

SÁHIRA MICHELE DA SILVA CELESTINO

**O CLIMA SOCIAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NA ZONA DA MATA
MINEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Rita de Cássia de Souza

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

C392c
2021
Celestino, Sáhira Michele da Silva, 1995-
O clima social em uma escola de ensino médio na Zona da
Mata Mineira / Sáhira Michele da Silva Celestino. – Viçosa,
MG, 2021.
129 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui apêndices.

Orientador: Rita de Cássia de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 103-108.

1. Ambiente escolar - Zona da Mata (MG: Mesorregião).
2. Construcionismo social. 3. Ensino médio. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 371.244098251

SÁHIRA MICHELE DA SILVA CELESTINO

**O CLIMA SOCIAL EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO NA ZONA DA MATA
MINEIRA**

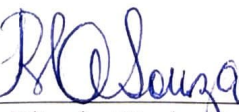
Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 20 de janeiro de 2021.

Assentimento:


Sáhira Michele da Silva Celestino

Autora



Rita de Cássia de Souza
Orientadora

*“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 alegra, 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.”*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder o maior presente que é a vida e por nunca me abandonar nos momentos mais difíceis que tive durante a minha trajetória, principalmente durante o mestrado. Não foi fácil lidar com as noites mal dormidas, com a doença da minha mãe, com os estudos nos corredores dos hospitais, com a enchente invadindo a casa e com o isolamento social durante a pandemia. Mas o Seu amor por mim me manteve de pé durante esse tempo todo.

Meu muito obrigada em especial à minha orientadora Rita de Cássia de Souza por sua incansável disponibilidade, compreensão e humildade nesta caminhada. Com ela e com o construcionismo aprendi o quanto somos uma família e o quanto podemos ser pessoas melhores a cada dia.

À minha família, por estar sempre próxima e acreditar no meu potencial. Em especial, à minha mãe/filha Maria de Lourdes, por ser esse exemplo de superação, essa mulher guerreira e inspiradora; e ao meu pai Adão, por me incentivar a correr atrás dos meus sonhos com persistência e ética. Ao Igor e familiares, pelo carinho e companheirismo nos momentos difíceis. Igor, agradeço por confiar no meu potencial, por dividir a cadeira do hospital nos momentos difíceis da minha vida, por suportar as repetidas vezes que meu único assunto era mestrado e por deixar os bilhetinhos de incentivo no meu notebook quase todos os dias.

À Andressa, pela companhia desde minha infância. À Stefany, por ser minha irmã de coração e alma; Carmen, por ser essa pessoa de luz no meu caminho; Jane, por ser a minha parceira de todos os momentos; ao Fábio Guilherme, pelas escaladas nos picos como forma de entretenimento; ao Reinaldinho, Adriana, Gustavo, Ananda e Raphaell, pelas noites de alegria no Brubeck Bar e no Teddies. E, em especial, ao Leandro, que foi a primeira pessoa a me ajudar e ensinar a construção do projeto de pesquisa. Aos amigos do mestrado, pela troca de saberes, risadas e abraços.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, à UFV e ao GECS, pela oportunidade de realizar o mestrado. Aos participantes da pesquisa, pela contribuição com este trabalho. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Por fim, agradeço a mim mesma por ser essa pessoa tão dedicada e fiel aos seus sonhos. Tenho muito orgulho de você, Sáhira.

RESUMO

CELESTINO, Sáhira Michele da Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, janeiro de 2021. **O clima social em uma escola de ensino médio na Zona da Mata Mineira.** Orientadora: Rita de Cássia de Souza.

O clima social escolar consiste em como as pessoas se sentem dentro da escola. Está diretamente ligado às relações entre os professores, a gestão, os alunos, a família/comunidade, bem como às atividades de ensino-aprendizagem, seja dentro de sala de aula, seja no recreio, em relação ao horário das aulas, aos conteúdos escolares, às regras pedagógicas, avaliações, etc. e interfere no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade de vida das pessoas envolvidas no ambiente escolar. O bom clima social escolar promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes, favorecendo o relacionamento entre eles e os professores, pois a escola é vista como um local de acolhimento e crescimento de oportunidades, o que gera motivação e favorece a construção de vínculos. Já o clima social ruim promove a ausência de companheirismo entre os colegas, exclusão social, afeta a comunicação, o bem-estar social, o desenvolvimento de atividades e o aprendizado. Refletir sobre o clima social faz evocar algumas questões, sendo elas: como as pessoas se sentem no ambiente escolar? Elas percebem que a escola cumpre bem a sua função? As pessoas ali dentro sofrem violência, têm boas relações de amizade e de estudo? Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender, junto com a comunidade escolar, o clima social de uma escola do Ensino Médio na Zona da Mata Mineira, a partir das lentes do Construcionismo Social. O construcionismo compreende que tudo que existe se dá por meio das relações sociais, ou seja, são as pessoas que, coletivamente, constroem o mundo. O público pesquisado foi de 56 participantes: 44 alunos do Ensino Médio, 7 docentes e 5 funcionários da escola investigada. Todos os participantes responderam a um questionário elaborado pela pesquisadora, com perguntas muito similares, mas direcionadas para estudantes, professores e funcionários. Além disso, tivemos conversas com o diretor da escola, não gravadas, através de e-mails e WhatsApp. Eles eram compostos por questões abertas e fechadas com escala Likert e foram utilizados para conhecer os participantes da pesquisa, bem como para compreender como eles percebiam o clima social escolar. A pesquisa foi realizada através de uma metodologia construcionista – Investigação Apreciativa – por meio do ciclo 4-D: Descoberta (Discovery), Sonho (Dream), Planejamento (Design) e Destino (Destiny). E, como a pesquisa de campo teve início após o período da pandemia, aproveitamos para investigar como os estudantes estavam

lidando com as atividades escolares e se sentiam ou não falta da escola. Além disso, analisamos o Projeto Político Pedagógico da instituição para compreendermos os objetivos da escola, as regras, o contexto em que estava inserida e as metas a cumprir. Os resultados, de acordo com as respostas dos questionários, indicam que a maioria das pessoas se sente bem na escola, porém há estudantes que não se sentem bem na instituição, que não possuem amigos, não têm boas relações com os professores, funcionários e direção. Assim, é necessário que a escola conheça estes pontos frágeis do clima social e adote medidas para potencializar, manter e melhorar ainda mais o bem-estar das pessoas dentro desta instituição.

Palavras-chave: Clima Social Escolar. Construcionismo Social. Ensino Médio.

ABSTRACT

CELESTINO, Sáhira Michele da Silva, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, January, 2021. **The social environment in a high school in the Zona da Mata Mineira.** Adviser: Rita de Cássia de Souza.

The school social climate consists of how people feel inside the school. It is directly linked to the relationships among teachers, management, students, family / community, as well as teaching and learning activities, whether within the classroom or at recess, in relation to the class schedule, school content, pedagogical rules, assessments, etc. and interferes in the teaching-learning process and in the quality of life of people involved in the school environment. The good school social climate promotes the learning and development of the students, favoring the relationship between them and the teachers, since the school is seen as a place of welcome and growth of opportunities, which generates motivation and favors the construction of bonds. The bad social climate, on the other hand, promotes the absence of companionship among colleagues, besides social exclusion, affects communication, social well-being, and the development of activities and learning. Reflecting on the social climate evokes some questions, namely: how do people feel in the school environment? Do they realize that the school does its job well? Do people in there suffer violence, have good relations of friendship and study? Therefore, the general objective of this research was to understand, together with the school community, the social climate in a high school located in Zona da Mata Mineira from the social constructionist lens. Social constructionism understands that everything that exists happens through social relations, that is, it is the people who collectively build the world. The public surveyed was 56 participants: 44 high school students, 7 teachers and 5 employees of the school). All participants answered a questionnaire prepared by the researcher, with very similar questions, but directed to students, teachers and employees. In addition, we chatted with the school principal through emails and WhatsApp. The messages were not recorded. The questionnaire consisted of both dissertation and multiple choice types of questions with a Likert scale used to get to know the research participants as well as to understand how they perceived the school social climate. The research was carried out through a constructionist methodology - Appreciative Inquiry - through the 4-D cycle: Discovery, Dream, Design, and Destiny. Once that the field research started after the pandemic period, we took the opportunity to investigate how students were dealing with school activities and whether or not they missed school. In addition, we analyzed the institution's Pedagogical Political Project to understand the school's

objectives, rules, the context in which it was inserted, and also the goals to be met. The results, according to the responses to the questionnaires, indicate that the vast majority of people feel good at school, but there are students who do not feel well at the institution, who do not have friends, neither have good relations with teachers, staff and management. Thus, it is necessary for the school to know these weak points in the social climate and adopt measures to enhance, maintain and further improve the well-being of people within this institution.

Keywords: School social climate. Social constructionism. High school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz curricular do Ensino Médio Integral criada em 2020.....	42
Quadro 2 – Como os estudantes se sentiam na escola antes da pandemia	55
Quadro 3 – Percepção dos estudantes quanto aos ensinamentos da escola e a preparação para a vida e para o ENEM.....	60
Quadro 4 – Percepção dos estudantes quanto ao nível de violência, racismo e <i>bullying</i>	63
Quadro 5 – Justificativas dos estudantes por estarem ou não sentindo falta da escola durante a pandemia	74
Quadro 6 – Percepção dos professores quanto ao nível de violência, racismo e <i>bullying</i>	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os componentes do ambiente socioeducativo da escola	25
Figura 2 – Ciclo de 4-d da Investigação Apreciativa.....	36
Figura 3 – Ciclo de 4-D da IA para a compreensão do clima social.....	37
Figura 4 – Mapa de localização de Cajuri-MG.....	38

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos estudantes do Ensino Médio participantes da pesquisa.....	53
Tabela 2 – Declaração de cor dos estudantes	54
Tabela 3 – Reprovação e evasão dos estudantes	54
Tabela 4 – Caracterização da instituição.....	57
Tabela 5 – Nível de relações dos estudantes na escola	58
Tabela 6 – Se o(a) estudante pudesse, mudaria de escola?	61
Tabela 7 – Relação de cooperação entre os colegas nas atividades escolares	66
Tabela 8 – Relação de cooperação entre os colegas na aprendizagem	67
Tabela 9 – Relação de cooperação entre alunos e professores na aprendizagem	67
Tabela 10 – Relação estudante e escola	68
Tabela 11 – Internet dos estudantes	70
Tabela 12 – Compartilhamento dos aparelhos de acesso à internet	71
Tabela 13 – Alunos estudando durante a pandemia	72
Tabela 14 – Formação dos professores	77
Tabela 15 – Se o(a) docente colocaria seu(sua) filho(a) para estudar nesta instituição.....	79
Tabela 16 – Se o(a) docente pudesse, deixaria de trabalhar nesta escola?.....	80
Tabela 17 – Cooperação entre os docentes	84
Tabela 18 – A escola ajuda os alunos com dificuldade?.....	85
Tabela 19 – Deveres da escola na visão dos funcionários	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes	52
Gráfico 2 – A qualidade do ensino da escola, na perspectiva dos estudantes	90

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
COVID-19	Corona Vírus 2019
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IA	Investigação Apreciativa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MG	Minas Gerais
PET	Plano de Estudos Tutorado
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PV	Projeto de Vida
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFV	Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – O CLIMA SOCIAL ESCOLAR	22
1.1 EMERGÊNCIA DO CONCEITO DE CLIMA SOCIAL ESCOLAR	22
1.2 DEFINIÇÕES DO CLIMA SOCIAL ESCOLAR	24
1.3 CONSEQUÊNCIAS DO CLIMA SOCIAL ESCOLAR	29
CAPÍTULO 2 – PERCURSOS METODOLÓGICOS	33
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	33
2.1.1 <i>Investigação Apreciativa (IA)</i>	<i>34</i>
2.1.2 <i>A IA utilizada para compreender o clima social escolar</i>	<i>36</i>
2.2 LOCAL DA PESQUISA	38
2.3 CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	38
2.3.1 <i>Ensino Médio Integral</i>	<i>42</i>
2.3.2 <i>Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP</i>	<i>45</i>
2.4 INSTRUMENTO DA PESQUISA	47
2.5 ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES	48
CAPÍTULO 3 – A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O CLIMA SOCIAL	50
3.1 ESTUDANTES	51
3.1.1 <i>Caracterização dos estudantes</i>	<i>51</i>
3.1.2 <i>As relações construídas entre as pessoas no ambiente escolar</i>	<i>55</i>
3.1.3 <i>A visão dos estudantes em relação à escola no período da pandemia</i>	<i>69</i>
CAPÍTULO 4 – A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS SOBRE O CLIMA SOCIAL DA ESCOLA	77
4.1 PROFESSORES	78
4.1.1 <i>As relações construídas entre as pessoas no ambiente escolar</i>	<i>78</i>
4.1.2 <i>A visão dos professores em relação à escola no período da pandemia</i>	<i>87</i>
4.2 FUNCIONÁRIOS	91
4.2.1 <i>As relações construídas entre as pessoas no ambiente escolar na visão dos funcionários</i>	<i>92</i>
4.2.2 <i>A visão dos funcionários em relação à escola no período da pandemia</i>	<i>98</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A – CONVITE PARA PARTICIPAR DE UMA PESQUISA	110
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS	111
APÊNDICE C – TERMOS	123
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	126
TERMO DE ASSENTIMENTO	128
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA	130
APÊNDICE E – CONVITE	131

INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta um estudo sobre clima social escolar numa perspectiva construcionista social. Para isso, vamos discutir o conceito de clima social escolar, o que é o construcionismo social e em que medida consideramos que essa perspectiva pode ser interessante não apenas para a compreensão do clima escolar, mas também para se pensar em intervenções que favoreçam a melhoria da qualidade deste. Além desta discussão teórica, foi realizada uma pesquisa numa escola de Ensino Médio de uma cidade do interior de Minas Gerais. Como a pesquisa de campo estava prevista para o primeiro semestre de 2020, fomos surpreendidas pela pandemia de Covid-19¹ e a necessidade de distanciamento social. Nosso objetivo geral construído durante a elaboração do projeto era compreender, junto com adolescentes, professores e funcionários do Ensino Médio como se encontra o clima social da escola e elaborar, em conjunto com o grupo, os fatores que contribuiriam para o estabelecimento de um bom clima social naquela instituição. Nossos objetivos específicos eram: apresentar o construcionismo social, metateoria que escolhemos para sustentar as informações construídas nesta pesquisa, bem como suas influências para a compreensão do clima social escolar; apresentar a escola pesquisada; e compreender como os adolescentes, professores e funcionários do Ensino Médio consideravam o clima social da escola, para então elaborar, junto com o grupo, os fatores importantes para o estabelecimento de um bom clima social escolar no ambiente em que convivem. Porém, devido ao contexto pandêmico, nossos objetivos tiveram que ser alterados. A fase prevista de convivência na escola não foi possível, o que nos deixou muito apreensivas em relação a como fazer uma pesquisa sobre clima social escolar se as aulas presenciais estavam suspensas. Sendo assim, foi necessário desenvolver estratégias para manter o estudo dentro do nosso objetivo inicial de compreender como se davam as relações interpessoais na escola e como os estudantes e profissionais se sentiam naquele ambiente. Na seção destinada à metodologia, apresentamos as maneiras como tentamos superar estes obstáculos, lançando mão de estratégias que nos possibilitassem uma aproximação dos

¹ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan, na China, e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. A doença foi disseminada mundialmente, por isso o uso do termo “pandemia”.

sentimentos dos participantes da pesquisa sobre o clima social escolar. Dessa forma, nesta investigação, nosso objetivo foi compreender, junto com a comunidade escolar, o clima social escolar no Ensino Médio de uma escola na Zona da Mata mineira. Como objetivos específicos, buscou-se: apresentar o Construcionismo Social, metateoria que escolhemos para sustentar as informações construídas nesta pesquisa, bem como suas influências para a compreensão do clima social escolar; apresentar a escola pesquisada e compreender como os adolescentes, professores e funcionários consideram o clima social da escola. Para isso, fizemos uma pesquisa qualitativa baseada na perspectiva construcionista social, utilizando recursos da metodologia da investigação apreciativa.

Considero que o meu interesse por este tema de estudo surgiu a partir da minha própria história escolar, que começou numa pequena cidade do interior de Minas Gerais, onde nasci e vivo até hoje. Em Cajuri-MG, estudei do maternal até a 6ª série numa escola municipal. Depois, cursei da 7ª série do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio em uma escola estadual na cidade vizinha, Viçosa-MG, e retornei para Cajuri-MG, terminando o Ensino Médio na única escola estadual da cidade. Nesse retorno, apesar de conhecer todas as pessoas que estavam na escola, me senti desconectada com elas por um determinado tempo. Isso se deu porque meus amigos, costumes e segredinhos tinham ficado na outra escola. Senti falta das brincadeiras, do porteiro da escola anterior e sentia que o meu corpo estava ali, mas minha mente ainda estava em outro lugar, pensando em outras pessoas, em busca do vínculo que não existia mais. Com o passar do tempo, novas relações afetivas foram construídas dentro e fora da sala de aula. Eu já tinha amigas para contar os segredinhos, estudar e realizar os trabalhos das disciplinas. Fiz amizade com as cantineiras e com os professores. Fui eleita secretária do Grêmio Estudantil, o que melhorou muito o meu relacionamento com os gestores da escola. Quando concluí o Ensino Médio, muitos dos amigos deste período continuaram a fazer parte da minha vida, e as lembranças dos momentos bons e ruins ficaram registradas para as recordações nos bate-papos entre nós. Trago um pouco das minhas lembranças deste período da minha vida escolar para justificar a escolha do meu local de pesquisa, que não me é estranho, pois estudamos justamente esta que é a única escola no município de Cajuri-MG que oferece Ensino Médio.

A escolha por pesquisar o Ensino Médio se deu durante minha trajetória na Universidade Federal de Viçosa enquanto graduanda no curso de Licenciatura em Geografia. Fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID em duas escolas públicas (uma no município de Viçosa/MG e a outra em Teixeiras/MG) e realizei Estágios

Supervisionados em três escolas públicas de Viçosa quando graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia. Nesse período, acompanhei sete professores e, desses docentes com os quais convivi, quatro diziam que era um grande desafio ensinar para os adolescentes, pois eles eram rebeldes, impacientes, conversavam muito e eram desinteressados. Diante disso, comecei a fazer alguns questionamentos como: o que os alunos sentem diante dessa “caracterização” dada pelos docentes? O que esses adolescentes querem expressar? Como é a relação desses alunos com a escola? Então, eu senti a necessidade de entender o que estava acontecendo na escola, sobretudo na visão dos alunos.

Iniciamos nosso estudo no Mestrado em Educação buscando entender a afetividade na escola e na sala de aula e como ela influencia as relações escolares e a aprendizagem. Estudando a perspectiva construcionista social, passamos a compreender que o ser humano e tudo que se refere a ele é relacional. O construcionismo social emergiu na década de 1970 com a crise da Psicologia Social, “trazendo uma discussão epistemológica que desafia o modo tradicional de fazer ciência como produtora de verdades incontestáveis, um fazer que busque a construção de uma Verdade Universal” (CARDOSO, 2017, p. 61), sendo um movimento que tem se destacado na literatura internacional, sobretudo em Psicologia, na última década e está em emergência no Brasil (CARDOSO, 2017).

É uma perspectiva construída a partir dos anos de 1970 por diversos autores e autoras como Kenneth Gergen, Mary Gergen, Vivien Burr, Mary Jane Paris Spink, Dian Marie Hosking, Lupicínio Íñiguez-Rueda, Maria Conceição Nogueira e, no Brasil, por Emerson Rasera, Carla Guanaes-Lorenzi e Marisa Japur.

Segundo Emerson Rasera e Marisa Japur (2005), o construcionismo social surgiu alimentado por várias críticas aos modos tradicionais de fazer pesquisa que podem ser organizadas em três grandes grupos: a crítica social, a ideológica e a retórico-literária. A crítica social emergiu diante da crítica da gênese social do pensamento científico por alguns autores como Marx, Weber, Scheler e Karl Mannheim; a crítica ideológica é baseada na teoria crítica da Escola de Frankfurt-Horkheimer, a partir de autores como Adorno, Marcuse, Benjamim e outros que criticam a ideia de neutralidade na ciência.

O movimento construcionista foca nos processos cotidianos, ou seja, como as pessoas constroem o mundo em que vivem através da linguagem e das relações entre elas. É uma perspectiva de observação e compreensão da realidade a partir de uma visão social, histórica e cultural. A postura básica dessa perspectiva é criticar a naturalização dos fenômenos sociais.

A perspectiva construcionista parte do pressuposto de que tudo é uma construção social, de tal forma que tudo o que existe recebe um significado que é construído entre as pessoas. O que somos/estamos é o resultado das nossas relações sociais, ou seja, as afetações estão no “entre” e no “com” das relações sociais. A partir disso, modificamos a base teórica do projeto porque entendemos que seria uma perspectiva enriquecedora para falarmos sobre as relações afetivas no ambiente escolar. Após diversas conversas sobre a utilização dessa metateoria, consideramos que uma forma construcionista de estudar a afetividade seria através do clima social escolar, que nos possibilita compreender como os alunos se sentem na escola, levando em consideração a estrutura física, as relações com o corpo docente, com os funcionários e com os colegas. O clima social escolar é construído, assim como outras concepções e objetos são construídos, por meio das relações sociais, uma vez que, “É a partir das nossas relações que o mundo se faz preenchido com o que nós concebemos como ‘árvores’, ‘sol’, ‘corpos’, ‘cadeiras’ e assim por diante” (GERGEN; GERGEN, 2010, p. 21). Além disso, as construções desses significados definem o que é “realidade” e essas definições estão diretamente relacionadas a uma tradição cultural.

O construcionismo social nos exige da tarefa de decidir qual tradição, conjunto de valores, religião, quais ideologias políticas ou qual ética é a derradeira, transcendentemente Verdadeira ou Correta. A partir de uma perspectiva construcionista, tudo pode ser válido para um determinado grupo de pessoas, e as ideias construcionistas convidam a um pluralismo radical, ou seja, a uma abertura para múltiplas formas de denominar e avaliar (GERGEN; GERGEN, 2010, p. 31).

É a partir das relações entre as pessoas que tudo que consideramos real, racional e verdadeiro emerge:

O termo “construtivismo” é frequentemente tomado como equivalente a “construcionismo”. O construtivismo entende que o lócus de construção do mundo está dentro da mente ou no interior do indivíduo. Embora existam certos pontos em comum entre este movimento e o construcionismo social, no presente trabalho empregaremos exclusivamente o termo “construcionismo” para enfatizar a importância atribuída não aos indivíduos, mas às relações, como o lócus de construção do mundo (GERGEN; GERGEN, 2010, p. 18).

O construcionismo não nega a realidade, mas compreende as realidades. Para o construcionismo, não há uma realidade “modelo” ou “ideal” e sim realidades, porque cada sociedade possui suas tradições, seus valores e isso implica diretamente na construção das

realidades. Além disso, o construcionismo não busca uma verdade superior que se sobressaia sobre as outras, mas incentiva o questionamento contínuo das teorias como forma de intensificar os relacionamentos humanos. Com isso, o construcionismo busca refletir sobre as posições morais que existem na nossa realidade.

Esta perspectiva filosófica privilegia uma análise da linguagem, entendendo que o significado dos termos depende do seu uso social. Então, uma palavra possui multiplicidade significativa. Por isso, o construcionismo mostra que não é e não está próximo da “verdade”, mas busca oferecer uma pluralidade de práticas. Assim, o construcionismo está distante da proposta de superioridade científica e nos convida para uma pluralidade de percepções por meio do diálogo. A promoção de relações dialógicas permite emergir novas realidades e valores, promovendo o respeito à diversidade, pois no ambiente escolar encontram-se pessoas com costumes, valores, condições financeiras completamente diferentes umas das outras. A perspectiva construcionista coloca em tese que todos têm o direito de expressar suas ideologias, o que não significa que todos deverão concordar com elas, mas todos deverão ter o direito de voz, mesmo estando claro que algumas falas podem ser punidas por serem crimes, como o racismo, a homofobia, as ameaças, etc. A democracia pressupõe a diversidade de ideias, de opiniões e, por isso mesmo, é importante punir todo tipo de discurso que diminua e desqualifique o outro. Defender o diálogo implica em não deixar vir à tona discursos que oprimam, violentem e silenciem pessoas. O pensamento humano é o reflexo do diálogo social, pois não há educação independente, mas sim um processo de educação construído socialmente (GERGEN, 2016).

O construcionismo social se direciona a uma Psicologia que promova diálogos transformativos, construídos por meio das relações, afirmação, coordenação, flexibilidade e cocriação de novas realidades, bem como caminha em direção à quebra de conceitos, discursos e práticas congeladas no passado (CARDOSO, 2017). É um convite para a ampliação de possibilidades de significação que, conseqüentemente, diminuem os conflitos e promovem o respeito e a convivência humana.

