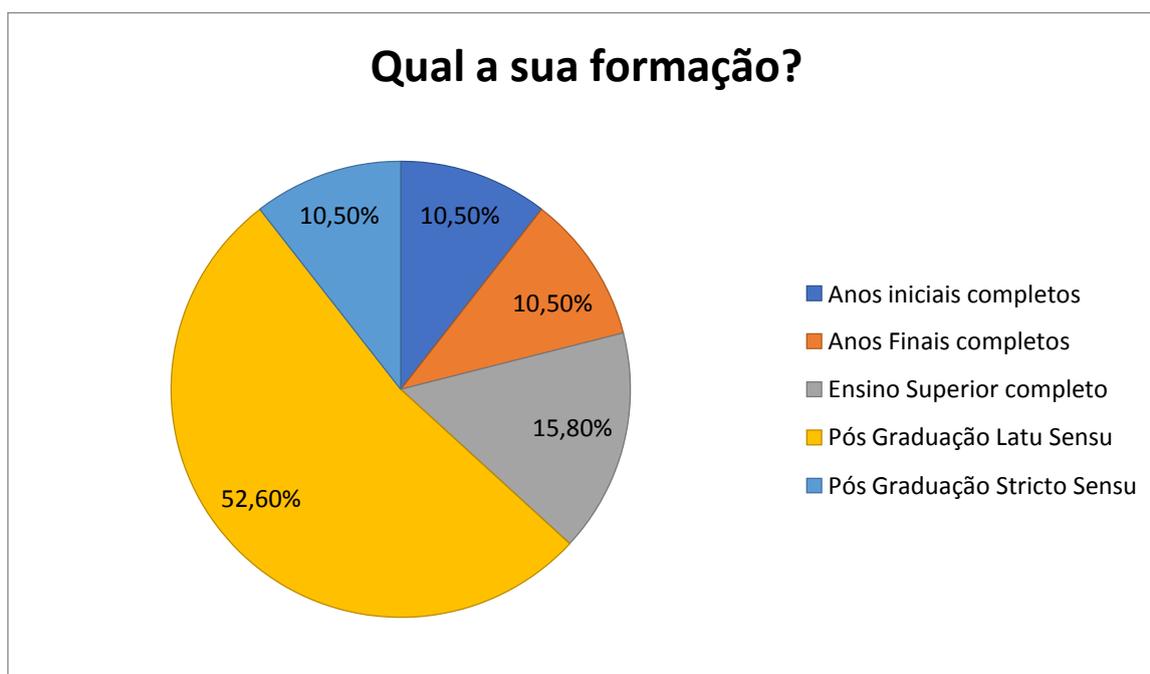
6 CAPÍTULO V – A ANÁLISE DOS DADOS

Embora o questionário tenha sido disponibilizado a cinquenta e cinco funcionários da escola, somando todos os educadores desta instituição pesquisada, constituídos por professores, gestores e funcionários que exercem funções não docentes e administrativas, dezenove responderam voluntariamente.

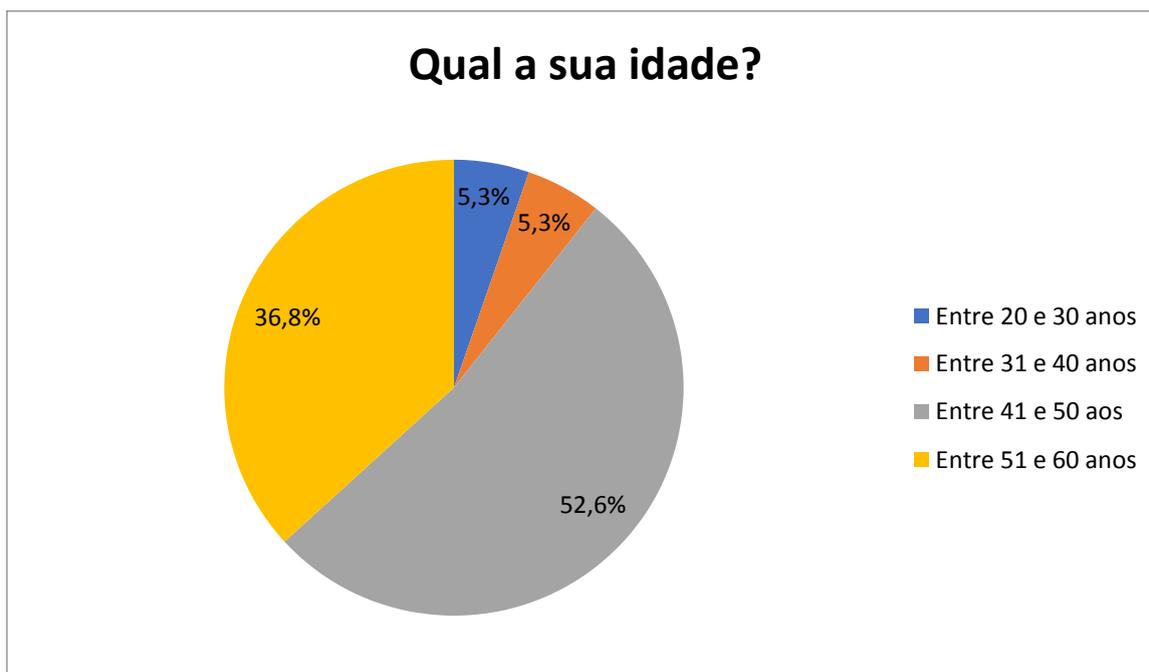
Os resultados alcançados permitem uma visão da escola e como se evidencia a ambiência no seu interior. Destaca-se que todos respondentes da pesquisa, embora em diferentes funções, são considerados educadores.

6.1 Sobre o perfil do educador

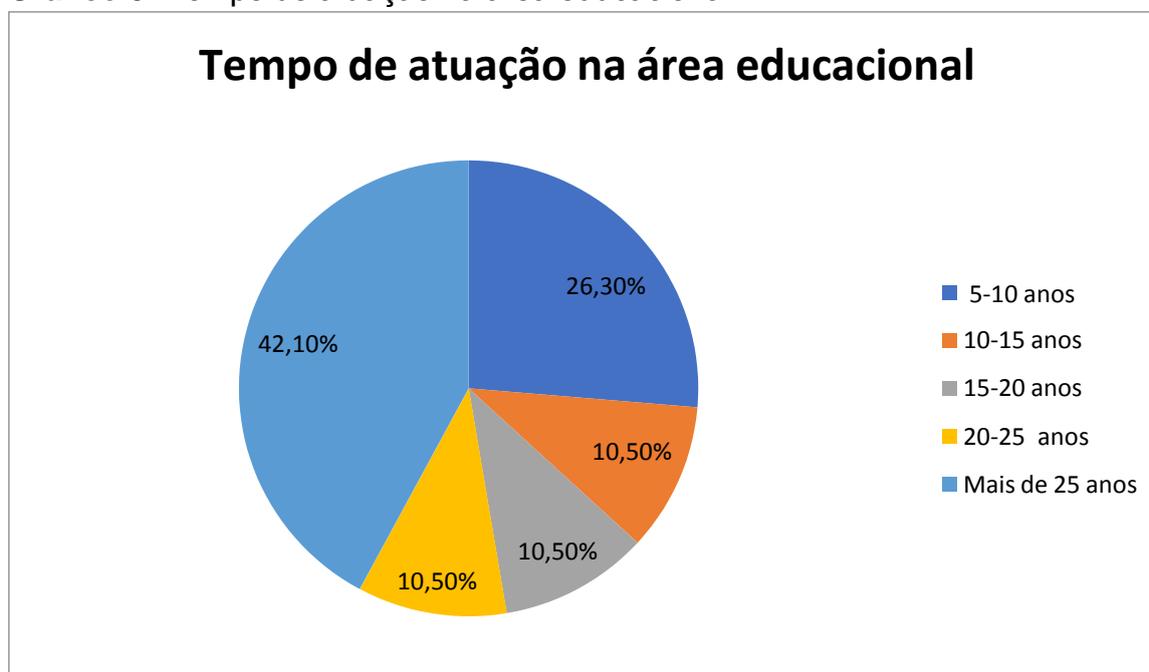
Gráfico 1- Qual a sua formação?



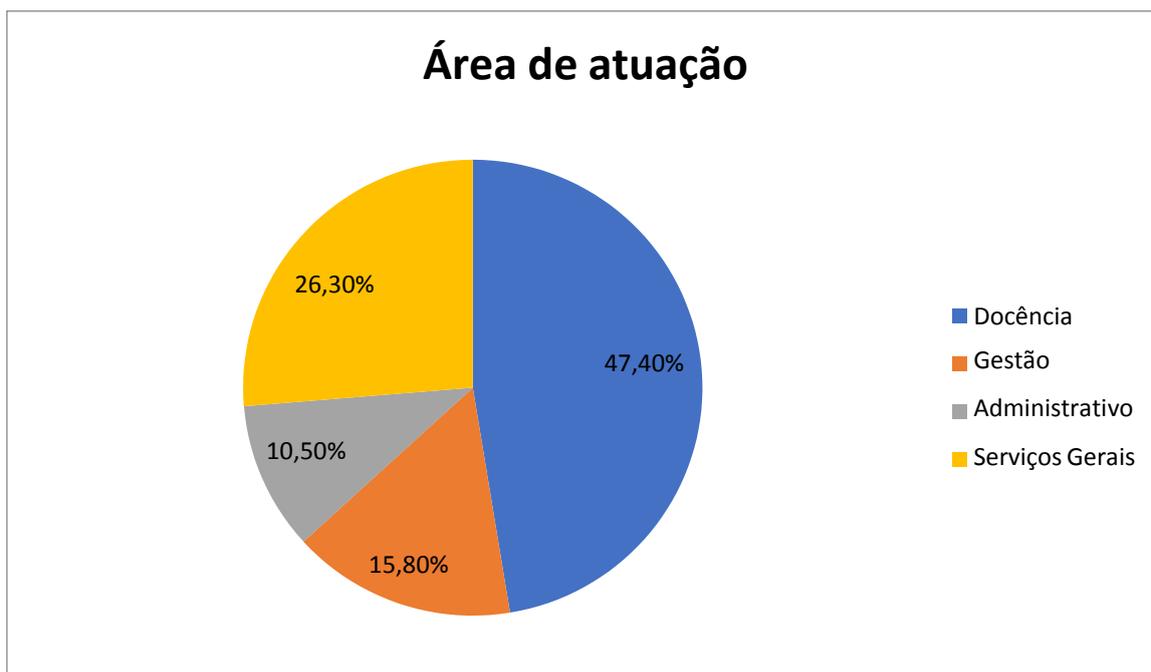
Fonte: Autor, 2022.

Gráfico 2 - Qual é a sua idade?

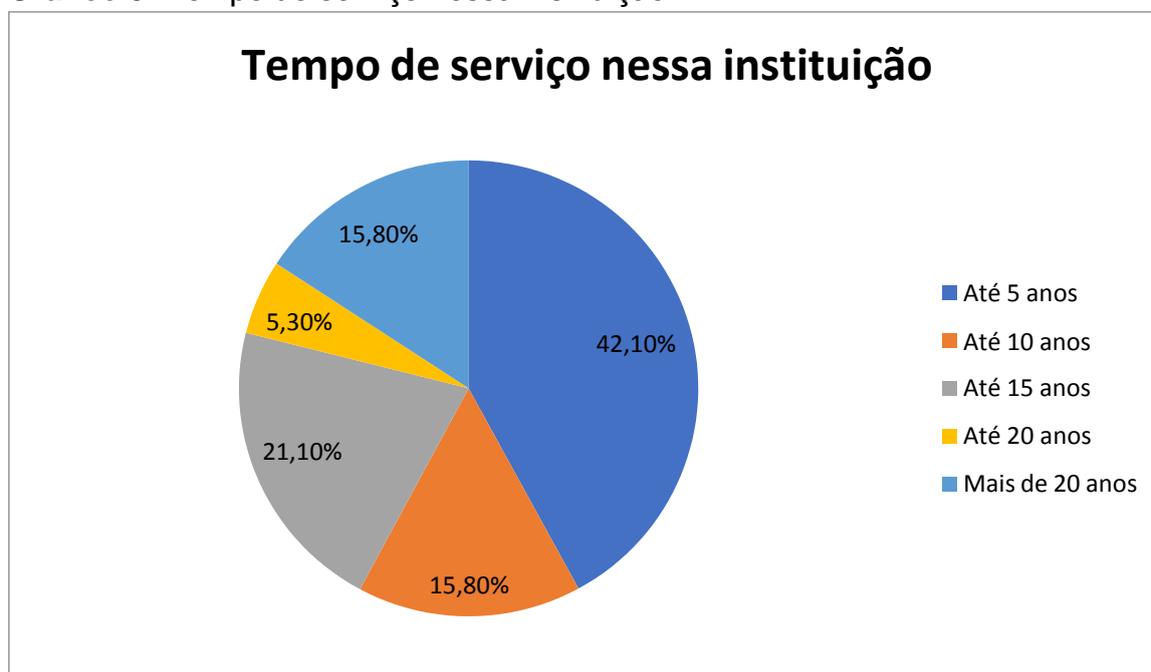
Fonte: Autor, 2022.

Gráfico 3- Tempo de atuação na área educacional

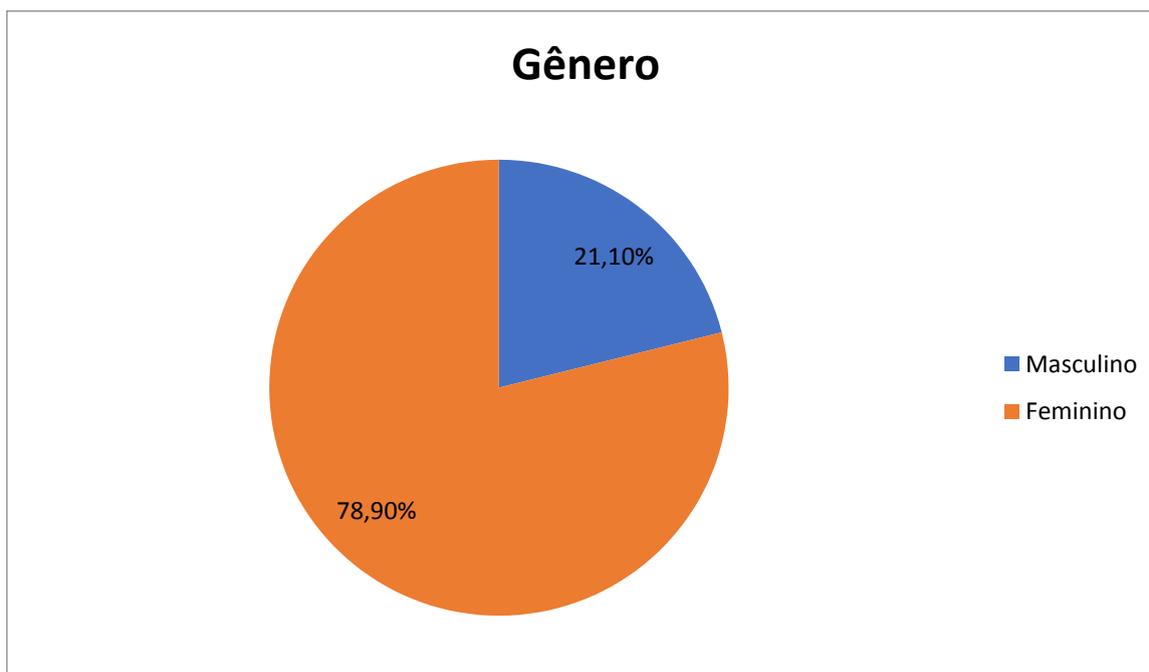
Fonte: Autor, 2022

Gráfico 4 – Área de atuação

Fonte: Autor, 2022

Gráfico 5- Tempo de serviço nessa instituição

Fonte: Autor, 2022

Gráfico 6 - Gênero

Fonte: Autor, 2022.

Em relação à formação dos educadores: 52,6% possuem pós-graduação lato sensu; 10,5 % com anos iniciais do Ensino Fundamental completos; 10,5 % com anos finais do Ensino Fundamental completos e 10,5% pós-graduação stricto sensu; 15,8% com Ensino Superior completo, o que evidencia um corpo de educadores com formação adequada às funções desempenhadas.

O que se evidencia, também, é que a idade dos profissionais em sua grande maioria está acima de 41 anos, assim 51,6% entre 41 e 50 anos; 36,8% entre 51 e 60 anos; 5,3% têm entre 31 e 40 anos e 5,3% entre 20 e 30 anos, demonstrando maturidade para as funções.

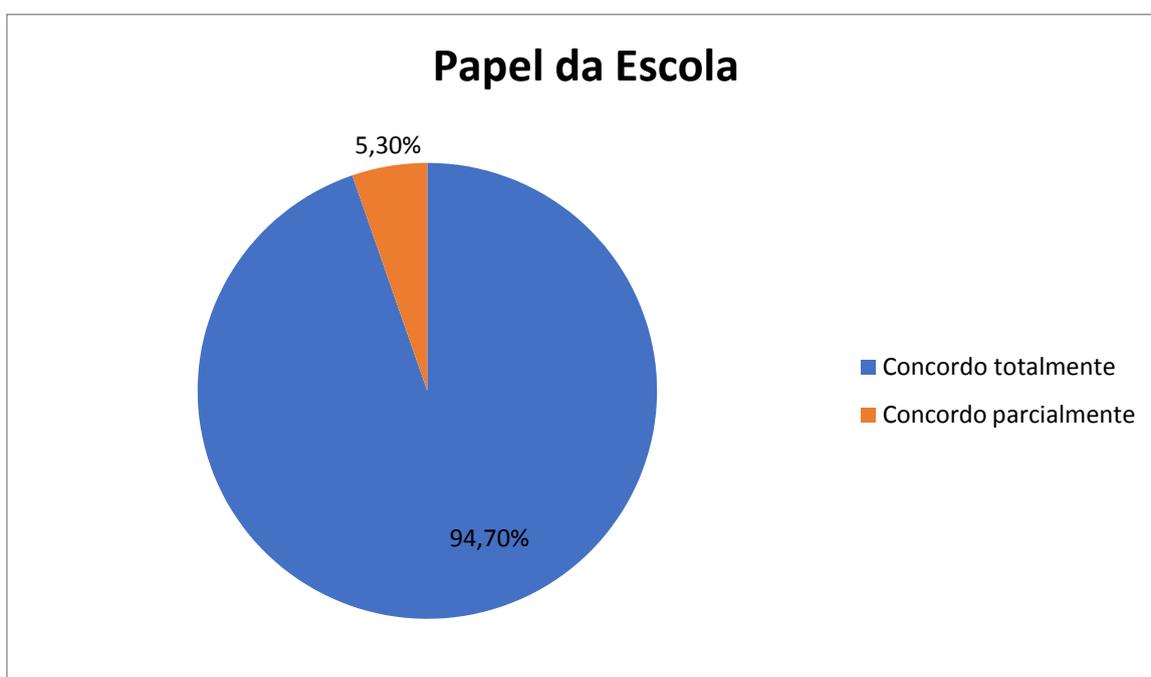
O mesmo se constata no tempo de atuação na área educacional: 42,1% possuem mais de 25 anos; 26,3% têm entre 5 e 10 anos; 10,5 têm entre 20 e 25 anos, 10,5% têm entre 15 e 20 anos e 10,5% têm entre 10 e 15 anos de tempo de atuação, profissionais com larga experiência em diversas áreas de atuação: 47,4% docência; 26,3% serviços gerais, 15,8% gestão e 10,5% administrativo.

O tempo de serviço na instituição apresenta que a maior parte se constitui de profissionais do sexo feminino e que somente está na unidade há mais de 20 anos 15,8 %.

6.2 As relações de ensino e aprendizagem

O processo de ensino e de aprendizagem ocorre em diferentes formas. Uma das funções da educação é transformar sujeitos que poderão contribuir para um mundo melhor. Ao problematizar sobre as próprias práticas permitem ao homem a compreensão sobre o processo de construção do saber. Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem é voltado para a formação do aluno e a escola pode auxiliar em seu desenvolvimento. O papel da escola não deve se restringir a ler e escrever, mas também na formação do aluno para o convívio e o seu desenvolvimento integral.

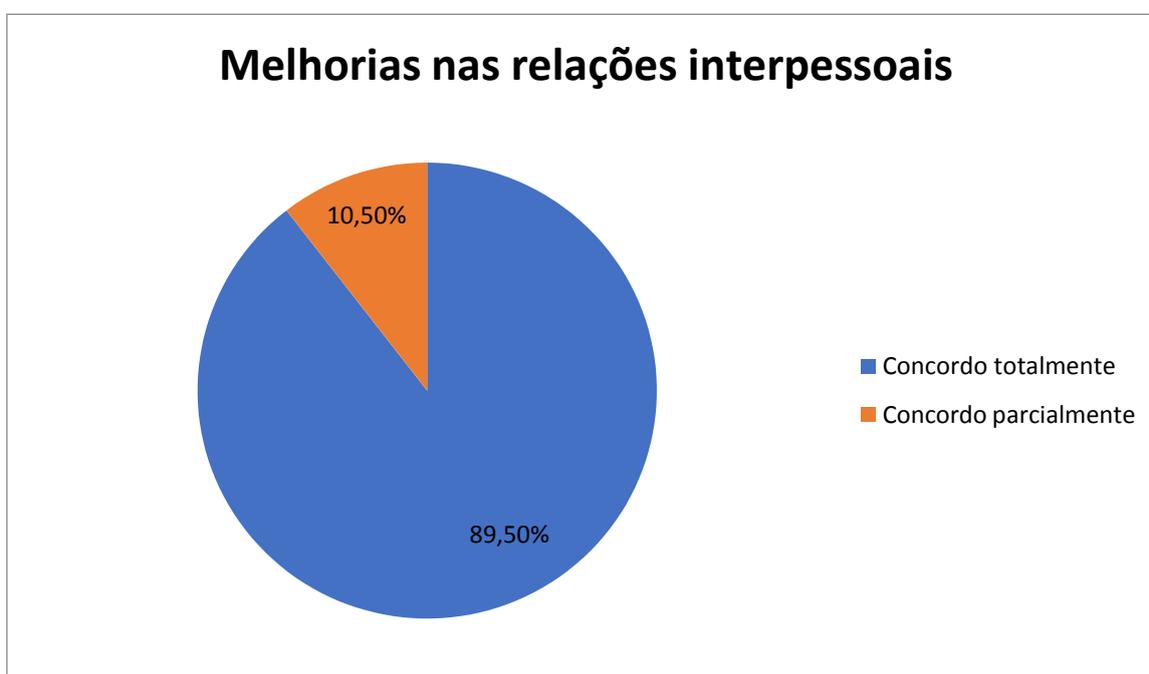
Gráfico 7 – Papel da escola



Fonte: Autor, 2022

Iniciativas de convivência não são ações pontuais. Se a proposta da instituição é promover a cultura de paz, não basta ter um dia de combate ao *bullying* e sim ações programadas, sistematizadas, intencionais e organizadas para serem tratadas durante todo o processo educacional. O comprometimento em melhorar as relações interpessoais na escola deve estar presente nas secretarias de educação e escolas. Cabe promover um trabalho em rede com os professores refletindo sobre a prática de sala de aula e com os gestores escolares, proporcionando discussões e formações.

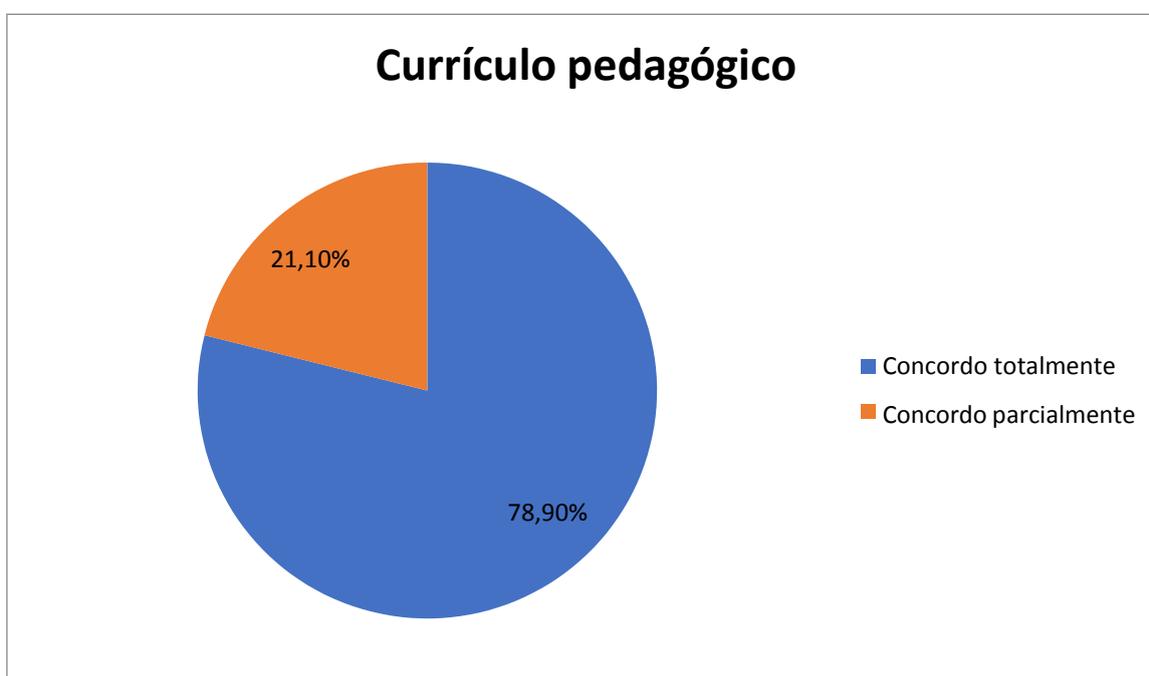
Gráfico 8 – Melhorias nas relações interpessoais



Fonte: Autor, 2022.

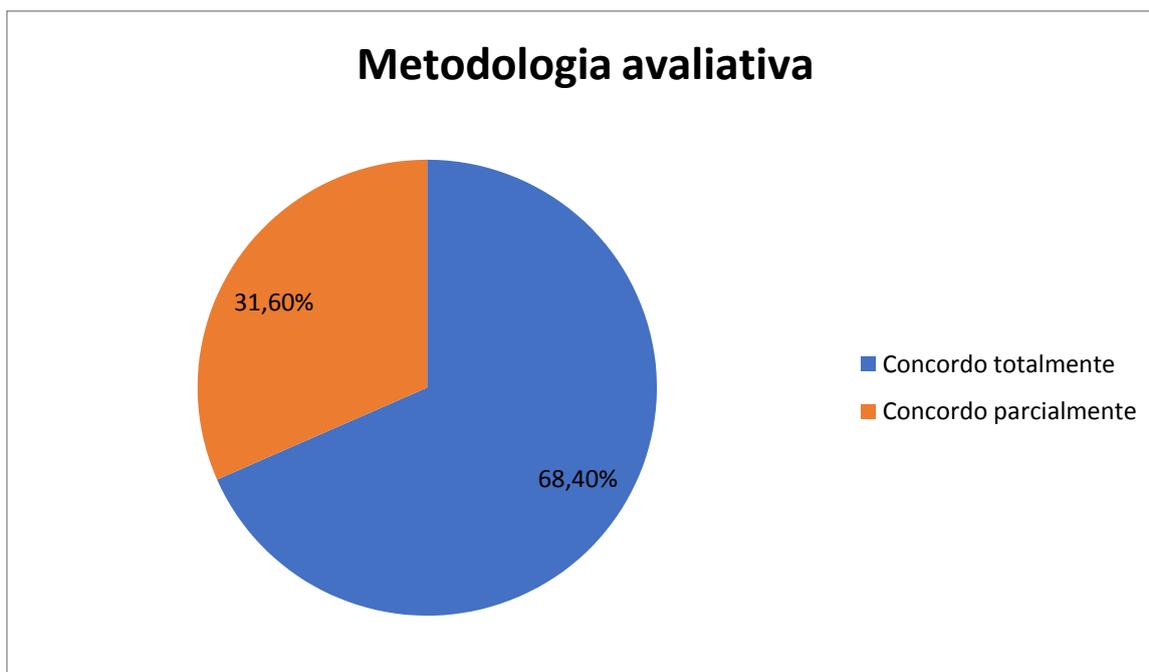
O projeto político-pedagógico da escola estabelece, dentre outros, princípios condutores para a construção dos currículos específicos nas áreas do conhecimento e ainda conhecimentos que englobem a autonomia, a responsabilização do indivíduo na condução do seu próprio processo de aprendizagem, a articulação e criação de componentes curriculares de natureza interdisciplinar, bem como, dispositivos de natureza integradora por meio de uma atualização permanente dos componentes curriculares buscando englobar os avanços tecnológicos, científicos, inovações artísticas e atualidades relativas ao campo do conhecimento.

Gráfico 9 - Currículo pedagógico



Fonte: Autor, 2022.

Definir objetivos e adotar novas metodologias de avaliação, implica na definição de princípios e de mudança de atitudes, deixando as notas e desempenho mensurável em segundo plano. A valorização de quesitos ocorre com a participação em debates, colaboração e também com aplicação do que foi compartilhado dia a dia. Desta forma, a dinâmica de aprendizagem, tende a ser vista como algo simples e prazeroso, em vez de maçante. Ao apostar em novas técnicas e atividades, é possível conquistar, reter a atenção da classe, e engajá-la na composição e desenvolvimento da aula, além de fortalecer a autoconfiança e facilitar o próprio aprendizado do aluno e do educador.

Gráfico 10 - Metodologia avaliativa

Fonte: Autor, 2022

A grande maioria dos profissionais concorda que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre em diferentes formas e acreditam que uma das funções da educação é transformar sujeitos que poderão contribuir para um mundo melhor. Concordam que o processo de ensino e de aprendizagem é voltado para a formação do aluno e a escola pode auxiliar em seu desenvolvimento e que o papel da escola não deve se restringir a ler e escrever, mas também na formação do aluno para o convívio e o seu desenvolvimento integral, no entanto, 5,3% concordam parcialmente com tal afirmação, o que se revela preocupante. Concordam ainda que as iniciativas de convivência não são ações pontuais, concordando plenamente que se a proposta da instituição é promover a cultura de paz, não basta ter um dia de combate ao *bullying* e sim ações programadas, sistematizadas, intencionais e organizadas para serem tratadas durante todo o processo educacional.

Logo, também concordam que o ser humano está sempre se fazendo na relação com o mundo e como os outros (FREIRE, 2003). A consciência de inacabamento possibilita a educabilidade e a transformação para além de si e do mundo, lugar onde se realiza a história, onde se pratica o diálogo, se estabelecem relações, e se faz a cultura. Assim como para o autor, percebem que é de suma importância entender o mundo a partir da totalidade da vida humana superando a

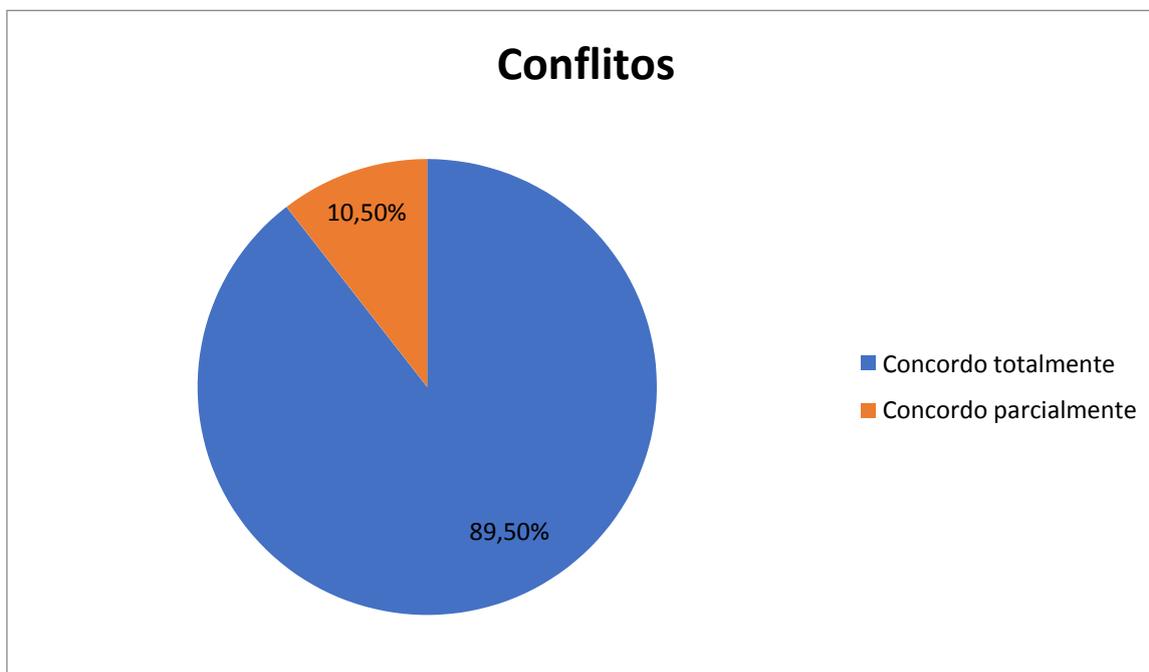
fragmentação da realidade e que esse conhecimento se dá por uma comunicação dialógica entre sujeitos.

O Projeto Político Pedagógico da escola é altamente valorizado quando 78,9% concordaram totalmente que o mesmo representa princípios orientadores para a construção dos currículos e conhecimentos que englobem a autonomia, a responsabilização do indivíduo na condução do seu próprio processo de aprendizagem. Mas, 68,4% ao concordarem que definir objetivos e adotar novas metodologias de avaliação implicam na definição de princípios e de mudança de atitudes, deixando as notas e desempenho mensurável em segundo plano, valorizam quesitos como a participação, colaboração e aplicação do que foi compartilhado em seu dia a dia. O que se depreende é que há apreço pela dinâmica de aprendizagem, vista como algo simples e prazeroso. Ao apostar em novas técnicas e atividades, é possível conquistar, reter a atenção dos alunos e engajá-los na composição e desenvolvimento da aula, além de fortalecer a autoconfiança e facilitar o aprendizado do aluno e do educador.

A análise dos dados dessa categoria confirma o que Vinha, Moraes e Moro (2017) afirmam sobre o que determina a percepção da escola enquanto lugar de comprometimento com o conhecimento, que investe no êxito, na motivação, participação e bem-estar dos alunos. Além disso, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Portanto, envolve a atuação comprometida de um corpo docente estável e estratégias diferenciadas que propiciem a aprendizagem e o acompanhamento contínuo de todos os alunos.

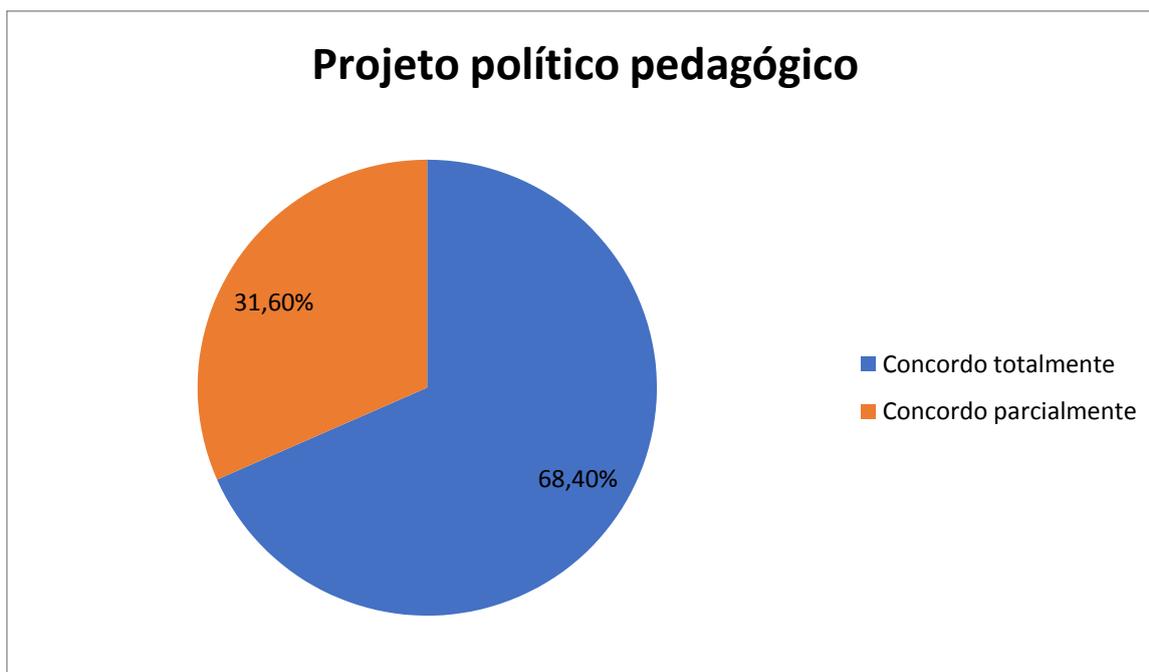
6.3 As relações sociais e conflitos na escola

Os conflitos funcionam como uma espécie de alavanca para melhorar um ambiente de cooperação, diálogo e convívio. É fundamental manter um bom relacionamento entre professores e alunos para que o conflito não seja visto apenas de forma negativa. Os educadores devem ser vistos como mediadores e não como inimigos.

Gráfico 11 - Conflitos

Fonte: Autor, 2022.

O projeto político pedagógico (PPP) muitas vezes expressa o desejo de trabalhar com a formação cidadã e encontramos nas assembleias um caminho para a nossa aprendizagem como adultos e também dos alunos. Estudos revelam que na prática, o trabalho com assembleias deve começar com os funcionários. Uma vez que esse trabalho permite que professores e toda a equipe coloquem em prática a teoria estudada sobre o assunto, a vivência na organização e nas discussões coletivas sobre o seu funcionamento, permite o desenvolvimento mais seguro das assembleias com as crianças.

Gráfico 12 - Projeto político pedagógico

Fonte: Autor, 2022.

A grande maioria dos educadores, correspondente a 89,5% - concordam totalmente que os conflitos funcionam como uma espécie de alavanca para melhorar um ambiente de cooperação, diálogo e convívio e que é fundamental manter um bom relacionamento entre professores e alunos para que o conflito não seja visto apenas de forma negativa. O conflito pode ser de fato, interpretado como instrumento de crescimento ou grave problema, entre os atores permanentes, alunos, professores, técnicos e comunidade, mas podem por sua vez, representar uma oportunidade de mudança a partir do diálogo e da cooperação, favorecendo a criação de novas possibilidades no que tange ao encaminhamento de problemas. Entende-se aqui, que eles não são em si, negativos, no entanto, a forma de lidarmos pode acarretar ou não, situações positivas. Os indivíduos conseguem muitas vezes buscar estratégias e/ou resolvê-las de forma produtiva quando se utilizam do diálogo como ferramenta de apoio, por consequência, aprendizagem e mudança, interação e ação.

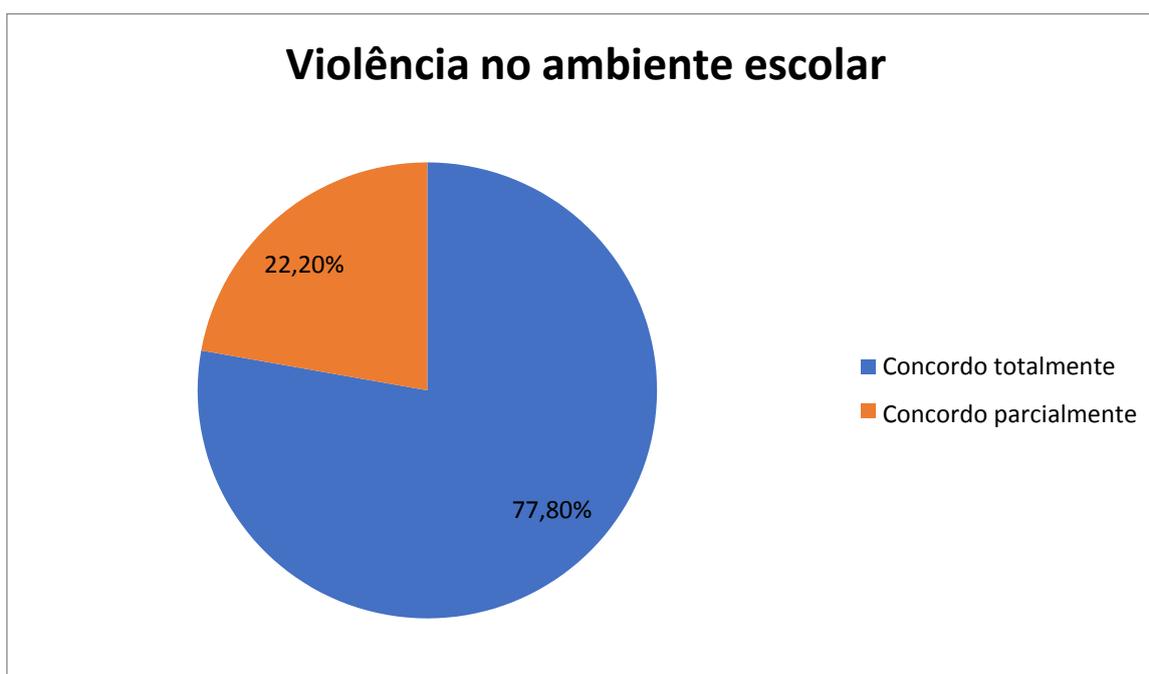
Sendo assim, o clima que se estabelece no ambiente escolar, envolve os relacionamentos e dele se espera o cultivo do autoconhecimento, regulação das emoções à medida que se objetiva a formação integral do ser. (CASASSUS, 2009). O diálogo contínuo deve contemplar a escuta às diferenças, comunicação

compreensível e ideias assertivas, na promoção de resoluções de problemas, o que revela a concordância de 68,4% de que o projeto político pedagógico (PPP) possa expressar o desejo de trabalhar com a formação cidadã e se encontrar nas assembleias um caminho para a aprendizagem de todos.