A perspectiva construcionista pode oferecer contribuições significativas para compreender as multiplicidades no âmbito escolar (GERGEN; GERGEN, 2010), e consideramos que ela pode nos auxiliar na compreensão do “clima social escolar”. Na visão construcionista, as pesquisas têm por objetivo focar nos processos relacionais entre as pessoas e nos ambientes em que elas se relacionam. O construcionismo não idealiza apenas uma

narrativa verídica ou afirma uma única verdade, mas valoriza e compreende as diferentes histórias e os diferentes sujeitos, eliminando a busca de um consenso (GERGEN; GERGEN, 2010).

Para o construcionismo, é importante investirmos na construção de espaços dialógicos nos quais as pessoas, de maneira geral, sejam participantes do processo de construção de significados (GERGEN; GERGEN, 2010). Diante disso, pesquisar o clima social escolar com as lentes construcionistas é compreender como são construídas as relações entre as pessoas dentro da instituição escolar. É entender como as pessoas, juntas, constroem o ambiente escolar. Portanto, conceituamos o clima social escolar como uma construção coletiva de como as pessoas se sentem na escola, levando em consideração as relações entre os sujeitos (estudantes, docentes, gestão escolar, família), relações dentro da sala de aula, com o espaço arquitetônico, com as regras e horários da escola e até mesmo com a comunidade na qual a instituição está inserida (localização, contexto político, econômico e cultural).

Para essa perspectiva, são as pessoas, juntas, que constroem tudo que existe. Diante disso, acreditamos que o clima social de uma escola é construído coletivamente, a partir das relações entre as pessoas. Além disso, consideramos a realidade um produto da interação entre as pessoas. Sendo assim, pensamos que o clima social escolar não é uma medida individual, mas uma medida coletiva.

Nesse sentido, compreendemos que não há um modelo ideal para construirmos um clima social de “referência” numa escola. Entendemos que cada clima possui suas peculiaridades, pois cada instituição escolar está situada em uma determinada comunidade que possui relações culturais, econômicas, políticas, sociais, afetivas e históricas diferentes de outras comunidades.

Analisar o clima social na perspectiva construcionista é entender que a construção deste está no “entre” das relações sociais. Desse modo, o construcionismo social considera que o processo de interação social é essencial para a formação do eu e do outro. Assim, “O processo de conhecer outras pessoas requer aprendizado constante: como estar com elas, responder a elas, agir em relação a elas” (SAMPSON, 2008, p. 104).

Nesta perspectiva, nossos estados internos não são exatamente internos, individuais, apenas recebendo informações do mundo exterior. Nosso ser e tudo que a ele se refere estão em contínua interação com o meio, isto é, somos muito mais um “entre”. Até mesmo nossas emoções e sentimentos são vistos como produzidos e vivenciados sempre em relação direta com o exterior, de tal forma que não são exatamente algo próprio do indivíduo, mas algo que

está sempre em relação. Sendo assim, pesquisamos uma maneira de estudar como se dão estas vivências afetivas na escola, considerando-as como algo relacional, e encontramos o conceito de “clima social escolar”. As perguntas do estudo passaram a ser, portanto: como as pessoas se sentem no ambiente escolar? Elas percebem que a escola cumpre bem a sua função? As pessoas ali dentro sofrem violência, têm boas relações de amizade e de estudo? Diante disso, buscamos conhecer não apenas a perspectiva dos estudantes, mas também de docentes e funcionários que trabalhavam na instituição no ano de 2020. Para esta pesquisa, fizemos uma abordagem quanti-qualitativa, ou seja, procuramos comparar e contrastar dados estatísticos com dados qualitativos obtidos simultaneamente, de tal forma que o conjunto de dados quantitativos apoia os dados qualitativos ou vice-versa.

Com o objetivo de apresentar o trabalho realizado, organizamos o texto da seguinte forma: no primeiro capítulo, “*O Clima Social Escolar*”, descrevemos a emergência desse conceito, suas definições e consequências e apresentamos algumas pesquisas brasileiras sobre esse tema. Já o capítulo 2, “*Percursos metodológicos*”, apresenta a metodologia construcionista utilizada neste trabalho – a Investigação Apreciativa – e aborda as características da instituição que estudamos e o contexto em que está inserida. O terceiro capítulo apresenta os dados sobre a visão dos estudantes em relação ao clima social escolar. O último capítulo descreve os dados coletados sobre a visão dos professores e funcionários sobre o clima da instituição pesquisada. E, para finalizar, nossas considerações finais sobre o clima social construído na escola pesquisada.

CAPÍTULO 1 – O CLIMA SOCIAL ESCOLAR

1.1 Emergência do conceito de clima social escolar

De acordo com Isidora Mena e Ana Maria Valdés (2008, p. 2), o conceito de clima escolar surgiu a partir dos estudos sobre clima organizacional, que, ao final dos anos 1960, faziam: “... parte del esfuerzo de la psicología social por comprender el comportamiento de las personas en el contexto de las organizaciones, aplicando elementos de la Teoría General de Sistemas”. As autoras definem clima organizacional como uma medida sobre a qualidade do ambiente de trabalho, que pode ser uma empresa, um escritório e também uma escola, já que há profissionais que trabalham ali dentro. O clima organizacional está relacionado ao trabalho, à forma como os profissionais se sentem naquele ambiente, em relação ao salário, horário de trabalho, formas de contratação, relação da gestão com os funcionários etc. Já o clima social escolar interfere e sofre interferências do clima organizacional, mas está mais diretamente relacionado ao ambiente de estudo, ou seja, como os professores, a gestão, os alunos, a família/comunidade lidam com as atividades de ensino-aprendizagem, seja dentro de sala de aula, seja no recreio, em relação ao horário das aulas, aos conteúdos escolares, às regras pedagógicas, avaliações, etc. Ambos, clima organizacional e clima social, interferem no processo de ensino-aprendizagem e na qualidade de vida das pessoas envolvidas no ambiente escolar, mas na presente investigação nosso foco de estudos foi o clima social escolar.

Vamos apresentar aqui um pouco de como surgiram as primeiras pesquisas que buscavam compreender fatores internos e externos à escola que poderiam ter implicações para a aprendizagem dos alunos. Mariana Soares (2018) destaca que até os anos 1960 o foco dos estudos no campo da Sociologia da Educação eram os sistemas de ensino, numa abordagem macroestrutural que considerava contextos mais amplos da realidade e suas influências para a educação. Nos Estados Unidos, iniciaram-se, entre os anos de 1950 e 1960, uma série de estudos sobre a análise da desigualdade de oportunidades e seus efeitos para o sucesso dos estudantes. E, na metade da década de 1960, surgiram as pesquisas sobre o “efeito-escola”, em meio a esforços no sentido de tornar mais justa a distribuição de oportunidades educacionais. Nesse mesmo período, pesquisas de natureza semelhante também foram realizadas na Inglaterra. A autora destaca que:

As investigações que tentaram, nesse período, avaliar o efeito-escola são chamadas de tipo input-output. Nessa abordagem, os pesquisadores só tinham controle das “entradas” e “saídas” (ou insumos e produtos), uma vez que ainda não haviam mergulhado no universo da sala de aula e tratavam a escola como uma “caixa preta”. Esses trabalhos estudavam o quanto as diferenças entre os “inputs” ou insumos – fatores externos à escola, como situação social, cultural e familiar dos alunos; recursos da escola, instalações físicas, características do público ou dos professores – têm influência nas diferenças dos “outputs” ou produtos, considerados, no caso, como desempenho acadêmico e aquisição cognitiva dos estudantes. Sua conclusão mais geral foi a de que os estabelecimentos de ensino fazem pouca diferença na definição do destino escolar dos alunos, o qual, segundo os resultados encontrados, poderia ser predito, basicamente, a partir de sua origem social (SOARES, 2018, p. 22).

Soares (2018) prossegue afirmando que, a partir do final dos anos 1970, os pesquisadores passaram a tratar a escola como um sistema social, buscando compreender suas características sociais e culturais próprias e cita um livro publicado originalmente em 1979 por Rutter² e colaboradores com os resultados de um estudo feito em doze escolas de ensino secundário em Londres, concluindo que as características escolares eram influenciadas pelas relações dos alunos e pela interação professor-aluno.

Nos anos de 1980 e 1990, a atenção foi dada às organizações escolares, com investigações sobre metodologias ligadas à gestão e avaliação escolares. No Brasil, as pesquisas sobre clima escolar emergiram no final da década de 1980 e início da década de 1990, visavam combater a repetência e a evasão dos estudantes, e trouxeram sugestões de alterações nos critérios de avaliação, adequação à realidade dos alunos, entre outros (SEGURA, 2007).

As investigações sobre clima social escolar utilizam diferentes metodologias. Como são vários os estudos sobre clima escolar e não há uma única definição sobre esse conceito, apresentaremos algumas das suas definições e o conceito que utilizamos nesta pesquisa.

1.2 Definições do clima social escolar

Ao revisar a literatura sobre clima social escolar, percebemos que várias definições são utilizadas: Alda Maria Ceia (2011) o define como um conjunto de efeitos subjetivos, ou seja, como as pessoas se sentem na escola; Cristóbal Guerra Vio, Judith Vargas Castro, Lorena Castro Arancibia, Hugo Plaza Villarroel e Paulina Barrera Montes (2012) dizem que o clima

² RUTTER et al. Introdução: estudos anteriores. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

social escolar corresponde à qualidade das relações existentes na escola; e Rodrigo Cornejo e Jesús Redondo (2001) afirmam que o clima social escolar se refere à percepção que os sujeitos têm sobre as relações interpessoais no contexto escolar.

De acordo com Fernando Hernández y Hernández e Juan Maria Sancho Gil (2004), as relações interpessoais são o que mais afetam o clima social, e elas estão diretamente associadas à arquitetura, à gestão, às relações dos integrantes da escola com a comunidade e seus objetivos. Sendo assim, consideramos que o clima social escolar pode ser um conceito muito útil para tratarmos dos afetos na instituição escolar, de uma maneira mais coletiva e interacional, e vamos nos debruçar um pouco sobre como os pesquisadores do assunto caracterizam o clima e que impactos eles teriam no ambiente e na vida das pessoas que convivem diariamente no ambiente escolar.

Cada vez mais as pessoas passam muitos anos de suas vidas dentro de uma instituição de ensino e é muito provável que a maior parte do convívio social dos estudantes fora da família ocorra na escola. São muitas pessoas diferentes, de valores, costumes, hábitos e objetivos distintos reunidas por várias horas, dias e anos numa mesma instituição e algumas vivendo suas primeiras experiências de vida naquele local. Acreditamos que estas vivências impactam não somente seus aprendizados sobre os conteúdos propriamente escolares, mas são fundamentais para a constituição da autoimagem, da autoestima, para a construção de valores e o aprendizado sobre o convívio com os outros e todos os desafios que isso implica.

Para Janosz, Georges e Parent (1998), o clima escolar refere-se principalmente aos valores e atitudes dominantes na comunidade, levando em consideração as relações sociais, o valor atribuído aos indivíduos, a missão educativa da escola e a instituição como meio de vida. Eles abordam a construção do clima escolar a partir de cinco ângulos inter-relacionados: o clima relacional, o clima educacional, o clima de segurança, o clima de justiça e o clima de pertença. Sendo:

1. Clima relacional: Esse clima, que também pode ser qualificado como clima social, refere-se especificamente ao clima que reina nas relações entre os indivíduos. É a dimensão socioemocional das relações humanas.

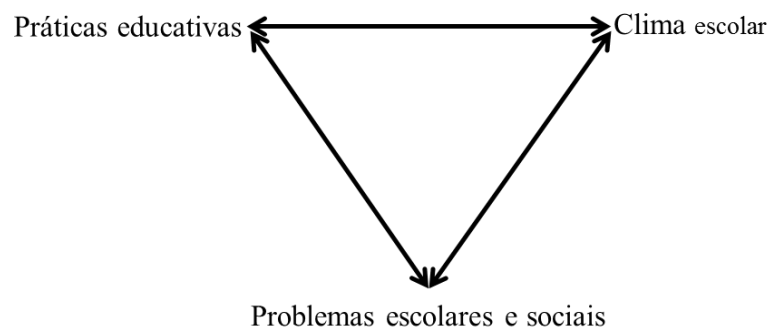
2. Clima educativo: Esse clima reflete o valor dado à educação. Um clima educacional de qualidade implica que a escola seja percebida como um verdadeiro lugar de educação, ou seja, dedicado ao sucesso dos alunos e também ao seu bem-estar, fornecendo uma boa educação, transmitindo o valor da escolaridade e dando sentido à aprendizagem.

3. Clima de segurança: Esse clima remete à ordem e à tranquilidade do meio ambiente, condições essenciais para a concentração que permeia as tarefas escolares.

4. Clima de justiça: Esse clima é marcado por uma justa valorização, reconhecimento e respeito pelos direitos e méritos de cada um. O clima de justiça ocorre através do reconhecimento da legitimidade e justiça das regras, sua aplicação judiciosa ou avaliações escolares justas; o sentimento de que o mérito ou a punição refere-se ao comportamento em vez da própria pessoa.

5. Clima de pertencimento: Esta dimensão transcende as outras facetas do clima escolar, na medida em que se desenvolve a partir dos outros climas que foram citados anteriormente. Quanto mais os indivíduos têm a impressão de que seu meio é significativo, que promove o contato humano, que garante sua proteção e o reconhecimento de seu direito e de seu esforço da mesma forma que sanciona de forma justa e equitativa suas transgressões à norma, mais fácil é desenvolver um sentimento de pertença. Esse sentimento fortalece o respeito à instituição e às pessoas que nela vivem e facilita a adesão aos padrões ali estabelecidos (JANOSZ; GEORGES; PARENT, 1998).

Figura 1 – Os componentes do ambiente socioeducativo da escola



Fonte: JANOSZ; GEORGES; PARENT, 1998, p. 292, tradução nossa.

A partir da figura proposta por Janosz, Georges e Parent (1998), os autores defendem que o ambiente socioeducativo da escola está baseado na interação entre três fatores: práticas educativas, clima escolar e problemas escolares e sociais que são interdependentes.

Apropriando-nos do esquema criado pelos referidos autores, sugerimos que, ao invés de usar o termo “Problemas escolares e sociais”, seria mais interessante substituí-lo por “Contexto social, histórico, econômico e cultural”, já que este interfere tanto no clima escolar quanto nas práticas educativas e vice-versa. Pode causar um certo estranhamento o fato de que, no

esquema, não apareçam as pessoas, já que os três vértices do triângulo estão relacionados a elas. Dentro da perspectiva construcionista social, os seres humanos são vistos como intrinsecamente relacionais, uma composição de outros com os quais se relacionam diretamente (na convivência pessoal e cotidiana) ou indiretamente (através de livros, de histórias, de filmes, vídeos, etc.). Nesta composição relacional também participam fatores materiais como o ambiente sócio-histórico-cultural em que estamos inseridos. Portanto, sugerimos que, neste modelo esquemático, as pessoas estejam num círculo que inclui todo o triângulo, porque elas fazem parte de todo esse sistema, seja criando-o, seja recebendo as influências que participam de sua composição. A contribuição da perspectiva relacional construcionista é justamente compreender o ser humano não como um sujeito individualizado, com um invólucro que o separa dos demais seres humanos e do seu meio, mas sim um sujeito que se constitui “entre”, sem uma diferenciação clara e nítida entre ele e os outros e entre ele e o meio ambiente. A interdependência e a relação são o foco principal desta forma de compreender o ser humano.

Não existem práticas educativas, clima social e contexto sócio-histórico sem as pessoas. São elas que os constituem e que são constituídas por eles. Podemos resumir o clima social de uma escola a como as pessoas se sentem naquele espaço, seja na sala de aula, seja no recreio, nas atividades que correspondem àquele ambiente. Num bom clima escolar, as pessoas se sentem bem, num clima ruim, as pessoas se sentem mal. Não se trata de uma questão estatística, nem mesmo de que todas as pessoas estejam todo o tempo se sentindo bem na instituição, até porque consideramos que isso seria impossível. Trata-se, de uma maneira geral, de uma sensação de que a escola é um espaço agradável, confiável e importante para aqueles que estão dentro dela. Nesse sentido, vamos explorar um pouco do que as pesquisas caracterizam como condições para a criação de um clima social positivo ou negativo.

Como uma “medida” do bem-estar dentro da escola, partimos do princípio de que os afetos, os sentimentos, não são individuais, mas interacionais, produzidos e mantidos nas relações. Isso não significa que todos tenham as mesmas percepções, isto é, pode ser que uma pessoa ou um grupo tenha sensações positivas em relação à escola e outros não as tenham. Cada pessoa vivencia aquele espaço de forma específica e tem relações muito diferentes com o seu entorno, portanto, não esperamos que todos sintam o clima social da mesma maneira. Esta também não é uma medida estática, mas dinâmica, ou seja, um evento pontual pode mudar de maneira temporária ou duradoura a forma com uma ou mais pessoas se sentem naquele ambiente. De qualquer forma, acreditamos que é importante não apenas considerar como as

peças se sentem na escola, mas principalmente investigar como esse ambiente pode ser mais agradável para todos. Assim, vamos apresentar o que os autores caracterizam como indicativos de um bom clima social escolar.

Em termos gerais, para Isidora Mena e Ana Maria Valdés (2008), o clima escolar é positivo ou propício para o desenvolvimento pessoal de seus membros quando a aprendizagem é facilitada por todos os que a compõem e quando as pessoas que estão dentro da escola se sentem pertencentes àquele lugar e têm a possibilidade de se desenvolverem. Ou seja, elas têm um sentimento de bem-estar geral, de confiança em suas próprias habilidades, se identificam com a instituição e possuem majoritariamente interações positivas com as pessoas. Além disso, os envolvidos no ambiente escolar consideram que têm condições para melhorarem suas habilidades, conhecimentos, relações sociais e pessoais. De acordo com as autoras, são características de escolas com clima social positivo:

Conhecimento acadêmico e social contínuo: professores e alunos têm condições que lhes permitem melhorar significativamente suas habilidades, conhecimento acadêmico, social e pessoal.

Respeito: Professores e alunos sentem que prevalece uma atmosfera de respeito mútuo na escola.

Confiança escolar: acredita-se que o que o outro faz é certo e o que ele diz é verdade.

Moral alto: professores e alunos se sentem bem com o que está acontecendo na escola. Há desejos de cumprir as tarefas atribuídas e as pessoas têm autodisciplina.

Coesão: a escola exerce alto grau de atração sobre seus integrantes, prevalecendo o espírito de corpo e o sentimento de pertencimento ao sistema.

Oportunidade de input: os membros da instituição têm a possibilidade de se envolver nas decisões da escola na medida em que contribuem com ideias e estas são tidas em consideração.

Renovação: a escola é capaz de crescer, se desenvolver e mudar.

Cuidado: existe um ambiente familiar, no qual os professores se preocupam e se concentram nas necessidades dos alunos, além de trabalharem cooperativamente dentro de uma organização bem administrada (MENA; VALDÉS, 2008, p. 4, tradução nossa).

Além disso, a comunicação respeitosa entre os atores do sistema educacional e o espírito de equipe propiciam um ambiente agradável, aconchegante, favorecendo o estabelecimento de relações positivas (MENA; VALDÉS, 2008). As autoras afirmam que o clima social escolar é constituído por diversos microclimas, que podem ser protetores e dificultadores do desenvolvimento organizacional, independentemente do clima característico geral. Os

microclimas podem variar desde pequenos grupos de amigos dentro de uma sala de aula até em grupos fora da escola.

As autoras apresentam dois microclimas principais e determinantes do processo de ensino-aprendizagem em uma sala de aula: o clima de sala de aula e do ambiente de trabalho. Pode-se dizer que o primeiro afeta mais diretamente estudantes, professores e gestão escolar e até mesmo suas famílias. Quanto ao ambiente de trabalho, os funcionários da escola de maneira geral são os mais afetados, mas ambos os ambientes se interconectam e é possível que um problema na portaria ou na secretaria da escola atinja os alunos e vice-versa. Claro que quanto mais proximidade entre os grupos, mais as relações interpessoais daquele grupo interferem no clima, mas mesmo grupos muito afastados entre si podem interferir no clima uns dos outros.

Segundo Cruz Pérez (1999), o clima social escolar bom é quando os sujeitos são respeitados e as pessoas dialogam entre si para facilitar a convivência. De acordo com Hernández y Hernández e Gil (2004), relações de colaboração e reconhecimento das contribuições de todos para o bom funcionamento da escola favorecem o estabelecimento de um bom clima escolar, pois os conflitos são gerenciados de forma adequada. O bom clima repercute nas relações de confiança e diálogo da gestão com os estudantes sobre as normas escolares, há coerência entre os docentes, apoio da comunidade e da administração e boas relações entre os professores e a direção da instituição. Por outro lado, um clima social negativo se revela quando os membros da escola relatam que não se sentem bem, não confiam nas pessoas e consideram que não se desenvolvem como gostariam.

O clima escolar negativo, para Dirk Oesselman (2009), está relacionado à violência, podendo ser direta, que envolve a força física, ou indireta, que se refere à pressão psicológica, econômica, política ou a combinação dessas. Além disso, a ausência de companheirismo entre os colegas, exclusão social, a prática de se colocar apelidos maldosos (que podem ser dados pela gestão, docentes, funcionário ou que se estudantes e endereçados a qualquer um destes sujeitos) e a existência de *bullying* podem contribuir para a construção do clima social escolar negativo.

1.3 Consequências do clima social escolar

Passamos agora a explorar um pouco do que os autores apresentam como efeitos de um clima social positivo ou negativo nas escolas.

Para Ana Paula Soares, Leandro Almeida e Adelina Guisande (2011), um clima relacional positivo e amigável entre professores e alunos, em que se destacam as relações de empatia e respeito mútuo, contribui significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Quando os docentes mantêm uma boa relação com seus alunos, torna-se mais fácil a compreensão por parte dos estudantes sobre as regras que regem a escola. Isso faz com que os discentes internalizem mais facilmente as regras, mantenham uma boa disciplina e, conseqüentemente, um melhor aprendizado.

[...] o comportamento do aluno varia de acordo com sua percepção do clima social na situação específica em que ele se desenvolve. [...] o sentimento de bem-estar geral, confiança nas habilidades de alguém, crença na relevância do que é aprendido na escola, identificação com ela, interações com colegas e principalmente nas interações com os professores (CUADRA-PERALTA; FUENTES-SOTO; MADUEÑO-SOZA; VELOSO-BESIO; MENESES, 2012, p. 7-8, tradução nossa).

O bom clima social escolar promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos discentes, favorecendo o relacionamento entre eles e os professores. Para mais, a escola vista como um local de acolhimento e crescimento de oportunidades gera motivação e favorece a construção de vínculos (MENA; VALDÉS, 2008).

Um bom clima não está associado exclusivamente à disciplina e autoridade, mas sim concebe de uma maneira muito mais global, incluindo também as condições organizacionais e culturais da sala de aula e o estabelecimento [...] educacional como um organismo vivo no sentido cultural e organizacional, onde o clima da sala de aula é um reflexo da saúde desse organismo. (CUADRA-PERALTA; FUENTES-SOTO; MADUEÑO-SOZA; VELOSO-BESIO; MENESES, 2012, p. 8, tradução nossa).

A percepção diária das relações existentes na escola promove uma conduta individual e coletiva que influencia o próprio clima escolar, podendo ser compreendido como positivo ou negativo. Ana María Aron, Neva Milicic e Iván Armijo (2012) dizem que o bom clima social escolar faz com que as pessoas se sintam valiosas e importantes no ambiente escolar, se sintam reconhecidas, possuam o sentimento de pertencimento, sintam ser respeitadas em sua dignidade, individualidade e diferenças. Portanto, um bom clima social na escola favorece o crescimento pessoal e coletivo, estimula a criatividade e o envolvimento geral na resolução de problemas. Por outra parte, os autores dizem que quando o clima social escolar se apresenta ruim, a tendência entre as pessoas é focar nos erros.

As relações influenciam fortemente os sujeitos em cada situação, pois “o tipo e o nível das relações que se estabelecem entre os elementos estão estreitamente relacionados com as capacidades mentais do sujeito e suas possibilidades de atualizá-las, mas também com suas concepções éticas e sociais, experiências pessoais, sentimentos ou emoções” (MARIMÓN; VILARRASA, 2014, p. 104).

As relações afetivas interferem no desenvolvimento da inteligência e ao mesmo tempo estimulam o desenvolvimento afetivo-cognitivo dos indivíduos. O afeto é construído historicamente e compartilhado culturalmente, sofrendo mudanças à medida que os indivíduos se desenvolvem e interagem uns com os outros (ARANTES, 2003). Para Beudoin e Taylor (2006, p. 119), “Não há nada pior do que se sentir sozinho na multidão”. A afetividade impede o desrespeito, brigas, competições e até mesmo o tédio – que geram um clima social ruim –, ajuda a sermos mais tolerantes uns com os outros e a aceitar as diversidades existentes na escola, estimulando um clima de satisfação e promovendo o desejo de permanência nesse espaço, além de aumentar o desempenho dos estudantes nas atividades escolares.