6.4 As regras, as sanções e a segurança na escola

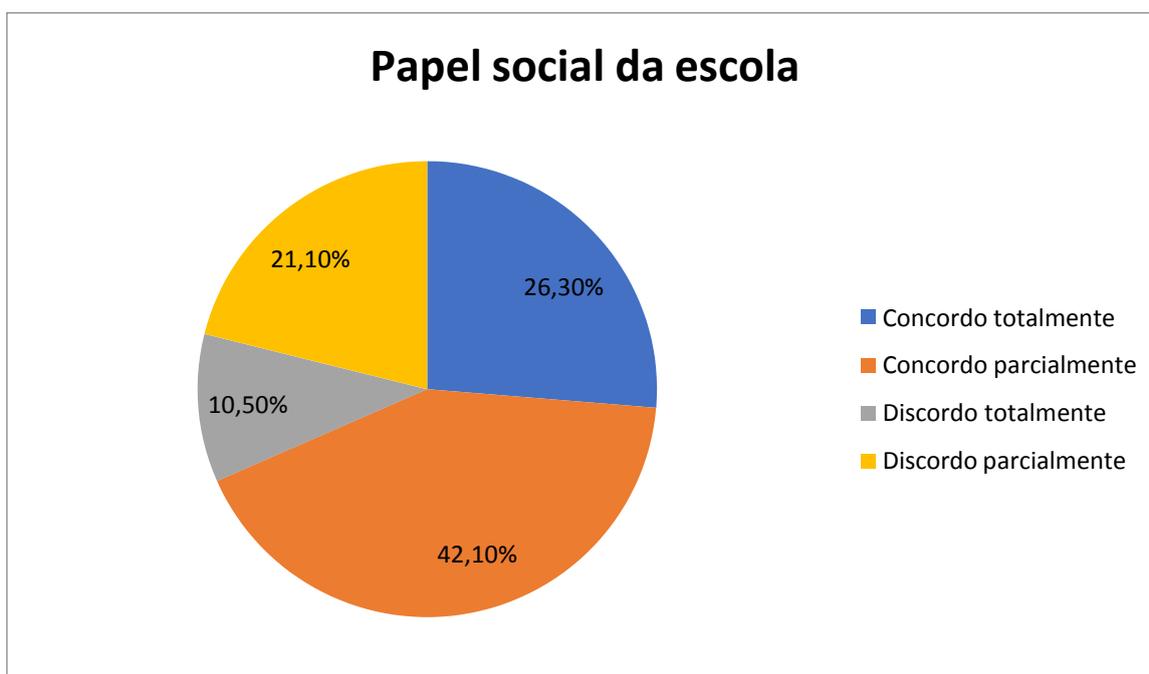
As queixas escolares, especialmente, casos de violência e indisciplina, afetam diretamente a vida dos integrantes da instituição escolar. Pesquisas mostram que a violência afeta a qualidade dos climas escolares, deixando espaços de desenvolvimento, convivência, ensino e aprendizagem desprotegidos e inseguros. (LIRA; GOMES, 2012).

Gráfico 13 - Violência no ambiente escolar



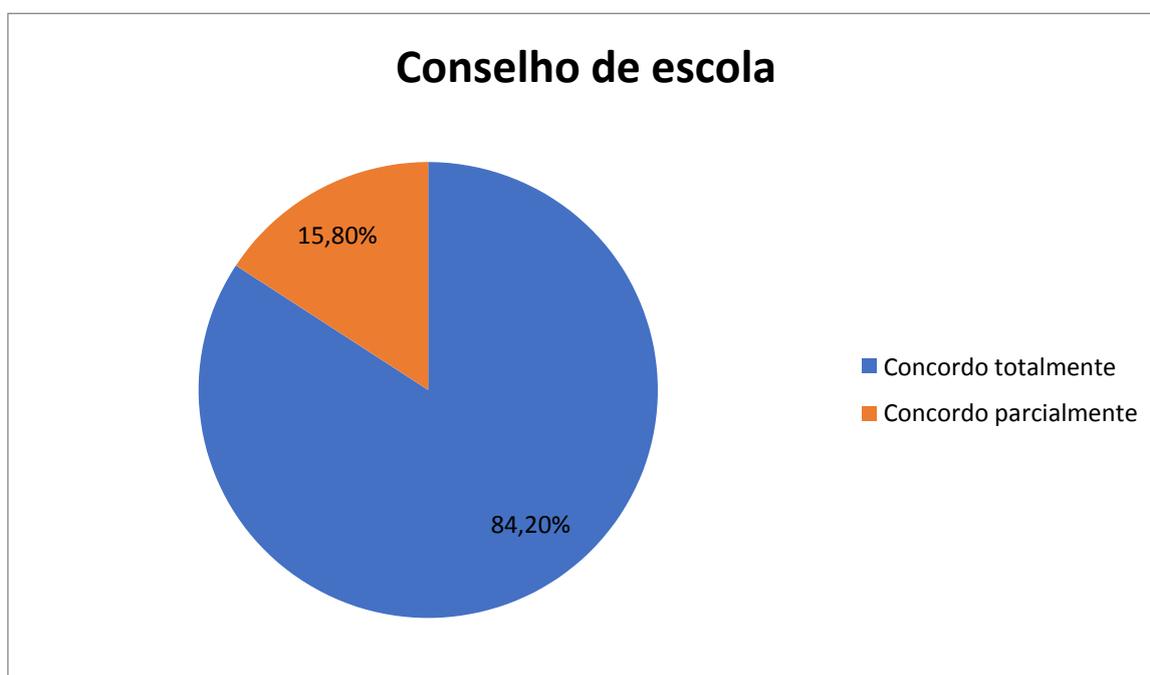
Fonte: Autor, 2022.

A escola ocupa um papel complexo na sociedade. Muitas vezes, ela contribui com a exclusão dos meios necessários à vida digna, onde estruturas mais fortes se organizam para privilegiar grupos e pessoas. A consciência das pessoas é levada por aquilo que fica parecendo natural ao ambiente, torna-se inquestionável e aceito pelo senso comum. As normas são impostas e não construídas.

Gráfico 14 – Papel social da escola

Fonte: Autor, 2022.

As pesquisas demonstram que o Conselho de Escola, por ser uma instância local de participação da comunidade na gestão da escola pública, deve ter um funcionamento democrático. Para que isso ocorra, não basta simplesmente “convocar” educadores e/ou comunidade para compor o CE é preciso muito mais do que isso, fazem-se necessárias algumas mudanças, começando por romper com regras e normas rígidas e permitindo espaços reflexivos, proporcionando maior entendimento a respeito da participação e da importância de construí-la de forma coletiva. As ações do CE, no âmbito escolar, devem ser dialógicas e democráticas, respeitando os diferentes olhares dos conselheiros. Com essa visão processual e coletiva, o colegiado ganha um olhar mais amplo e multidisciplinar sobre as situações debatidas em suas reuniões, que, muitas vezes, representam a realidade da escola, com o objetivo de entendê-las, abordá-las e encaminhá-las.

Gráfico 15 - Conselho de Escola

Fonte: Autor, 2022.

Concordam totalmente, que as queixas escolares, especialmente, casos de violência e indisciplina, afetam diretamente a vida dos integrantes da instituição escolar. 77,8% dos participantes.

Pesquisas evidenciam que a violência afeta a qualidade dos climas escolares, a ambiência, deixando espaços de desenvolvimento, convivência, ensino e aprendizagem desprotegidos e inseguros. (LIRA; GOMES, 2012). No entanto, ainda 22,2% concordam parcialmente, o que se revela preocupante.

Por outro lado, concordando com uma perspectiva libertadora, depreende-se que a maioria dos pesquisados entende que a disciplina é um agir interativo e consciente proveniente de um processo de construção de valores centrados no bem coletivo, objetivando uma autorregulação do sujeito ou grupo no qual, na interação social, exista um tecido organizativo onde a adaptação não seja passiva, mas levando a uma incorporação no movimento de busca pela transformação. Portanto, se o objetivo da escola é a “formação integral” dos sujeitos e a “construção de estruturas mais justas na sociedade”, é de suma importância que o corpo escolar reflita a respeito das síndromes que aniquilam as medidas disciplinares.

A complexidade do papel da escola na sociedade na atualidade é também percebida por parte dos participantes da pesquisa, ou seja, 42,1% reconhecendo

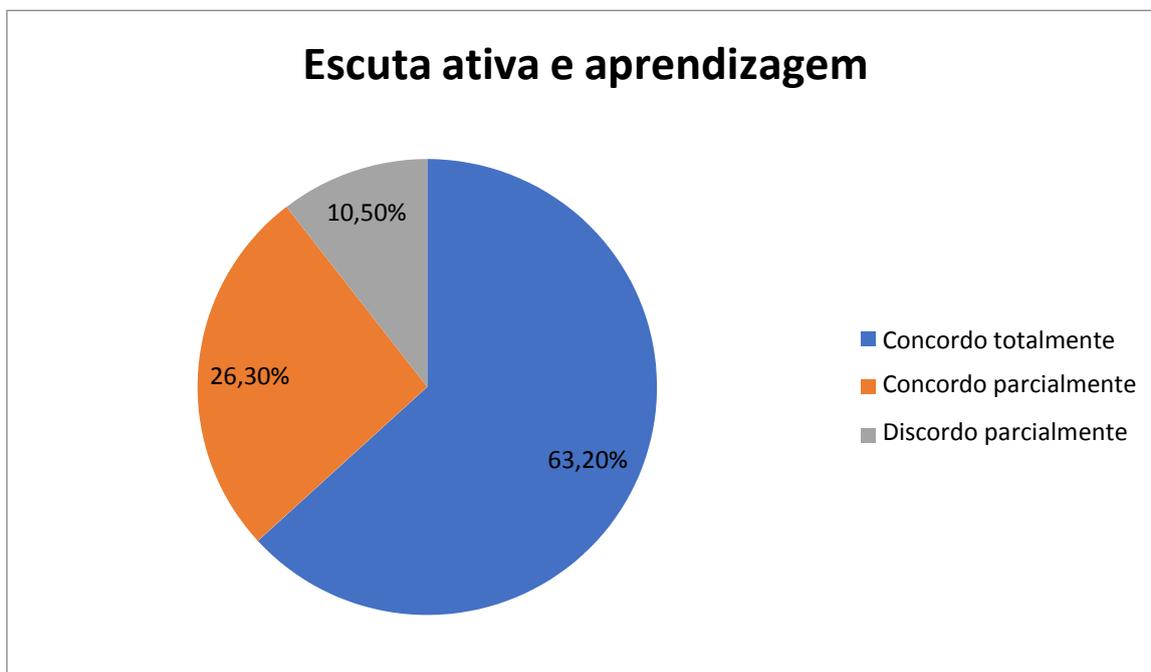
que essa mesma escola contribui, muitas vezes com a exclusão dos meios necessários à vida digna dos alunos e suas famílias quando a consciência das pessoas é levada por aquilo que fica parecendo natural ao ambiente, é aceito pelo senso comum e as normas são impostas e não construídas com a participação da comunidade escolar.

Há que se destacar que o reconhecimento de que o Conselho de Escola, por ser uma instância local de participação da comunidade na gestão da escola pública, deve ter um funcionamento democrático por 84,2% implica em corroborar que não basta simplesmente “convocar” educadores e/ou comunidade para compor o Conselho de Escola, é preciso muito mais do que isso, fazem-se necessárias algumas mudanças, proporcionando maior entendimento a respeito da participação e da importância de construí-la de forma coletiva. Ambiência dialógica e democrática devem ser as premissas do funcionamento do Conselho de Escola. Apenas 15,8% concordam parcialmente.

Para que os mecanismos de participação como Conselho de Classe e Projeto Político Pedagógico tenham resultados positivos e consolidem a gestão democrática da escola é necessário que antes seja analisado detalhadamente a verdadeira função social, seja da escola ou educação, a “preparação do cidadão para sua inserção na sociedade, na qual viverá como cidadão e como profissional de alguma área da atividade humana” (MORRETO, 2005, 73).

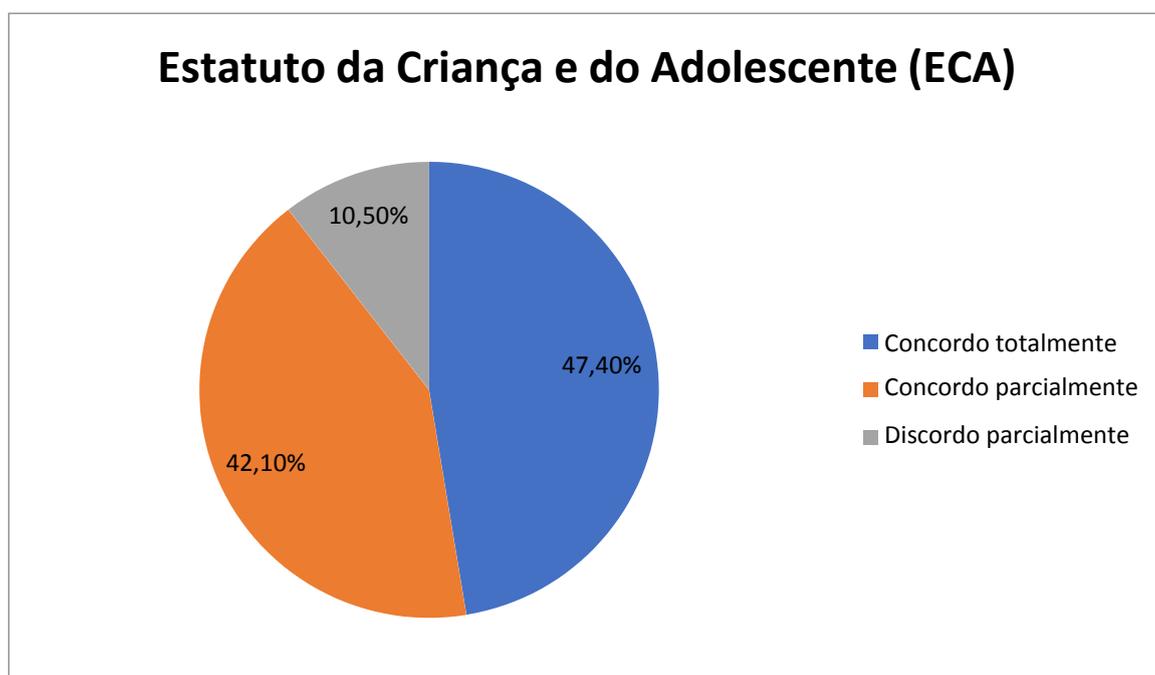
6.5 Situações de intimidação entre alunos

A escuta ativa e sensível busca entender cada estudante, ao invés de apenas ouvir passivamente a mensagem de quem está falando, e sim seu contexto, o que afeta a forma como ele se comporta e aprende na escola. É necessário compreender em qual ambiente a criança ou jovem está, qual nível de dedicação e atenção. Quanto mais sensível o olhar sobre quem é esse estudante, maior será a qualidade do ensino e da aprendizagem. A escuta ativa se faz presente na medida em que é adquirida e desenvolvida com a prática, significa, concentrar-se totalmente no que é dito, por quem precisa ser ouvido. Desta forma, todos devem ter voz e os alunos atendidos em suas escolhas.

Gráfico 16- Escuta ativa e aprendizagem

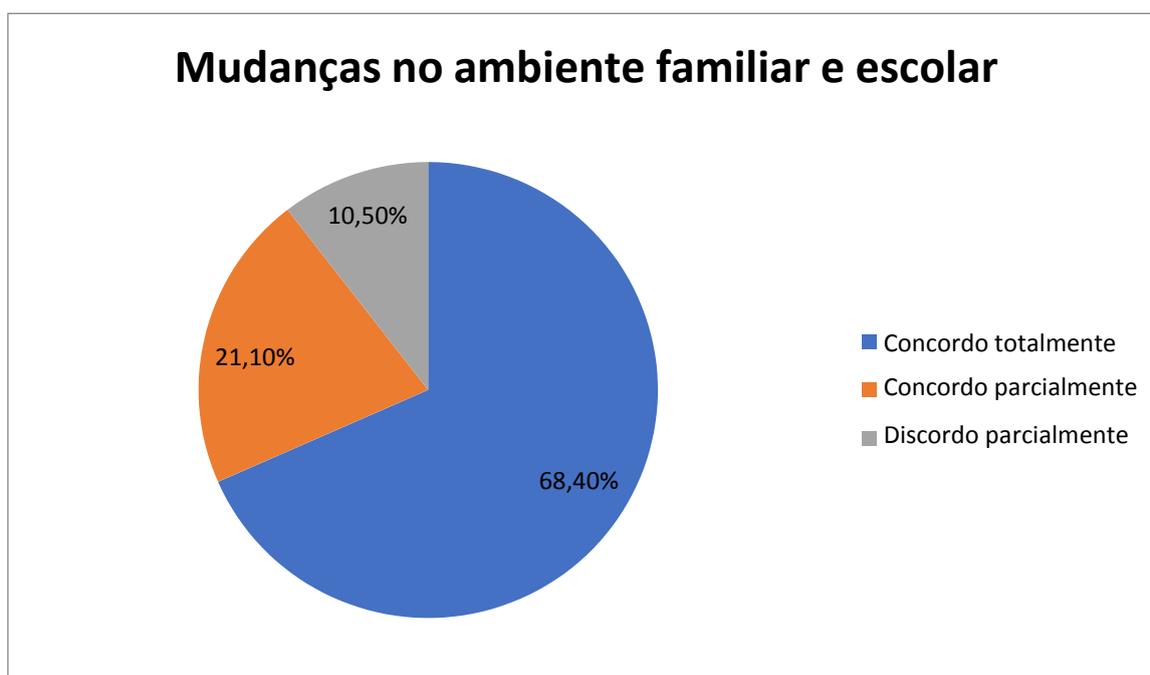
Fonte: Autor, 2022

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante o direito ao respeito, à liberdade, e à dignidade. No entanto, é possível apontar algumas motivações e algumas situações típicas que levam a prática do reforço da identidade do grupo, afirmação de poder e exclusão. Em todas elas, existe sempre uma relação desigual entre as pessoas envolvidas. Nas escolas, um dos mecanismos de exclusão pode se dar pela formação de grupos fechados. Além disso, os membros dos grupos, ao reforçarem seus laços de amizade, podem excluir por alguma razão, aqueles que, se adequam às expectativas do grupo. Tal mecanismo de exclusão pode propiciar situações de *bullying*.

Gráfico 17- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Fonte: Autor, 2022.

A escola estrutura-se como ambiente propício ao estabelecimento de vínculos e relações, sendo estes fundamentais no crescimento e na construção identitária dos educandos. Para que haja o amadurecimento dos alunos é necessário que se estabeleçam profundas mudanças no ambiente familiar e escolar. Essas mudanças devem redefinir papéis, funções e expectativas de todas as partes.

Gráfico 18 – Mudanças no ambiente familiar e escolar

Fonte: Autor, 2022.

A escuta ativa e sensível que busca entender cada estudante, ao invés de apenas ouvir passivamente a mensagem de quem está falando, e sim seu contexto, o que afeta a forma como ele se comporta e aprende na escola é apontada com concordância por 63,2%, concordam plenamente. A escuta ativa e sensível se faz presente na medida em que é adquirida e desenvolvida com a prática, significa, concentrar-se totalmente no que é dito, por quem precisa ser ouvido. Desta forma, todos devem ter voz e os alunos atendidos em suas escolhas.

É de se estranhar que somente 47,4% concordem totalmente que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é garantia do direito ao respeito, à liberdade, e à dignidade às crianças e jovens. Nas escolas, um dos mecanismos de exclusão, pode se dar pela formação de grupos fechados, os membros do grupo, ao reforçarem seus laços de amizade, podem excluir por alguma razão, aqueles que, se adéquam às expectativas do grupo e tais mecanismos de exclusão, podem propiciar situações de *bullying* no que concordam parcialmente 42,1% e, 10,5% discordam parcialmente.

Para Freire (2000), é preciso a tensão dialética das relações como aprendizado, e afirmando:

Quanto mais e mais autenticamente tenhamos vivido a tensão dialética nas relações entre autoridade e liberdade tanto melhor nos teremos capacitado para superar razoavelmente crises de difícil solução para quem tenha se entregue aos exageros licenciosos ou para quem tenha estado submetido aos rigores de autoridade despótica (FREIRE, 2000, p. 35).

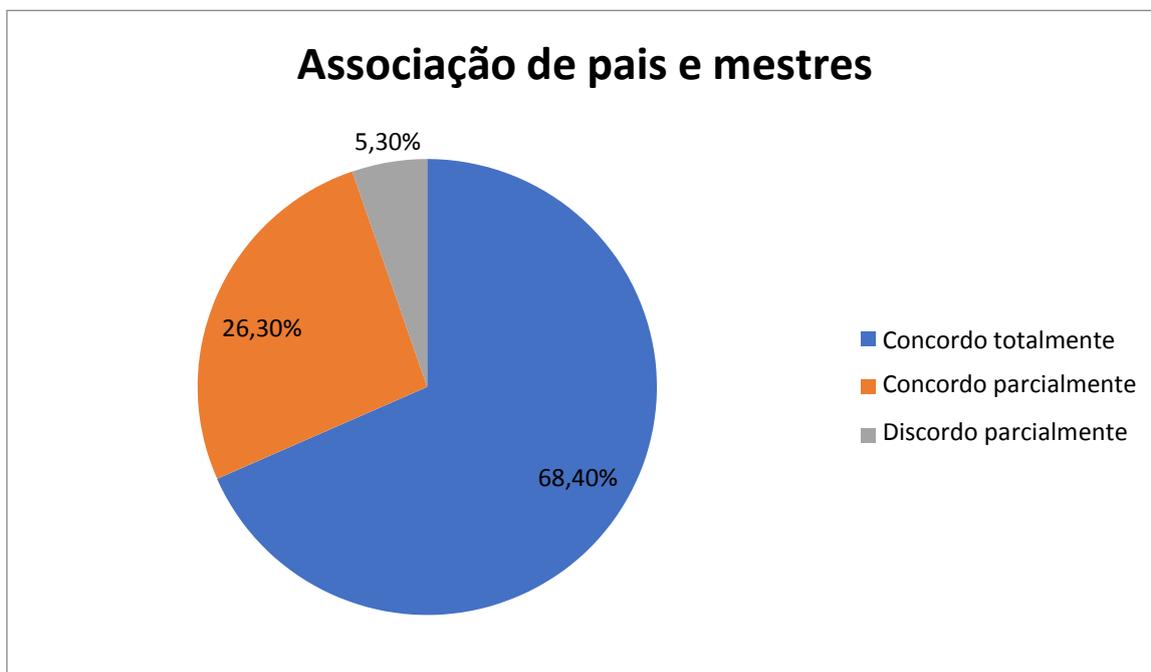
Sendo a escola motivo de críticas, denúncias e desilusões, ao mesmo tempo que espaço de contradições que desafia o educador a trabalhar questões reais, instalar o desequilíbrio e interrogar, tornando necessária à discussão, a revisão, o exame mais atento das relações que compõem o cenário escolar, a ambiência.

Contraditórios entre si estes modos, o autoritário ou o licencioso trabalham contra a urgente formação e contra o não menos urgente desenvolvimento da mentalidade democrática entre nós. Estou convencido de que a primeira condição para aceitar ou recusar esta ou aquela mudança que se anuncia é estar aberto à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida (FREIRE, 2000, p.37)

Assim, cabe a escola a leitura e a interpretação da totalidade do contexto educacional, aliado ao fazer educativo, para que seja instrumento de resistência e de luta contra um modelo escolar sem sintonia com a realidade social.

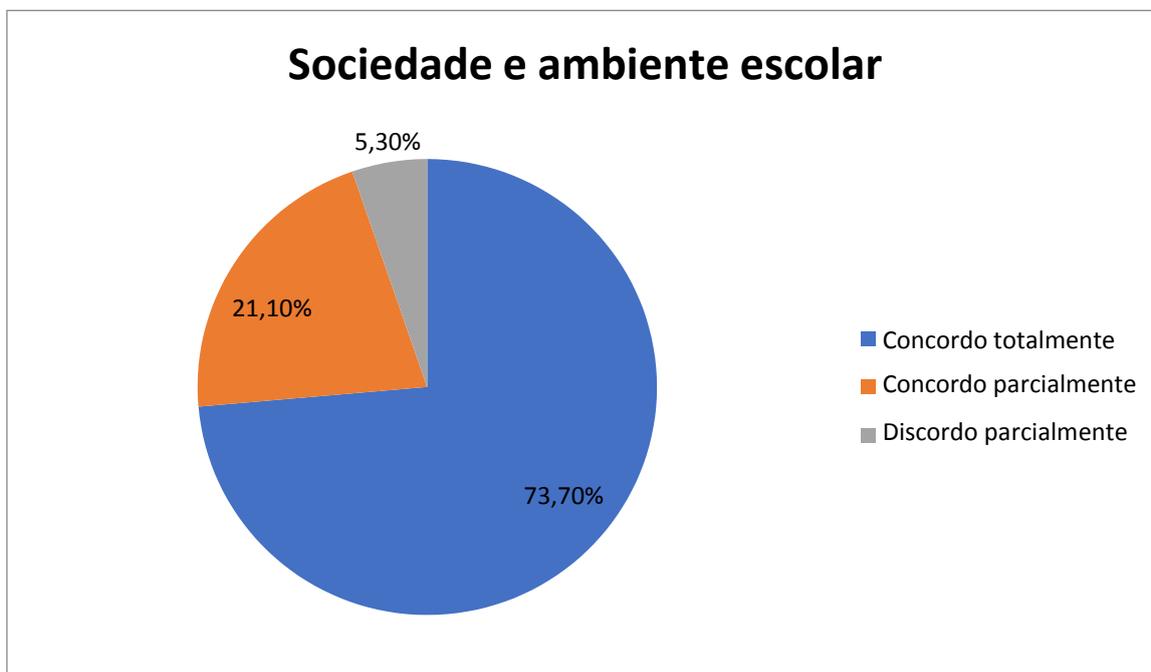
6.6 A família, a escola e a comunidade.

Há cerca de três ou quatro anos atrás, pouco se falava sobre a importância de promover boas relações entre as escolas e as famílias dos alunos. No entanto, fica cada vez mais claro que as escolas que trabalham com toda a comunidade escolar, incluindo pais, mães e responsáveis, são mais propensas a oferecer aos alunos uma formação integral. O desempenho da APM tem sido muito positivo.

Gráfico 19 - Associação de pais e mestres

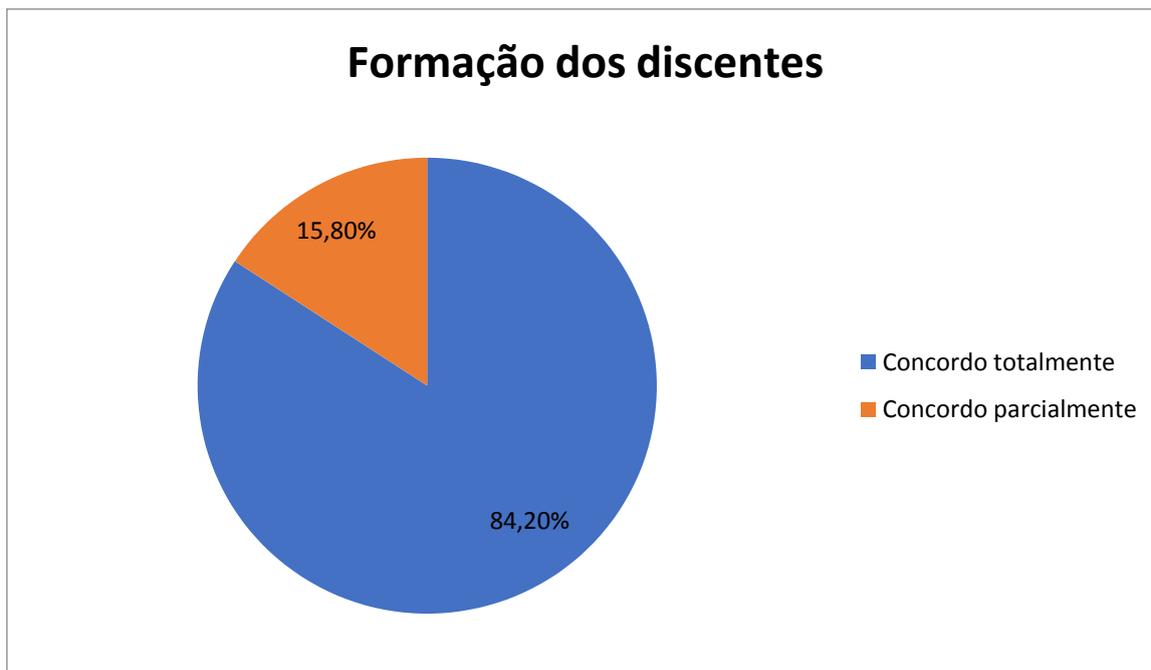
Fonte: Autor, 2022.

A escola como instituição precisa saber que deve formar sujeitos que possam se integrar à sociedade para transformá-la positivamente. Se as escolas moldam os indivíduos para o bem da sociedade, tanto o ambiente escolar quanto o ambiente social devem manter uma relação de reciprocidade para que a educação se desenvolva bem. Portanto, acredita-se que há necessidade de sinergia entre a esfera social e a dimensão escolar, principalmente no que diz respeito ao ambiente externo da região onde está localizada a unidade educacional.

Gráfico 20 - Sociedade e ambiente escolar

Fonte: Autor, 2022.

O ato de educar requer práticas interpessoais, pois no cotidiano escolar lidamos com sujeitos diferentes, de comportamentos diversificados, influenciados por múltiplos fatores (moradia, crenças, classe social, ambiente familiar, entre outros), por isso é importante que o espaço da escola seja um lugar democrático, respeite às diferenças, a consciência ética, a ocorrência e estimule a participação de todos.

Gráfico 21 - Formação dos discentes

Fonte: Autor, 2022.

Dos entrevistados nesta pesquisa, 68,4% concordam totalmente que as escolas onde se trabalha com toda a comunidade escolar, incluindo pais, mães e responsáveis, são mais propensas a oferecer aos alunos uma formação integral.

Se a família é o espaço de parâmetros, para tal formação, proteção e socialização das crianças e dos jovens, impacta também na formação de valores culturais, éticos, morais e espirituais, transmitidos de geração em geração que vivenciados corroboram significativamente para a formação do caráter, socialização e aprendizado escolar. A família e a escola desempenham papéis decisivos na educação das crianças, assim essa integração entre as duas instituições é fundamental para que se mantenha uma relação de reciprocidade e para que a educação se desenvolva bem, no que concordam 73,7% dos entrevistados.

Iamamoto (2001, p. 16) destaca em relação à questão social, que

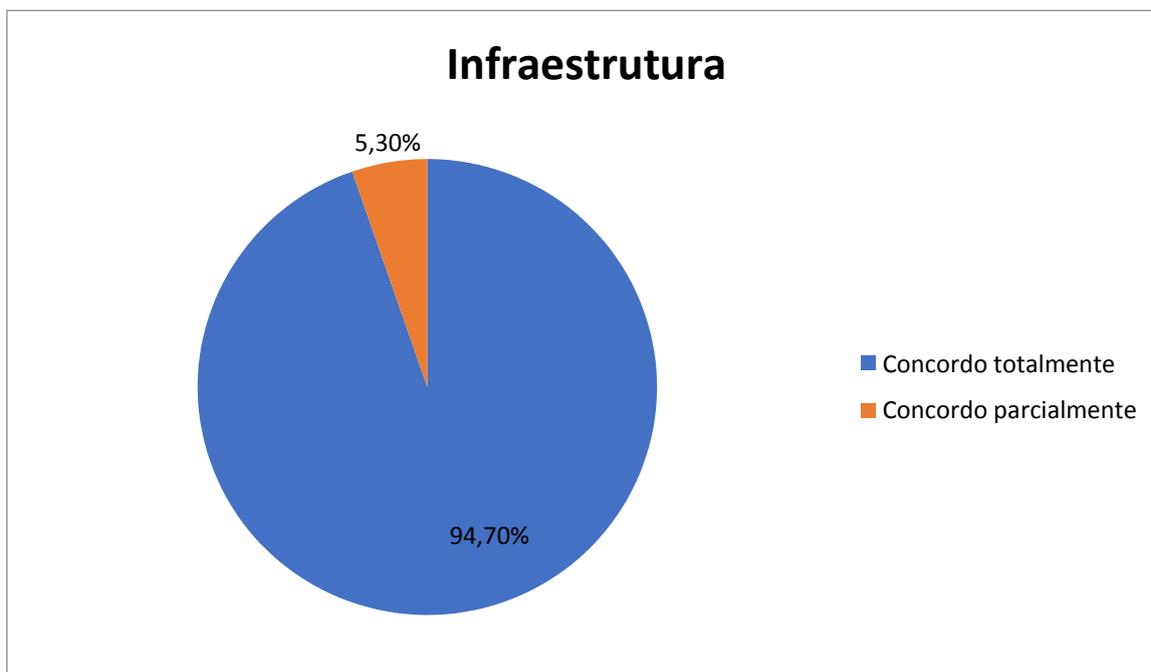
Expressa, portanto, desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização.

Dos sujeitos partícipes da pesquisa e que compõem a ambiência escolar, 84,6 % concordam totalmente que o ato de educar requer práticas interpessoais, entendendo que no cotidiano escolar lidamos se lida com sujeitos diferentes, de comportamentos diversificados, influenciados por múltiplos fatores (moradia, crenças, classe social, ambiente familiar, entre outros), e por essa razão é importante que o espaço da escola seja um lugar democrático, respeite às diferenças, a consciência ética e estimule a participação de todos.

A análise dos dados, dessa categoria confirma o que Gomes (1999) afirma em relação ao acesso à escola, que oportuniza às pessoas com diferenças culturais uma convivência de forma democrática, contribuindo para a construção de valores. A vivência com diferentes realidades implicará em várias demandas sociais a serem confrontadas e analisadas. Portanto, são as expressões da questão social, que também estão inseridas no âmbito escolar.

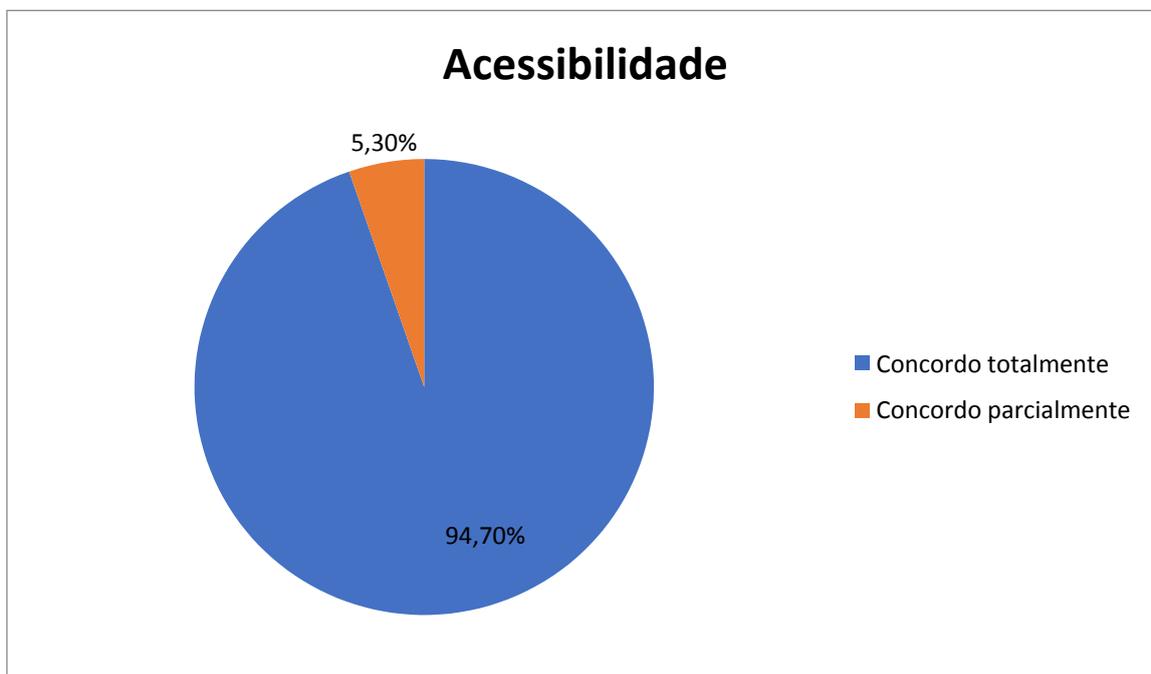
6.7 A infraestrutura e a rede física de escola

O conceito de infraestrutura escolar inclui itens básicos como abastecimento de água, energia elétrica, manutenção e limpeza ambiental, salas de aula confortáveis com móveis adequados e de qualidade, banheiros e cozinhas, além de locais de convivência como pátios, parques e brinquedotecas. Outros espaços de apoio instrucional, como bibliotecas, laboratórios, quadras e outros espaços utilizados para organizar o funcionamento escolar, como salas de professores, coordenadores e diretores, secretaria, depósitos, etc. Envolve também equipamentos e materiais didáticos, como computadores com acesso à internet e outros insumos tecnológicos, projetados para criar um ambiente agradável e estimulante, funcional e confortável.

Gráfico 22 – Infraestrutura

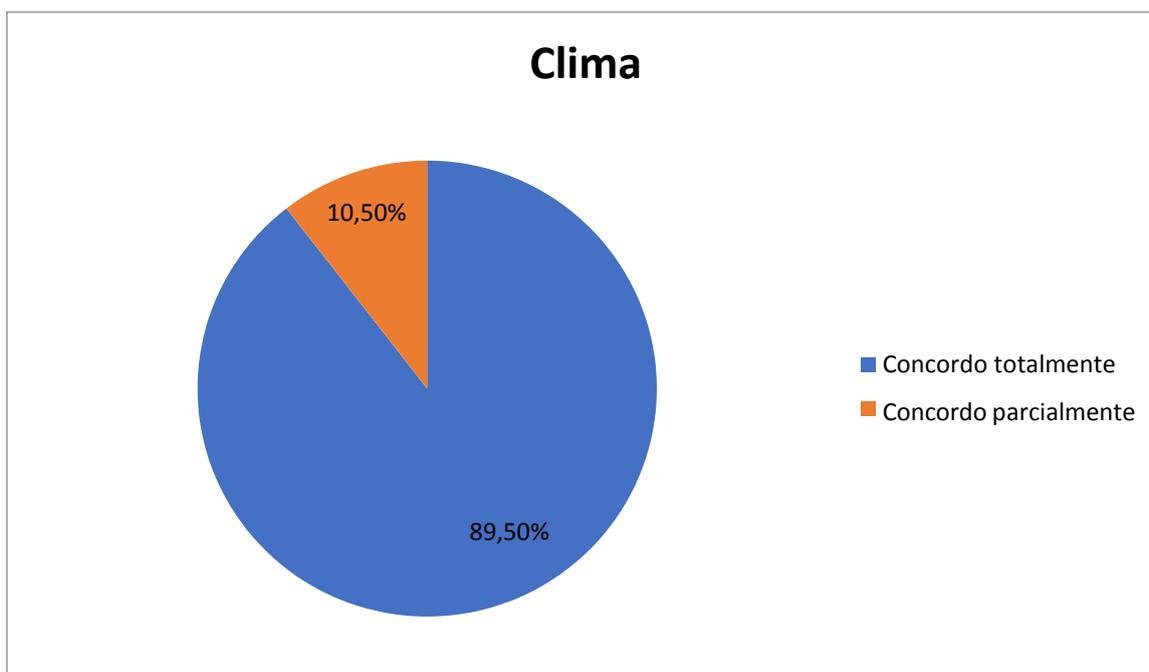
Fonte: Autor, 2022.

Ao pensarmos em acessibilidade na escola, os aspectos relacionados à arquitetura são os primeiros a virem à nossa mente. Entretanto, a prerrogativa que assegura o acesso sem barreiras a ambientes, serviços, materiais e informações a qualquer pessoa, vai muito além. Engloba também estratégias de comunicação e até mesmo a forma como nos portamos frente às diferenças garantindo acessibilidade a todos.

Gráfico 23 - Acessibilidade

Fonte: Autor, 2022

O espaço da escola é muito mais de quatro paredes. É em sua essência clima, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais e formação de pessoas. O espaço, portanto, deve ser o berço de ideias, sentimentos e movimentos, no sentido da busca pelo conhecimento, deve despertar interesse em aprender, além de ser atrativo, alegre, aprazível e confortável.

Gráfico 24 - Clima

Fonte: Autor, 2022.

94,7% dos educadores concordam totalmente com o conceito de infraestrutura escolar, que diz respeito aos itens básicos como abastecimento de água, energia elétrica, manutenção e limpeza ambiental, salas de aula confortáveis com móveis adequados e de qualidade, banheiros e cozinhas, além de locais de convivência como pátios, parques e brinquedotecas, ou seja, sem condições objetivas de trabalho o processo de ensino e aprendizagem sofre prejuízos, mas também a ambiência perde espaço.

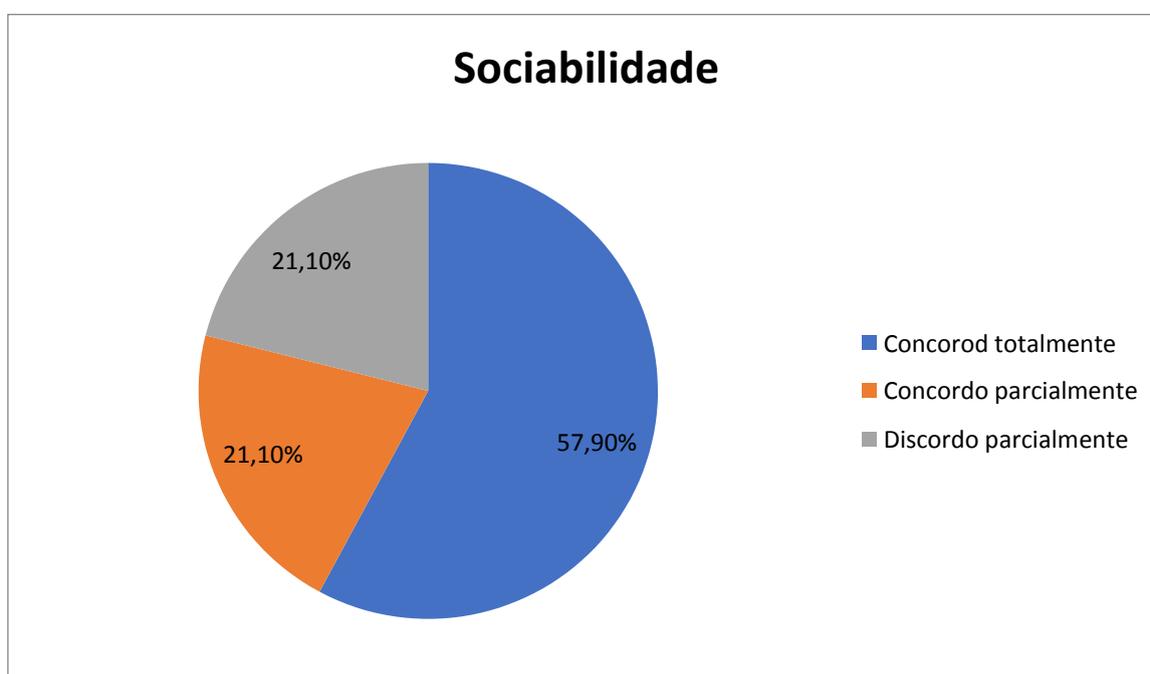
Escola é o lugar que se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos. Escola é sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda. Que alegre, se conhece, se estima. O Diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de "ilha cercada de gente por todos os lados". Nada de conviver com as pessoas e depois, descobrir que não tem amizade. Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar. É também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se "amarrar nela"! Ora é lógico... Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo (FREIRE, 2010, n.p).