Compreendemos que o não se sentir bem dentro do ambiente escolar pode levar a sérias consequências, como gerar violência, e construir um clima desagradável quando as relações sociais são pautadas na intolerância às diferenças. Além disso, quando não nos sentimos bem em um determinado lugar, a tendência é sairmos do local. Então, quando o clima de insatisfação se sobressai, pode ocorrer a evasão dos estudantes e/ou a desistência de docentes ou funcionários dos cargos que ocupam.

O clima social ruim está relacionado à violência (física, verbal, social ou a combinação delas), à ausência de companheirismo entre os colegas, à exclusão social, entre outros. As relações negativas afetam a comunicação, o bem-estar social, o desenvolvimento de atividades e aprendizado.

Pelo que observamos, trata-se de uma situação que se retroalimenta, ou seja, as causas e os efeitos do clima social se equivalem. Os fatores que levam a um bom clima são também aqueles que um bom clima social gera, ou seja, gentileza gera gentileza, diálogo favorece o respeito e o respeito favorece o diálogo. Por outro lado, um clima negativo gera consequências desastrosas que tendem a piorar ainda mais o clima. Enfim, é importante considerar que esses fatores podem ser influenciados diretamente pelos participantes, especialmente pelos gestores e professores, e interferem significativamente na qualidade de vida e no bem-estar de todos os envolvidos.

Para André Haguette, Márcio Kleber Morais Pessoa e Eloísa Maia Vidal (2016), algumas questões são importantes para criar um ambiente atrativo e que, conseqüentemente, melhoram o clima escolar, como: a escola deve ser lugar onde os discentes achem bom estar e onde eles possam manifestar e realizar suas aspirações e habilidades; a escola deve ser voltada para o desenvolvimento individual de seus alunos; a infraestrutura é um fator crucial na construção do clima, pois um lugar fechado tende a propiciar atividades repetitivas e entediantes tanto para alunos quanto para os professores.

Um clima social escolar bom ou positivo é quando os envolvidos no ambiente escolar se sentem satisfeitos, felizes, valorizados e com a autoestima elevada, o que gera um bom desenvolvimento das pessoas e da aprendizagem. Já o clima social ruim ou negativo diz respeito à insatisfação das pessoas no local, que pode ser ocasionada pela desvalorização dos profissionais e/ou discentes, altos índices de violência, entre outras questões que fazem com que as pessoas não gostem e/ou não desejem estar na escola. Isso faz com que o desempenho tanto da gestão, quanto dos professores e alunos diminua.

De acordo com Francisco Jose Leria-Dulčić e Jorge Alejandro Salgado-Roa (2019), a percepção de satisfação de um clima escolar é capaz de estimular a aprendizagem dos estudantes e, além disso, influencia no desenvolvimento da satisfação com a vida e nas disposições subjetivas que os alunos têm em relação a si mesmos. Para esses autores, a escola e o contexto em que está inserida são fundamentais na satisfação com a vida dos adolescentes, principalmente por suprirem as demandas não atendidas pela família.

André Haguette, Márcio Kleber Morais Pessoa e Eloísa Maia Vidal (2016), numa pesquisa feita em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará³, concluíram que as escolas com melhor desempenho no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) de 2011 tinham também o melhor clima social e o contrário também era verdadeiro. Nas instituições com os resultados inferiores, os estudantes alegaram que a péssima infraestrutura das escolas ocasionava indisciplina e barulho, deixando-os indispostos a aprender e a estudar. Nessas escolas, também os docentes se queixavam das precárias condições de trabalho, o que reforça a hipótese de que o clima organizacional interfere no clima social da escola.

³ HAGUETTE, Andre; PESSOA, Marcio Kleber Morais; VIDAL, Eloisa Maia. Dez escolas, dois padroes de qualidade. Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 24, n. 92, p. 609-636, ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1098>. Acesso em: 17 fev. 2021.

O referido estudo é bem interessante, mas não fica claro se um bom clima social leva a um melhor resultado de aprendizagem dos estudantes ou se são os bons resultados dos estudantes que favorecem o clima social da escola. De qualquer forma, são coisas associadas e não importa muito quem vem primeiro ou depois. Muito provavelmente, um favorece o outro e vice-versa. Dessa forma, acreditamos que escolas com bom clima social promovem a aprendizagem dos estudantes e que um baixo nível de aprendizado tende a prejudicar o clima social nas escolas.

Além disso, mesmo estando fora dos muros escolares, a comunidade em que a escola se encontra inserida, o bairro, a rua, a cidade, o contexto político, social, econômico e cultural são fatores que também interferem na escola e no seu clima social. O valor da escola e da educação escolar, atribuído por uma determinada sociedade – seja pela família do estudante, pela mídia e pela sociedade –, pode influenciar significativamente a forma como os estudantes percebem os professores, as aulas, os conteúdos e a escola como um todo. Portanto, o clima social de uma escola não depende, exclusivamente, de fatores internos a ela: o salário pago aos educadores, a qualidade da estrutura física da instituição, o fato de a comunidade confiar ou não nas atividades desenvolvidas e nos profissionais da escola podem interferir no clima social da instituição escolar.

Partindo, então, desses princípios teóricos, vamos apresentar, no próximo capítulo, a metodologia utilizada para a realização da pesquisa sobre o clima social escolar de uma escola de Ensino Médio na Zona da Mata de Minas Gerais.

CAPÍTULO 2 – PERCURSOS METODOLÓGICOS

Com o Construcionismo Social, entendemos que o clima social de uma escola é construído a partir do contexto, das pessoas que estão compondo a instituição e das relações estabelecidas entre elas. Desse modo, nossa análise se baseou nas perguntas que elaboramos nos questionários e, assim, o conhecimento produzido e aqui apresentado se refere a tudo aquilo que construímos durante a pesquisa, com as pessoas que faziam parte da escola investigada, bem como a suas impressões às questões elaboradas nos questionários. A filosofia construcionista nos faz pensar que o contexto no qual estávamos inseridos (pandemia) no momento da realização desta pesquisa implicou a forma como nós e a escola construímos o clima social escolar. Por conseguinte, não estamos apresentando o que e como a escola é e sim como ela foi construída durante este estudo.

2.1 Caracterização da pesquisa

Existem vários instrumentos possíveis para se conhecer o clima social escolar como, por exemplo, entrevistas, grupos focais, observação, círculos de estudos, pesquisa-ação, entre outros. Inicialmente, nossos instrumentos metodológicos seriam observações e rodas de conversas dentro da escola, porém, devido à pandemia, tivemos que alterar nossa metodologia e optar por instrumentos que pudessem manter o distanciamento e a saúde social. Por isso, utilizamos questionários para coletar os dados, articulando uma análise quantitativa e qualitativa.

Kellcia Souza e Maria Teresa Kerbauy (2017, p. 37) consideram que as abordagens quantitativas e qualitativas não estão totalmente dissociadas em uma pesquisa, pois “na medida em que de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e do outro lado ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si”.

Dessa forma, o questionário foi utilizado para conhecer os participantes da pesquisa e entender como as relações foram construídas dentro da escola. Embora seja um instrumento quantitativo, nossa análise foi qualitativa, visto que nossos objetivos não estavam voltados para quantificar o clima social e sim compreender a construção deste.

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

Os três questionários foram compostos por questões fechadas com escala Likert⁴ abertas (Apêndice B). O questionário dos alunos tinha 42 perguntas: 38 fechadas e 4 abertas; já o dos professores tinha 40 questões: 36 fechadas e 4 abertas; e o dos funcionários tinha 35 perguntas: 31 fechadas e 4 abertas. Esses questionários foram elaborados por nós, com base em aspectos que consideramos importantes para caracterizar o clima social (como as relações entre os participantes, a estrutura e limpeza escolar, relação de cooperação, objetivos da instituição, etc.), além de terem sido incluídas questões sobre como as pessoas estavam se sentindo em relação às atividades escolares durante a pandemia. Para esta pesquisa, utilizamos a Investigação Apreciativa como metodologia que apresentamos a seguir.

2.1.1 Investigação Apreciativa (IA)

A Investigação Apreciativa (IA) é uma metodologia inovadora cujos pioneiros são David Cooperrider e Diana Whitney (2006) que a aplicaram em diversos projetos de consultoria e pesquisa, destacando a África, Ásia, Europa e Américas do Norte e Sul com temas relacionados à produtividade empresarial, saúde humana, sustentabilidade do meio ambiente, desenvolvimento econômico, fortalecimento da capacidade organizacional e responsabilidade social.

A Investigação Apreciativa é originada da língua inglesa “*Appreciative Inquiry*” e começou a ser utilizada na década de 1980 por Cooperrider como um modelo de gestão de mudanças, primeiramente em empresas e depois em outras áreas. O grande diferencial desta metodologia em relação às outras que visam auxiliar na resolução de problemas de uma

⁴ O criador é o cientista social estadunidense Rensis Likert. É um tipo de escala para questionários usados para medir opiniões com um nível maior de nuance que uma simples pergunta de “sim” ou “não”. A escala é usada em uma pergunta fechada quando os participantes têm opções de respostas pré-preenchidas. Normalmente, a pergunta de pesquisa da escala Likert de satisfação inclui uma opção moderada ou neutra, não apenas a resposta binária “sim ou não”, como por exemplo: sim; em geral, sim; talvez; em geral, não ou não. Esse método permite descobrir graus de opinião que podem fazer a diferença para entender o feedback recebido (SURVEYMONKEY, 1999).

instituição é o fato de que, na maioria das vezes, estas buscam identificar as causas dos problemas para solucioná-los. Os defensores da investigação apreciativa afirmam que estes métodos tradicionais acabam por gerar mais problemas, já que ocorre um jogo de culpabilização em que as pessoas tentam identificar quem causou o problema, o que cria ainda mais insatisfação e dificuldades. Pois bem, a Investigação Apreciativa, como o próprio nome indica, acredita que apreciar os pontos positivos de uma organização faz com que as pessoas se permitam ser mais otimistas e orgulhosas das suas experiências⁵.

Concentramos volumosos recursos em corrigir problemas que causam um impacto relativamente menor sobre nossos serviços em geral e no desempenho... Quando utilizada contínua e repetidamente durante um longo período, essa abordagem pode levar à cultura negativa. Se você combinar a cultura negativa com todos os desafios que enfrentamos hoje, será fácil convencer a nós mesmos de que temos problemas demais para superar, cairmos em um sentimento paralisante de inutilidade... Não me entenda mal. Não estou defendendo a conversa alegre e inócua. A Investigação Apreciativa é uma ciência complexa criada para melhorar as coisas. Não podemos ignorar os problemas, precisamos apenas abordá-los pelo outro lado (COOPERRIDER; WHITNEY, 2006, p. 7).

Apreciar, segundo Cooperrider e Whitney (2006, p. 9), “é o ato de reconhecer o melhor nas pessoas ou no mundo à nossa volta, afirmando as forças, sucessos e potenciais passados e presentes, perceber essas coisas que são vida”. E investigar diz respeito ao ato de descoberta, exploração, indagação, sondar, pesquisar, etc. Portanto, a Investigação Apreciativa defende que se enfatize o positivo, a narrativa, as formas relacionais de conhecimento e a linguagem como construtora do mundo.

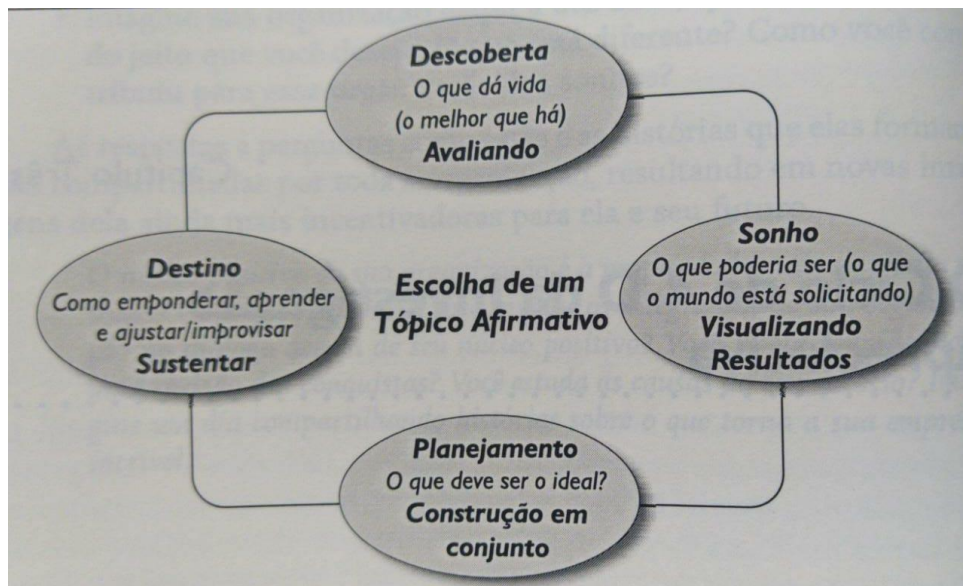
Assim, pensar numa Investigação Apreciativa como metodologia avaliativa do clima social escolar é apreciar, em primeiro lugar, as relações e os fatores que contribuem para um bom clima dentro da escola e, num segundo momento, pontuar o que não é favorável para a construção de um clima positivo para, finalmente, favorecer que o grupo construa medidas para

⁵ A pesquisa por “tema gerador” de Paulo Freire também busca reconhecer os pontos positivos. É um “processo de codificação-decodificação e problematização da situação. Eles permitem concretizar, metodologicamente, o esforço de compreensão da realidade vivida para alcançar um nível mais crítico de conhecimento dessa realidade, pela experiência da reflexão coletiva da prática social real. Esse é o caminho metodológico: o trabalho educativo dispensa, pois, um programa pronto e as atividades tradicionais de escrita e leitura, mecanicamente executadas. A avaliação é um processo coletivo cujo foco não é o ‘rendimento’ individual, mas o próprio processo de conscientização. O diálogo é, portanto, o método básico, realizado pelos temas geradores de forma radicalmente democrática e participativa” (TOZONI-REIS, 2006, p. 104).

a manutenção de um bom clima dentro da instituição. Em síntese, é investigar os pontos positivos existentes nas relações de construção do clima escolar, enaltecer o que deu certo e, depois, propor medidas para a construção ou a continuidade de um clima positivo. Dessa forma, para os criadores da Investigação Apreciativa, enaltecer o que deu certo facilita a construção de soluções dos problemas.

David Cooperrider e Diana Whitney (2006) propuseram quatro fases para a execução de uma IA, chamadas “ciclo 4-D”: Descoberta (Discovery), Sonho (Dream), Planejamento (Design) e Destino (Destiny).

Figura 2 – Ciclo de 4-D da Investigação Apreciativa



Fonte: COOPERRIDER; WHITNEY, 2006, p. 18.

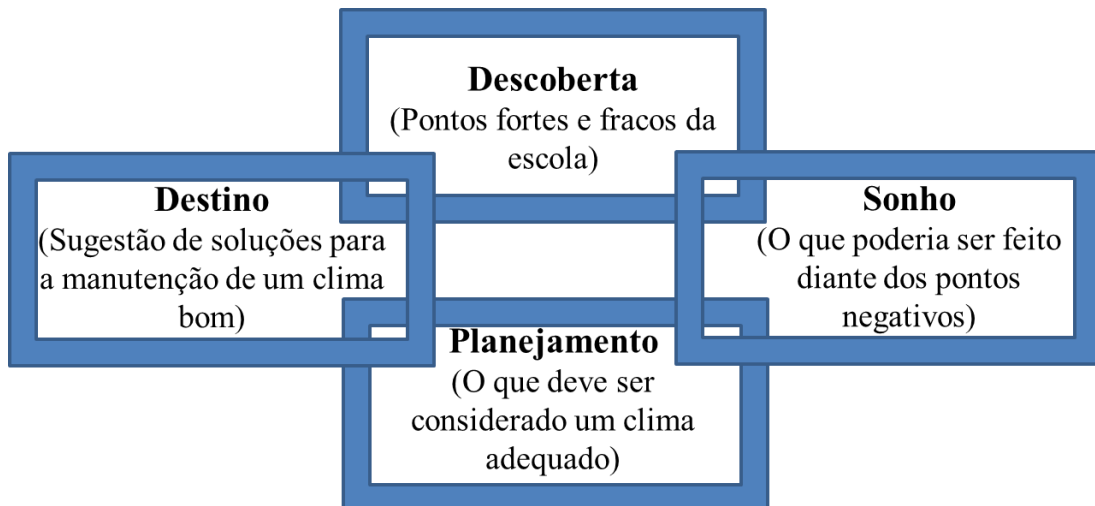
Segundo os autores, a fase da descoberta consiste em identificar os pontos fortes e as melhores práticas numa instituição. O sonho diz respeito à idealização de potencialidades. O planejamento é o momento de se criar possibilidades para a organização idealizada na fase anterior, que é o sonho, de forma ampliar o núcleo positivo para a concretização deste, e o destino possibilita a construção e sustentação da iniciativa por mudanças positivas contínuas e pelo alto desempenho.

2.1.2 A IA utilizada para compreender o clima social escolar

A IA busca um maior envolvimento das pessoas, melhor dizendo, enaltece a pluralidade de ideias. Por isso, os sujeitos convidados para esta pesquisa foram estudantes, professores, membros da gestão escolar e funcionários, para que pudéssemos ouvir a multiplicidade de perspectivas dos sujeitos escolares.

Para este estudo, construímos o nosso ciclo de 4-D da Investigação Apreciativa baseado na realidade e no contexto em que a escola estava inserida. A IA estava prevista para ser construída diante das observações na escola e por meio das rodas de conversas, mas, devido à pandemia, nossa IA foi realizada a partir do questionário.

Figura 3 – Ciclo de 4-D da IA para a compreensão do clima social



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

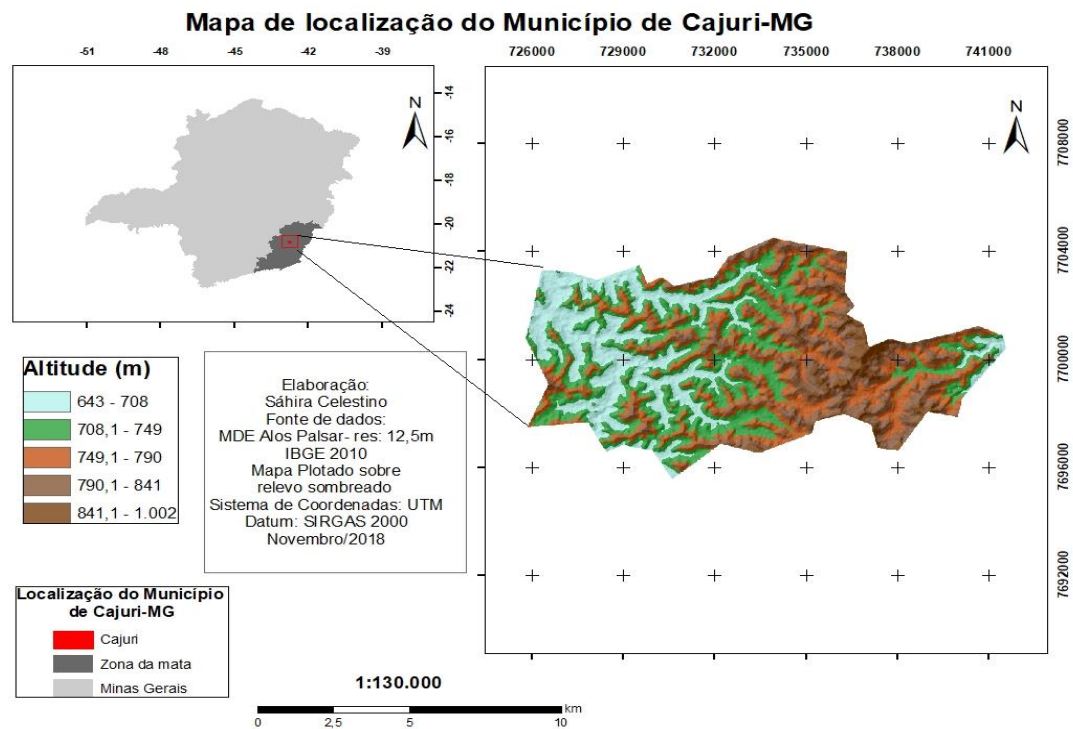
Através dos questionários, não alcançamos a última fase, o destino, pois, para isso, precisaríamos conversar com os participantes para que juntos pudéssemos construir soluções para a manutenção de um bom clima, o que não foi possível devido à pandemia. Nossa IA se deu a partir da descoberta dos pontos fortes e fracos existentes nas relações construídas entre as pessoas dentro da escola. Não fizemos perguntas no questionário sobre o sonho e o planejamento, mas conseguimos identificar alguns pontos sobre essas fases nas respostas quando eles responderam uma questão sobre “se queriam acrescentar algo à pesquisa”. Além disso, o planejamento se deu também diante das leituras realizadas de outras pesquisas sobre o que deve ser considerado como um clima social adequado nas instituições. Consideramos

também que as conversas com o diretor (não gravadas, através de e-mails e WhatsApp) da escola e a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição foram fundamentais para alcançarmos três pontos da IA: Descoberta, Sonho e Planejamento.

2.2 Local da pesquisa

O presente estudo foi realizado no município de Cajuri, localizado na Zona da Mata Mineira, com uma população estimada de 3.974 habitantes, sendo 52% urbana e 48% rural (IBGE, 2020). A escolha da cidade se deu pela minha trajetória escolar e pelas relações afetivas construídas na única escola do município que oferece o Ensino Médio.

Figura 4 – Mapa de localização de Cajuri-MG



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Segundo Moura e Coimbra (2008), a primeira escola de Cajuri foi construída pelo Capitão Arnaldo Dias de Andrade, em 20 de abril de 1909, e foi nomeada de “Escolas Reunidas”. Atualmente, essa instituição pertence à rede estadual de ensino e foi nela que realizamos este estudo.

2.3 Características da instituição escolar

A escola pesquisada oferece apenas o Ensino Médio e, conforme nos informou o diretor, atende predominantemente estudantes oriundos da zona rural da cidade. De acordo com o estudo de Leandro Bicalho Lopes (2018), realizado nesta mesma instituição escolar, os estudantes oriundos da zona rural enfrentavam diversas dificuldades como: falta de transporte público, de saúde pública de qualidade e de lazer. Os alunos pesquisados por ele relataram dificuldades para transitar entre a zona rural e urbana, pois havia apenas um transporte público disponível durante o horário escolar. O acesso em outros horários era somente por meio do transporte privado e com valores inacessíveis para os jovens. “A queixa em relação ao transporte se dá, principalmente, diante da necessidade de estender o tempo na escola em dias de reunião para deveres em grupo ou atividades extracurriculares” (LOPES, 2018, p. 46). Outro ponto relevante que devemos considerar, que é abordado por Leandro Lopes, Lílian Reis e Sáhira Celestino (2019), é o jovem trabalhador, pois há alunos nesta instituição que precisam trabalhar para ajudar a família. Desse modo, há a ausência de políticas públicas que favoreçam uma educação voltada para a cultura do campo no município, o que fortalece o demérito deste espaço e a dificuldade de acesso pode acarretar na evasão escolar principalmente dos jovens que moram no campo (LOPES; REIS; CELESTINO, 2019). Compreendemos também que, pelo fato de a escola situar-se numa “cidade-rural⁶”, com uma economia predominantemente de agricultura familiar, é comum que os estudantes oriundos da zona rural precisem auxiliar os familiares nas tarefas do campo.

Segundo o diretor da instituição, em 2020, a infraestrutura da escola era composta por: 7 salas de aula; 1 laboratório de informática com 15 computadores de mesa; 1 biblioteca; 1 sala de professores; 1 sala de supervisão; 1 sala de secretaria; 1 sala de diretoria; 4 banheiros, sendo um deles adequado a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; 1 cozinha; 1 pátio descoberto e um coberto; 1 refeitório; 1 área verde (horta); e 2 cômodos em que se guardam materiais da escola utilizados com pouca frequência. Além disso, a escola possui equipamentos como: 5 computadores administrativos; 4 máquinas copadoras e impressoras; 3 caixas amplificadas de som, 1 TV, 1 aparelho de som, 4 notebooks, 2 antenas parabólicas, 2 aparelhos de DVD e 6 projetores multimídia (Datashow). Além disso, todas as carteiras escolares são seminovas, e a escola estava, naquele momento, com saldo financeiro positivo.

⁶ Existência das práticas rurais no espaço da cidade.

Trabalhavam na escola, em 2020, 30 pessoas: 2 secretários, 2 supervisoras, 1 secretário-chefe, 5 funcionários de serviços gerais e cozinheiras, 1 bibliotecária, 1 diretor, 3 professoras responsáveis pela educação especial e 15 professores regentes de aulas. Em 2020, estavam matriculados 164 estudantes no Ensino Médio, sendo 53 no 1º ano; 37 no 2º ano e 47 no 3º ano do ensino regular (no momento da pesquisa, a escola oferecia apenas o 1º ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, com 27 matriculados). É válido ressaltar que o diretor e o secretário-chefe eram professores que ocupavam outro cargo, ou seja, não atuavam como docentes, mas eles responderam o questionário destinado aos professores.