Em relação à acessibilidade na escola, os aspectos relacionados a arquitetura são os primeiros a virem a nossa mente, no entanto, a prerrogativa que assegura o acesso sem barreiras a ambientes, serviços, materiais e informações a qualquer pessoa, vai muito além, envolve estratégias de comunicação e também a maneira como nos portamos frente às diferenças e a garantia de acessibilidade a todos. Dos sujeitos entrevistados, 94,7% concordam totalmente com esta informação e 5,3 % concordam parcialmente, o que demonstra o reconhecimento do direito dos diferentes a se incluírem na escola.

6.8 As relações com o trabalho

O homem tem a sociabilidade como um pré-requisito para sua existência. No entanto, o trabalho também é visto como condição de dominação e capaz de produzir sofrimento em decorrência das relações autoritárias existentes.

Gráfico 25 – Sociabilidade

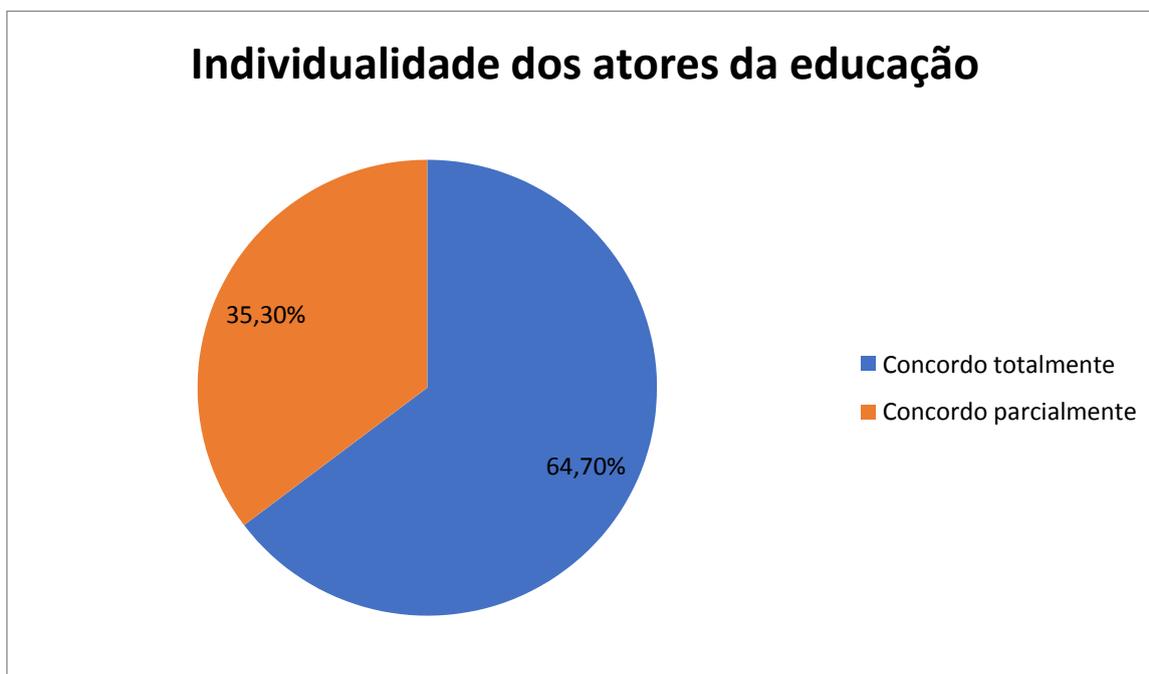


Fonte: Autor, 2022

As relações no interior da escola são respeitadas, ocorrem momentos de integração direcionados aos educadores, e o acolhimento assegura o direito ao

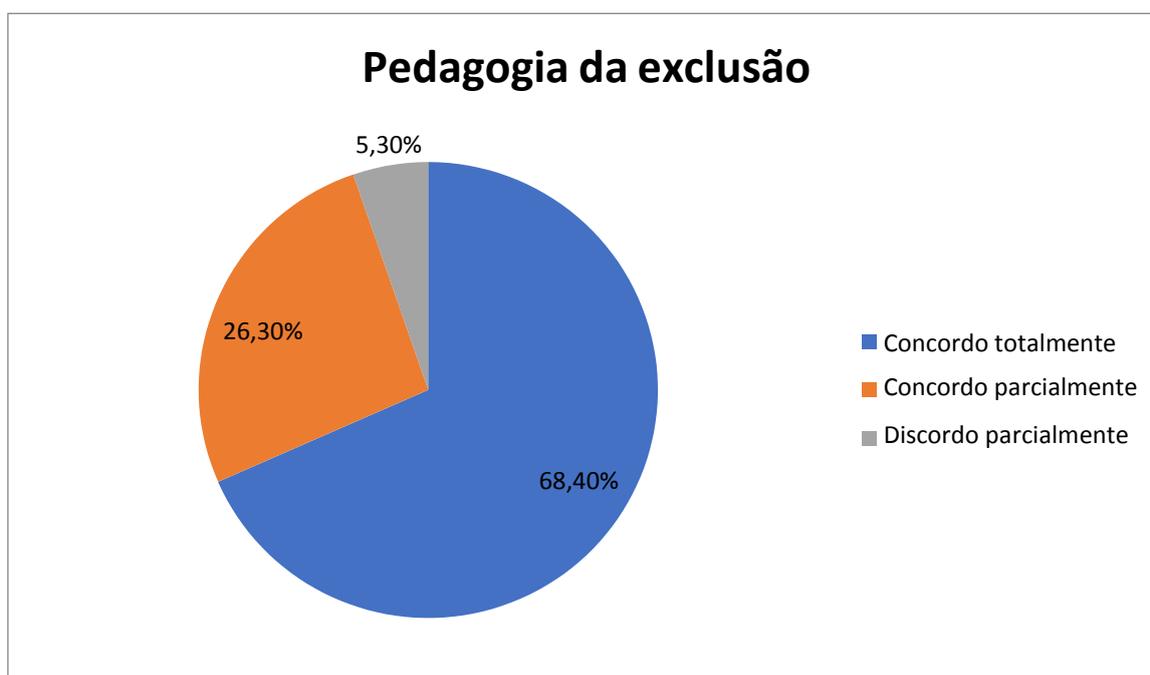
acesso, sem exclusão social, com equidade. Cada sujeito é visto como único, diferente, constituído de desejo, de cultura e de voz, com necessidades diferenciadas e garantia da integralidade.

Gráfico 26 - Individualidade dos atores da educação



Fonte: Autor, 2022

Ao percorrer a história universal, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, principalmente no que diz respeito ao acesso do saber. Poucos tinham a possibilidade de participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condicentes a forma com que foram sendo desenvolvidas as condições de existência humana. O plano de ação da equipe gestora é elaborado com a participação dos diversos segmentos da escola.

Gráfico 27 - Pedagogia da exclusão

Fonte: Autores, 2022.

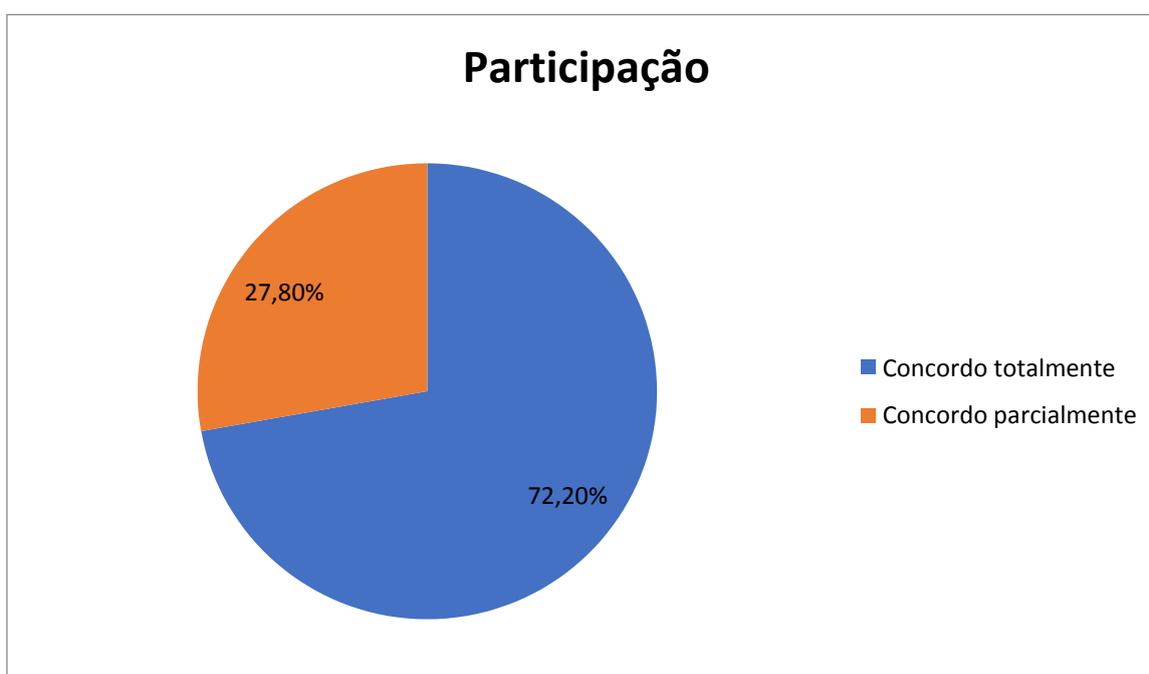
O homem tem na sociabilidade um pré-requisito para sua existência. No entanto, o trabalho também é visto como condição de dominação e capaz de produzir sofrimento em decorrência das relações autoritárias existentes. Dos educadores desta escola analisada, 64,7% concordam totalmente e 35,3% concordam parcialmente, sem qualquer discordância. Quando se trata que as relações no interior da escola são respeitadas, que ocorrem momentos de integração direcionados aos educadores, e o acolhimento assegura o direito ao acesso, sem exclusão social, com equidade, 57,9% concordam totalmente, 21,1% concordam parcialmente e 21,1% discordam parcialmente, evidenciando-se uma ambiência de certa forma não assertiva.

Em relação à elaboração do plano de ação da escola com a participação dos diversos segmentos da escola, 68,4% dos educadores concordam que deva se dar dessa forma e, em uma escola democrática, gestores e docentes devem viabilizar um espaço de interação de saberes e poder em prol da aprendizagem significativa do aluno. Refletir o trabalho coletivamente, significa construir mediações capazes de assegurar que os obstáculos não se constituam em omissão e que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa responsável, coerente e transformadora.

6.9 A gestão e a participação

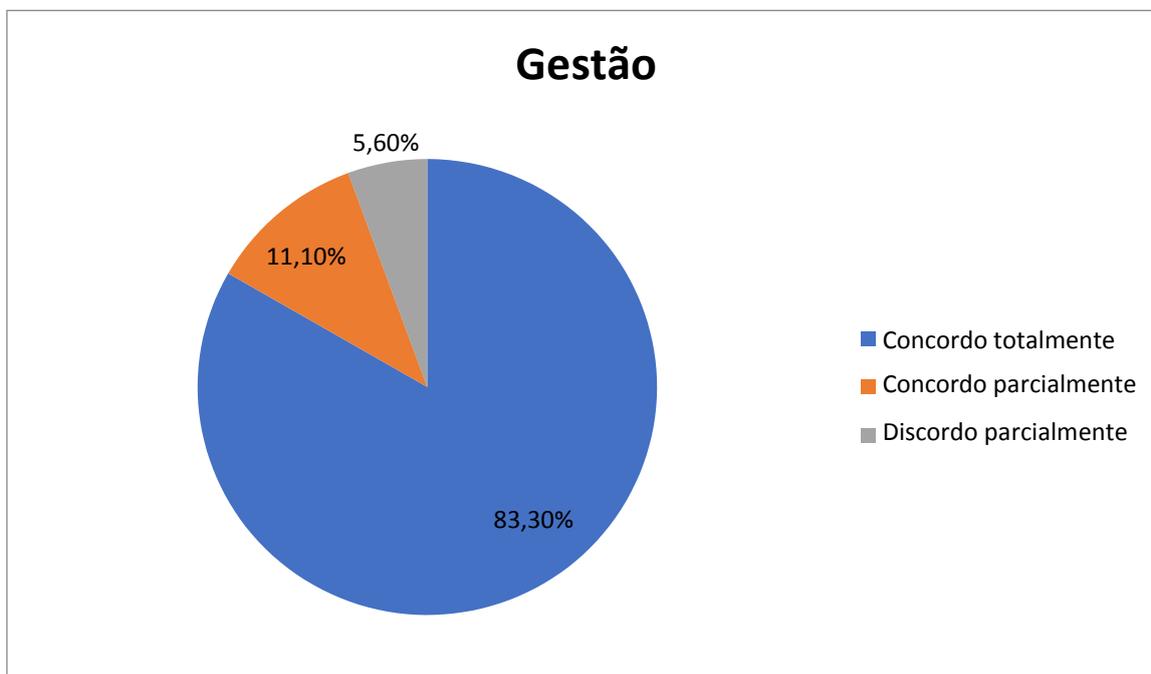
A participação constitui-se em uma forma de tomada de consciência, da experiência escolar, o sentido social e cultural, suas múltiplas funções e papéis. A atuação da equipe gestora atende a participação em relação aos educadores.

Gráfico 28 – Participação



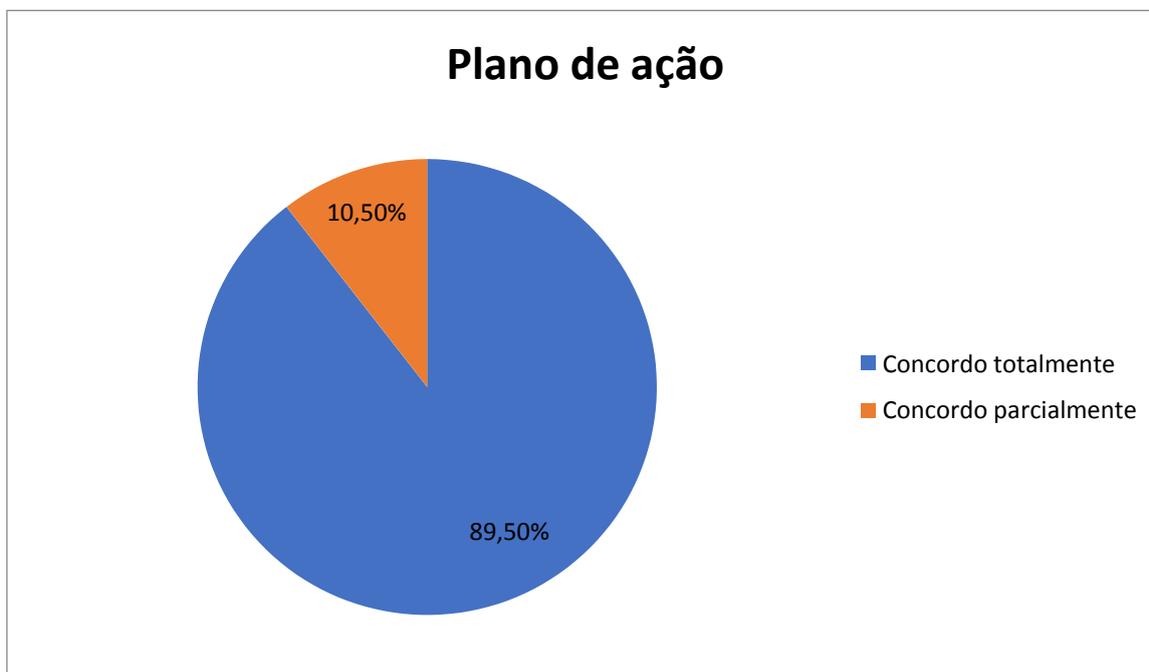
Fonte: Autor, 2022

A gestão democrática e participativa proporciona a construção de uma escola compromissada com a sociedade, ciente de sua responsabilidade, em que os profissionais têm fundamental importância no desenvolvimento escolar, envolve a gestão democrática e participativa. Tal processo tende a garantir plena autonomia, oportunizando um espaço propício para efetivação de uma educação de qualidade. Consta-se representatividade da comunidade escolar nos colegiados da escola, Conselho de Escola, APM.

Gráfico 29- Gestão

Fonte: Autor, 2022.

O plano de ação da equipe gestora é elaborado com a participação dos diversos segmentos da escola, onde a elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) é feita com representantes de todos os segmentos. Os projetos desenvolvidos na escola envolvem a participação de educadores e comunidade escolar.

Gráfico 30 - Plano de ação

Fonte: Autor, 2022

A participação constitui-se em uma forma de tomada de consciência, da experiência escolar, o sentido social e cultural, suas múltiplas funções e papéis. A atuação da equipe gestora atende a participação em relação aos educadores. Tal afirmação vai ao encontro dos educadores, onde 72,2% concordam totalmente e 27,8% concordam parcialmente.

Trata-se de buscar na educação, uma melhor compreensão da realidade, conhecimentos e habilidades, acerca dos próprios interesses políticos, econômicos e culturais. A escola, enquanto instituição, tem um relevante papel social e a tarefa de encaminhar ações educativas que venham despertar o compromisso, promover mudanças e transformações educacionais e sociais dos indivíduos, entidades, grupos e comunidade escolar.

Nessa perspectiva, acredita-se que:

Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las". A proposta de uma renovação perpassa aspectos da prática pedagógica; exige abertura dos envolvidos no processo com vontade política de mudar; além de meios para concretizar as aspirações em consonância com o contexto histórico. Mesmo com tantos desafios, temos que nos respaldar o pressuposto de que toda e qualquer mudança, requer uma compreensão crítica e reflexiva, principalmente essencialmente nos momentos de discussões e debates pedagógicos, o que norteiam a democratização da gestão escolar (PARO, 2006, p. 25).

A gestão democrática e participativa, que assegura a possibilidade da construção de uma escola compromissada com a sociedade, ciente de sua responsabilidade, onde os profissionais têm fundamental importância no desenvolvimento escola é reconhecida por 83,3% dos pesquisados que concordam totalmente com a afirmação e que, valorizam as instâncias democráticas de participação da comunidade escolar.

A educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de „saber social“ (conjunto de habilidades e conhecimentos, valores e atitudes produzidos pelas classes, em dada situação histórica de relações, para atender aos seus interesses e necessidades) (GRZYBOWSKI 1986 *apud* FRIGOTTO, 1999, p. 26).

Ainda concordam totalmente com a afirmação de que o plano de ação da equipe gestora é elaborado com a participação dos diversos segmentos da escola, em que a elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) é feita com representante de todos os segmentos, 89,5% dos entrevistados.

No espaço oferecido para apontamentos relativos a considerações e a pesquisa aplicada, apenas dois educadores se manifestaram com seus registros, tendo como apontamento no comentário: “boa pesquisa”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, ao analisar o desenvolvimento do trabalho em uma escola da rede pública de Santos – SP, considerou de grande relevância, a ambiência escolar no que se refere à qualidade de ensino e procurou sensibilizar os educadores em relação à temática.

A educação no Brasil tem sua trajetória marcada por disputas políticas sociais, econômicas, filosóficas e culturais, que até hoje influenciam nas políticas educacionais. A educação brasileira ao qualificar mão de obra da classe menos favorecida, com viés assistencialista, foi reconhecida em razão de interesses políticos vinculados ao ritmo de desenvolvimento econômico do país.

A compreensão que se extrai, portanto, é de que as reformas da educação advindas da LDB/1996 e das legislações posteriores deram especial atenção à educação para todos, no entanto, a sua concepção continua em disputa. De um lado, a educação para todos e do outro a qualidade do serviço a ser oferecido ou esperado. Entretanto, como argumenta Ortiz (1999, p. 6) “qualidade e quantidade não são antagônicas”. O mesmo autor, reportando-se a Hegel diz que a “qualidade só pode manifestar-se enquanto quantidade” (ORTIZ, 1999, p. 6).

Um dos maiores desafios da história da educação tem sido o de organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, que não ofereça à classe menos favorecida uma escolaridade pobre, mas que efetivamente garanta que os alunos aprendam independentemente de sua classe social.

Ainda que, com base na revisão bibliográfica, identificamos múltiplas dimensões abarcadoras do conceito de qualidade, o que remete à busca pela compreensão dos elementos subjetivos e objetivos que se apresentam no interior da escola. É relevante se considerar a visão dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. Estes elementos relacionam-se, uma vez que em educação é atribuído o conceito de qualidade, porém não mais pensado como qualidade de maneira reducionista.

Essas considerações justificam a necessidade de priorizar e resguardar efetivamente processos educativos como política pública, ampliando os recursos destinados à educação, regulamentando os sistemas de coparticipação entre os entes federativos, viabilizando a efetiva governança democrática dos sistemas e escolas, consolidando os recursos educacionais, no que tange a programas de

formação inicial e continuada, reforçando a interface entre a política e os diversos programas de ação, além da melhoria do plano de carreira dos profissionais da educação.

Reconhecemos que apesar de muitos aspectos positivos encontrados, ainda temos muito a fazer e a caminhar. Ancorada nos princípios freirianos, prima-se pela formação de sujeitos críticos, éticos, capazes de analisar suas realidades sociais, históricas e culturais, criar possibilidades de transformações, além de autonomia e libertação.

Destacamos que, da exposição a comunidades, em meio a um mundo de diversidades e policulturas, se desenvolvem a “identidade” e o “pertencimento”. Assim, forma-se, no exercício de convívio constante e praticado, na ambiência assertiva que as comunidades de indivíduos atuantes socialmente, fazem escolhas, conciliações e comparações, onde a identidade e pertencimento nascem do exercício e não da condição sem alternativas cotidianas.

Vale ressaltar que as comunidades e escolas precisam criar forças para superarem as dificuldades e, por meio da educação, construírem sua própria identidade coletiva e trabalharem juntas como facilitadoras do desenvolvimento integral dos alunos. Entende-se como necessário que professores e educadores, famílias e sociedade se sensibilizem e entendam que as escolas precisam contar com a participação de todos em uma ambiência favorável a esse compartilhar.

Quando a escola e a comunidade trabalham juntas, os resultados positivos são bem visíveis tanto na qualidade do ensino quanto na ambiência escolar, na forma de relacionamento entre as pessoas que compõem estas duas instituições. Isto faz com que a participação da escola na comunidade e desta na escola, seja um fator relevante dentro do processo educacional.

Entendemos que uma ambiência escolar positiva é capaz de diminuir desigualdades no desempenho de estudantes, ainda que eles venham de ambientes socioeconômicos distintos. E que ao fomentar um ambiente positivo, as escolas possibilitam condições para aumentar a igualdade de oportunidades, e assim, favorecer a mobilidade social dos estudantes.

Por reconhecer a relevância da ambiência escolar na instituição educativa, defendemos que a compreensão e a investigação da ambiência escolar podem desvelar elementos essenciais para a identificação de aspectos positivos da dinâmica deste espaço educativo, bem como, possíveis aspectos que venham a

merecer análise mais detalhada. Neste sentido, a proposição de intervenções e sensibilização de um projeto coletivo, se dá em busca da referida identidade da ambiência escolar e na qualidade da educação.

Composta de diferentes e inter-relacionadas dimensões, de sorte, a possibilidade de investigá-las, nas suas especificidades, é o que enseja o movimento de transformação da educação e a ambiência que se concretiza em uma espécie de rede considerando todas as dimensões que se apresentam: as relações de ensino e de aprendizagem; relações sociais e os conflitos na escola; regras, sanções e a segurança na escola; situações de intimidação entre alunos; a família, a escola e a comunidade; a infraestrutura e a rede física da escola; as relações com o trabalho; gestão e a participação que compõe a ambiência, no tocante às percepções dos atores escolares.

Concordamos que o processo de ensino e de aprendizagem ocorre em diferentes formas e tem-se claro pelos educadores a educação como prática transformadora, apesar de não ser um conceito absoluto. Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem é voltado para a formação do aluno e a escola pode auxiliar em seu desenvolvimento.

Mais uma vez as redes se entrelaçam em responsabilizações quanto ao comprometimento que se assume no projeto político-pedagógico da escola, o que estabelece, dentre outros, princípios orientadores à construção dos currículos, que abarquem os olhares para a formação autônoma e científica do sujeito específico.

Cabe, portanto, a promoção de um trabalho em rede com os professores refletindo sobre a prática de sala de aula e com os gestores escolares, proporcionando discussões e formações, participação em debates, espaço para voz e vez. Desta forma, a dinâmica de aprendizagem, tende a ser vista como algo simples e prazeroso, além de facilitar o aprendizado do aluno e do educador.

Confirmamos o que Vinha, Moraes e Moro (2017) afirmam acerca da percepção da escola enquanto lugar de comprometimento com o conhecimento, tendo o foco no êxito, na motivação, participação e bem-estar dos alunos. Portanto, envolve a atuação comprometida de um corpo docente estável e estratégias diferenciadas que propiciem a aprendizagem e o acompanhamento contínuo de todos os alunos por meio de uma ambiência que garanta tal desenvolvimento.

Assim, as relações sociais e conflitos na escola que se estabelecem neste ambiente, envolvem os relacionamentos e deles se espera o cultivo do

autoconhecimento, regulação das emoções à medida que se objetiva a formação integral do ser. Destacamos o diálogo como instrumento contínuo, que deve contemplar a escuta às diferenças, comunicação compreensível e ideias assertivas, na promoção de resoluções de problemas, aprendizagem e mudança, interação e ação.

Podemos encontrar nas assembleias a mediação de conflitos e a formação cidadã, ao possibilitar o momento de escuta e diálogo, é uma das maneiras de se garantir a participação, é expressar tal desejo no projeto político pedagógico (PPP), e assim encontrar um caminho para aprendizagem de todos, alunos e adultos que se formam juntos.

Muitas vezes, as regras, as sanções e a segurança na escola tornam-se evidentes em queixas que afetam diretamente a vida dos integrantes da escola, deixando espaços de desenvolvimento, convivência, ensino e aprendizagem desprotegidos e inseguros.

Ressaltamos aqui, a complexidade do papel da escola na sociedade atual, o que também é percebida muitas vezes por contribuir com a exclusão dos meios necessários à vida digna dos alunos e suas famílias quando a consciência das pessoas é levada por aquilo que fica parecendo natural ao ambiente, e acaba por ser aceito pelo senso comum.

Há que destacar-se o reconhecimento do Conselho de Escola, instância local de participação democrática da comunidade na gestão da escola pública, o que tende a ser um instrumento de construção de normas e regras coletivas, na promoção do entendimento e consciência crítica, respeito e diálogo, em uma verdadeira ambiência participativa.

Assim, a escuta ativa e sensível é imprescindível na busca por entender cada estudante, ao invés de apenas ouvir passivamente as situações de intimidação entre os alunos. Concorde-se que se faz necessária a compreensão de quem fala de maneira respeitosa e atenta, na promoção de um clima favorável à qualidade do ensino e aprendizagem.

Acreditamos, portanto, que sendo a escola um espaço de críticas, denúncias e desilusões, é ao mesmo tempo um espaço de contradições que desafia o educador a trabalhar questões reais, instalar o desequilíbrio e interrogar, tornando necessária a discussão, o exame mais atento das relações que compõem o cenário escolar, a ambiência.

Se as escolas têm como objetivo a formação dos indivíduos para o bem da sociedade, tanto o ambiente escolar quanto o ambiente social, família e a comunidade devem manter uma relação de reciprocidade para que a educação se desenvolva bem. Portanto, há necessidade de integração entre a esfera social e a escolar, principalmente no que diz respeito ao ambiente externo da região onde está localizada a unidade educacional.

Diante disso, faz-se necessária uma complementação nas instituições sociais que abarque nas relações, sujeitos diferentes, de comportamentos diversificados, influenciados por múltiplos fatores como moradia, crenças, classe social, ambiente familiar, entre outros. E por essa razão é importante que o espaço da escola seja um lugar democrático, que respeite as diferenças, a consciência ética e estimule a participação de todos.

De maneira inquestionável, a infraestrutura e a rede física da escola, em síntese, devem constituir-se de itens básicos como água, energia elétrica, serviços de manutenção, limpeza, salas de aulas confortáveis, banheiros, móveis adequados e de qualidade, cozinhas, além de locais de convivência como pátios, parques e brinquedotecas. Outros espaços de apoio instrucional, como bibliotecas, laboratórios, quadras e outros espaços utilizados para organizar o funcionamento escolar, como salas de professores, coordenadores e diretores, secretaria, depósitos, entre outros espaços. Envolve também equipamentos e materiais didáticos, como computadores com acesso à *internet* e outros insumos tecnológicos, projetados para criar um ambiente agradável e estimulante, funcional, confortável e garantir a acessibilidade a todos.

Segundo a premissa freiriana a escola é um lugar do querer bem, do sentir-se bem, do acolher, da felicidade, da aprendizagem, dos relacionamentos e do sentir-se bem, formado por gente que trabalha ao mesmo que vive, faz amizade e se alegra, quando há uma verdadeira ambiência assertiva.

No caso das escolas, a interligação em rede possibilita que a equipe pedagógica considere a relevância de se olhar para a ambiência escolar e de se pensar em estratégias de melhoria, mecanismos e metas, quanto ao desempenho escolar, sobretudo, promover a escola a um lugar mais saudável, respeitoso e justo para todos.

A ambiência escolar, percebida e interpretada de maneira subjetiva, por cada sujeito, é um fator crítico para a saúde e para o bom funcionamento de uma escola.

Ela determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos (VINHA et al, 2016).

Cabe, portanto, à escola a elaboração do plano de ação com a participação dos diversos segmentos, e que desta forma e, em uma escola democrática, gestores e docentes possam viabilizar um espaço de interação de saberes e poder em agir em prol da aprendizagem significativa do aluno. Refletir o trabalho coletivamente significa construir mediações capazes de assegurar que os obstáculos não se constituam em omissão e que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa responsável, coerente e transformadora.

Os resultados alcançados na pesquisa permitem uma visão da escola e como se evidencia a ambiência no seu interior. Destacamos que entre os que responderam a pesquisa estão professores, que atuam na gestão da escola e outros profissionais graduados que exercem funções não docentes e administrativas, formando um corpo de educadores com formação adequada às funções desempenhadas. Todos reconheceram a relevância da temática, a boa ambiência escolar, como necessária ao desenvolvimento do trabalho educativo.

Assim a sensibilização de toda a comunidade educativa, quanto ao papel e o propósito de redes interligadas que se conectam, reflete e pensa o fazer pedagógico, pode ser alcançado pela pesquisa efetuada, podendo contribuir para uma educação de qualidade.

Defendemos que o tema da pesquisa, não se esgota aqui, mas prioriza a formação crítica e reflexiva, da comunidade escolar, na figura dos educadores, na esperança por uma educação que reconheça a todos os sujeitos, assim como, suas histórias de vida repletas de saberes e sentidos, seus desejos e suas necessidades, que possam, de fato, promover uma ambiência escolar propícia a uma educação da melhor qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- ABREU, Manuel. V. **Pais, professores e psicólogos**. Coimbra: Coimbra Editora, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALSTON, Clyde. R. **A causal comparative study of teacher and administrator perceptions of school climate within elementary schools in a school district**. 176f. Tese (Doutorado em Educação) - Liberty University, Lynchburg, VA, USA, 2017.
- ALSTON, Clyde. R. **Um estudo comparativo causal das percepções do professor e administrador do clima escolar dentro das escolas primárias em um distrito escolar**. 176f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade da Liberdade, Lynchburg, VA, EUA, 2017.
- ARANA, Andressa Maria. F . R. **Clima Organizacional e Integração do Trabalho: um estudo de caso em escolar de ensino fundamental**. XIII SEMEAD, São Paulo (USP), set. 2010.
- ARANHA, Maria Lúcia. A. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARAÚJO, Carlos. H. ; LUZIO, Nildo. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica do Brasil**. In: ARAÚJO, Carlos. H.; LUZIO, Nildo. Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200009>.
- ARAÚJO, Miguel Almir. L. **Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 25, n.2, p.199-222. ago. 2009.
- ARROYO, Miguel. G.; FERNANDES, Bernardo. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1998.
- BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educ. Soc., Campinas ,v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-302005000300002&lng=pt&nrm=iso . Acesso em : 22 de março de 2021.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005

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

BENTO, Ana Maria. O. **Percepção da equipe multidisciplinar frente à função do pedagogo numa escola de educação especial**, 2007. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/upload/pedagogia/TCC%20Ana%20Maria%20-%20Final.pdf>. Acesso em : 30 de março de 2021.

BOHM, David. **Diálogo: Comunicação e redes de convivência.** São Paulo: Editora Palas Athena, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Conceitos fundamentais.** 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura rebelde-escritos sobre a educação popular ontem e agora**, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 .** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Ministério da Educação e Cultura, 1997.

CAMBA, Mariangela. **As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no Estado de São Paulo, Brasil.** 2011. 238 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251154>. Acesso em: 05 jun. 2021.

CANÁRIO, Rui. **Educação de Adultos: Um Campo, uma Problemática.** Lisboa: EDUCA, 1999.

CANÁRIO, Rui.; ALVES, Natália.; ROLO, Clara. **Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política.** Lisboa Educa, 2001. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5763>. Acesso em: 13 dez. 2020.

CANÁRIO, Rui. **Aprender sem ser ensinado.** A importância estratégica da educação não formal. In: AAVV, *Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação.* Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2006.

CARRASCO, José. B.; BAINOL, Juan. B. **Técnicas y recursos para motivar a los alumnos**. Madrid: Ediciones Rialp, 1993.

CASASSUS, Juan. **Fundamento da Educação Emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHRISPINO, Álvaro, CHRISPINO, Raquel. S. P. **Políticas Educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CHRISPINO, Álvaro. **Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

COHEN, Jonathan. **Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being**. Harvard Educational Review, v. 76, n. 2, 2006.

COHEN, Jonathan.; MCCABE, Libby.; MICHELLI, Nicholas. M.; PICKERAL, Terry. **School climate: research, policy, teacher education and practice**. Teachers College Record, v. 111, n. 1, p. 180-213, 2009.

COHEN, Jonathan. **School Climate: Engaging the Whole Village, Teaching the Whole Child. The Challenge**. A Publication of the Office of Safe and Drug-free Schools. Department of Education, United States of America, University of Colorado and Boulder v.16, n.4,2010 Disponível em: »<http://www.edpubs.gov/document/ed005207w.pdf?ck=97> Acesso em: 9 jun. 2021.

COHEN, Jonathan. **The new standards for learning**. Principal Leadership, Sept. 2012.

CONTRERAS, José. D. **La autonomía del profesorado** . Madrid: Ed. Morata, 1997.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento: fundações epistemológicas e políticos**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2006.

CUNHA, Marcela. B.; COSTA, Marcio. **O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 32, 2009, Caxambu, 2009. Anais. Caxambu: Anped, 2009.

DAYRELL, Juarez. T. **A escola como espaço sócio - cultural**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. Disponível em:<http://pt.slideshare.net/profesonlineedu/texto-a-escola-como-espao-scio-cultural-dayrell-dia-02-de-setembro>. Acesso em: 15 mai. 2021.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: Unesco, 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa qualitativa**. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. Rev.latino-am.enfermagem, R.P, v. 6, n. 2, p. 89-104, abril 1998.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

DEWEY, John. **"My Pedagogic Creed"**, School Journal vol. 54, 1897.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João. F.; SANTOS, Catarina. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Textos para discussão, Brasília, DF n. 24, 2007.

DOURADO, Luiz. F. e OLIVEIRA, João. F. **A Qualidade da Educação: Perspectivas e Desafios**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04>. Acesso em : 17 abr. 2021.

ELSABÉ, Villiers. **Educators' perceptions of school climate in primary schools in the Southern Cape**. 2006. Submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education. University of South Africa, 2006. Disponível em: <http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/1647/dissertation.pdf?sequence=1> Acesso em: 10 mai. 2021.

FALCÃO FILHO, J. L. M. **Clima organizacional em escolas de 1º e/ou 2º graus: uma proposta para o diagnóstico**. Belo Horizonte: Lemi, 1986.

FAN, W.; WILLIAMS, C.; CORKIN, D. D. M. A multilevel analysis of student perceptions of school climate: the effect of social and academic risk factors. Psychology in the Schools, v. 48, n. 6, p. 632-647, 2011.

FOCOAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOCOAULT, Michel . **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica Roberto Machado.29.reimpressão. Rio de Janeiro: Graal,2011.

FREIBERG, H. Jerome. **Measuring school climate: let me count the ways**. Educational Leadership: Realizing a Positive School Climate, v. 56, n. 1, p. 22-26, Sept. 1998.

FREIBERG, H. Jerome. **Medindo o clima escolar: deixe-me contar os caminhos**. Liderança Educacional: Percebendo um Clima Escolar Positivo, v. 56, n. 1, p. 22-26, set 1998.

FREIBERG, H. Jerome. (org.). **School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments**. New York: Taylor & Francis e-Library, 2005.

FREIBERG, H. Jerome. (org.). **Clima escolar: medição, melhoria e manutenção de ambientes saudáveis de aprendizagem**. Nova Iorque: Taylor & Francis e-Library, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Uma educação para a liberdade**. Porto/Portugal: Textos Marginais, 1974.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**, Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. A escola. Poema. **Rizoma Freireano**, v.8, 2010. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/poema0808/a-escola-paulo-freire>. Acesso em 28 de março de 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e a profissionalização do educador: novos desafios**, In: GENTILI, Pablo; SILVA, T. Tadeu (Orgs.). Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, Moacir. **A escola**. n.8 v.31. Disponível: <http://www.rizoma-freireano.org/poema0808/a-escola-paulo-freire>, 2021. Acesso em 21 de maio de 2021.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela Pesquisa: Ambiente de Formação de Professores de Ciências**. Ijuí: Unijuí, 2014.

GARCIA, Emílio. G.; VEIGA, Elizabeth. C. da. **Psicopedagogia e a teoria modular da mente**. São José dos Campos. Pulso, 2006.

GAULEY, Jane. **Pathways to student engagement in school: exploring the effects of school climate on school engagement**. 2017. 176f. Tese (Doutorado em Filosofia) - University of Wisconsin, Madison, EUA, 2017

GAZIEL, Haim. H. **O clima psicossocial da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho**. *Le Travail Humain*, v. 50, n. 1, p. 35-45, 1987.

GIL, Antônio. Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOULDING, Christina. **Grounded Theory: a practical guide for management, business and market researchers**. London: Sage Publications, p. 1-100, 2002.

GOULDING, Christina. **Teoria Fundamentada: um guia prático para pesquisadores de gestão, negócios e mercado**. Londres: Sage Publications, p. 1-100, 2002.

GOMES, Candido. A. **A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola**. *Revista Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação*. Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000300002>. Acesso em :10 mai. 2020.

GOMES, Candido *et al.* **Violências escolares: implicações para a gestão e o currículo**. *Ensaio: aval. Pol. Publ. Educ*, Rio de Janeiro, vol. 18, n.68, p.425-442, jul/set 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferenças presentes na escola**. 1999. Disponível em: www.mulheresnegras.org/nilma. Acesso em: 22 mar. 2021.

HILL, Nancy. E.; TAYLOR, Lorraine. C. **Parental school involvement and children's academic achievement**. *Current Directions in Psychological Science*, [S.I.], v. 13, n. 4, p. 161-164, ago. 2004.

HILL, Nancy. E.; TAYLOR, Lorraine. C. **Envolvimento escolar parental e infantil realização acadêmica**. *Direções Atuais em Ciência Psicológica*, [S.L.], v. 13, n. 4, p. 161-164, 2004.

IAMAMOTO, Marilda V. **A questão social no capitalismo**. In: *Revista Temporalis- Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social*. Ano 2. Nº 3 Brasília: ABEPSS, Grafline, jan/jul, 2001.

JANOSZ, Michel.; GEORGES, Patrícia.; PARENT, Sophie. **L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu**. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998. Disponível em: <http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

JANOSZ, Michel.; GEORGES, Patrícia.; PARENT, Sophie. **O ambiente socioeducativo no ensino médio: um modelo teórico para orientar a avaliação do**

meio ambiente. *Canadian Journal of Psycho-Education*, v. 27, n. 2, pp. 285-306, 1998. Disponível em: <http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

JESUS, Saúl. N. **A motivação para a profissão docente**: contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores. Aveiro: Estante Editora, 1996.

LANE, Shelley. **School culture and climate at a middle school in Maine**. 172f. Tese (Doutorado em Educação) - Northcentral University, Prescott Valley, Arizona, EUA, 2017.

LANE, Shelley. **Cultura escolar e clima em uma escola no Maine**. 172f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Northcentral, Prescott Valley, Arizona, EUA, 2017.

LARA, Tiago. A. **Educação corpo inteiro**. Ensino Em-Revista. Uberlândia, v.17, n.1, p.203-218, jan/jun. 2010.

LEONARDO, João Paulo. **Trabalho em equipa no conselho de turma**. 321 p. Tese (mestrado) -Universidade Aberta de Coimbra, Portugal, 2013. Disponível em : https://issuu.com/joao.leonardo/docs/tese_-_trabalho_em_equipa_no_consel. Acesso em: 03 jun. 2021.

LEWIS, Amanda. E.; FORMAN, Tyrone. A. **Contestation or Collaboration? A Comparative Study of Home-School Relations**. *Anthropology & Education Quarterly*, [S.I.], v. 33, n. 1, p. 60-89, mar. 2002.

LEWIS, Amanda. E.; FORMAN, Tyrone. A. **Contestação ou Colaboração? Um Estudo Comparativo das Relações Home-School**. *Antropologia e Educação Trimestralmente*, [S. I.], v. 33, n. 1, p. 60-89, mar. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos *et al.* **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática, v. 5, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

LOUKAS, Alexandra. **O que é clima escolar? O clima escolar de alta qualidade é vantajoso para todos os alunos e pode ser particularmente benéfico para estudantes em risco**. *Leadership Compass*, v. 5, n. 1, 2007.