Em 2017, a escola obteve 3,8 de nota no IDEB⁷. Segundo o diretor, em 2018, menos de 80% dos estudantes foram realizar a avaliação e, sendo este o número mínimo de participantes para a realização da prova, a escola ficou sem nota. O diretor afirmou que cerca de 1/3 dos discentes que cursam o terceiro ano do Ensino Médio são aprovados em instituições de Ensino Superior. E, em 2020, a instituição aderiu ao Ensino Médio Integral e todos os alunos que estavam matriculados no período matutino foram destinados ao Ensino Médio Integral. Como dissemos anteriormente, o próprio diretor informou que os alunos vinham, majoritariamente, da zona rural e ficamos curiosos para saber como teria sido a adesão deles ao Ensino Médio Integral. No entanto, devido à pandemia, houve apenas 17 dias letivos e, em 17 de março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas. Por isso, optamos por não analisar esse período, já que consideramos que os estudantes não tiveram um tempo suficiente para avaliar os impactos do tempo integral no seu cotidiano e no seu aprendizado.

Segundo o diretor, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição foi atualizado em 2020 devido à adesão da escola ao Ensino Médio Integral. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a instituição busca entender a realidade em que está inserida e analisa as oportunidades de acesso dos estudantes a equipamentos culturais e sociais, e a participação da família no ambiente escolar ocorre, em geral, 1 vez por bimestre nas reuniões pedagógicas e 1 vez por bimestre em ocasiões festivas.

⁷ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. [...] O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema” (INEP, 2020).

Para a escola, a participação da comunidade afeta a aprendizagem dos estudantes da seguinte forma: Quando a comunidade participa ativamente das ações realizadas pela escola, o desempenho dos alunos é melhor, visto que há uma cobrança maior por parte das famílias dos alunos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 14).

Para diminuir a infrequência escolar e/ou a evasão dos estudantes que estava interferindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, a escola desenvolveu as seguintes ações: Comunicação com a família; com o conselho tutelar e realização da busca ativa dos estudantes: “O aluno que falta muito às aulas deixa de assimilar vários conteúdos e, conseqüentemente, seu desempenho cai, fazendo com que o aluno se sinta desmotivado, muitas vezes, abandonando a escola” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 23). De acordo com o documento, a busca ativa acontece de duas maneiras: redução da distorção de idade/série e redução na taxa de reprovação. O documento também aponta que o projeto da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, denominado “Elevação da escolaridade”, metodologia Telessala⁸, foi o principal fator que contribuiu para diminuir a distorção idade/série na escola. Já para reduzir a taxa de reprovação e, conseqüentemente, a evasão escolar, a escola oferece diversas oportunidades de recuperação aos alunos ao longo dos bimestres, bem como as recuperações bimestrais e anuais.

A escola possui, ainda, Atendimento Educacional Especializado (AEE) voltado aos alunos com algum tipo de necessidade especial. “Esse serviço identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, visando eliminar as barreiras para a plena participação do aluno, considerando suas necessidades específicas” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 25), sendo realizado na sala de recursos multifuncionais da própria escola, com atividades que se diferenciam das realizadas dentro da sala de aula para melhor atender às necessidades dos discentes. Devido à pandemia, não foi possível analisar como ocorria este atendimento.

⁸ A telessala é um ambiente de aprendizagem, de investigação, pesquisa, construção e criatividade, com o apoio de equipamentos eletrônicos. A telessala auxilia estudantes em distorção idade/ano na aprendizagem e na conclusão do Ensino Médio, mas com uma metodologia adequada e mais específica para a juventude. Tem por objetivo reduzir as desigualdades educacionais e garantir o direito de todos à aprendizagem, vem trabalhando no sentido de diminuir progressivamente as taxas de distorção idade/ano dos alunos da rede estadual de ensino. Na metodologia de telessala são combinados diversos recursos didáticos para favorecer a aprendizagem.

2.3.1 Ensino Médio Integral

Para atender as exigências da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG), a instituição, em 2020, implantou o Ensino Médio Integral. Para tanto, foram realizadas alterações na matriz curricular dos 137 estudantes matriculados no Ensino Médio, visto que todos eles estariam cursando uma carga horária de 9 horas diárias na escola. Não houve alterações na matriz curricular dos 27 alunos da EJA, pois estes não se integraram ao tempo integral.

Quadro 1 – Matriz curricular do Ensino Médio Integral criada em 2020

Disciplinas Base	1º Ano	2º Ano	3º Ano
	Carga horária semanal	Carga horária semanal	Carga horária semanal
Língua Portuguesa	6	6	6
Língua Inglesa	3	3	3
Arte	1	1	1
Educação Física	2	2	2
Matemática	6	6	6
Física	3	3	3
Química	3	3	3
Biologia	3	3	3
Geografia	2	2	2
História	2	2	2
Sociologia	2	-	1
Filosofia	-	2	1
CARGA HORÁRIA SEMANAL	45	45	45
Disciplinas Integradoras			
Projeto de vida	2	2	-
Pós-médio	-	-	2
Estudos orientados I	2	2	2
Estudos orientados II	4	4	4
Práticas experimentais	2	2	2
Eletivas	2	2	2
CARGA HORÁRIA SEMANAL	12	12	12

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Resolução SEE/MG nº 4234/2019.

O diretor da escola nos disponibilizou o documento “Ensino Médio em Tempo Integral, elaborado pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica em 2020” que estabelece diretrizes para as instituições que aderiram ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e os objetivos das disciplinas integradoras trazidas neste documento consistem em:

O Programa de Ensino Médio em Tempo Integral de Minas Gerais tem o compromisso de promover a formação integral e a inclusão social dos adolescentes e jovens, propiciando-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e de exercício efetivo da cidadania.

Os Modelos Pedagógicos e de Gestão do EMTI possuem como centralidade o jovem e seu Projeto de Vida. Isso significa que todo o Currículo, todos os processos pedagógicos e todas as ações da escola de EMTI devem ser movimentados para garantir que o estudante tenha condições de concretizar seu Projeto de Vida.

O Programa de Ensino Médio em Tempo Integral é fundamentado nos Princípios Educativos do Modelo Escola da Escolha e operacionalizado pelo currículo cuja prática pedagógica se orienta por três Eixos Formativos: Formação Acadêmica de Excelência, a Formação para a Vida e a Formação de Competências para o Século XXI (MINAS GERAIS, 2020, p. 7).

De acordo com este documento, a disciplina “Projeto de Vida” (PV) é a centralidade do projeto escolar e tem como objetivo despertar nos jovens os seus sonhos, o que desejam para as suas vidas e que pessoas querem ser (MINAS GERAIS, 2020). Alguns pontos são importantes para o desenvolvimento das aulas de Projeto de Vida como: a partir de duas turmas, a escola deve ter dois ou mais professores de Projeto de Vida na escola. E a gestão escolar deve disponibilizar o “Guia Prático para Elaboração do Projeto de Vida”, na versão digital ou impressa, para que os estudantes possam construir ao longo dos dois anos de formação, o seu Projeto de Vida (MINAS GERAIS, 2020).

As disciplinas de “Estudos Orientados I e II” têm por objetivo fazer com que o professor atue como mediador do processo de aprendizagem e faça com que os estudantes tenham a capacidade de aprender algo sem ter um professor ensinando ou ministrando aulas. Nessa fase, os estudantes aprendem a estudar por meio de técnicas de estudo e do reconhecimento da importância de criar uma rotina na escola que contribua para a melhoria da aprendizagem (MINAS GERAIS, 2020).

As “Práticas Experimentais” são aulas realizadas em vários espaços da escola. Essa metodologia de aprendizagem em diferentes lugares proporciona aos discentes a capacidade de

construírem o próprio conhecimento aproximando a teoria e a prática, principalmente nas disciplinas de Química, Física, Biologia e Matemática (MINAS GERAIS, 2020).

As disciplinas eletivas possuem uma abordagem interdisciplinar. São conteúdos escolhidos pelos estudantes, a partir de sugestões de temas levados pelos professores, e os alunos não são organizados por série ou turma, mas por eletivas que escolhem (temas escolhidos). Isso faz com que haja uma pluralidade de jovens com idades e pensamentos diferentes sobre determinado tema. As discussões giram em torno das áreas/temas/conteúdos a serem explorados, das metodologias a serem utilizadas e dos recursos didáticos requeridos, considerando a definição das eletivas (MINAS GERAIS, 2020).

E o “Pós-médio” é oferecido apenas no 3º ano, com aulas para o ENEM, convidando profissionais para abordarem os assuntos sobre o PV construído, visitando empresas, laboratórios, entre outros. Essa disciplina serve para mostrar aos estudantes os diversos caminhos que eles podem trilhar após a conclusão do Ensino Médio (MINAS GERAIS, 2020).

Não conseguimos verificar como são essas disciplinas na prática por que não fizemos as observações na escola e não sabemos se esses conteúdos foram abordados durante as atividades dos PETs. Além disso, os participantes tiveram 17 dias letivos, o que, a nosso ver, seria pouco tempo de vivência dos estudantes para falarem sobre o assunto.

Pensar sobre o Ensino Médio é desafiador tanto para quem elabora as políticas públicas quanto para os que vivenciam na prática essa política: professores, gestores e alunos. Segundo Eliane Czernisz e Camila Pio (2017), a educação integral no Ensino Médio é uma preocupação para os docentes e gestores das escolas públicas, principalmente em relação ao projeto (já citamos acima a estrutura da carga horária e as disciplinas a cursar), à organização pedagógica e à realidade que esses jovens se encontram. Para as autoras, o Ensino Médio propicia o aprimoramento dos estudantes em relação à formação ética, ao desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da ênfase na definição de suas trajetórias de vida e trabalho. Porém, “é preciso considerar também que estamos passando por um momento em que se faz necessário defender direitos do cidadão devido ao retrocesso que tem marcado as atuais políticas sociais” (CZERNISZ; PIO, 2017, p. 61).

Czernisz e Pio (2017) afirmam que a ampliação do Ensino Médio é um fator positivo porque durante muito tempo esse acesso era restrito para alguns estudantes, devido às condições sociais e/ou econômicas. Mas, infelizmente, o público do Ensino Médio é composto em maior parte por jovens que não trabalham e é importante integrar também os jovens que trabalham.

Como afirmamos antes, não sabemos como a adesão da escola ao Ensino Médio Integral impactou a vida dos estudantes da escola pesquisada e optamos por não investigar esse aspecto, considerando que eles tiveram poucos dias letivos presenciais. Mesmo não tendo como foco analisar o Ensino Médio Integral nesta pesquisa, optamos por apresentar a proposta elaborada pela escola por entendermos que esta traz um pouco da cultura da instituição e por ser algo que interfere diretamente na construção do clima social escolar.

2.3.2 Regime Especial de Atividades Não Presenciais – REANP

O mundo mudou rapidamente com a pandemia do COVID-19 e, para Marcia Gorett Grossi, Dalva Minoda e Renata Fonseca (2020), as transformações perpassam a economia, a política, as relações sociais, a cultura, a Psicologia Social, a relação com a cidade e com o espaço público e também a educação se insere nesse contexto de modificações. De acordo com as autoras, em 2020, mais de 1,5 bilhão de estudantes de 165 países foram afetados pelo fechamento das escolas por causa do coronavírus (medida tomada para frear a proliferação do vírus).

Na escola investigada, as aulas foram suspensas no mês de março de 2020, por tempo indeterminado, e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) elaborou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP). Para tanto, foi ofertado aos estudantes um Plano de Estudos Tutorado (PET), organizado de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais⁹ e com o Plano de Curso da unidade de ensino¹⁰, com atividades não presenciais que os alunos fazem em casa, via internet (e-mail) ou impressas (para os estudantes que não tinham internet em casa), e os professores poderiam receber os materiais via site, e-mail, WhatsApp ou de maneira impressa. Além disso, estudantes e docentes poderiam

⁹ O Currículo Referência de Minas Gerais é um documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Minas Gerais (Undime-MG). Tem por objetivo oportunizar que todos os estudantes, independentemente da rede em que eles estejam matriculados, tenham garantia e acesso à aprendizagem que está descrita no currículo formatado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹⁰ “O plano de unidade, ou unidade de ensino, é uma previsão mais específica e analítica do trabalho a ser desenvolvido durante um determinado período/tempo. Este plano procura reunir, num todo organizado, mais específicos temas ou conteúdos listados, que se inter-relacionem e se complementem, compondo um conjunto mais facilmente compreensível, devido a sua significação” (PORTAL EDUCAÇÃO, 2020).

PORTAL EDUCAÇÃO, 2020. **Plano de Unidade de Ensino**. Disponível em:

<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/plano-de-unidade-de-ensino/30231> .

Acesso em: 30 nov. 2020.

acessar uma plataforma digital para acessarem os PETs e aulas gravadas sobre os conteúdos que foram transmitidas pela Rede Minas¹¹.

O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da escola, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar vivida pelo estudante, em cada componente curricular (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2020, p. 39).

O PPP foi elaborado nos meses de fevereiro a abril de 2020 e as atividades tutoradas foram iniciadas em maio. Além disso, as aulas também foram feitas remotamente pela internet, para que os estudantes pudessem sanar as dúvidas sobre os conteúdos trabalhados nos PETs.

O período remoto (mediado por tecnologias digitais da informação e da comunicação) tem sido uma alternativa para os estudantes não ficarem afastados do processo de ensino-aprendizagem, no entanto há diversas implicações deste novo modelo adotado, como, por exemplo, a dificuldade de alunos e professores de acessarem a internet e a falta de aparelhos adequados para o acompanhamento das aulas.

Na pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente. Há ainda outros obstáculos graves, especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural. Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, software e Internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para um EaD que resulte em aprendizagem. Não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa – torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola –, e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da Educação Básica e das suas famílias (DIAS; PINTO, 2020, p. 546).

Se acreditamos que as relações sociais exercem forte influência nas transformações da sociedade, então entendemos que as relações no ambiente da educação são fundamentais para reforçar a criticidade das pessoas e o desenvolvimento coletivo. A nosso ver, as relações são

¹¹ TV pública educativa que sintetiza a diversidade social e cultural mineira.

essenciais para a construção do clima social escolar que foi afetado por essa pandemia. Mesmo distantes fisicamente, os sujeitos continuavam pertencendo à instituição escolar e mantendo algum tipo de relação entre si. Foi justamente como estavam estas relações antes e durante o período de distanciamento social que buscamos investigar.

2.4 Instrumento da pesquisa

Conversamos com o diretor da escola, explicamos a pesquisa e, após a assinatura do Termo de Autorização (Apêndice D) da escola para a realização da pesquisa, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFV – Universidade Federal de Viçosa e, por causa da pandemia, alteramos a metodologia e tivemos que submeter uma emenda à proposta inicial e, então, iniciamos a coleta de dados após as mudanças terem sido aprovadas pelo Comitê de Ética. Conforme exigido pelas normas e critérios em pesquisa com seres humanos, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e de Assentimento (Apêndice C) em acordo com a Resolução CNS nº 466/12, entregue aos participantes da pesquisa e aos seus pais, no caso de jovens menores de 18 anos de idade.

Foram distribuídos 76 questionários para os estudantes (eram 164), para todos os 20 professores da escola e para todos os 5 funcionários e obtivemos a devolução de 44 questionários dos estudantes, 7 dos docentes e de todos os 5 funcionários. Os professores receberam o questionário on-line através do Google Forms, e os funcionários que estavam trabalhando na escola presencialmente receberam o questionário impresso, bem como o TCLE e a carta de apresentação da pesquisa. Os estudantes receberam o questionário impresso enviado junto ao Plano de Estudos Tutorado (PET)¹². Salientamos que os responsáveis pelos participantes menores de 18 anos também receberam a carta de apresentação para serem informados sobre a pesquisa. Os materiais enviados on-line foram devolvidos via e-mail, já os impressos foram devolvidos junto com o Plano de Estudos Tutorado (PET) no prazo de quatro semanas (os questionários foram enviados no dia 30/09/2020 e recolhidos no dia 26/10/2020), uma vez que o PET é distribuído e recolhido dos alunos uma vez por mês em cada comunidade.

¹² O Plano de Estudos Tutorado (PET) consiste em um instrumento de aprendizagem que visa permitir ao estudante, mesmo fora da escola, resolver questões e atividades escolares programadas, de forma autoinstrucional, buscar informações sobre os conhecimentos desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, de forma tutorada e, possibilitar ainda, o registro e o cômputo da carga horária semanal de atividade escolar do estudante, em cada componente curricular.

Todos os três questionários foram divididos em três partes. A primeira corresponde à identificação dos participantes, a segunda diz respeito às relações construídas pelos participantes na escola e a última se refere ao contexto pandêmico (como se sentem em estudar ou trabalhar neste período). As perguntas foram feitas de acordo com a abordagem da Investigação Apreciativa:

Em IA, a intervenção abre caminho para a investigação, imaginação e inovação. Ao invés de negação, crítica e diagnóstico redundantes, acontecem a descoberta, sonho e planejamento. A IA envolve a arte e prática de fazer perguntas invariavelmente positivas que fortaleçam a capacidade do sistema para assimilar, prever e ressaltar o potencial positivo (COOPERRIDER; WHITNEY, 2006, p. 10).

Assim, buscamos investigar e valorar as boas relações que existiam na escola, identificando também os pontos negativos e visualizando o que poderia ser e o que deveria ser feito para minimizar os efeitos ruins na construção do clima da instituição. Foi o caminho que traçamos para atender ao processo de mudança positiva da IA que “se inicia englobando todos os membros de uma organização” (COOPERRIDER; WHITNEY, 2006, p. 17), depois “mobiliza as pessoas através de uma série de atividades concentradas, visualizando possibilidades audaciosas e vitalizando sonhos mais concentrados na vida de amanhã” (COOPERRIDER; WHITNEY, 2006, p. 17), para então gerar propostas que orientarão para um futuro melhor.

2.5 Análises das informações

A análise das informações foi realizada em quatro etapas: 1) as respostas dos estudantes; 2) as respostas dos professores e funcionários; 3) exploração de todos os dados a partir das lentes construcionistas; e 4) análise de conteúdo dos dados coletados. De acordo com Laurence Bardin (2011), a análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante do conteúdo, ou seja, um primeiro contato com os questionários que foram submetidos à análise e, também, fizemos a sistematização das ideias iniciais, o que consiste na etapa da pré-análise. Dessa forma, nosso segundo passo foi a exploração do material numa descrição analítica, isto é, um estudo aprofundado e orientado por referenciais teóricos. Por fim, a interpretativa diz respeito ao tratamento dos resultados, interferência e interpretação. Neste

momento, fizemos nossas interpretações inferenciais, análise reflexiva sobre a construção do clima social escolar e a crítica dos resultados. É essa classificação que facilita, através da abordagem qualitativa, a compreensão das mensagens coletadas (BARDIN, 2004).

A utilização dos questionários nos possibilitou: um custo baixo para as impressões e disponibilidade on-line, sendo uma forma prática de coleta de dados; conseguimos obter informação a partir de um público amplo, com um tempo maior para devolver o questionário; e consideramos que os participantes ficaram mais à vontade para responder as questões. Porém, há desvantagens na utilização dos questionários, como: há participantes que respondem com verdade, mas há aqueles que ficam com receio de serem descobertos e com isso não respondem com sinceridade às perguntas; como não apresentamos o questionário pessoalmente, os participantes poderiam fazer diferentes interpretações das suas questões; o questionário poderia ser inadequado para participantes portadores de deficiência intelectual; entre outros. Além disso, tentamos não elaborar um questionário muito extenso e utilizamos o máximo possível de questões fechadas, visando facilitar a adesão dos participantes à pesquisa.

Compreendemos que as respostas às perguntas utilizando a escala Likert são subjetivas e não é possível analisar precisamente o que significa “muito”, “pouco”, “bom”, “em geral, sim”, “excelente” para cada participante. Nosso objetivo foi compreender, de uma maneira geral, se as respostas se aproximavam de uma percepção positiva ou negativa dos aspectos analisados, mas está claro que não se trata de medidas exatas. Consideramos que a perspectiva construcionista social nos favoreceu analisar as informações para esta pesquisa sem a busca de uma exatidão numérica dos dados, mas nos aproximando da maneira como os participantes se sentiam na escola a partir das respostas que eles deram às questões apresentadas no questionário.

Em 08 de dezembro de 2020, enviamos um e-mail ao diretor com o texto da pesquisa elaborado para o Seminário de qualificação¹³, solicitando que fizesse a divulgação do material (Apêndice E) para os participantes (professores, funcionários e alunos) e, se necessário, propusesse alterações, mas não obtivemos resposta.

¹³ O Seminário de qualificação é pré-requisito para a defesa da dissertação e tem como objetivo avaliar a maturidade e os conhecimentos científicos do candidato, bem como a existência de um conteúdo preliminar capaz de evidenciar um trabalho original compatível com uma dissertação, o estágio de desenvolvimento do projeto, a adequação das metas propostas e as perspectivas de conclusão do curso dentro do prazo.

CAPÍTULO 3 – A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE O CLIMA SOCIAL

Como já foi dito anteriormente, devido à pandemia e à suspensão das aulas presenciais, tivemos que mudar a metodologia da pesquisa. O período de convivência na escola não foi possível e, como não podíamos esperar o retorno das aulas presenciais para fazer a pesquisa de campo, buscamos encontrar outras formas de investigar o clima social da escola, mesmo estando os seus participantes fora do edifício escolar, mas participando de suas atividades de outra maneira.

É preciso destacar que, como o clima social é uma medida interacional, é claro que o distanciamento social o afeta, diminuindo talvez a sua força, considerando-se que as pessoas não estão tendo tantos contatos profundos em várias horas por dia como nas atividades presenciais escolares. Ainda assim, a relação com a escola existe, já que todos continuam membros daquela instituição. A saída encontrada foi, portanto, fazer uma pesquisa com o mínimo contato interpessoal possível, perguntando como os participantes se sentiam na escola antes e durante o período da pandemia e se desejavam ou não o retorno às atividades presenciais. Nossa hipótese é que aquelas pessoas que se sentiam bem na escola sentiriam mais falta da instituição do que aquelas que se sentiam mal. Investigamos também o quanto os estudantes consideravam que estavam ou não aprendendo através das atividades presenciais. Sendo assim, buscamos analisar o clima social a partir de duas perspectivas: do quanto eles gostavam de estar na escola e também do quanto eles consideravam que estavam ou não aprendendo naquela instituição.

Para a obtenção dos dados para esta pesquisa, foram distribuídos questionários para 76 dos 164 estudantes do Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos, para todos os 20 professores do Ensino Médio e para 5 dos 10 funcionários¹⁴ que trabalhavam no Ensino Médio da escola pesquisada.

¹⁴ Nesta instituição escolar, em 2020, trabalhavam: 2 secretários, 2 supervisoras, 1 secretário-chefe, 5 funcionários de serviços gerais e cozinheiras, 1 bibliotecária, 1 diretor, 3 professoras responsáveis pela educação especial e 15 professores regentes de aulas, sendo que 2 professores ocupavam outras funções, ou seja, não lecionavam naquele momento. No início de 2020, estavam matriculados na escola 164 estudantes no Ensino Médio, sendo 53 no 1º ano; 37 no 2º ano e 47 no 3º ano do ensino regular, e 27 estudantes do 1º ano da Educação Jovens e Adultos no período noturno. Foram distribuídos 76 questionários para os estudantes, 20 para os professores e 5 para os funcionários. Obtivemos a resposta de 44 estudantes, 7 docentes e de 5 funcionários.

Dos 45 questionários recebidos dos alunos, 1 estava apenas com a assinatura do aluno, sendo que nenhuma pergunta foi respondida. Tal questionário pertence a um estudante diagnosticado com “Transtorno Específico da Aprendizagem” e é possível que, sozinho, ele não tenha conseguido responder as questões e, portanto, optamos por não contabilizar este questionário. Recebemos 7 dos 20 questionários enviados para os professores e todos os 5 questionários enviados aos funcionários.

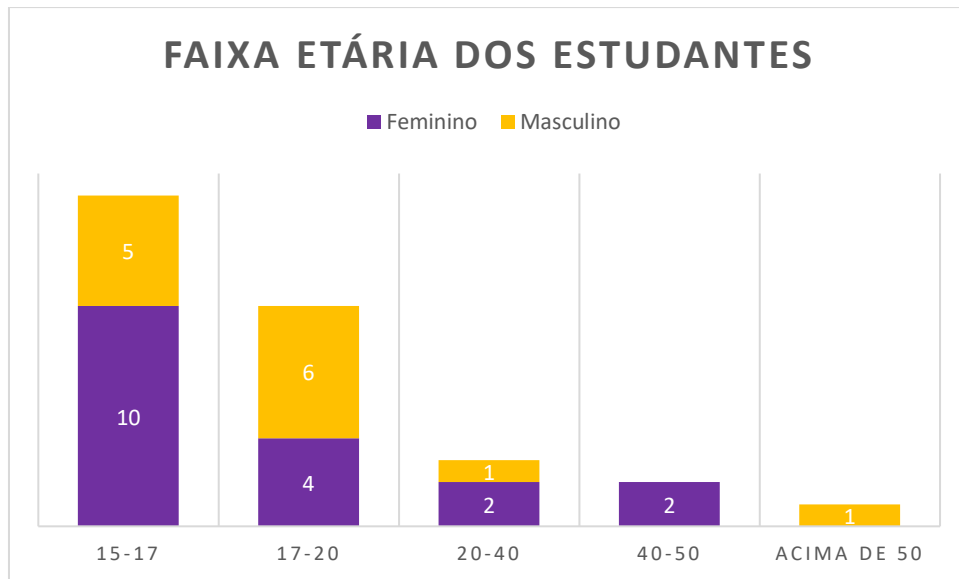
3.1 Estudantes

O questionário entregue aos discentes continha um total de 41 perguntas – 37 fechadas (questões para assinalar uma alternativa) e 4 abertas (descrever a sua opinião) –, sendo divididas em grupos como: caracterização do estudante, relação com os professores, colegas, direção escolar e funcionários, e ao período de distanciamento social na pandemia de Covid-19.