MACHADO, Roberto. **Por uma Genealogia do Poder**. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 5.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, E. Thomaz.; VOLKWEIN, J. Fredericks. (1992). **The cultural approach to the formation of organizational climate**. Human relations. <http://doi.org/10.1177/001872679204500102>

MORAN, E. Thomaz.; VOLKWEIN, J. Fredericks. (1992). **A abordagem cultural para a formação do clima organizacional**. Relações humanas. <http://doi.org/10.1177/001872679204500102>

MOREY, Nancy. C.; LUTHANS, Fred. **Refining the displacement of culture and the use of scenes and themes in organizational studies**. *The Academy of Management Review*, 10(2), 219-229, 1985. <https://doi.org/10.2307/257964>

MOREY, Nancy. C.; LUTHANS, Fred. **Refinando o deslocamento da cultura e o uso de cenas e temas em estudos organizacionais**. *The Academy of Management Review*, 10 (2), 219-229, 1985. <https://doi.org/10.2307/257964>

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. **Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146151>

MORRETO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOURA, Manuel. O., André, Marli. E.D.; OLIVEIRA, Marta. K.; PARO, Vitor Henrique. **Princípios norteadores para o projeto pedagógico da escola básica: O caso da escola de aplicação da FEUSP**, 1997.

NAJMANOVICH, Denise. **O Sujeito Encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, Antônio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991;

NÓVOA, Antônio; POPKEWITZ, Thomas S. **Reformas educativas e formação de professores**. Lisboa: Educa Professores, 1992.

OLIVEIRA, Romualdo. P. de ; ARAÚJO, Gilda. C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista brasileira de educação, 01 Jan 2005, nº 28, p.5-23. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-2478&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2020.

ORTIZ, Renato. **Um outro território**. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **O currículo do ensino fundamental como tema de política pública**: a cultura como conteúdo central. Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, v. 19, n. 72, p. 485-508, 2011.

PINEAU, Gaston. **A autoformação no decurso da vida**. Disponível em: <http://www.cetrans.futuro.usp.br/pincau.htm>. Acesso em: 30 set. 2020.

RAMOS, Regina Célia; DI GIORGI, Cristiano. A. **Do Fundef ao Fundeb**: avaliando o passado para pensar o futuro: um estudo de caso no município de Pirapozinho-SP. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 623-650, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GRq5ZWjPt68s8qmJYHWYT5H>. Acesso em: 25 de novembro de 2020.

RIBEIRO, Paulo R. M.. **História da educação escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. Paidéia (Ribeirão Preto). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/29513>. Acesso em: 5 jan. 2020.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: PENSO, 2013.

SANTOS, Boaventura de S. (Org.). **Democratizar a democracia**: os caminhos para a democracia participativa. 2. ed. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de S. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SENGE, Peter. **The Fifth Discipline**: The Art & Practice of Learning Organization. Brasil: Editora Best Seller, 1990.

SENGE, Peter. **A Quinta Disciplina**: A Organização arte & Practice da aprendizagem. Brasil: Editora Best Seller, 1990.

SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, Marianela. C.F.R. da; FERREIRA, Nali, R. S; METZ, Maristela Cristina; PIENTA, Ana Cristina. G. **Práxis Docente: o sujeito, as possibilidades e a educação**. Faculdade Educacional da Lapa, Curitiba: Editora Fael, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de professores**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Elisabeth. S. **A Proposta de Descentralização no Sistema Educativo do Estado de São Paulo: um modelo de gestão para as Diretorias de Ensino - do discurso às práticas**. Dissertação de mestrado, Programa Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma experiência de Educação Primária Integral no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, vol. 38, nº 87, p. 2133, jul./set., 1962.

THAPA, Amrit. **School climate research**. In: DARY, T.; PICKERAL, T. (ed.). School climate practices for implementation and sustainability. New York: National School Climate Center, 2012. (A School Climate Practice Brief, n. 1)

THAPA, Aamrit. **Pesquisa climática da escola**. In: DARY, T.; PICKERAL, T. (ed.). Práticas climáticas escolares para implementação e sustentabilidade. Nova York: National School Climate Center, 2012. (Um resumo de prática climática escolar, n. 1)

THIÉBAUD, Marc. **Climat scolaire**, 2005, p. 1-6. Disponível em: <http://www.relationsansviolence.ch/climatscolaire-mt.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

UNICEF, PNUD, INEP/MEC. **Indicadores de qualidade na educação/Ação Educativa** (coordenadores). São Paulo: Ação Educativa, 2004.

UNESCO. **Recomendação sobre o desenvolvimento da educação de adultos aprovada pela Conferência Geral da UNESCO na sua décima nona reunião**. Nairobi, 26 de novembro de 1976. Braga: Universidade do Minho/Projecto de Educação de Adultos, 1977.

VIANNA, Ilca. O. A. **Planejamento Participativo na Escola**. São Paulo: EPU, 1986.

VINHA, Telma. P.; MORAIS, Alessandra.; MORO, Adriano. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/Unicamp, v.1, 2017.

VINHA, Telma. P.; MORAIS, Alessandra.; TOGNETTA, Luciene. R. P.; AZZI, Roberta. G.; ARAGÃO, Ana. Maria. F.de ; MARQUES, Carolina. A. E.; SILVA, Livia Maria. F.; MORO, Adriano.; VIVALD, Flavia Maria. C.; RAMOS, Adriana. M.; BOZZA, Thais Cristina. L. **O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.

WEEKS, Jeffrey. **Invented Moralities: sexual values in an age of uncertainty**. London: Polity Press, 1995.

WEEKS, Jeffrey. **Moralidades inventadas**: valores sexuais em uma era de incerteza. Londres: Polity Press, 1995.

ZURRO, Armando. M; FERREROX, P.; BAS, C. S. **A equipe de cuidados de saúde primários: manual de cuidados primários**. Lisboa: Farmapress, 1991.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS	
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL - PRÁTICAS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL	
PROJETO DE PESQUISA - AMBIÊNCIA ESCOLAR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA.	
MESTRANDA – VANESSA AGUIAR LAJA ORIENTADORA – ELISABETH DOS SANTOS TAVARES	
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
DO PARTICIPANTE	
NOME	
RG	
EM RELAÇÃO A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA	
<input type="checkbox"/>	CONCORDO EM PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE
<input type="checkbox"/>	NÃO CONCORDO EM PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE
1. SOBRE O PERFIL DO EDUCADOR, GESTOR E FUNCIONÁRIO.	
1.1. QUAL SUA (SEU) FORMAÇÃO?	
<input type="checkbox"/>	PRIMEIRO GRAU COMPLETO
<input type="checkbox"/>	SEGUNDO GRAU COMPLETO
<input type="checkbox"/>	ENSINO SUPERIOR COMPLETO
<input type="checkbox"/>	PÓS - GRADUAÇÃO LATO SENSU
<input type="checkbox"/>	PÓS - GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
1.2. QUAL SUA IDADE?	
<input type="checkbox"/>	ENTRE 20 E 30 ANOS
<input type="checkbox"/>	ENTRE 31 E 40 ANOS
<input type="checkbox"/>	ENTRE 41 E 50 ANOS
<input type="checkbox"/>	ENTRE 51 E 60 ANOS
<input type="checkbox"/>	MAIS DE 60 ANOS
1.3. TEMPO DE ATUAÇÃO NA ÁREA EDUCACIONAL	
<input type="checkbox"/>	ENTRE 5 E 10 ANOS
<input type="checkbox"/>	ENTRE 10 E 15 ANOS
<input type="checkbox"/>	ENTRE 15 E 20 ANOS
<input type="checkbox"/>	ENTRE 20 E 25 ANOS
<input type="checkbox"/>	MAIS DE 25 ANOS
1.4. QUAL SUA ÁREA DE ATUAÇÃO?	
<input type="checkbox"/>	DOCÊNCIA
<input type="checkbox"/>	SECRETARIA
<input type="checkbox"/>	GESTÃO
<input type="checkbox"/>	ADMINISTRATIVO
<input type="checkbox"/>	SERVIÇOS GERAIS
1.5. TEMPO DE SERVIÇO NESTA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA	
<input type="checkbox"/>	ATÉ 5 ANOS
<input type="checkbox"/>	ATÉ 10 ANOS
<input type="checkbox"/>	ATÉ 15 ANOS
<input type="checkbox"/>	ATÉ 20 ANOS
<input type="checkbox"/>	MAIS DE 20 ANOS

1.6 QUAL SEU GÊNERO?	
	MASCULINO
	FEMININO
	PREFIRO NÃO DIZER
	OUTRO
2. SOBRE AS RELAÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM.	
2.1.O processo de ensino e de aprendizagem ocorre em diferentes formas. Uma das funções da educação é transformar sujeitos que poderão contribuir para um mundo melhor. Ao problematizar as suas próprias práticas permite ao professor a compreensão sobre o processo de construção do saber. Nesse sentido, o processo de ensino e de aprendizagem é voltado para a formação do aluno e a escola pode auxiliar em seu desenvolvimento. O papel da escola não deve se restringir a ler e escrever, mas também na formação do aluno para o convívio e o seu desenvolvimento integral.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
2.2. Iniciativas de convivência não são ações pontuais. Se a proposta da instituição é promover a cultura de paz, não basta ter um dia de combate ao bullying e sim ações programadas, sistematizadas, intencionais e organizadas para serem tratadas durante todo o processo educacional. O comprometimento em melhorar as relações interpessoais na escola deve estar presente nas secretarias de educação e escolas. Cabe promover um trabalho em rede com os professores refletindo sobre a prática de sala de aula e com os gestores escolares, proporcionando discussões e formações.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
2.3 O projeto político-pedagógico da escola estabelece, dentre outros, princípios norteadores para a construção dos currículos, específicos nas áreas do conhecimento e ainda conhecimentos que englobem a autonomia, a responsabilização do indivíduo na condução do seu próprio processo de aprendizagem, a articulação e criação de componentes curriculares de natureza interdisciplinar, bem como, dispositivos de natureza integradora por meio de uma atualização permanente dos componentes curriculares buscando englobar os avanços tecnológicos, científicos, inovações artísticas e atualidades relativas ao campo do conhecimento.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
2.4 Definir objetivos e adotar novas metodologias de avaliação, implica na definição de princípios e de mudança de atitudes, deixando as notas e desempenho mensurável em segundo plano. A valorização de quesitos ocorre com a participação em debates, colaboração e também com aplicação do que foi compartilhado dia a dia. Desta forma, a dinâmica de aprendizagem, tende a ser vista como algo simples e prazeroso, em vez de maçante. Ao apostar em novas técnicas e atividades, é	

possível conquistar, reter a atenção da classe, e engajá-la na composição e desenvolvimento da aula, além de fortalecer a autoconfiança e facilitar o próprio aprendizado do aluno e do educador.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
3.SOBRE AS RELAÇÕES SOCIAIS E CONFLITOS NA ESCOLA.	
3.1. Os conflitos funcionam como uma espécie de alavanca para melhorar um ambiente de cooperação, diálogo e convívio. É fundamental manter um bom relacionamento entre professores e alunos para que o conflito não seja visto apenas de forma negativa. Os educadores devem ser vistos como mediadores, não como inimigos.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
3.2. O projeto político pedagógico (PPP) muitas vezes expressa o desejo de trabalhar com a formação cidadã e encontramos nas assembleias um caminho para a nossa aprendizagem como adultos e também dos alunos. Estudos revelam que na prática, o trabalho com assembleias deve começar com os funcionários. Uma vez que esse trabalho permite que professores e toda a equipe coloquem em prática a teoria estudada sobre o assunto, a vivência na organização e nas discussões coletivas sobre o seu funcionamento, permite o desenvolvimento mais seguro das assembleias com as crianças.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
4. SOBRE AS REGRAS, AS SANÇÕES E A SEGURANÇA NA ESCOLA.	
4.1. As queixas escolares, especialmente, casos de violência e indisciplina, afetam diretamente a vida dos integrantes da instituição escolar. Pesquisas mostram que a violência afeta a qualidade dos climas escolares, deixando espaços de desenvolvimento, convivência, ensino e aprendizagem desprotegidos e inseguros. (LIRA; GOMES, 2012).	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
4.2. A escola ocupa um papel complexo na sociedade. Muitas vezes, ela contribui com a exclusão dos meios necessários à vida digna, onde estruturas mais fortes se organizam para privilegiar grupos e pessoas. A consciência das pessoas é levada por aquilo que fica parecendo natural ao ambiente, torna-se inquestionável e aceito pelo senso comum. As normas são impostas e não construídas.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
4.3. As pesquisas demonstram que o Conselho de Escola, por ser uma instância local de participação da comunidade na gestão da escola pública, deve ter um	

	funcionamento democrático. Para que isso ocorra, não basta simplesmente “convocar” educadores e/ou comunidade para compor o CE é preciso muito mais do que isso, fazem-se necessárias algumas mudanças, começando por romper com regras e normas rígidas e permitindo espaços reflexivos, proporcionando maior entendimento a respeito da participação e da importância de construí-la de forma coletiva. As ações do CE, no âmbito escolar, devem ser dialógicas e democráticas, respeitando os diferentes olhares dos conselheiros. Com essa visão processual e coletiva, o colegiado ganha um olhar mais amplo e multidisciplinar sobre as situações debatidas em suas reuniões, que, muitas vezes, representam a realidade da escola, com o objetivo de entendê-las, abordá-las e encaminhá-las.
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
5. SOBRE AS SITUAÇÕES DE INTIMIDAÇÃO ENTRE ALUNOS.	
	5.1.A escuta ativa e sensível busca por entender cada estudante, ao invés de apenas ouvir passivamente a mensagem de quem está falando, e sim seu contexto, o que afeta a forma como ele se comporta e aprende na escola. É necessário compreender em qual ambiente a criança ou jovem está, qual nível de dedicação e atenção. Quanto mais sensível o olhar sobre quem é esse estudante, maior será a qualidade do ensino e da aprendizagem. A escuta ativa se faz presente na medida em que é adquirida e desenvolvida com a prática, significa, concentrar-se totalmente no que é dito, por quem precisa ser ouvido. Desta forma, todos devem ter voz e os alunos atendidos em suas escolhas.
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
	5.2.O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante o direito ao respeito, à liberdade, e à dignidade. No entanto, é possível apontar algumas motivações e algumas situações típicas que levam a prática do reforço da identidade do grupo, afirmação de poder e exclusão. Em todas elas, existe sempre uma relação desigual entre as pessoas envolvidas. Nas escolas, um dos mecanismos de exclusão, pode se dar pela formação de grupos fechados. Além disso, os membros dos grupos, ao reforçarem seus laços de amizade, podem excluir por alguma razão, aqueles que não se adequam às expectativas do grupo. Tal mecanismo de exclusão, pode propiciar situações de bullying.
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
	5.3 A escola estrutura-se como ambiente propício ao estabelecimento de vínculos e relações, sendo estes fundamentais no crescimento e na construção identitária dos educandos. Para que haja o amadurecimento dos alunos é necessário que se estabeleçam profundas mudanças no ambiente familiar e escolar. Essas mudanças devem redefinir papéis, funções e expectativas de todas as partes.
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
6. SOBRE AS RELAÇÕES DA FAMÍLIA, ESCOLA E A COMUNIDADE.	

6.1. Há cerca de três ou quatro anos atrás, pouco se falava sobre a importância de promover boas relações entre as escolas e as famílias dos alunos. No entanto, fica cada vez mais claro que as escolas que trabalham com toda a comunidade escolar, incluindo pais, mães e responsáveis, são mais propensas a oferecer aos alunos uma formação integral. O desempenho da APM tem sido muito positivo.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
6.2. A escola como instituição precisa saber que deve formar sujeitos que possam se integrar à sociedade para transformá-la positivamente. Se as escolas “moldam” os indivíduos para o bem da sociedade, tanto o ambiente escolar quanto o ambiente social devem manter uma relação de reciprocidade para que a educação se desenvolva bem. Portanto, acredita-se que há necessidade de sinergia entre a esfera social e a dimensão escolar, principalmente no que diz respeito ao ambiente externo da região onde está localizada a unidade educacional.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
6.3. O ato de educar requer práticas interpessoais, pois no cotidiano escolar lidamos com sujeitos diferentes, de comportamentos diversificados, influenciados por múltiplos fatores (moradia, crenças, classe social, ambiente familiar, entre outros), por isso é importante que o espaço da escola seja um lugar democrático, respeite às diferenças, desperte a consciência ética e estimule a participação de todos.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
7. SOBRE A INFRAESTRUTURA E A REDE FÍSICA DA ESCOLA.	
7.1. O conceito de infraestrutura escolar inclui itens básicos como abastecimento de água, energia elétrica, manutenção e limpeza ambiental, salas de aula confortáveis com móveis adequados e de qualidade, banheiros e cozinhas, além de locais de convivência como pátios, parques e brinquedotecas. Outros espaços de apoio instrucional, como bibliotecas, laboratórios, quadras e outros espaços utilizados para organizar o funcionamento escolar, assim como salas de professores, coordenadores e diretores, secretaria, depósitos, etc. Envolve também equipamentos e materiais didáticos, como computadores com acesso à internet e outros insumos tecnológicos, projetados para criar um ambiente agradável e estimulante, funcional e confortável.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
7.2. Ao pensarmos em acessibilidade na escola, os aspectos relacionados a arquitetura são os primeiros a virem a nossa mente. Entretanto, a prerrogativa que assegura o acesso sem barreiras a ambientes, serviços, materiais e informações a qualquer pessoa, vai muito além. Engloba também estratégias de comunicação e até mesmo a forma como nos portamos frente às diferenças garantindo acessibilidade a todos.	

	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
7.3. O espaço da escola é muito mais de quatro paredes. É em sua essência ambiência, espírito de trabalho, produção de aprendizagem, relações sociais e formação de pessoas. O espaço, portanto, deve ser o berço de ideias, sentimentos e movimentos, no sentido da busca pelo conhecimento, deve despertar interesse em aprender, além de ser atrativo, alegre, aprazível e confortável.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
8. SOBRE AS RELAÇÕES COM O TRABALHO.	
8.1. O homem tem a sociabilidade como um pré-requisito para sua existência. No entanto, o trabalho também é visto como condição de dominação e capaz de produzir sofrimento em decorrência das relações autoritárias existentes.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
8.2. As relações no interior da escola são respeitadas, ocorrem momentos de integração direcionados aos educadores, e o acolhimento assegura o direito ao acesso, sem exclusão social, com equidade. Cada sujeito é visto como único, diferente, constituído de desejo, de cultura e de voz, com necessidades diferenciadas e garantia da integralidade.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
8.3. Percorrendo os períodos da história universal, evidenciam-se teorias e práticas sociais segregadoras, inclusive quanto ao acesso ao saber. Poucos podiam participar dos espaços sociais nos quais se transmitiam e se criavam conhecimentos. A pedagogia da exclusão tem origens remotas, condizentes com o modo como foram sendo construídas as condições de existência da humanidade em determinados momentos históricos. O plano de ação da equipe gestora é elaborado com a participação dos diversos segmentos da escola.	
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE
	CONCORDO TOTALMENTE
9. A GESTÃO E A PARTICIPAÇÃO.	
9.1. A participação constitui-se em uma forma de tomada de consciência, da experiência escolar, o sentido social e cultural, suas múltiplas funções e papéis. A atuação da equipe gestora atende a participação em relação aos educadores.	
	CONCORDO TOTALMENTE
	CONCORDO PARCIALMENTE
	DISCORDO TOTALMENTE
	DISCORDO PARCIALMENTE

<p>9.2. A gestão democrática e participativa proporciona a construção de uma escola compromissada com a sociedade, ciente de sua responsabilidade, onde os profissionais tem fundamental importância no desenvolvimento escolar. Tal processo, tende a garantir plena autonomia e também, oportuniza um espaço propício para efetivação de uma educação de qualidade. Consta-se representatividade da comunidade escolar nos colegiados da escola, Conselho de Escola, APM.</p>	
<input type="checkbox"/>	CONCORDO TOTALMENTE
<input type="checkbox"/>	CONCORDO PARCIALMENTE
<input type="checkbox"/>	DISCORDO TOTALMENTE
<input type="checkbox"/>	DISCORDO PARCIALMENTE
<p>9.3. O plano de ação da equipe gestora é elaborado com a participação dos diversos segmentos da escola, onde a elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) é feita com representante de todos os segmentos. Os projetos desenvolvidos na escola envolvem a participação de educadores e comunidade escolar.</p>	
<input type="checkbox"/>	CONCORDO TOTALMENTE
<input type="checkbox"/>	CONCORDO PARCIALMENTE
<input type="checkbox"/>	DISCORDO TOTALMENTE
<input type="checkbox"/>	DISCORDO PARCIALMENTE
<p>VOCÊ PODE NESTE ESPAÇO ACRESCENTAR ALGO QUE NÃO TENHA SIDO APONTADO E QUE VOCÊ GOSTARIA QUE CONSTASSE NA NOSSA PESQUISA. SUAS CONSIDERAÇÕES SERÃO MUITO BEM RECEBIDAS. MUITO OBRIGADA.</p>	

Fonte: Autor, 2022

ANEXO A – TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO)**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
CENTRO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____ R.G.

_____, após ter lido e entendido as informações referentes a este estudo intitulado **AMBIÊNCIA ESCOLAR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA**, desenvolvido por Vanessa de Aguiar Oliveira Laja, orientada pela Prof.^a Dr.^a Elisabeth dos Santos Taves, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar do mesmo, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, com a finalidade exclusiva de colaborar com a pesquisa e contribuir para elaboração do Programa de Formação Continuada para Coordenadores como atividade de extensão.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que tem por objetivos: Identificar a ambiência escolar de uma instituição pública da baixada santista investigando as dimensões intra e extraescolares relacionadas a garantia da qualidade da educação para todos.

Os riscos de participação nesta pesquisa são mínimos, podendo existir cansaço para coleta das informações onde o participante tem o consentimento para pausa e retomada quando reestabelecido.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desse(a) estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções às pessoas ou à instituição durante a realização da pesquisa e possível divulgação em meio acadêmico e/ou científico.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Em caso de dúvida devo procurar o Comitê de Ética e Pesquisa da UNIMES (Av. Conselheiro Nébias, 532 - 2º andar, Bairro Encruzilhada - Santos - SP- fone: (13) 32283400 - e-mail: cpq@unimes.br)

Santos, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do (a) participante:

Nome: _____

R.G. nº _____

Assinatura do professor orientador:

Nome: _____

R.G. nº _____

Assinatura do pesquisador:

Nome: _____

R.G. nº _____



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

VANESSA DE AGUIAR OLIVEIRA LAJA

PRODUTO ELABORADO A PARTIR DA PESQUISA

**AMBIÊNCIA ESCOLAR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PARTILHAS E
SABERES, QUALIDADE E EDUCAÇÃO.**

SANTOS

2022

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	2
2	OBJETIVOS	4
2.1	Objetivo geral	4
2.2	Objetivos específicos.....	4
3	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	5
3.1	Indagações sobre o processo de formação.....	5
3.2	Proposta formativa	7
3.3	Dados da página	8
4	PROCEDIMENTOS ACERCA DA FORMAÇÃO	11
	REFERÊNCIAS.....	17

1 INTRODUÇÃO

Existem momentos na vida em que a questão de saber se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir”.

(Michel Foucault)

A escola é um lugar de partilha de saberes, de convivência, de realização do trabalho que envolve o ensino e a aprendizagem. Nela vivem pessoas, que convivem, que se formam e se transformam, o que exige, como necessária, a formação constante dos sujeitos partícipes desse processo de educação. É relevante, ainda, que esses processos formativos possibilitem constantes discussões acerca da escola, pois quando esta instituição é tomada como alicerce da formação inicial, possibilita-se refletir sobre ela própria, sobre sua organização, sobre os sujeitos que a compõem e, sobre o fazer pedagógico como uma espécie de redes interligadas que se findam em um produto final e a qualidade da educação. Assim, encontrar pontos de convergência que permitam o reconhecimento da escola como ambiente de atuação docente e formação social, crítica e reflexiva impacta na atuação de sujeitos mais democráticos e humanos. Importa pensar neste processo ressaltando constantemente o “*por quê*” e o “*para quê*” desse fazer pedagógico (GADOTTI, 1992).

De suma importância é avaliar, constantemente, os elementos constituintes do processo formativo, aprofundar saberes sólidos, e que atendam as especificidades necessárias para cada etapa da Educação, sobretudo representações da cultura, práticas sociais e apropriações cotidianas.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, está inserida no ambiente escolar, o que pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, trazendo novos contextos, permitindo articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo de formação.

Assim, ao promover espaços coletivos de democratização para o diálogo e a partilha de saberes, a prática pedagógica se torna mais reflexiva, o que tende a sensibilizar os sujeitos ao desejo de mudanças e buscar transformações em relação à prática social, tornando-os seres mais críticos e atuantes. “[...] É central para a

categoria de intelectual transformativo a tarefa de tornar o pedagógico mais político, e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 71).

Se o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, envolve a educação de intelectuais reflexivos e críticos, torna-se vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma sociedade emancipatória.

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

Portanto, pensar e agir dessa forma são ações necessárias a todo profissional da educação, uma vez que as ações promovidas em espaços de diálogo contribuem para a sua autorreflexão e sensibilização auxilia em sua prática pedagógica e, conseqüentemente, promovem subsídios para a reflexão dos problemas apresentados na escola, bem como favorece o seu crescimento individual e profissional.

2 OBJETIVOS

Gaste tempo suficiente em volta do sucesso e do fracasso, e você aprende uma reverência pela possibilidade.

(Dale Dauten)

2.1 Objetivo geral

Promover reflexões no âmbito dos indicadores pesquisados para todos os sujeitos que farão parte do acervo de continuidade dos estudos acerca da relação entre ambiência escolar e qualidade da educação.

2.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral, apontam-se os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre os fatores que influenciam direta ou indiretamente a qualidade de ensino na escola;
- Colher e ampliar a divulgação de materiais referentes a ambiência escolar.
- Favorecer o desenvolvimento da consciência mais crítica em relação ao compromisso político dos sujeitos.
- Sensibilizar e engajar os educadores no processo formativo, reflexivo e democrático.
- Promover em espaços de reflexão, as partilhas e os estudos dos elos entre o processo educativo e a responsabilização dos sujeitos enquanto seres sociais.
- Possibilitar a sensibilização do desenvolvimento da consciência mais crítica dos atores educacionais.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

*Na convivência, o tempo não importa.
Se for um minuto, uma hora, uma vida.
O que importa é o que ficou deste minuto, desta vida.
A vida não basta ser vivida.
Ela precisa ser sonhada.*

(Mário Quintana)

3.1 Indagações sobre o processo de formação

Inúmeros são os desafios da educação contemporânea para se atingir as metas de um ensino com qualidade. E, os educadores, como parte desse processo, necessitam criar caminhos para colaborarem com esse ensino. Freire (1991) aponta que a formação permanente é uma conquista da maturidade, diz respeito à consciência do ser, onde espaços de escuta e diálogo propiciam a reflexão para a prática docente e a prática da vida, colocando os seres humanos como seres atuantes de sua história e tornando-os responsáveis por suas vidas, profissional e pessoal.

Ao elucidar a necessidade de espaços democráticos, a criação de uma página no *Instagram*, como que um livro aberto a ser escrito por várias mãos, entende-se que ela vem do ideal de partilha e formação colaborativa. Ao exercer a atuação profissional, se faz necessário a constante apropriação de saberes e a formação permanente, como disposta nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), ao professor:

Em virtude de sua demanda requer uma formação bastante ampla e que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (BRASIL, 1998, p. 41).

Ainda que esta definição tenha sido compartilhada em um documento direcionado à primeira etapa da Educação Básica, o conceito mencionado cabe, a reflexão acerca do desafio de uma formação para o Pedagogo, uma vez que, além de estabelecer como imprescindível a capacidade de trabalhar com conhecimentos de naturezas distintas, também acrescenta a indissociabilidade de cuidado e

educação, como um padrão necessário para o magistério em todas as etapas educacionais, devendo, portanto, compor o seu processo formativo.

Para Morin (2009), teorias não são soluções para problemas, mas possibilidades de lidar com eles na busca de compreendê-los, a teoria pode ser uma ajuda importante na resolução de problemas que a humanidade enfrenta. São essas questões que levam os humanos às teorias, que por sua vez os ajudam a compreender seus próprios problemas e suas possibilidades de resolvê-los. Uma teoria é o resultado de uma realidade humana concreta, com pesquisas e estudos realizados, ou melhor, é o resultado de uma relação que o homem tem com a realidade: uma relação que envolve buscar compreensão e gerar sentido ou sentimento. Em *Educação na Era Planetária: Pensamento Complexo como Método de Aprendizagem Através do Erro Humano e da Incerteza* (2009), Morin argumenta que a teoria não é simplesmente um conhecimento especulativo sem propósito prático, mas decorre da necessidade de respostas reais para um problema real.

Sendo assim, as teorias e métodos para enfrentamento dos desafios na sociedade, são construídos pelo sujeito concreto, e a partir daí a diversidade de teorias devido às várias maneiras de os seres humanos olharem a realidade assim como métodos diversos na busca pela resolução de problemas encontrados.

Assim, ao propor uma constante busca pelo saber, o qual enfatize uma prática pedagógica reflexiva pressupõe-se que haja uma relação teórico-prático, pois ambas se encontram indissociáveis, e na partilha com os pares os conceitos são debatidos e reformulados.

Nesse sentido, é necessário que nos processos de formação, sejam apresentadas as condições mínimas para que se relacione teoria e prática, e o profissional da educação possa compreender o conhecimento em suas múltiplas dimensões, sendo capaz de construir seu pensamento e sua ação voltados às necessidades de seu cotidiano e conscientes dos fatores intra e extraescolares que impactam a ambiência escolar.

Para que a dimensão formadora atinja um alto grau formativo e um valor epistêmico, resultando em aquisição de conhecimentos a disponibilizar em situações futuras, importa que esse processo seja acompanhado por uma meta-reflexão sistematizadora das aprendizagens ocorridas. É o processo de meta-reflexão de que nos fala Schön, ao pôr em destaque a relevância da reflexão sobre a reflexão na ação (ALARCÃO, 2011, p. 54).

Dessa forma, se faz necessário pensar em uma formação aos educadores que contemple o processo crítico reflexivo, uma constante que auxilie a busca pela educação de qualidade para todos, imbuídos pela sensibilização e apreço pelo saber coletivo.

3.2 Proposta formativa

Como proposta formativa aos educadores pesquisados propõe-se a participação aberta em uma página no *Instagram* em forma de convite e intitulada a ambiência escolar e a qualidade da educação para todos. De maneira *online* estes educadores terão acesso a conteúdos, alimentados semanalmente acerca da formação crítica e reflexiva. Esses momentos podem ocorrer em horários selecionados pelos partícipes da pesquisa e comunidade de maneira geral.

A princípio será oferecida uma página no aplicativo do *Instagram* com perfil alimentado semanalmente durante oito meses para abordar as oito dimensões delineadas como constituintes da ambiência escolar e os indicadores definidos a serem investigados pela pesquisa ação desenvolvidos.

A página cria um espaço de aprendizagem coletiva sobre a ambiência escolar que poderá ser alimentada, tanto pela idealizadora, quanto pelos apreciadores dos aplicativos e recursos tecnológicos e midiáticos. Ainda assim, serão realizadas em forma de provocação, *posts* semanais com questionamentos, provocações, pesquisas e conteúdos relacionados aos indicadores levantados como referência a cada uma das dimensões investigadas e formativas da ambiência escolar.

Necessário pontuar que o conteúdo nunca se esgotará, a aprendizagem nunca se limitará e toda a comunidade poderá participar opinando, ou contribuindo com a ampliação de conhecimentos, a serem postados livremente e debatidos pelos colaboradores ou apreciadores dos recursos midiáticos, incentivando assim, a reflexão sobre o tema como meio para discutir e apontar caminhos que possibilitem o desenvolvimento da qualidade da educação para todos.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) afirmam que a qualidade da educação não pode deixar de considerar as dimensões intrínsecas ou extraescolares que

transpõem tal temática. Essas dimensões se referem às múltiplas determinações e às oportunidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos assistidas ou favorecidas. Estudos e pesquisas revelam que as dimensões extraescolares atingem demasiadamente os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, portanto tais dimensões não podem ser ignoradas se objetivamos efetivamente produzir uma educação de qualidade para todos. Abrir canais e espaços para formação democrática pode contribuir para que se ampliem os movimentos na busca de mudanças sociais mais efetivas.

Espera-se que, com essa proposta de formação colaborativa, os educadores da escola investigada, possam realmente se envolver e sensibilizar-se em relação a sua função social, ambiência e a qualidade da educação.

Ao propor a reflexão sobre a prática, por meio das dimensões e indicadores, procura-se levar os educadores a apropriação e a compreensão sobre o pensamento crítico e reflexivo, sujeitos partícipes da sociedade, dando voz a denúncia e ao sonho de utopia, como nas palavras de Freire, uma educação que só se faz com a participação de todos e para todos.

3.3 Dados da página

Para compreensão do funcionamento da página é importante elencar dados preliminares sobre a implementação. Portanto, se faz necessário saber qual é o seu objetivo, como será desenvolvida, administrada, público alvo, políticas de funcionamento, ementa e os objetivos que se pretende alcançar.

Essas informações estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Dados da página

Nome da Página	Ambiência escolar: partilhas e saberes, qualidade e educação.
Objetivo da página	A página compreende as conceituações acerca dos fatores de interferência direta ou indireta no âmbito escolar categorizados em: relações com o ensino e a aprendizagem; relações sociais e os conflitos na escola; regras, sanções e a segurança na escola; situações de intimidação entre alunos; família, a escola e a comunidade; infraestrutura e a rede física da escola; relações com o trabalho; gestão e a participação, possibilidades de coleta , ampliação de conhecimento e formação crítica e reflexiva. O seguidor é convidado a opinar, colaborar , questionar, refletir e compartilhar conteúdos pertinentes as aboradagens realizadas semanalmente.
Alimentação da página pelo administrador	Mínimo de uma vez por semana
Número de vagas	Ilimitado
Duração da Página	Mínimo de doze meses
Público-alvo	Professores, educadores, comunidade escolar e apreciadores midiáticos do <i>Instagram</i> .
Ementa	Colaboração participativa na postagem de conteúdos e reflexões acerca da ambiência escolar e qualidade da educação para todos, formação crítica e reflexiva.
Justificativa e Relevância	Criar uma página como instrumento de formação, sensibilização e reflexão em torno da ambiência escolar e a qualidade de educação para todos, com o objetivo de possibilitar ao participante a compreensão de seu papel social e também a oportunidade de partilhar conteúdos, saberes e aprendizagens.

Fonte: Autor, 2022.

A página é voltada para os educadores partícipes da pesquisa e também aos apreciadores do aplicativo *Instagram* o que engloba a comunidade em geral e venha a possibilitar aos participantes uma reflexão acerca da ambiência escolar e qualidade da educação para todos.

Importante destacar que o tempo disponibilizado para alimentação da página, tem como o objetivo garantir aos participantes o contato com cada um dos fatores elencados que interferem direta ou indiretamente na ambiência escolar e a qualidade da educação.

Portanto, abordar e refletir sobre os conteúdos, opiniões, pesquisas e práticas em uma página do *Instagram*, pode facilitar o entendimento, a formações de sujeitos e o desenvolvimento de uma educação realmente mais efetiva.

4 PROCEDIMENTOS ACERCA DA FORMAÇÃO

Vivemos em uma sociedade que se caracteriza fundamentalmente por funções sociais, principalmente a das escolas, que, apesar das mudanças históricas, representam as instituições que os seres humanos escolhem para socializar o conhecimento. A importância da educação de qualidade tem sido muito discutida, questões que envolvem múltiplas dimensões. Devemos analisar a escola como um todo, ou seja, um processo que envolve todas as partes da sociedade, cada uma com sua própria função.

Dessa forma, propõe-se um modelo de formação que privilegie o trabalho cooperativo, de formação do sujeito crítico e reflexivo para atuar de maneira participativa na sociedade. A promoção de uma página no aplicativo *Instagram* possibilita nela a inserção e a partilha de contribuições, responsabilidades, possibilidades de intervenção e ampliação de conhecimentos, além do estabelecimento de relações positivas entre todos os seguidores do aplicativo, educadores pesquisados, pesquisadora e demais interessados.

Na opinião de variadíssimos autores, a aprendizagem cooperativa constitui-se como uma metodologia capaz de permitir ultrapassar as limitações da metodologia tradicional a nível da coesão dos grupos e da partilha intra e intergrupos, tão necessária a uma aprendizagem de qualidade. Na cooperação salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objetivos são alcançados se e só se todos os atingirem (LOPES; SILVA, 2009, p. 10).

Portanto, a criação de uma página no aplicativo *Instagram* com fins educativos, intitulada “ambiência escolar e a qualidade da educação para todos”, tem como proposta a alimentação cooperativa de conteúdos que promovam a reflexão dos educadores acerca dos fatores que influenciam direta ou indiretamente na ambiência escolar, por meio de postagens referentes aos indicadores investigados na qualidade da educação para todos. Para tanto, serão publicadas posts, folders, citações, questionamentos e enquetes semanais durante oito meses contemplando as dimensões categorizadas e descritas a seguir. Os insumos desta formação colaborativa e as abordagens referentes às postagens servirão de base para ampliação de futuro estudo e contínua investigação.

“(…) a *reflexão-na-ação* é um processo de extraordinária riqueza na formação do profissional prático. Pode considerar-se o primeiro espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional. Quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a *reflexão-na-ação* é o melhor instrumento de aprendizagem. No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem” (GÓMEZ, 1995, p. 104).

Mês 1: As relações com ensino e com a aprendizagem.

Conteúdo:

- A estrutura curricular e a interdisciplinaridade.
- As metodologias e estratégias de aprendizagem
- As práticas pedagógicas
- Trabalho com projetos

Objetivo:

- Conhecer a estrutura curricular das escolas;
- Refletir, por meio de questões, premissas relacionadas ao tema desenvolvido;
- Pensar práticas pedagógicas atrativas e inovadoras;

Mês 2: As relações sociais e os conflitos na escola

Conteúdo:

- Ações de acolhimento e permanência,
- Projetos e as relações sociais
- Apoio psicopedagógico.

Objetivo:

- Rever como funcionam as assembleias;
- Criar dinâmicas de sensibilização na escola;
- Desenvolver estratégias na resolução de conflitos;

Mês 3: As regras, sanções e segurança na escola

Conteúdo:

- Normas de convivência
- O conselho de escola
- Situações de sanções e segurança na escola

Objetivo:

- Refletir sobre a criação das normas;
- Pensar o espaço de socialização na escola;
- Debater normas de convivência;
- Avaliar como são determinadas as punições;

Mês 4: As situações de intimidação entre alunos.

Conteúdo:

- Mecanismos de escuta;
- O ambiente escolar;
- Situações de intimidação;
- O trabalho antiviolença;

Objetivo:

- Identificar nas escolas a existência espaços de escuta;
- Elaborar normas e projetos coletivos;
- Refletir como se dá o encaminhamento de conteúdos nas escolas;
- Discutir acerca do pertencimento dos alunos na escola;

Mês 5: A família, a escola e a comunidade

Conteúdo:

- Mecanismos institucionalizados de participação da família na escola.
- Colegiados
- Participação da família

Objetivo:

- Analisar a relevância da Associação de Pais e Mestres;
- Avaliar como se dá a formação do grupo estudantil;
- Discutir a relação entre família e escola;

Mês 6: A infraestrutura e a rede física da escola**Conteúdo:**

- A infraestrutura e as necessidades institucionais
- Recursos de tecnológicos da informação e comunicação
- Conforto da sala de aula
- Higiene
- Acessibilidade

Objetivo:

- Avaliar equipamentos existentes nas escolas;
- Refletir, sobre acessibilidade;
- Analisar a higiene dos espaços;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema;

Mês 7: As relações com o trabalho**Conteúdo:**

- As relações de trabalho
- Atendimento aos alunos
- A relação com os docentes, discentes e equipe gestora
- Acolhimento

Objetivo:

- Refletir sobre o momento destinado ao atendimento dos alunos;
- Analisar as relações dentro da escola;
- Pensar possibilidades sobre momentos de integração entre educadores;

Mês 8: As relações com o trabalho

Conteúdo:

- A estrutura curricular e a interdisciplinaridade.
- As metodologias e estratégias de aprendizagem
- As práticas pedagógicas
- Trabalho com projetos

Objetivo:

- Conhecer a estrutura curricular das escolas;
- Refletir, por meio de questões, premissas relacionadas ao tema desenvolvido;
- Pensar práticas pedagógicas atrativas e inovadoras;
- Compartilhar informações, desenvolvendo ideias que auxiliem na reflexão sobre o tema;

Mês 9: A gestão e a participação

Conteúdo:

- Gestão de Equipe
- O plano de ação
- Conselho de Escola - APM

Objetivo:

- Sensibilizar os educadores sobre a participação de educadores e comunidade escolar;
- Ativar conhecimentos prévios sobre as decisões centralizadas;
- Repensar a elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico);

Mês 10: As relações com ensino e com a aprendizagem.

Conteúdo:

- A estrutura curricular e a interdisciplinaridade.
- As metodologias e estratégias de aprendizagem
- As práticas pedagógicas
- Trabalho com projetos

Objetivo:

- Conhecer a estrutura curricular das escolas;
- Refletir, por meio de questões, premissas relacionadas ao tema desenvolvido;
- Pensar práticas pedagógicas atrativas e inovadoras;

Mês 11: As relações sociais e os conflitos na escola**Conteúdo:**

- Ações de acolhimento e permanência,
- Projetos e as relações sociais
- Apoio psicopedagógico.

Objetivo:

- Rever como funcionam as assembleias;
- Criar dinâmicas de sensibilização na escola;
- Desenvolver estratégias na resolução de conflitos;

Mês 12: As regras, sanções e segurança na escola**Conteúdo:**

- Normas de convivência
- O conselho de escola
- Situações de sanções e segurança na escola

Objetivo:

- Refletir sobre a criação das normas;
- Pensar o espaço de socialização na escola;
- Debater normas de convivência;
- Avaliar como são determinadas as punições;

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo, Cortez 2011. Coleção questões da nossa época, v.8.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, Madalena. **A Formação Permanente**. In: Freire, Paulo: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30. ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- GADOTTI, Moacir. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- GOMÉZ, Angel Perez. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, António (Org.), Os professores e sua formação [Teachers and Their Education]. Lisboa: Dom Quixote, 1995
- GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Portugal: Lisboa. Lidel, 1. ed., 2009.
- MORIN, Edgar. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.