3.1.1 Caracterização dos estudantes

A primeira parte do questionário diz respeito à caracterização dos estudantes, levando em consideração o sexo, a cor, a idade e a série que estão cursando. Inicialmente, não pensamos em fazer uma diferenciação por gênero, no entanto, dos 44 questionários recebidos, 22 foram respondidos por estudantes do sexo feminino e 22 por estudantes do sexo masculino. Dessa forma, optamos por fazer essa separação para vermos se um dos grupos se sentia melhor na escola ou não.

Os discentes apresentaram faixa etária entre 15 e 55 anos, conforme o gráfico abaixo. Dos 27 estudantes de EJA da escola, 9 responderam ao questionário e eles tinham idade entre 18 e 54 anos. Quanto aos estudantes do Ensino Médio regular, as idades variaram entre 14 e 19 anos.

Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Compreender o clima social escolar através de alunos com faixas etárias diferentes é, em nosso ponto de vista, enriquecedor, pois conseguimos observar as várias percepções e olhares dos estudantes em relação ao ambiente em que estudam. Para o construcionismo social, compreendermos a pluralidade de pensamentos é essencial para a construção dos espaços dialógicos, que partem das múltiplas realidades socioculturais, e para que as diferenças sejam, de fato, respeitadas. Dessa forma, Adriana Marra e Valéria Brito (2011) enfatizam que a riqueza dos múltiplos discursos, destacando o que acontece entre as pessoas em suas interações e como se dá a construção de sentidos nestas relações, é o que constrói os espaços. Assim, conseguimos perceber que os 4 discentes que possuem faixa etária entre 38 e 54 anos tinham olhares diferentes dos demais estudantes, como, por exemplo: tinham relações “muito boas” com os professores, colegas, funcionários e direção escolar; e não percebiam situações de violência, racismo e *bullying* na instituição; responderam que os professores sabiam ensinar, que a escola os preparava para o ENEM e para a vida; e consideravam a estrutura da escola muito boa.

Tabela 1 – Caracterização dos estudantes do Ensino Médio participantes da pesquisa

	Total de estudantes	Total de participantes	Porcentagem de participantes (%)
<i>Total de alunos</i>	164	44	27
EJA	27	9	33
1º ano	53	11	20,75
2º ano	37	13	35
3º ano	47	11	23,4

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Certamente, como não foi possível uma maior aproximação com os estudantes para explicar a pesquisa e convidá-los a participar, contamos com as respostas de 27% dos estudantes do Ensino Médio da escola, mas no cenário de distanciamento social, não pudemos obter uma participação maior.

Quanto à cor, 15 estudantes declararam que são pardos¹⁵, 13 pretos, 11 brancos, 3 amarelos, 2 preferiram não declarar e nenhum se declarou indígena.

¹⁵ Utilizamos o termo que é aplicado pelo censo do IBGE. Nas pesquisas domiciliares do IBGE, a cor dos moradores é definida por autodeclaração, ou seja, o próprio entrevistado escolhe uma das cinco opções do questionário: branco, pardo, preto, amarelo ou indígena. Mas existem discussões sobre a questão de se declarar pardo. Por exemplo, o cientista político Luiz Augusto Campos diz que “desde o primeiro censo, a categoria ‘pardo’ foi incluída para dimensionar o estrato da população que não se classificaria nem como branco, nem como preto” (CAMPOS, 2013, p. 82). Segundo o autor, “a cor dos brasileiros sempre foi uma questão sensível durante a organização dos censos nacionais. Para avaliar os impactos demográficos da escravidão (e do possível fim dela), o Império ordenou que o censo de 1872, o primeiro realizado no país, incluísse uma questão sobre raça. Quatro categorias foram usadas na época: ‘branca’, ‘preta’, ‘parda’ e ‘cabocla’, sendo que a categoria ‘parda’ foi incluída sob a alegação de que ela captaria o número de descendentes de escravos alforriados ou já nascidos livres” (CAMPOS, 2013, p. 83). Em 1890, influenciado pelas ideias eugenistas, o censo trocou a categoria “pardo” por “mestiço” depois da Abolição e Proclamação da República. Em 1920, ocorreu uma eliminação sobre a questão “intermediária” da cor, pois acreditavam que a população brasileira queria se “embranquecer” e dificilmente o censo captaria a “verdadeira raça”. “Pelo mesmo motivo que em 1920, os organizadores do censo de 1940 acreditavam que a população mestiça tenderia a se classificar como branca e, por isso, não incluíram nenhuma categoria intermediária de cor. Aqueles que não se classificavam como ‘branco’ ou ‘preto’ eram computados como indivíduos de ‘cor não identificada’. Mas para a surpresa dos estatísticos de então, cerca de 20% da população escolheu essa ‘não categoria’, o que fez com que a classificação ‘pardo’ voltasse ao censo de 1950” (CAMPOS, 2013, p. 83). De acordo com o autor, o movimento negro, em 1980, começou a lutar pela igualdade racial e pela consciência identitária do negro brasileiro, visto que a parcela dos “não brancos” é de pessoas que se percebem “pardas” ou não “pretas” e possuem semelhanças socioeconômicas com as pessoas que se declaram “pretas” e uma condição social muito distinta das pessoas que se declaram “brancas”. Portanto, “haveria no Brasil uma vergonha de ser negro que impediria as pessoas que assim são percebidas de se enxergarem como tal” (CAMPOS,

Tabela 2 – Declaração de cor dos estudantes

	Feminino	Masculino
Branca	5	6
Amarela	1	2
Parda	8	7
Preta	8	5
Indígena		
Não declarou		2

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Surpreendentemente, metade dos estudantes pesquisados declararam ter sido reprovados pelo menos uma vez na escola, sendo: 5 dos 9 estudantes da EJA (2 do sexo feminino e 3 do sexo masculino); 7 do 1º ano (3 do sexo feminino e 4 do sexo masculino), 4 do 2º ano (1 do sexo feminino e 3 do sexo masculino) e 6 do 3º ano (3 do sexo feminino e 3 do sexo masculino). Curiosamente, muito se fala hoje que não existe mais reprovação nas escolas e, nesta pesquisa, 22, ou seja, metade dos participantes disseram ter sido reprovados e, destes, a minoria está na Educação de Jovens e Adultos. Nota-se que há um índice maior de reprovação de estudantes do sexo masculino (59%) em comparação aos estudantes do sexo feminino (41%).

Além disso, notamos que a maioria dos estudantes que foram reprovados (18) não pararam de estudar, sendo um número maior que o de estudantes que foram reprovados e pararam de estudar (5). A pausa nos estudos ocorreu entre 9 alunos da EJA (4 homens e 5 mulheres) e 1 aluna que estava matriculada no 1º ano. Ao contrário da análise anterior, os estudantes do sexo feminino correspondem a maioria no quesito “parar de estudar”.

Tabela 3 – Reprovação e evasão dos estudantes

Sexo	Feminino	Masculino
Já reprovou	9	14
Não reprovou	13	8
Já parou de estudar	6	4
Não parou de estudar	16	19

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

2013, p. 85). Para o autor, os autodeclarados “pretos” e “pardos” deveriam ser chamados apenas de “negros”, pois é uma forma de reconhecer a condição social e subverter aquilo que historicamente foi visto como desonra em motivo de orgulho.

Esta foi a primeira parte do questionário utilizada para caracterizar os estudantes através de perguntas fechadas. Na sequência, falamos um pouco das relações construídas na escola pesquisada.

3.1.2 As relações construídas entre as pessoas no ambiente escolar

A segunda parte do questionário foi composta por perguntas fechadas, com alternativas numa escala Likert em que o(a) estudante deveria assinalar a que considerava a mais pertinente. As perguntas eram tais como: “Como você considera sua escola?” ou “Esta escola prepara você para a vida?”, com as seguintes opções (excelente, muito boa, mediana, ruim ou muito ruim). Além disso, havia 4 perguntas abertas, onde poderiam descrever a sua relação com a escola ou acrescentar algo à pesquisa. Essas questões estavam vinculadas à relação dos estudantes com os colegas, professores, direção escolar e funcionários.

Essa parte do questionário também nos ajudou a compreender a principal tarefa do primeiro “D” da IA, Descoberta, que procura saber sobre os participantes, quais são suas características, sempre tendo como foco os aspectos positivos já vivenciados ou observados no momento. Essa fase nos possibilitou apreciar o melhor nos outros e nas relações construídas dentro da escola. É nessa fase que as pessoas revelaram como são as suas relações umas com as outras, o que dá vida à instituição, e isso nos possibilitou mapear positivamente a conexão e a construção dessas relações.

O quadro a seguir apresenta a resposta de como os estudantes se sentiam na escola antes do período da pandemia. Essa pergunta foi aberta e agrupamos as respostas como positivas e negativas.

Quadro 2 – Como os estudantes se sentiam na escola antes da pandemia

Sentimentos	Respostas	Número de respostas
Positivos	Bem	16
	Muito bem	5
	Alegre	3

	Proativo	3
	Melhor do que no período de pandemia	1
Negativos	Entediado	2
	Sentia forçado a estar na escola	4
	Preguiça	1
	Cansaço	1
	Achava a escola chata	2
	Desconfortável	1

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as respostas dos estudantes, 28 declararam que tinham sentimentos positivos em relação à escola antes da pandemia, mas consideramos que 11 estudantes trouxeram respostas não muito positivas em relação a como se sentiam na escola durante as atividades presenciais. 5 estudantes não responderam. Para Adriana Marra e Valéria Brito (2011), a abordagem do construcionismo social nos apresenta um caminho no qual a realidade é vista como construída pelos sujeitos a partir de suas relações sociais, ou seja, a realidade é co-construída por meio das relações entre as pessoas e tem por objetivo respeitar a subjetividade e a interação social dos indivíduos. São as relações que constroem os espaços e dão significados a eles. Portanto, compreendemos que as relações construídas entre os sujeitos no ambiente escolar foram fundamentais para caracterizar o clima social desta instituição.

Através de perguntas fechadas, questionamos aos discentes como eles consideravam a escola, sua estrutura e limpeza, quesitos que contribuem para a construção do sentimento de bem-estar na instituição.

Tabela 4 – Caracterização da instituição

	CONSIDERAM A ESCOLA		CONSIDERAM A ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA		CONSIDERAM A LIMPEZA DA ESCOLA	
	F	M	F	M	F	M
Excelente	1	1	3	4	9	11
Muito boa	11	10	10	7	10	8
Mediana	10	9	9	9	3	2
Ruim		1		1		1
Muito ruim		1		1		

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Se somarmos as respostas “excelente” e “muito boa”, temos 85 respostas de estudantes que consideram que a escola é excelente ou muito boa, com resposta similar para a estrutura física e para a limpeza. Apenas 5 respostas destacaram que consideravam esses itens como ruins ou muito ruins. Curiosamente, estes dois estudantes que marcaram estas respostas são do sexo masculino e informaram que se sentem mal na escola.

O construcionismo social, para David Cardoso e Adriano Beiras (2017), enxerga o mundo como uma construção social, isto é, o conhecimento é sustentado por processos sociais, “isso requer dizer que o conhecimento do mundo e as formas comuns de o compreender são produções coletivas e compartilhadas na coletividade, ou seja, as versões do conhecimento constroem-se através das interações diárias entre as pessoas” (CARDOSO; BEIRAS, 2017, p. 6). Por isso, acreditamos que são as relações entre as pessoas que constroem e caracterizam o clima social da escola.

As perguntas a seguir abordam o que Janosz, Georges e Parent (1998) denominam “clima relacional”, que se refere às relações entre os indivíduos, isto é, à dimensão socioemocional das relações humanas.

Tabela 5 – Nível de relações dos estudantes na escola

	COM OS PROFESSORES		COM OS COLEGAS		COM OS FUNCIONÁRIOS		COM A DIREÇÃO DA ESCOLA	
	F	M	F	M	F	M	F	M
Excelente	6	4	7	7	13	6	5	7
Muito boa	9	10	7	11	7	11	8	5
Mediana	7	5	7	3	2	4	8	5
Ruim		1	1				1	2
Muito ruim		2		1		1		3

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As respostas “excelente” e “muito boa” foram maioria, mas há ainda muitas respostas que consideram as relações medianas e poucas que marcaram que são ruins ou muito ruins. O fato de que a maior parte dos estudantes declara ter boas relações não significa que a escola não precise trabalhar para preservar isso e identificar o que faz com que alguns estudantes sintam que as relações não são tão boas assim ou que são ruins ou muito ruins. Chama a atenção o fato de que, das 12 respostas “ruim” e “muito ruim”, 10 foram dadas por estudantes do sexo masculino.

Considerando a proposta da Investigação Apreciativa, a primeira fase do ciclo 4-D, Descoberta, mobiliza a investigação do núcleo positivo e a reflexão dos pontos altos do clima social escolar e, neste caso, identificamos que, de uma maneira geral, os estudantes consideram que têm boas relações construídas com professores, colegas e funcionários da escola. Apesar da IA propor o desenvolvimento, em primeiro plano, dos pontos positivos, isso não significa desconsiderar que há indícios de dificuldades nas relações interpessoais e que elas não devem ser analisadas, pois é provável que essas dificuldades afetam a qualidade de vida dos estudantes na instituição.

Ter boas relações, amizades, sentimentos de bem-estar e confiança são fundamentais na escola, especialmente considerando que os estudantes passam boa parte das suas vidas naquela instituição e, no caso da escola investigada, todos os estudantes do Ensino Médio estariam matriculados no tempo integral, o que significava um total de 9 horas diárias dentro da escola. No entanto, o fato de que as pessoas se sentem bem na instituição não é suficiente para definir o clima social de uma escola.

O papel da escola é ensinar e cumprir a sua função também faz com que os envolvidos naquela instituição tenham orgulho de participar dela, percebam que estão sendo preparados

para os desafios da vida fora dos muros escolares e que o tempo e esforço despendido nos trabalhos escolares geram aprendizado. O contrário disso certamente gera insatisfação e indisposição entre os envolvidos, que sentem que a instituição não lhes oferece o que deveria como missão.

A Investigação Apreciativa nos possibilita reunir as reflexões dos integrantes da escola por meio das pessoas, do diálogo e das relações entre elas. Assim, possibilita a construção coletiva dos sonhos (visualiza o que poderia ser) e impulsiona para ações em busca desses sonhos, que é o planejamento (dialoga sobre o que deveria ser), pois a IA:

Propõe, bastante contundentemente, que as organizações não sejam, em sua essência, problemas a serem resolvidos, muito ao contrário disto. Toda organização foi criada como uma solução gerada em sua época para enfrentar um desafio ou satisfazer a necessidade de uma sociedade (COOPERRIDER; WHITNEY, 2006, p. 3).

Em um processo de IA, construímos uma abordagem positiva de mudança que nos possibilita pensar em um passado de sucesso e transformar sonhos em potencialidades e, sobretudo, incluir todos os representantes da instituição interessados num futuro bem-sucedido da escola, encorajando as pessoas à mudança.

Além disso, a perspectiva construcionista nos convida a entender que quando abordamos o conhecimento como uma produção da coletividade humana, por meio das relações, é através da linguagem (verbal ou não verbal) que essa produção acontece. O mundo é construído por narrativas, isto é, a realidade é construída através das interações entre as pessoas; portanto, essas relações e o diálogo se entrecruzam e constroem o mundo (CARDOSO; BEIRAS, 2017).

Estudantes do Ensino Médio têm uma longa trajetória escolar e estão às vésperas de concluir a etapa obrigatória de escolarização. É bastante interessante investigar o quanto estes estudantes consideram que recebem um bom ensino e que foram ou não preparados pela escola para os desafios da vida pós-escolarização obrigatória.

Quadro 3 – Percepção dos estudantes quanto aos ensinamentos da escola e a preparação para a vida e para o ENEM

	Os professores sabem ensinar		A escola prepara para o ENEM		A escola prepara para a vida	
	F	M	F	M	F	M
Com certeza	5	8	7	8	6	8
Muito	6	7	6	8	3	6
Às vezes	9	5	3	3	6	2
Pouco	1	0	5	1	5	4
Nada	0	1	0	2	2	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

É bem significativo que a maior parte das respostas esteja nas categorias “com certeza” e “muito”, especialmente na questão “os professores sabem ensinar?”. Quanto ao fato de a escola preparar para o ENEM, houve 6 respostas “pouco” e 2 “nada” (sendo 3 estudantes de EJA, 2 do 1º ano, 2 do 2º ano e 1 estudante do 3º ano). Em relação à avaliação dos estudantes sobre a escola preparar para a vida, 9 estudantes afirmaram que prepara pouco e 4 afirmaram que a escola não os prepara em nada para vida. Seria interessante investigar um pouco mais o que os estudantes entendem como esta preparação para a vida e como a escola os poderia ajudar.

Identificamos o clima educativo abordado por Janosz, Georges e Parent (1998), que reflete o valor dado à educação. A percepção desse clima sugere que a escola seja percebida como um verdadeiro lugar de educação, interligado ao sucesso e bem-estar dos estudantes e com o fornecimento de uma boa educação. Dessa forma, notamos que a maior parte dos discentes participantes desta pesquisa respondeu positivamente às questões relacionadas ao clima educativo.

Consideramos que perguntar aos estudantes se, caso eles pudessem, mudariam de escola nos daria uma noção mais acurada do quanto os estudantes pensam que aquela é uma boa escola

ou não. Há apenas esta escola de Ensino Médio no município, porém alguns estudantes viajam para fazer o Ensino Médio em escolas públicas e particulares de cidades vizinhas por considerarem que vão obter melhor formação. Obviamente isso depende de que suas famílias tenham recursos financeiros para custear o transporte e, às vezes, o aluguel em outra cidade.

Tabela 6 – Se o(a) estudante pudesse, mudaria de escola?

Sexo	Feminino	Masculino	Total
Com certeza	1	2	3
Sim	4	5	9
Talvez	7	8	15
Não	8	5	13
Jamais	2	2	4

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Embora 17 estudantes afirmaram que não mudariam de instituição, o que é muito positivo, chama a atenção o fato de que 12 gostariam de mudar de escola e 15 responderam “talvez” a esta questão. Seria interessante investigar o que eles consideram que é importante que a escola melhore para que eles queiram, ainda menos, uma mudança de instituição. Dessa forma, a Descoberta da IA nos ajuda a alinhar os pontos fortes para o potencial coletivo que contribui significativamente para a manutenção de um bom clima escolar.

Além disso, identificamos o “clima de pertencimento” abordado por Janosz, Georges e Parent (1998). Esse clima, de acordo com os autores, é construído a partir dos climas relacional, educativo, de segurança e de justiça. Sentir que fazem parte da escola e, conseqüentemente, que se identificam com aquele local faz com que as pessoas queiram o bem e cuidem da escola, pois esse ambiente faz parte da vida delas, o que contribui para a construção de um bom clima social escolar.

Segundo Cláudia de Moraes Bandeira e Claudio Simon Hutz (2012), o ambiente escolar serve como cenário de vários processos e fenômenos grupais, dentre eles a violência escolar – que se refere a todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio e atos criminosos. “O comportamento agressivo pode ser considerado como um processo decorrente da interação que ocorre entre a pessoa e o seu ambiente físico, social e cultural através do tempo, uma vez que emerge na interação social” (BANDEIRA; HUTZ, 2012, p. 37). Dessa forma, uma pessoa estar agressiva não significa que

ela é agressiva. O *bullying*, de acordo com os autores, é um problema sério que está inserido na escola e pode trazer consequências graves aos envolvidos, como: baixa autoestima, sintomas físicos e emocionais, ansiedade, medo, cefaleia, enurese, evitação escolar, depressão, ideias suicidas e suicídio, entre outros. É uma subcategoria do comportamento agressivo que tem sido classificado em diferentes tipos que incluem o físico, verbal, relacional e eletrônico. O tipo físico se relaciona a socos, chutes, empurrões e roubo de lanche ou material. O tipo verbal consiste em insultar e colocar apelidos vergonhosos ou humilhantes. O relacional é aquele que afeta o relacionamento social da vítima com seus colegas, como, por exemplo, quando um adolescente ignora a tentativa de aproximação de um colega. E o tipo eletrônico, ou *cyberbullying*, ocorre quando os ataques são feitos por vias eletrônicas. De acordo com os autores, a agressão física e a ameaça verbal são mais utilizadas pelos meninos, enquanto as meninas utilizam apelidos, fofocas e exclusão do grupo social.

O racismo é a discriminação ou preconceito (direta ou indiretamente) contra uma pessoa ou grupo por causa de sua etnia ou cor. É válido ressaltar que o racismo é um crime inafiançável e imprescritível que atinge uma coletividade indeterminada de indivíduos, discriminando toda a integralidade de uma raça. Há a Lei nº 7.716/1989¹⁶ que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. A injúria racial caminha na mesma direção do racismo, consistindo na ofensa da honra de alguém, através da utilização de elementos referentes à raça, cor, etnia, religião ou origem. Segundo Humberto Bersani (2017), a educação sob a perspectiva racial é um elemento que apresenta a exclusão social dos negros no Brasil, principalmente no Ensino Médio, onde há uma separação social e racial conforme a posição social, que se intensifica a partir da condição étnico-racial. De acordo com os estudos do autor, em 2010, as pessoas com Ensino Médio (ensino médio completo ou superior incompleto) e superior completo eram 39,24% da totalidade do grupo de pessoas brancas; as pretas, 25,35%; e as pardas, 24,52%. Entendemos que o racismo e o racismo estrutural acentuam a desigualdade e isso implica diretamente no acesso e na permanência dos estudantes na escola e, diretamente, interfere na construção do clima social escolar.

Considerando que as sensações de bem-estar e de acolhimento afetam diretamente o clima social escolar, perguntamos aos estudantes se eles consideravam que havia violência, racismo e *bullying* na escola.

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716.htm.

Quadro 4 – Percepção dos estudantes quanto ao nível de violência, racismo e *bullying*

	Violência		Racismo		<i>Bullying</i>	
	F	M	F	M	F	M
Nenhuma	9	6	10	6	8	3
Um pouco	7	10	5	6	5	6
Mais ou menos	6	5	5	3	5	4
Muita	0	0	0	3	2	3
Demais	0	0	1	0	2	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na nossa pesquisa, as perguntas relacionadas à violência física, psicológica e ao racismo não foram feitas com o intuito de quantificá-las ou saber quem era ou não agressor ou vítima, mas sim de compreender em que medida essas questões interferiam na construção do clima social da escola. Assim, notamos que 28 estudantes disseram ter violência na escola, 26 falaram ter racismo e 41 afirmaram haver *bullying* na instituição. Chama a atenção também o fato de que os mesmos estudantes que responderam não haver violência na escola também afirmaram a existência de racismo e *bullying*. Um item interessante da questão é o “mais ou menos”, que mostra que talvez não sejam estes fatores muito nítidos no cotidiano escolar, mas eles estão presentes. Foram 11 respostas de que existe “mais ou menos” violência, 8 de “mais ou menos” para racismo e 9 de “mais ou menos” para *bullying*. Identificamos que, dos 26 estudantes que responderam que há muito racismo na escola, dois se declararam pardos, 1 preto e 1 amarelo, ou seja, é possível que esses fenômenos estejam mais visíveis para suas vítimas e é importante que a escola conheça melhor essas situações para intervir preventivamente e quando esses fatos acontecerem.

Neste momento, notamos a presença do clima de segurança abordado por Janosz, Georges e Parent (1998), que diz respeito às condições essenciais para a execução das tarefas escolares. A violência física e psicológica são problemas sociais que estão presentes nas escolas e afetam negativamente a construção do clima social escolar favorável e implica também na

qualidade da aprendizagem. Sendo assim, é fundamental que existam projetos claros de combate a todo e qualquer tipo de violência nas instituições escolares.

A perspectiva construcionista é uma postura que busca respeitar a pluralidade existente na sociedade. Ela nos ajuda a refletir sobre o respeito às diferenças existentes nos diversos mundos construídos dentro e fora de uma sala de aula. O construcionismo é uma prática reflexiva, construtiva, dialógica e relacional capaz de nos fazer compreender a importância das diferenças e enaltece-las. E, conseqüentemente, contribui para a diminuição de práticas da violência contra a diferença do outro. Segundo Kenneth Gergen e Mary Gergen (2010, p. 12), o construcionismo “convida a novas formas de relação interpessoal, à ampliação das possibilidades de significação, à convergência entre domínios de significados divergentes, diminuindo os conflitos e promovendo a convivência humana”.

Há um trecho muito interessante no livro “O construcionismo social: um convite ao diálogo”, de Kenneth Gergen e Mary Gergen (2010, p. 22) que diz assim: “Será que tudo que construímos como ‘problema’ não poderia ser reconstruído como ‘oportunidade’? [...] Poderíamos construir um mundo no qual existissem três gêneros, ou um mundo onde os ‘doentes mentais’ fossem ‘heróis’, ou um mundo em que ‘o poder de todas as organizações repousasse não em líderes individuais, mas em relações’”. Isso nos faz pensar que o ponto fraco encontrado no clima de segurança através da Investigação Apreciativa seja pensado como uma possibilidade de melhorar as relações entre as pessoas e que, conseqüentemente, melhore ainda mais o clima social escolar.

Considerando que, numa instituição que recebe tantas pessoas de valores, características e comportamentos distintos, os conflitos farão parte do cotidiano, é fundamental que os educadores saibam como enfrentar essas situações e ajudar os estudantes nesse processo. Sendo assim, perguntamos se os estudantes consideravam que os professores sabiam lidar de maneira adequada com os conflitos na escola. 6 estudantes (sendo 4 meninas) afirmaram “com certeza”, 17 disseram que “em geral, sim” (10 eram meninos), 16 responderam “às vezes”, 3 “em geral, não” e 1 estudante do sexo masculino assinalou a palavra “nunca”. Aqui percebemos que 20 dos 44 participantes assinalaram “às vezes”, “em geral não” ou “não” e isso mostra a necessidade de que os educadores recebam uma formação no sentido de aprenderem a lidar com os conflitos de maneira a evitar que eles se tornem mais complexos e acabem gerando violência, sentimentos de injustiça e insatisfação.

Perguntamos ainda se a direção da escola se preocupa e se interessa pelos estudantes. 21 estudantes assinalaram o item “com certeza”, 13 “em geral, sim” e 8 “às vezes”. Houve uma ligeira diferença entre os sexos, pois 19 meninas assinalaram as respostas mais positivas em contraposição a 15 meninos. Dois meninos responderam que a direção da escola “nunca” se preocupa com os estudantes e também consideramos que é algo a ser melhor explorado pela escola, visando melhorar o sentimento e a confiança dos estudantes em relação à gestão escolar.

Uma das principais marcas de que a escola inspira confiança nos estudantes é quando eles contam problemas pessoais aos seus professores, o que demonstra que os discentes percebem tanto que aquela pessoa (o professor) é capaz de ajudá-lo, quanto que seus professores são confiáveis e interessados neles não apenas como alunos e alunas, mas como pessoas. Por isso, perguntamos se os alunos sentiam confiança de contar um problema pessoal para um professor da escola. Esta pergunta foi bem surpreendente, pois revelou que, embora os estudantes pareçam de uma maneira geral gostar e confiar na escola, eles não têm o mesmo sentimento quando se trata de assuntos da vida pessoal. 3 estudantes marcaram a resposta “sim, com certeza”, 3 (todos meninos) responderam que “em geral, sim”, 13 responderam “às vezes”, 6 (3 meninos e 3 meninas) assinalaram que “em geral, não” e 19 marcaram que “nunca” tiveram confiança para contar uma questão pessoal para um professor. Não houve diferença significativa nas respostas de meninos e meninas. Há várias formas de pensarmos esta resposta. Pode ser que os alunos pensem que seus assuntos pessoais não são temas para serem tratados pelos professores ou ainda que eles tenham um contato pequeno (já que são muitos professores) de forma que a relação entre eles se restringe mais aos conteúdos escolares, não ampliando muito os assuntos tratados. Podemos fazer uma relação aqui com a pergunta se os estudantes percebiam que a escola os preparava para a vida, em que 13 estudantes responderam “pouco” ou “nada”. Em síntese, é possível que os estudantes não vejam a escola como um local importante para tratar assuntos particulares, reduzindo-a para uma preparação exclusivamente acadêmica, mas também é possível pensar que a escola pode repensar esta formação, já que há muito mais além da preparação estritamente conteudista para o mercado de trabalho e/ou para a entrada na universidade.

Os estudantes passam muitas horas do dia na escola e, especialmente nos últimos anos de escolarização, é comum que muitos professores trabalhem com a turma num curto período de tempo. Por outro lado, o número de horas com os colegas tende a ser bem maior e, muitas vezes, se prolonga por toda a infância e adolescência dos sujeitos. São companheiros de geração

que compartilham muitos anos de suas vidas, vivenciando problemas que podem ser muito similares devido à idade e às condições de vida em que se encontram. Em que medida os colegas de escola são apenas estudantes que passam tempo no mesmo local ou eles constroem boas relações entre si?

O ser humano é relacional e, na adolescência e na juventude, a participação em grupos é ainda mais importante para a formação da identidade, para o senso de pertencimento, a construção da autoimagem e autoestima. Sendo assim, perguntamos aos estudantes se eles tinham amigos na escola e 8 meninas e 18 meninos assinalaram a resposta “muitos”, 9 meninas e 3 meninos marcaram “em geral, sim”; 2 meninas “às vezes”, 1 menina disse que “em geral, não” e 2 meninas e 1 menino afirmaram “não”. Aqui, percebemos diferença entre os sexos, já que 21 meninos assinalaram que têm amigos e 1 disse que não. Por outro lado, 17 meninas afirmaram que sim, 2 “às vezes” e 3 consideraram que não têm amigos na escola. Talvez seja importante a escola trabalhar mais a questão da sororidade e fortalecer os vínculos entre as meninas, já que estas relações podem ser muito importantes, tanto na vida atual destas jovens e adolescentes quanto na vida futura, já que moram na mesma cidade, uma cidade pequena, interiorana em que estas relações provavelmente vão se estender para além dos muros da escola.

Além das relações de amizade e companheirismo entre os estudantes, é possível que tenham que desenvolver juntos atividades escolares e isso pode demonstrar o quanto eles gostam de estar juntos para realizar estas demandas, o quanto confiam uns nos outros e estão ou não preparados para trabalhar em equipes. Para avaliar isso, perguntamos aos estudantes se, nas atividades em grupo, os colegas participam, se interessam e cooperam com os demais.

Tabela 7 – Relação de cooperação entre os colegas nas atividades escolares

	F	M	TOTAL
Com certeza	7	4	11
Em geral, sim	2	4	6
Às vezes	8	12	20
Em geral, não	3	1	4
Nunca	2	1	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Mais uma vez, a maior parte das respostas foi positiva, já que 11 afirmaram “com certeza” e 6 “em geral sim”. A resposta “às vezes” era esperada já que, na escola, há diversos alunos com diferentes interesses e habilidades e não sabemos se estes grupos eram formados

pelos próprios estudantes ou pelos professores. Não sabemos também a frequência com que os estudantes fazem atividades em grupo nem se elas demandam atividades extraclasse ou se são feitas apenas na escola. Em relação ao sexo, 5 meninas afirmaram não haver colaboração entre os colegas enquanto apenas 2 meninos responderam isso. Mais uma vez, parece que as meninas tendem a perceber um ambiente de menor companheirismo e colaboração, o que deve ser algo a ser melhorado na escola.

Para aprofundar na questão das relações entre os colegas, perguntamos se quando um estudante tem dificuldade para aprender, os colegas o ajudam.

Tabela 8 – Relação de cooperação entre os colegas na aprendizagem

	F	M	TOTAL
Com certeza	8	5	13
Em geral, sim	3	8	11
Às vezes	10	4	14
Em geral, não	1	2	3
Nunca		2	2
Não respondeu	8	1	9

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Chamou-nos a atenção o fato de que 8 meninas e 1 menino não responderam esta questão e não sabemos o motivo pelo qual não responderam. 11 meninas e 13 meninos tendem a perceber que os colegas ajudam os que estão com mais dificuldade, mas 4 meninos não têm esta percepção. Não sabemos se mais meninos podem considerar que precisam de ajuda e não a recebem. De qualquer forma, é importante pensar em como a escola pode estimular os estudantes a prestarem solidariedade e apoio entre si, sendo o auxílio entre os colegas um importante fator motivador para o engajamento na aprendizagem.

Outro ponto que analisamos foi a percepção do estudante de que quando ele tem dificuldades para aprender, os professores o ajudam.

Tabela 9 – Relação de cooperação entre alunos e professores na aprendizagem

	F	M	TOTAL
Com certeza	8	11	19
Em geral, sim	11	5	16
Às vezes	2	5	7
Em geral, não	1	1	2

Nunca			
-------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As repostas mostram que, de maneira geral, 19 meninas e 16 meninos responderam que sentem o apoio dos professores em suas dificuldades na aprendizagem, mas 2 meninas e 5 meninos não têm tanta certeza, afirmando que “às vezes” isso acontece, e 2 estudantes responderam que, em geral, não percebem o apoio dos docentes. Destaca-se que a resposta “nunca” não foi assinalada por nenhum estudante da pesquisa, o que é um ponto muito favorável aos professores da escola.

Extrapolando um pouco o universo escolar, perguntamos aos estudantes se a família deles os apoiavam nos estudos, porque há várias pesquisas que demonstram a importância de a família apoiar os filhos nos estudos escolares. Embora sejam estudantes do Ensino Médio, a família pode facilitar ou dificultar a escolarização, interferindo na motivação e na dedicação aos estudos. As meninas foram mais enfáticas em destacar o apoio da família (20 meninas e 14 meninos assinalaram a resposta “muito”), o que é curioso já que é muito comum que as adolescentes nesta idade tenham que ajudar em tarefas domésticas mais do que seus colegas do sexo masculino. Não estamos seguros de que esta seja uma realidade da comunidade pesquisada, já que não investigamos isso. No entanto, fica claro que, para os meninos, o apoio da família não parece ser tão evidente, pois 5 meninos afirmaram que “em geral, sim”; 2 meninos e 2 meninas assinalaram “às vezes” e 1 menino disse que “em geral, não”. Nenhum participante assinalou que a família não apoiava os estudos.

A última pergunta do questionário que considerava a relação com a escola de uma maneira geral foi se eles/as gostavam de estudar naquela escola.

Tabela 10 – Relação estudante e escola

	F	M	TOTAL
Muito	10	11	21
Em geral, sim	9	5	14
Às vezes	3	4	7
Em geral, não			
Não		2	2

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os resultados, mais uma vez, confirmam a boa relação que os estudantes têm com a escola. Quanto ao sexo, parece-nos que as meninas gostam mais da escola que os meninos e 2 deles, inclusive, assinalaram que “não gostam de estudar na escola”. Notamos que ambos estudantes assinalaram ter relação “muito ruim” com a direção escolar e com os professores. E um deles também assinalou ter relação “muito ruim” com os colegas e funcionários da escola. É fundamental melhorar estas relações interpessoais para levar os estudantes a gostarem da escola.

Como esta pesquisa foi realizada no meio de uma pandemia, ampliamos nosso questionamento visando compreender como os alunos percebiam a instituição estando fora dela.

3.1.3 A visão dos estudantes em relação à escola no período da pandemia

Assim como nas perguntas anteriores, fechadas com escolhas numa escala Likert, afirmamos que as perguntas do questionário, a partir daquele momento, deviam-se ao momento da pandemia e das atividades realizadas em casa. Os estudantes preencheram o questionário no mês de junho de 2020 e desde o dia 18 de março desse mesmo ano eles não tinham aulas presenciais. Para Eliane Cadoná e Helena Scarparo (2015, p. 2722), pensar sob a perspectiva construcionista significa “compreender que a construção da realidade se dá em meio aos coletivos e, portanto, não é possível falar de individualidades descoladas da cultura e dos modos que as pessoas elegem para vivenciar uma dada realidade”. Para as autoras, o construcionismo analisa a produção de sentidos no cotidiano, de maneira coletiva, e compreende cada contexto em sua particularidade. Dessa forma, compreender as influências do contexto pandêmico na construção das relações que caracterizam o clima social escolar é essencial.

Assim, iniciamos com a pergunta se os estudantes tinham condições adequadas para estudar em casa. 9 meninas e 10 meninos assinalaram “com certeza”; 5 meninas e 3 meninos responderam que “em geral, sim”; e 6 meninas e 8 meninos responderam que “às vezes”. Um aluno afirmou que “em geral, não”, e 2 alunas responderam que “não”. Não percebemos diferenças muito significativas em relação ao sexo, mas é importante considerar que, apesar dos desafios normais de se estudar num espaço que não seja exclusivo para isso, como a sala de aula, não parece que os estudantes considerem que estas condições sejam muito ruins. De qualquer forma, seria bom investigar aqueles fatores que podem estar dificultando o estudo dos estudantes, pois isso pode ser um complicador para seus resultados escolares. Em alguns casos,

a escola pode conversar com os pais e tentar encontrar um caminho para ajudar os estudantes a terem melhores condições para estudar, ainda que no espaço doméstico.

Como a internet é um recurso hoje fundamental para os estudos e a comunicação, outra pergunta foi sobre como os estudantes percebiam a internet que tinham em casa.

Tabela 11 – Internet dos estudantes

	F	M	TOTAL
Ótima	1	9	10
Boa	4	5	9
Razoável	12	5	17
Ruim	2	2	4
Não tenho	3		3
Não respondeu		1	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

É interessante notar que os meninos percebem que têm melhor internet que as meninas e 3 alunas responderam que não tinham internet, enquanto nenhum menino deu essa resposta. Embora não saibamos como analisar esse dado, fica muito claro que nem todos os estudantes têm internet em casa e a percepção sobre a qualidade desta é bem variável. É importante que a escola tenha essa clareza para evitar a exclusão dos estudantes, quando se trata de acesso aos conteúdos e atividades escolares.

Além da internet, o tipo de aparelho utilizado para acessá-la pode facilitar ou dificultar o uso de alguns recursos. Além disso, nem sempre este aparelho é de uso exclusivo do/a estudante e ele/a precisa conciliar seu uso com outros familiares. Para compreender melhor essa situação, perguntamos aos estudantes que recursos eles utilizavam para estudar e mais de uma resposta podia ser marcada. As respostas dão bastante informação sobre os limites do acesso dos estudantes, pois 1 menina não respondeu a questão, 1 menino disse que não tem nenhum dos aparelhos indicados (o mesmo que assinalou na questão anterior não ter acesso à internet) e nenhum dos estudantes disse usar tablet. 21 meninos e 21 meninas usam celular, 1 menina e 3 meninos disseram usar notebook e 4 meninos assinalaram usar computador de mesa. Aqui fica bem clara a diferença entre os sexos, já que apenas 1 menina usa notebook, todas as demais usam celular, enquanto 3 meninos utilizam notebook e 4 computador de mesa. Não é apenas o fato de que, para a leitura e escrita de um texto ou resolução de um exercício, um aparelho com tela e teclado maiores facilitem bastante, mas também pelo fato de que os meninos relataram

ter mais aparelhos disponíveis do que as meninas. É bem importante pensar nisso para planejar o tipo de atividade a ser realizada pelos estudantes, inclusive porque quando um desses aparelhos apresenta algum problema, o(a) estudante pode não ter outro para realizar a tarefa da escola.

Além do acesso ou não aos aparelhos, perguntamos com quantas pessoas os estudantes compartilhavam os aparelhos.

Tabela 12 – Compartilhamento dos aparelhos de acesso à internet

	F	M	TOTAL
Só eu utilizo	12	11	23
1 pessoa	1	2	3
2 pessoas	4	3	7
3 pessoas	2	3	5
4 ou mais pessoas	3	3	6

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na questão anterior, 21 meninas e 21 meninos disseram usar celular, mas nesta questão apenas 12 meninas e 11 meninos afirmaram que eles são os únicos a usarem o aparelho, o que nos leva a pensar que o celular pode não ser do estudante, mas emprestado ou compartilhado com outra pessoa. Quanto maior o compartilhamento, mais difícil é para o estudante realizar a atividade no momento em que decide. É provável que ele/a tenha que negociar e ter um tempo limitado, já que outras pessoas dependem do mesmo aparelho. Não dá para avaliar em que medida isso é um fator complicador ou não dos estudos, de qualquer forma, é bem significativo que, sendo o celular o principal recurso usado pelos estudantes, 10 meninas e 11 meninos compartilhem os aparelhos com mais pessoas.

Aproveitando a oportunidade, perguntamos como eles percebiam o fato de estudar em casa durante a pandemia e 1 menina e 5 meninos assinalaram que consideravam que: “é melhor do que estudar na escola”; 1 menina e 3 meninos marcaram “é o mesmo que estudar na escola”, mas 20 alunas e 14 alunos indicaram que estudar em casa “é pior do que estudar na escola”. Claramente, depois de 4 meses estudando em casa, 34 dos 44 estudantes compreendiam que a escola é o melhor lugar para estudar, mas seria bem interessante entender por que alguns, especialmente os meninos, não viam diferença entre estudar em casa ou na escola e 5 alunos e 1 aluna considerava que era melhor estudar em casa que na sua escola.

Aprofundando mais esta questão, perguntamos se as atividades a distância ensinavam “mais”, “o mesmo” ou “menos” que as aulas presenciais. Agora, 36 dos 44 participantes (20 meninas e 16 meninos) indicaram que ensinavam “menos”, 1 aluna e 3 alunos marcaram a opção “o mesmo que as aulas presenciais” e 1 menina e 3 meninos consideravam que as atividades a distância ensinavam “mais” que as presenciais. Comparando com as respostas anteriores, ainda que 1 menina e 5 meninos afirmaram que estudar em casa “é melhor do que estudar na escola”, em relação ao aprendizado, agora apenas 1 aluna e 3 alunos afirmaram que aprendiam mais com as atividades a distância. Mesmo os poucos que achavam melhor estudar em casa não foram unânimes em afirmar que as atividades a distância ensinam mais.

Curiosamente, os 4 estudantes da EJA com faixa etária entre 38 e 54 anos consideraram que estudar em casa é pior do que na escola, as atividades a distância ensinam menos do que as aulas presenciais e durante a pandemia estudaram menos do que antes. Suponhamos que estes adultos possuíam outras responsabilidades (ser chefe de família, por exemplo) que influenciavam na dedicação do tempo de estudo em casa, com isso, as dificuldades aumentam e as aulas presenciais se tornam mais importantes para sanar as dúvidas. Claro que a mesma situação pode acontecer com os jovens, mas nos chamou a atenção a percepção diferente desses estudantes da EJA.

Tabela 13 – Alunos estudando durante a pandemia

	F	M	TOTAL
Mais do que antes	1	4	5
O mesmo que antes	3	3	6
Menos que antes	18	15	33

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Além da percepção sobre a escola e as atividades realizadas, procuramos saber se os estudantes mantiveram ou alteraram o ritmo de estudos durante a pandemia. 1 menina e 4 meninos assinalaram que passaram a estudar “mais do que antes”, 3 alunas e 3 alunos disseram “o mesmo que antes”, mas 18 meninas e 15 meninos reconheceram que, durante a pandemia, estudavam “menos que antes”. Estando esses estudantes no final da vida escolar obrigatória e muitos deles certamente pretendendo realizar o ENEM e iniciar um curso superior, é provável que a necessidade de manter os estudos no ambiente doméstico tenha prejudicado a qualidade da aprendizagem destes estudantes. Vários são os fatores intervenientes neste processo: a

dificuldade de acesso à internet, o compartilhamento de aparelhos, o fato de o ambiente doméstico ter muito mais elementos distratores, a necessidade de organização de um horário definido de estudo, conciliar atividades cotidianas com as escolares, bem como desenvolver autonomia pela própria aprendizagem.

No início de 2020, poucos poderiam imaginar que passaríamos todo o ano em situação de distanciamento social e nem o governo, as escolas, as famílias ou os estudantes tiveram tempo de se preparar para um ensino remoto que trouxe muitas mudanças para todos os envolvidos, demandando uma adaptação radical de todos, algo que demanda tempo, reflexão, organização e reajuste constante. Ainda assim, considerando que não era possível prever e planejar, antecipadamente, as atividades remotas, esperamos que estes dados possam servir para que a escola e seus educadores observem as principais dificuldades apontadas pelos estudantes investigados, tentando, no decorrer do processo, fazer ajustes que possam minimizar os danos causados pela necessidade do afastamento social para que a qualidade do ensino e o compromisso dos estudantes com as atividades escolares se mantenha, apesar dos desafios postos por esta nova realidade, que ultrapassa os muros da escola.

Na segunda questão aberta, perguntamos aos estudantes se eles estavam sentindo falta da escola e eles deveriam justificar a resposta. Desse modo, os discentes responderam que se sentiam bem dentro da instituição e estão sentindo falta da escola. Os alunos que sentem muito a falta da escola justificam sua resposta devido à falta de interação com os colegas e das explicações dos professores, uma vez que o estudo remoto, na pandemia, ocasionou o afastamento social. Os alunos que responderam que “em geral, não” ou “não sentem falta da escola” justificaram suas respostas por não gostarem da instituição, por se sentirem desmotivados quando um professor privilegia um discente e outro não, pelo horário integral, quando não entendem o conteúdo e o docente não explica novamente e por não gostarem de algumas pessoas que compartilham o ambiente escolar.

De acordo com a pesquisa de Marcia Gorett Grossi, Dalva Minoda e Renata Fonseca (2020), realizada no mês de abril de 2020 no Ensino Fundamental I da Rede de Ensino Privada de Belo Horizonte-MG, por meio de um questionário criado no *Google docs*, a qual foi alcançado um total de 429 questionários respondidos por estudantes entre 6 e 11 anos, no início da suspensão das aulas, os alunos sentiam saudades da escola, dos professores e de seus colegas; sentiam falta do estar junto, da interação entre os amigos, bem como a falta da presença física dos seus professores. Porém, na maioria dos casos da sua pesquisa, a saudade foi se

transformando em angústia, tristeza e medo, principalmente devido à incerteza de quando eles poderão retornar para a escola. Como consequência, gerou a desmotivação para participar das aulas remotas e outros sentimentos foram surgindo, tais como a confusão e o nervosismo. Em nosso estudo, percebemos a falta que os estudantes sentem se de relacionarem uns com os outros.

Quadro 5 – Justificativas dos estudantes por estarem ou não sentindo falta da escola durante a pandemia

Conotação	Respostas	Número
Positiva	Aprendem mais dentro da escola junto com os professores e colegas.	14
	Tiram as dúvidas com os professores.	6
	Relações com os colegas.	9
	Aprendem mais na escola do que em casa.	4
Negativa	Os professores não explicam a matéria novamente quando o estudante está com dificuldade.	1
	Não gosta do tempo integral.	1
	Não gosta do período remoto.	1
	Não gosta das pessoas que estão na escola.	2
	Os professores não gostam de todos os alunos.	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Conseguimos observar que há muitos pontos positivos na escola que fazem com que os estudantes sintam falta de frequentar este ambiente, ou seja, as relações construídas com os colegas e professores são os pontos fortes que conseguimos identificar através da fase da Descoberta da Investigação Apreciativa.

Com base no construcionismo social, compreendemos que somos seres relacionais, coletivos e não individuais. E as relações “entre” as pessoas são o que constrói o ambiente escolar. Desta forma, Rita Souza (2020) nos ajuda a entender as relações:

Como produtos e produtores de uma construção coletiva, cada relação em que participamos, cada contato que temos nos altera e altera os demais, influenciando a nossa constituição psíquica e o ambiente à nossa volta. As novas tecnologias, especialmente as TIC's, tecnologias de informação e comunicação, provocaram uma revolução na nossa forma de relacionar com o mundo e com as pessoas, pois elas aproximam diferentes e variados contextos culturais e nos transformam profundamente, já que somos, precisamente, este conjunto de relações (SOUZA, 2020, p. 3).

Especialmente durante a pandemia, as tecnologias de informação e comunicação foram essenciais para nos relacionarmos com as pessoas. O contexto pandêmico exigiu uma nova tomada de diretrizes com o isolamento social, objetivando conter a disseminação do vírus. Com isso, as tecnologias de informação e comunicação têm aumentado a conectividade entre as pessoas, “encurtando” o afastamento e o distanciamento entre elas. Essa conexão virtual, por sua vez, reduz o impacto psicológico do isolamento social e proporciona uma nova maneira para as pessoas se relacionarem. Além disso, aproximam diferentes contextos sociais e culturais que são fundamentais na construção das relações.

A última pergunta do questionário era se os estudantes gostariam de acrescentar algo à pesquisa e 5 escreveram suas opiniões. Uma estudante de EJA de 38 anos afirmou que: “O governo poderia reprovar todos e quando acabar a pandemia todos começam de novo tranquilamente” (Aluna, 1º ano EJA). Essa é uma resposta bem interessante porque nos pareceu que ela considerou que os estudos em casa durante a pandemia não deveriam ser considerados, já que propõe a reprovação de todos. Outra estudante do 3º ano também destacou que “Eu só gostaria de falar que as aulas on-line não estão ajudando muito e que muitas pessoas estão tendo dificuldade até mesmo em ter acesso às aulas não presenciais”. Nesse caso, não é possível saber se ela considerava que as aulas on-line poderiam ser melhoradas para se tornarem eficazes ou se não acreditava ser possível o aprendizado de forma remota. Um estudante do 2º ano considerou excessiva a demanda de trabalho, afirmando que: “Os professores pensam que estamos por conta deles. E passam muita matéria. Já basta fazer o do Estado e ainda tem que fazer os que eles pedem”. Como ele disse que eram demandas do “Estado” e dos professores da escola, é possível que ele tenha percebido um aumento de atividades durante o período remoto.

Um aluno do 1º ano disse: “Deveriam investir mais na estrutura da escola e incentivar os professores a serem mais compreensíveis com os alunos, pois nem todos estão mentalmente bem para ser colocado em exceção”. Não entendemos bem o que ele quis dizer com “ser colocado em exceção” e não ficou claro se ele estava se referindo a não estar mentalmente bem

por causa da pandemia. Como destacam Janosz, Georges e Parent (1998), a valorização, o respeito, o sentimento de justiça são fundamentais para o clima de justiça e pode ser que esse estudante considere que suas necessidades pessoais sejam percebidas e consideradas pela escola. Diante disso, é importante que a escola considere esse posicionamento para que todos os estudantes se sintam reconhecidos e considerados na instituição escolar. Uma aluna do 3º ano demonstrou a sua preocupação com o ENEM, afirmando: “Queria que a escola pública aumentasse mais o ensino de redações para o Enem e o Enem em si”

Neste momento da pesquisa, conseguimos notar outras 2 fases do ciclo 4-D da Investigação Apreciativa: Sonho (Dream) e Planejamento (Design). Percebemos uma visão clara dos estudantes voltada para as imagens de uma escola melhor e a construção de proposições provocativas inspiradas nos sonhos. A descoberta para o sonho diz respeito à “imaginação de um artista não é acionada pela busca do que está errado com o quadro, mas será inspirado pelas coisas que merecem valor” (COOPERRIDER; WHITNEY, 2006, p. 29). Assim, identificamos o que colabora positivamente para o clima social desta escola e também os sonhos dos participantes para um futuro coletivo. Concomitantemente, observamos a sugestão de propostas para melhorar o bem-estar dos discentes dentro da escola, o que colabora para a manutenção de um bom clima escolar. Desse modo, entendemos que as observações feitas por esses estudantes podem ocasionar soluções e mudanças futuras para que possam se sentir melhor dentro do ambiente escolar. Considerar o questionamento e o posicionamento dos alunos pode fazer com que, juntos, construam soluções para que melhorem ainda mais o clima social escolar.

Além dos estudantes, procuramos saber também como os docentes e funcionários se sentiam na instituição escolar. Apesar de ser uma pesquisa com profissionais, não consideramos que nosso interesse era o “clima organizacional” e sim o “clima social”, apesar de ambos se influenciarem mutuamente. Nosso interesse primordial era compreender como os profissionais percebiam a escola mais enquanto uma instituição de ensino que um local de trabalho.

CAPÍTULO 4 – A PERCEÇÃO DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS SOBRE O CLIMA SOCIAL DA ESCOLA

Através do e-mail, enviamos aos 20 professores um questionário do Google Forms com 40 questões – 36 fechadas e 4 abertas –, divididas em grupos como: caracterização do professor; relação com os estudantes, colegas de profissão, direção escolar e funcionários; e período de distanciamento social na pandemia do COVID-19.

4 professoras e 3 professores responderam: 2 homens e 2 mulheres se declararam brancos, 1 professor e 1 professora pardos e 1 professora preferiu não identificar a sua cor. É bem interessante comparar a diferença de cor entre estudantes e professores, pois, como apresentamos anteriormente, 15 estudantes se declararam pardos, 13 pretos e 11 brancos.

Mostramos, a seguir, a formação destes professores, o ano em que terminaram a graduação e as disciplinas que ministravam.

Tabela 14 – Formação dos professores

Sexo Feminino				Sexo Masculino			
Ano de conclusão	Graduação	Lecionava para:	Ministrava a disciplina:	Ano de conclusão	Graduação	Lecionava para:	Ministrava a disciplina:
2000	Pedagogia e Educação Artística	1º ano	Arte e Projeto de Vida	2002	Matemática	-	Secretaria Geral
2008	Filosofia	3º ano	Filosofia	2011	História	-	Gestão escolar
2009	Pedagogia	-	Supervisão	2019	Geografia	1º ano	Geografia
1998	Zootecnia	1º ano	Biologia				

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os docentes participantes da pesquisa ministravam aulas de Matemática, História, Arte/Projeto de Vida, Filosofia, Estudos Orientados e Eletivas, e Biologia. Destes, 5 (3 mulheres e 2 homens) ministravam aulas para o 1º ano e na EJA, 1 professora e 1 professor davam aulas para o 3º ano. Nenhum professor do 2º ano respondeu o formulário.

4.1 Professores

4.1.1. *As relações construídas entre as pessoas no ambiente escolar*

Nessa segunda parte do questionário dos professores, realizamos a primeira fase do ciclo 4-D da IA, a Descoberta. Nesse momento, conseguimos observar os pontos fortes e fracos existentes nas relações, sob o ponto de vista dos educadores. Consultamos os docentes se eles gostavam de trabalhar na escola e, apesar de haver alternativas como “não”, “pouco” e “às vezes”, nenhuma delas foi assinalada. 2 mulheres e 2 homens marcaram “com certeza”, 2 professoras e 1 professor selecionaram a opção “muito”. Ainda que nós possamos suspeitar que os professores temiam que seus nomes e resultados fossem divulgados, fomos muito claros que isso não aconteceria e também podemos considerar que esses docentes estavam respondendo com sinceridade, já que também os estudantes, de maneira geral, gostavam de estar naquela instituição. É possível ainda que aqueles que não tinham a mesma sensação a respeito da escola optaram por não participar da pesquisa, mas isso é apenas uma especulação. Vamos nos centrar aqui nas respostas que foram dadas pelos participantes, o que indica que eles têm uma boa relação com a instituição em que trabalham.

Para o construcionismo, nós somos seres intrinsecamente relacionais, dependentes uns dos outros e do meio em que estamos inseridos. Essa concepção de seres relacionais implica na nossa percepção de mundo e nos ajuda a entender ainda mais a construção do clima social escolar, visto que este é estabelecido a partir das relações humanas e com o espaço, a comunidade, as regras, entre outros.

Outra questão foi sobre como os docentes consideram a escola. As opções “excelente”, “ruim” e “muito ruim” não foram assinaladas. 3 mulheres e 3 homens responderam “muito boa” e 1 professora indicou “mediana” como resposta. Enfim, talvez os parâmetros de exigência desses docentes sejam altos para considerar a instituição excelente, 6 em 7 indicaram “muito boa” como opção, o que indica que eles têm uma boa percepção da qualidade da escola em que trabalham.

Perguntamos se os docentes consideravam que a escola preparava os estudantes para o ENEM e 2 professoras e 3 professores afirmaram “muito”, 1 professora assinalou “às vezes” e outra “pouco”. Curiosamente, identificamos que estas 2 professoras lecionam as disciplinas “Projeto de vida” e “Filosofia”. As opções “com certeza” e “nada” não foram marcadas. Já os estudantes, em maioria, marcaram as categorias “com certeza” e “muito”, mas houve 6

respostas “pouco” e 2 “nada” (sendo 3 estudantes de EJA, 2 do 1º, 2 do 2º e 1 estudante do 3º ano). Ou seja, parece-nos que os estudantes têm mais confiança de que a escola os prepara para o ENEM do que os professores. É também importante observar que, se a pesquisa tivesse sido feita antes da pandemia, as respostas poderiam ser bem diferentes, já que o ensino remoto altera significativamente o processo de ensino-aprendizagem e este aconteceu sem um tempo de preparação anterior, tanto dos professores, quanto dos estudantes.

A pergunta sobre se a escola prepara os estudantes para a vida teve resultados muitos semelhantes aos da pergunta anterior: 2 professoras e 3 professores afirmaram “muito”, 2 professoras assinalaram “às vezes” e ninguém marcou as respostas: “com certeza”, “pouco” e “nada”. Observamos que estas 2 professoras lecionam as disciplinas “Projeto de vida” e “Filosofia”. Em relação à avaliação dos estudantes, 31 marcaram “com certeza” ou “muito”, 9 estudantes afirmaram que prepara “pouco” e 4 afirmaram que a escola não os prepara em nada para vida.

Apesar dessas respostas já indicarem um pouco da percepção dos professores sobre a instituição em que trabalham, consideramos que perguntar se eles/as matriculariam seus filhos naquela escola nos daria mais informações sobre como os/as docentes percebiam a qualidade do ensino na instituição. Uma professora e 3 professores assinalaram “sim”, 2 mulheres marcaram “talvez” e uma “não”. Nenhum dos/as docentes afirmou “com certeza” ou “jamais”, o que, de certa forma, corrobora a questão anterior sobre como viam a qualidade da escola.

Tabela 15 – Se o(a) docente colocaria seu(sua) filho(a) para estudar nesta instituição

Sexo	Feminino	Masculino
Com certeza		
Sim	1	3
Talvez	2	
Não	1	
Jamais		

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Estes dados da pesquisa apresentam o que Janosz, Georges e Parent (1998) denominam de “clima educacional”, que diz respeito à sensação de qualidade ou não do ensino na instituição. Considerando a fase da Descoberta da Investigação Apreciativa, destacamos que os

professores, de maneira geral, consideram a escola muito boa, que ela prepara os alunos para o ENEM e para a vida, estão satisfeitos com o trabalho e colocariam seu(sua) filho(a) para estudar nesta instituição. Esses pontos são fundamentais para a qualidade do clima educacional, visto que a escola é percebida como um ambiente dedicado às suas funções educativas, ao sucesso dos estudantes e ao bem-estar de todos os envolvidos. Ainda assim, percebemos que os estudantes foram mais enfáticos ao destacar estes pontos como sendo positivos na escola do que os próprios professores. Pode ser que estes últimos tenham mais experiência com outras instituições para comparar e expectativas maiores em relação à escola.

Na pergunta a seguir, quisemos aprofundar a compreensão sobre se os professores estavam ou não satisfeitos com o ambiente de trabalho na instituição.

Tabela 16 – Se o(a) docente pudesse, deixaria de trabalhar nesta escola?

Sexo	Feminino	Masculino
Com certeza		
Sim		
Talvez	1	1
Não	3	1
Jamais		1

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

É bem curioso que nenhum deles tenha destacado que gostaria de mudar de instituição, embora 2 afirmassem que “talvez” mudariam. Notamos que, de maneira geral, os docentes responderam estar satisfeitos em trabalhar na escola, o que é muito positivo. Entretanto, não foi possível explorar que motivos os fazem considerar a instituição como um bom espaço de trabalho. Pelo fato de não quererem mudar de escola, podemos considerar que esta pergunta nos aproxima do que Janosz, Georges e Parent (1998) denominaram “clima de pertencimento”. Sentir-se pertencente a um determinado espaço significa, de acordo com os autores, transcender as outras facetas do clima social (relacional, educativo, de segurança e de justiça). O sentimento de pertencimento a uma escola se encontra nas relações estabelecidas com o ambiente físico, proteção, segurança, apoio e reconhecimento dos seus direitos, o que promove respeito pela instituição e pelas pessoas que interagem e, juntas, aderem às normas estabelecidas.

Considerando que as sensações de bem-estar e de acolhimento afetam diretamente o clima social escolar, perguntamos aos professores se eles consideravam que havia violência, racismo e *bullying* na escola.

Quadro 6 – Percepção dos professores quanto ao nível de violência, racismo e *bullying*

	Violência		Racismo		<i>Bullying</i>	
	F	M	F	M	F	M
Nenhuma	1	1	1	2	0	0
Um pouco	2	1	1	1	3	2
Mais ou menos	1	1	2	0	0	1
Muita	0	0	0	0	0	0
Demais	0	0	0	0	1	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Embora, felizmente, a percepção da presença de violência, racismo e *bullying* seja discreta – o que também pode estar relacionado ao fato de que a maioria dos professores e estudantes gostem de estudar e trabalhar na escola –, não significa que esses fenômenos estejam ausentes na instituição. Uma professora, inclusive, chegou a destacar que considera que há *bullying* demais, enquanto os outros destacaram que há mais ou menos ou um pouco. Há aqueles que consideraram que há violência e racismo e outros que consideraram que não. Embora não tenhamos tido a possibilidade, nesta pesquisa, seria importante a escola explorar o que as pessoas consideram violência, *bullying* e que situações de racismo alguns professores presenciaram na escola e que passaram despercebidas a outros. Comparando as respostas dos docentes com as dos estudantes, observamos que os professores notavam a presença da violência em maior proporção que os alunos. E ambos destacaram a existência de racismo e *bullying*.

De acordo com Janosz, Georges e Parent (1998), o clima de segurança remete à confiança que as pessoas sentem quando estão inseridas no ambiente e isso gera condições para

a concentração na realização das tarefas. Compreendemos que quando esses fenômenos ganham destaque na escola, eles afetam o clima social e a qualidade de vida das pessoas que ali estão.

Perguntamos se os estudantes contavam aos docentes seus problemas pessoais. Uma professora assinalou “muito” e 2 professoras e 2 professores marcaram “em geral, sim”, 1 professora respondeu “às vezes” e 1 professor “em geral, não”. Interessante, pois, dos 44 alunos, 13 responderam “às vezes” a esta questão, 6 (3 meninos e 3 meninas) assinalaram que “em geral, não” e 19 responderam que “nunca” tiveram confiança para contar uma questão pessoal para um professor. Pensamos ser importante que professores e estudantes tenham oportunidade de se aproximarem e estabelecerem relações que não apenas as exclusivas de ensino-aprendizagem. Acreditamos que isso pode fortalecer os vínculos entre os membros da escola e o sentimento de pertencimento à instituição.

Perguntamos, ainda, se os docentes e a direção da escola se preocupam e se interessam pelos estudantes. Todos os professores responderam que se preocupam. Pensamos que quando a gestão escolar e os educadores se preocupam com os alunos, isso possibilita um melhor bem-estar no ambiente, o que, conseqüentemente, contribui para a manutenção de um bom clima social. Além disso, notamos a presença do clima educativo: quando a escola se preocupa com os estudantes, conseqüentemente se importa com a qualidade do ensino desta instituição. Observamos que a percepção geral dos estudantes é de que a escola se preocupa e se interessa por eles: 21 estudantes assinalaram o item “com certeza”, 13 “em geral, sim”, 8 “às vezes” e 2 “nunca”.

Além disso, sabemos que as condições de trabalho interferem muito no bem-estar dos professores. Por isso, perguntamos aos educadores como são suas as condições trabalhistas e 6 responderam que são “muito boas” e 1 disse que são “medianas”. Imaginávamos obter respostas como “medianas” e até mesmo ruins, pois a situação atual de professores públicos no Estado de Minas Gerais não é nada confortável. Vivemos um momento muito delicado com diversos ataques à educação pública com cortes no orçamento e desrespeito às mínimas condições para a execução do seu trabalho. A própria situação da pandemia fez com que, muito rapidamente, os professores tivessem que se readaptar, realizando um trabalho muito distinto do presencial. No entanto, não tivemos oportunidade de aprofundar melhor nos motivos pelos quais os docentes afirmaram ter “muito boas” e “medianas” condições de trabalho. Ter condições adequadas no meio trabalhista influencia diretamente no bem-estar dos professores, em se sentirem pertencentes à escola e, sobretudo, que se sintam acolhidos e é possível que este

também seja um dos motivos pelos quais eles responderam que gostam da escola e não gostariam de trabalhar em outra instituição.

Assim como os estudantes, os docentes passam grande parte do dia na instituição, dessa forma, questionamos sobre as relações construídas por eles dentro da escola. Em que medida os colegas de trabalho constroem boas relações entre si? Como somos seres relacionais, as relações entre as pessoas no ambiente de trabalho são fundamentais para desempenhar um bom trabalho, para o senso de pertencimento, a construção da autoimagem e autoestima. Sendo assim, perguntamos como era a relação com os estudantes, funcionários, com a direção escolar e com os demais professores. Com relação aos alunos, todos disseram ter relação “muito boa”. Com os funcionários, 1 professor assinalou ter relação “excelente” e 6 “muito boa”. Com os demais docentes, 1 disse ter relação “excelente” e 4 professoras e 2 professores afirmaram que suas relações são “muito boas”. E, com relação à direção escolar, 1 professora e 2 professores assinalaram ter “excelente” relação; 2 professoras e 1 professor disseram ter relação “muito boa”; e 1 professora disse ter relação “mediana” com a gestão escolar. Podemos inferir que estas boas relações com os colegas de trabalho tornam o clima relacional agradável e podemos dizer que esse é um dos pontos positivos da escola, pelo menos do ponto de vista dos professores participantes da pesquisa.

Aprofundando mais nessa questão, perguntamos se eles consideram que tinham amigos na escola e 1 professora marcou a resposta “muitos”, 4 docentes (sendo 2 mulheres) assinalaram “em geral, sim”. Embora 1 professora tenha assinalado “às vezes” e 1 docente “em geral, não”, podemos supor que as relações podem ser mais profundas do que apenas vínculos de trabalho e é importante destacar que entendemos que ter amigos no ambiente de trabalho colabora para a satisfação das pessoas e para a construção de um clima social satisfatório. Pelo fato de a escola estar situada numa cidade pequena, interiorana, de ser a única escola de Ensino Médio, também pode ser que as pessoas que ali estão sejam vizinhas, parentes, conhecidos de longa data, o que faz com que a convivência extrapole o âmbito institucional e que as relações de amizade não necessariamente tenham sido estabelecidas na escola, mas em outros espaços e se mantêm no ambiente de trabalho.

É nesse sentido que dentro da perspectiva relacional proposta pelo construcionismo, a existência do outro é essencial para a nossa, ou seja, são as relações existentes entre o eu e o outro que constroem o ambiente. Para Rita Souza (2020, p. 3), “o nosso ‘eu’ não é algo

desconectado e isolado, pelo contrário, está no meio, entre, nem do lado de dentro, nem do lado de fora. Somos ‘entre’, ‘com’, coletivos, não indivíduos”.

As relações sociais são o ponto forte da fase da Descoberta do ciclo 4-D desta pesquisa e são elas que caracterizam o clima relacional abordado por Janosz, Georges e Parent (1998). Notamos que o clima que reina nas relações entre as pessoas no ambiente escolar é, em geral muito bom, o que contribui positivamente na construção do clima social.

Para Ederglenn Vieira Junior, Emerson Rasesa e Carla Guanaes-Lorenzi (2017), compreender a educação como uma construção social refere-se a uma mudança em relação ao entendimento do conhecimento, abandonando a ideia de um aprendizado universal e válido para além de sua utilidade social e cultural. Essa mudança busca enxergar o conhecimento como possibilidades influenciadas por aquilo que é socialmente valorizado. Trata-se da transformação de uma orientação individualista na educação para uma orientação relacional, em outras palavras, a proposta construcionista social para a educação diz respeito ao foco nos relacionamentos no processo de construção do mundo.

Além das relações de amizade e companheirismo entre os educadores, há também as relações de trabalho, ou seja, que os colegas tenham que desenvolver juntos atividades e isso pode demonstrar o quanto eles gostam de estar juntos para realizar suas funções, o quanto confiam uns nos outros e estão ou não preparados para trabalhar em equipes. Para avaliar isso, perguntamos aos professores se, nas atividades em grupo, os colegas participam, se interessam e cooperam uns com os outros.

Tabela 17 – Cooperação entre os docentes

	F	M
Com certeza	2	
Em geral, sim	1	3
Às vezes	1	
Em geral, não		
Não		

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A maior parte das respostas foi positiva, já que 2 afirmaram “com certeza” e 4 “em geral, sim”. Essas respostas também contribuem para nossa análise do clima relacional e se tornam outro ponto forte da Investigação Apreciativa. Assim, segundo Kenneth Gergen e Mary Gergen (2010, p. 13) “com nossas relações criamos e sustentamos as realidades em que vivemos”. E

são as relações que criam e sustentam o clima social escolar. Dessa forma, é importante pensar por que uma professora respondeu “às vezes” a esta questão e de que forma pode-se melhorar este sentimento de que há mais relações de apoio e ajuda entre os docentes da instituição. Assim, também perguntamos se a escola ajudava os estudantes com dificuldades.

Tabela 18 – A escola ajuda os alunos com dificuldade?

	F	M
Com certeza	2	1
Em geral, sim	1	2
Às vezes	1	
Em geral, não		
Não		

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Mais uma vez, uma professora respondeu que “às vezes” a escola ajuda os estudantes com dificuldades. Percebemos aí uma insatisfação com algo que está latente. Por outro lado, é importante destacar que os outros 6 professores deram uma resposta afirmativa, o que é um aspecto muito positivo, pois esse apoio torna o processo de ensino-aprendizagem mais fácil e possibilita melhores relações entre os envolvidos.

As boas relações, além de serem fundamentais para a constituição do clima social escolar, são fundamentais do ponto de vista construcionista social, pois:

É a partir da relação que tudo o que consideramos real, racional, verdadeiro e de valor emerge. As implicações da ênfase relacional são vitais, não só porque permitem desestabilizar a tradição enraizada do individualismo, mas também porque somos instados a reconsiderar muitas de nossas instituições, desde os rituais do relacionamento íntimo até nossas práticas na educação, na política e nas leis (GERGEN; GERGEN, 2010, p. 53).

Desse modo, entendemos que o ponto principal do clima social escolar, que está diretamente ligado ao clima educativo, relacional, de segurança, de justiça e de pertencimento, está no significado construído no relacionamento das pessoas. É a partir dos processos sociais como a comunicação, os conflitos e as negociações que as pessoas produzem significados sobre si mesmas, sobre a escola e sobre o mundo.

As últimas perguntas do questionário exploravam a percepção dos docentes sobre os estudantes. Perguntamos se os alunos estavam motivados para aprender e 5 professores

responderam que “em geral, sim”, 1 professor “às vezes” e 1 docente “em geral, não”. É um resultado até bem promissor, considerando que o discurso generalista na sociedade é de que os alunos “não querem nada com nada”, embora 1 docente não tenha a mesma percepção dos seus colegas. Pensamos que o incentivo é uma das melhores formas de estimular os estudantes a obter boa aprendizagem e a estar no ambiente escolar. Outra pergunta foi se eles consideravam que os estudantes daquela escola teriam um futuro promissor. 5 docentes responderam “em geral, sim” e 2 “às vezes”. Aprofundando a questão, perguntamos se eles consideravam que a escola ajuda os alunos a alcançarem esse futuro promissor. 2 professores disseram que “com certeza”, 4 afirmaram “em geral, sim” e apenas 1 “em geral, não”. Embora fosse uma pergunta muito abrangente, pois não exploramos o que eles consideram “um futuro promissor”, o interesse em relação à pergunta foi analisar quais as expectativas dos professores em relação aos estudantes, pois entendemos que é necessário que os docentes reconheçam as potencialidades dos alunos e, diante delas, favoreçam o crescimento pessoal desses jovens, ajudando-os a alcançarem seus objetivos, seja entrando para a universidade, seja trabalhando no comércio, exercendo quaisquer atividades como cidadãos que contribuem para a localidade onde vivem. Quando os docentes possuem boas expectativas em relação aos alunos, estes tendem a sentir mais confiança e motivação no ambiente escolar, o que contribui para a construção de um bom clima social.

Considerando o período de distanciamento social, aproveitamos o questionário para investigar como os docentes estavam vivenciando as suas novas formas de trabalho e como percebiam a instituição escolar, estando fisicamente fora dela.

4.1.2 A visão dos professores em relação à escola no período da pandemia

Como os docentes preencheram o questionário no mês de junho e estavam desde março trabalhando de forma remota, suas respostas se referem a este período de 3 meses desta nova experiência. A pergunta inicial foi se eles tinham condições adequadas para trabalhar em casa. 1 professora assinalou “com certeza”; 4 docentes disseram “em geral, sim”; 1 professor, “às vezes”; e 1 professora afirmou que “em geral, não”. Salientamos que apesar do desafio de trabalhar em casa, de acordo com as respostas, não parece que os educadores considerem que estas condições sejam muito ruins. De qualquer forma, é válido investigar os fatores que podem estar dificultando o trabalho dos professores, pois isso pode ser um complicador para seus resultados e podemos supor que o trabalho doméstico, o cuidado com os filhos, muito mais

associado ao sexo feminino na nossa sociedade, possa ter levado a professora a considerar que, em geral, não tem boas condições de trabalho em casa, mas isso não foi possível investigar com o questionário utilizado.

Considerando que a internet é um recurso que possibilita aos docentes manterem suas atividades de trabalho, perguntamos como eles percebiam a internet que tinham em casa. 1 professor respondeu “ótima”, 2 docentes “boa”, 3 “razoável” e 1 “ruim”. Compreendemos que a dificuldade de acesso à internet é um fator que interfere no desempenho do trabalho remoto dos docentes, que deve ser levado em consideração pela instituição.

Rita Souza (2020) diz que:

Somos, cada vez mais, múltiplos e estamos expostos a uma infinidade de tradições e valores. Essa é uma realidade absolutamente nova, pois há alguns poucos séculos atrás, de uma maneira geral, pessoas comuns dificilmente saíam de sua aldeia, de sua cidade, raramente tinham a oportunidade de conversar com alguém que tivesse outra religião, costumes e idioma. No mundo atual, cada vez mais cedo e com mais frequência, convivemos com múltiplas culturas, costumes e hábitos fazendo com que, cotidianamente, estejamos próximos – ainda que virtualmente - do que consideramos estranho, diferente ou exótico. Isso significa que, muito mais do que as gerações anteriores, precisamos aprender a lidar com esta diversidade e a infinita possibilidade de criação humana (SOUZA, 2020, p. 4).

No período de isolamento social, a internet possibilitou a manutenção das relações entre as pessoas, o entretenimento e o contato com a diversidade cultural a partir dos ambientes virtuais. Devido à pandemia de Covid-19, houve a intensificação do uso da internet, sobretudo para que fosse possível o trabalho a distância, a educação a distância, a comunicação entre as pessoas etc. A sociabilidade digital é essencial no contexto pandêmico, ainda que sofra constantes mutações com a incorporação de novas tecnologias, pois elas são capazes de (re)estabelecer as relações. Temos a noção de que muitas pessoas não têm acesso à internet e políticas públicas devem ser feitas para solucionar esse problema, pois a educação digital ainda é um desafio tanto para os educadores quanto para os estudantes.

O tipo de aparelho utilizado para acessar a internet pode facilitar ou dificultar o uso de alguns recursos. Além disso, nem sempre este aparelho é de uso exclusivo do/a educador/a e ele/a precisa conciliar seu uso com outros familiares. Para compreender melhor essa situação, perguntamos aos docentes que recursos eles utilizavam para trabalhar e mais de uma resposta podia ser marcada. Dessa forma, 3 docentes assinalaram utilizar “computador de mesa”, 5

“notebook” e 6 “celular”. Identificamos que nenhum professor usa exclusivamente o celular para as atividades de trabalho. Dessa forma, acreditamos que utilizar o celular para trabalhar pode ocasionar diferentes focos de atenção, como visualizar as mensagens e ao mesmo tempo explicar os conteúdos e sanar as dúvidas dos alunos. Além disso, utilizar o celular para a leitura ou escrita de um texto, ou planejamento de uma aula dificulta bastante, o que interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Além da questão do acesso, perguntamos com quantas pessoas os educadores compartilhavam os aparelhos. Obtivemos as seguintes respostas: 4 docentes assinalaram “só eu utilizo” e 3 compartilhavam “com 1 pessoa”. Sabemos que quanto maior o compartilhamento, mais dificuldades os professores teriam para realizar suas atividades. Não dá para quantificarmos o fator complicador do compartilhamento, mas sabemos que seus impactos são significativos.

Aproveitando a oportunidade, perguntamos como é trabalhar em casa durante a pandemia e 2 professores responderam que trabalhavam: “mais do que antes” e 5 marcaram “menos do que antes”. Aprofundando mais esta questão, perguntamos se as atividades a distância ensinavam “mais”, “o mesmo” ou “menos” que as aulas presenciais. Todos os docentes responderam que ensinavam menos do que as aulas presenciais. Observamos que 36 dos 44 estudantes que participaram da pesquisa também afirmaram que as atividades a distância ensinavam “menos” do que as aulas presenciais.

A pandemia de Covid-19 alterou a dinâmica das escolas, que tiveram que realizar as atividades a distância e essa mudança fez com que os docentes adaptassem sua rotina doméstica à sua nova forma de trabalho. E isso não é fácil. Os professores tiveram que reinventar uma nova forma de dar aula e, além disso, lidar com dificuldades com a tecnologia, a internet, o convívio familiar e, provavelmente, interrupções mais frequentes durante o trabalho. Soma-se a isso o temor de contaminação pelo vírus, os inúmeros casos de morte no mundo e no Brasil, os efeitos do isolamento social, as alterações na forma de trabalho e convívio com as pessoas, entre outros fatores que interferiram de maneira mais ou menos significativa, na vida e no trabalho das pessoas no ano de 2020.

Na segunda questão aberta, perguntamos aos educadores se eles estavam sentindo falta da escola e eles deveriam justificar a resposta. Os docentes responderam que se sentiam bem dentro da instituição e que estão sentindo falta da escola. Eles justificaram essa resposta da seguinte maneira: *“o ambiente escolar é acolhedor, faz muita falta o contato direto com as*

peças”; “além da rotina de sair de casa para exercer uma atividade, os relacionamentos são agradáveis e fazem falta”; “sinto falta dos alunos e alunas”; “o clima na escola é muito agradável”.

Identificamos que os professores também sentem falta das relações sociais com as pessoas que integram a escola, apontando para a qualidade do clima relacional apresentado por Janosz, Georges e Parent (1998). Para o construcionismo, a realidade é construída socialmente por meio da cultura, dos valores e da história de cada sujeito, pois somos seres relacionais e através das nossas relações que os conhecimentos são construídos e sustentados (GERGEN; GERGEN, 2010). Assim, entendemos o quão as relações são importantes para construir a escola e o clima social dela.

Finalizando o questionário, perguntamos se os docentes gostariam de acrescentar algo à pesquisa e apenas uma professora respondeu esta questão, afirmando: “Gostaria de deixar claro que o Estado de Minas deveria nos fornecer mais apoio e mais clareza para termos melhores condições de trabalho”.

Não ficou claro se a resposta da professora se referia ao período da pandemia ou se era uma percepção generalizada de antes deste novo contexto. De fato, nenhuma instituição teve tempo suficiente de se preparar e preparar seus profissionais para lidar com o novo contexto de ensino remoto. Além disso, sua resposta refere-se ao governo do Estado de Minas Gerais e não à escola em si. Sabemos que as condições de trabalho dos docentes do Estado de Minas Gerais não são as melhores e isso afeta o clima social escolar. Além disso, é importante mostrar que essa professora encontrou, no questionário, um espaço para apresentar sua insatisfação. No entanto, trata-se de um contexto mais geral e, por mais que tenhamos trazido aqui a sua denúncia, consideramos que talvez a escola tenha pouco a fazer para melhorar as condições de trabalho quando se trata de demandas vindas de órgãos externos, como a Secretaria Estadual de Educação.

O trabalho a distância é uma entre as várias mudanças que a pandemia Covid-19 ocasionou. Antes da pandemia, passávamos boa parte do dia em contato direto com as pessoas, em outras palavras, colocávamos em prática nosso lado social por meio dos laços profissionais e pessoais. Em virtude das modificações, as relações sociais passaram a ser construídas por meio dos ambientes virtuais e não mais presenciais e isso implicou no processo de (des)construção das relações. Para Vera Cecília Frossard e Sérgio Arouca (2007), de acordo com as bases construcionistas, a realidade e o conhecimento são construídos a partir de

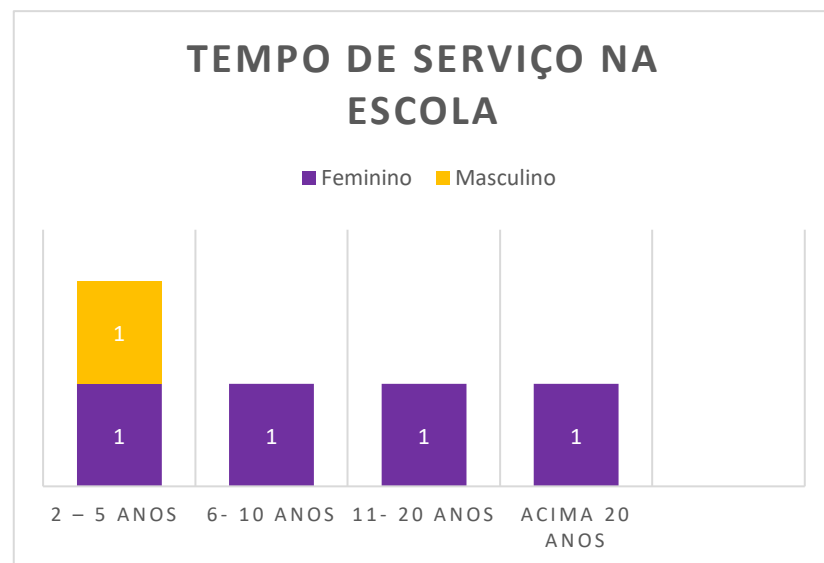
interações humanas inseridas na linguagem, em um contexto histórico e cultural, levando em consideração o modo como as pessoas constroem as suas relações. A autora afirma que os cursos a distância, ou seja, a educação on-line corre o risco de não levar em conta as realidades locais. Portanto, é de suma importância que a instituição escolar se atente para essas questões, pois podem afetar as relações humanas.

4.2 Funcionários

Consideramos importante compreender o que os funcionários pensam a respeito da escola e, como já foi dito, eles responderam o questionário impresso, pois estavam trabalhando na escola, apesar da pandemia.

Dos 5 funcionários que participaram desta pesquisa, 4 são do sexo feminino e 1 masculino e todos eram auxiliares de serviços gerais.

Gráfico 2 – Tempo de trabalho dos funcionários nesta instituição escolar



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como podemos ver, os funcionários têm um bom tempo de trabalho na instituição e, portanto, um bom conhecimento dela e de seu funcionamento.

Quanto à cor, 1 funcionária se declarou “branca”, 3 declararam “parda” e 1 “preta”. É bem interessante observar o predomínio de não brancos entre os funcionários de serviços gerais da escola. Também entre os 44 estudantes, 15 se declararam pardos e 13 pretos, enquanto 11 se

definiram brancos. Entre os 7 professores participantes da pesquisa, 4 se declararam brancos, 2 pardos e 1 professora preferiu não identificar a sua cor. Numa sociedade racista como a nossa, consideramos importante que estas questões sejam tratadas de maneira sistemática na escola, pois o racismo desqualifica pessoas e isso interfere significativamente na qualidade de vida delas e no seu rendimento escolar. A escola é um espaço significativo de formação na vida das pessoas e pode auxiliar, e muito, na construção de uma sociedade menos excludente e discriminatória. Do ponto de vista construcionista social, considerando-se que somos seres relacionais e interdependentes, a exclusão e a discriminação prejudicam a todos, pois fragilizam os laços emocionais, favorecem o desrespeito e promovem a divisão entre as pessoas.

4.2.1 As relações construídas entre as pessoas no ambiente escolar na visão dos funcionários

Numa questão aberta, perguntamos aos funcionários como eles se sentiam trabalhando na escola antes do período da pandemia, e todos os 5 responderam que se sentiam muito bem, afirmando, por exemplo: “*quando se tem amor no que faz, você se sente feliz no ambiente de trabalho*” e “*me sinto como se fosse na minha casa*”. Assim como já percebemos nos questionários de professores e estudantes, os funcionários também demonstram ter relações positivas com o local de trabalho e, como já visto anteriormente, eles trabalham há longo tempo na escola. Este fato pode nos indicar que eles têm uma sensação de pertencimento à instituição, parte importante do clima social escolar como nos lembram Janosz, Georges e Parent (1998). Os autores destacam que o sentimento de pertença favorece positivamente a construção do clima social escolar, aumentando o nível de comprometimento e motivação dos envolvidos; promovendo maior engajamento e produtividade; colaboração entre os pares; melhoria nos relacionamentos interpessoais e efetividade no funcionamento dos processos.

Carla Guanaes e Marisa Japur (2008) dizem que a perspectiva construcionista social aponta o entrelaçamento entre realidade e discurso, compreende o modo como as pessoas, por meio das práticas discursivas, constroem sentidos sobre o mundo e sobre si mesmas. Assim, notamos que os sentimentos de pertença à escola foram construídos através das falas dos funcionários, uma vez que a construção social se dá na medida em que as pessoas estão sempre respondendo umas às outras (com elogios, críticas, desafios, etc.), no permanente exercício de falar, responder, argumentar, defender, entre outros.

Através de perguntas fechadas, questionamos aos funcionários se eles gostam de trabalhar na escola. 3 responderam “com certeza” e 2 “muito”. Isso é algo bastante positivo e,

por mais que possamos supor que os funcionários temessem colocar uma resposta diferente num questionário de pesquisa, vamos considerar que eles estão sendo sinceros e é preciso destacar ainda que as respostas de professores e estudantes também foram muito positivas, o que nos leva a afirmar que, embora a escola tenha alguns pontos frágeis a melhorar, os dados desta pesquisa indicam que o clima social da escola é muito bom.

Considerando que as relações construídas neste meio são fundamentais para a construção de um bom clima social, perguntamos sobre as relações dos funcionários com os alunos, professores, direção escolar e colegas de trabalho. Com relação aos estudantes, 1 funcionário afirmou ter “excelente” relação e 4 disseram que a relação é “muito boa”, o que foi corroborado pelas respostas dos estudantes que também, em sua maioria, afirmaram ter relações “excelentes” e “muito boas” com os funcionários da escola. Já com os professores, a relação é ainda melhor, pois 3 funcionários assinalaram “excelente”, 2 marcaram “muito boa” e é possível, pela natureza do trabalho deles, que eles tenham mais contato com os professores do que com os alunos. Da mesma maneira, os docentes caracterizam como boas as relações com os funcionários. Assim, 3 funcionários marcaram “excelente” e 2 “muito boa” como respostas às perguntas sobre como era a relação com a direção da escola e com os colegas de trabalho. Enfim, estas respostas confirmam a hipótese de que o ambiente de trabalho na escola é muito bom e que há boas relações entre os membros da instituição e estas são fundamentais não apenas para o bom desempenho das tarefas, como também na construção de um clima corporativo saudável.

Segundo Kenneth Gergen (2009), a orientação construcionista social busca explicar os processos (que ocorrem de forma coletiva e não individualista) pelos quais as pessoas descrevem, explicam, ou, de alguma forma, dão conta do mundo em que vivem e incluindo-se a si mesmas. Então, para nós, explicar o processo de construção do clima social é compreender como são as relações das pessoas dentro do ambiente escolar porque são elas que constroem esse clima. De acordo com o autor,

Entendemos o mundo são artefatos sociais, produtos historicamente situados de intercâmbios entre as pessoas. Do ponto de vista construcionista, o processo de compreensão não é automaticamente conduzido pelas forças da natureza, mas é o resultado de um empreendimento ativo, cooperativo, de pessoas em relação. Sob este enfoque, a investigação é atraída às bases históricas e culturais das várias formas de construção do mundo (GERGEN, 2009, p. 303).

Assim, as descrições e explicações sobre o clima social constituem, elas próprias, formas de ação social que estão entrelaçadas na cultura, na origem, nas questões socioeconômicas e políticas, entre outros, e, sobretudo, no resultado das relações humanas.

Como nos mostra a Investigação Apreciativa, é muito importante ter consciência dos pontos fortes da instituição para reconhecê-los e preservá-los. No caso da escola pesquisada, consideramos que a pesquisa indica a existência de um bom clima social, o que é um fator excelente que deve ser mantido e melhorado. Considerando que os funcionários passam 6 horas diárias na instituição (segundo o diretor, são 3 turnos de trabalho: das 06:30 às 12:30; 12:00 às 18:00 e 16:00 às 22:00 horas), o fato de se sentirem bem no seu espaço de trabalho é ainda mais significativo. Sentir-se bem no trabalho tende a ter impactos positivos na forma como o funcionário vê a escola e a sua própria atuação dentro dela. É um fator positivo para o clima de pertencimento que contribui positivamente para a sua construção do clima social escolar.

Também perguntamos aos funcionários se eles deixariam de trabalhar naquela escola, caso eles pudessem e 4 responderam que “não” e 1 assinalou que “jamais”. As respostas deixam muito claro que os funcionários se sentem bem trabalhando na instituição, mas, para além do seu local de trabalho, será que eles consideram que aquela é uma boa escola, que ensina bem? Para investigar isso, consideramos que perguntar se eles/as matriculariam seus filhos naquela escola nos daria mais informações sobre como eles percebiam a qualidade do ensino na instituição. Três funcionárias e um funcionário marcaram “sim” e uma funcionária “com certeza”, o que demonstra que eles consideram que se trata de uma boa escola. É preciso lembrar que Cajuri é uma cidade interiorana e que muitos desses funcionários podem ser ex-alunos da escola e que eles não teriam grande diversidade de instituições de ensino para eleger, pois é a única escola que oferece Ensino Médio na cidade. Todavia, como dissemos anteriormente, há famílias na cidade que buscam escolas fora do município para matricular seus filhos (obviamente são famílias que podem custear o deslocamento e outras despesas), ainda assim isso revela que a sensação de que aquela é uma boa escola de Ensino Médio pode não ser generalizada entre os habitantes do município.

Nesta mesma intenção, perguntamos mais diretamente se os funcionários consideram que os alunos estão sendo preparados pela escola para o ENEM e os desafios da vida pós-escolarização obrigatória.

Tabela 19 – Deveres da escola na visão dos funcionários

	PREPARAÇÃO PARA O ENEM		PREPARAÇÃO PARA A VIDA	
	F	M	F	M
Com certeza	2	1	1	1
Muito			1	
Às vezes	2		2	
Pouco				
Nada				

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

É bem expressivo que a maior parte das respostas dos funcionários esteja nas categorias “com certeza” e “muito”. Assim como os estudantes e professores, houve uma pequena parte dos funcionários que assinalou “às vezes”. Seria interessante investigar um pouco mais o que os funcionários entendem como preparação para a vida e para o ENEM e, juntos com os docentes e gestão, proporem soluções que possam ajudar os estudantes.

Questionamos aos funcionários como eles consideravam a escola e sua estrutura: 3 funcionárias consideravam a escola e sua estrutura física “excelente” e 2 funcionários “muito boa”, confirmando a impressão de professores e estudantes, já identificada anteriormente. Embora a estrutura da escola, por si só, não seja suficiente para caracterizar o clima social, ela interfere no cotidiano e nas atividades desenvolvidas pelas pessoas na instituição.

Considerando que as sensações de bem-estar e de acolhimento afetam diretamente o clima social escolar, perguntamos aos funcionários se eles consideravam que havia violência, racismo e *bullying* na escola. Quanto à violência, 2 funcionários não responderam e 3 assinalaram o item “nenhuma”. Em relação ao racismo e ao *bullying*, 1 funcionário não respondeu e os outros 4 assinalaram “nenhum”.

Relembrando que apenas 1 dos 5 funcionários se declarou branca, é bem interessante que eles digam que não há racismo na instituição quando vivemos numa sociedade em que o racismo é estrutural. Muitos comportamentos racistas não são identificados como tal, por serem há muito tempo “naturalizados” socialmente. Pelo que percebemos, os participantes da pesquisa não reconhecem casos evidentes de discriminação racial na escola, o que é excelente. Por outro lado, professores e estudantes identificam sim que o racismo está presente na instituição, como está na sociedade como um todo e, por isso, reiteramos que é um tema a ser tratado na escola, envolvendo todos os seus membros na luta por uma educação antirracista.

Segundo Márcia Rodrigues (2015), definir violência escolar não é simples e identificar quais atos são considerados violentos também é difícil para algumas pessoas. A violência, quando tratada com certa indiferença pelos envolvidos no ambiente escolar pode causar diversos danos à instituição como um todo, principalmente consequências psicológicas às vítimas. Portanto, não sabemos exatamente se os funcionários sabem o que é *bullying* (não havíamos pensado que talvez fosse preciso trazer uma definição desse termo, que não tem tradução para o português) e que concepção de violência eles têm. Podemos, ainda, pensar que eles tivessem se referindo mais ao seu ambiente de trabalho do que ao ambiente da escola como um todo.

Perguntamos também se, na visão dos funcionários, os docentes e a direção da escola se preocupam e se interessam pelos estudantes. Assim como os professores, todos os funcionários responderam que sim, embora isso não fosse uma unanimidade na resposta dos estudantes.

Além disso, sabemos que as condições de trabalho interferem muito no bem-estar dos funcionários e na construção do clima de justiça que integra o clima social escolar. Por isso, perguntamos aos funcionários como são as suas condições trabalhistas e 3 funcionárias e 1 funcionário responderam ser “muito boas” e 1 funcionária disse que são “medianas”. É preciso considerar que, numa cidade pequena, de perfil predominantemente de agricultura familiar, não há muitos postos de trabalho e emprego, o custo de vida é mais baixo e, muitas vezes, o trabalho numa instituição pública é algo almejado por muitos. Talvez a resposta tivesse sido diferente em outra cidade. Mesmo assim, para as condições ali existentes, devemos destacar que funcionários e docentes concordaram que têm boas condições de trabalho, e uma parcela menor disse ter condições medianas. Nem sempre essas condições de trabalho dependem da escola em si, pois não é a escola que define o salário dos professores e dos funcionários, por exemplo, mas consideramos que estar num lugar em que eles afirmam gostar e onde têm boas relações interpessoais pode ter sido crucial para que as respostas sejam majoritariamente positivas em relação às condições de trabalho na instituição.

Além das relações de amizade e companheirismo entre os funcionários, há também as relações de trabalho, ou seja, relações em que os colegas tenham que desenvolver juntos suas funções e isso pode demonstrar o quanto eles gostam de estar juntos para realizar essas atividades, o quanto confiam uns nos outros e estão ou não preparados para trabalhar em equipe. Para avaliar isso, perguntamos aos funcionários se, nas atividades coletivas, os colegas cooperam com os demais. Uma funcionária optou por não responder, o do sexo masculino

marcou que “em geral, sim” e 3 mulheres disseram “às vezes”. Será que as mulheres estão sendo menos incentivadas a apoiarem-se ou será que elas têm maiores expectativas de colaboração? O que será que gerou este tipo de percepção diferenciada entre o sexo masculino e feminino? A partir do questionário não temos como responder, mas seria interessante investigar o que tem causado esta diferença de percepção entre os participantes.

A cooperação é fundamental num trabalho coletivo, pois gera um sentimento de justiça, de apoio, de que todos trabalham para alcançar um objetivo comum. Agir de forma cooperativa implica pensar, planejar e agir juntos. Não se trata de algo fácil de ser construído, mas consideramos que o sentimento de não cooperação gera mal-estar e prejudica o clima social da escola. Curiosamente, as respostas dos estudantes e docentes foram mais positivas do que a dos funcionários e seria interessante investigar o que têm gerado esta sensação e como seria possível incentivar ainda mais a cooperação e o apoio dos funcionários com os seus colegas de trabalho. Relações de cooperação possibilitam a construção de um ambiente agradável e de confiança.

Para aprofundar na questão das relações entre os colegas, perguntamos se os funcionários têm amigos na escola. 1 funcionário marcou “muitos”, 2 funcionárias “às vezes” e 2 não responderam. Ao contrário dos docentes e estudantes que disseram, em sua maioria, ter amigos na escola, os funcionários, por sua vez, responderam “às vezes”. Consideramos que nós somos seres relacionais e é natural que o ser humano se sinta mais seguro, feliz e produtivo no trabalho quando tem amizades neste ambiente. Dessa forma, esse é um ponto sobre o qual a escola pode trabalhar para que as boas relações permaneçam, o que, conseqüentemente, interfere na construção do clima relacional que afeta diretamente o clima social escolar.

As últimas perguntas do questionário se relacionavam à visão dos funcionários sobre se os estudantes estavam motivados a aprender, se esses alunos teriam um futuro promissor e se a escola ajudava esses discentes a terem um futuro promissor. 2 funcionárias responderam que “com certeza” e 2 funcionários assinalaram que “em geral, sim”. Assim como os professores, a resposta dos funcionários foi de confiança tanto no interesse dos estudantes quanto no seu futuro, o que pode ser muito significativo na interação deles com este público e, mais uma vez, pode reforçar a ideia de que aquela é uma boa escola, tem bons alunos e que terão um bom futuro.

Como nossa pesquisa foi realizada no meio de uma pandemia, ampliamos nosso questionamento visando compreender como os funcionários percebiam a instituição neste período.

4.2.2 A visão dos funcionários em relação à escola no período da pandemia

Devido à pandemia, os funcionários também tiveram modificações em suas jornadas de trabalho. Perguntamos a eles como é trabalhar durante a pandemia e 4 funcionários responderam: “menos do que antes” e 1 funcionária não respondeu. Notamos que, assim como a maioria dos professores, os funcionários disseram trabalhar menos durante a pandemia. É evidente que a ausência dos estudantes e dos professores dentro da instituição diminuiu o trabalho dos funcionários, pois não precisavam fazer merenda e o menor movimento de pessoas levava a uma menor necessidade de limpeza.

Na oportunidade, também perguntamos se eles estavam sentindo falta dos estudantes na escola e todos responderam “muito” e optamos por transcrever todas as respostas abertas desta questão porque elas dizem muito do sentimento dos funcionários:

“Escola sem alunos, é escola sem vida. A alegria de todos na escola é vê-la com alunos.”

“Os alunos são a base de tudo.”

“Sem nossos alunos a escola não tem vida. Aqui sem eles não tem alegria. O agitação do dia a dia é muito bom com eles na escola.”

“Porque sem eles o colégio fica muito vazio.”

“Eu gosto da escola quando os alunos estão aqui.”

É bem curioso que um dos funcionários deixou em branco algumas perguntas importantes do questionário, como se havia racismo, violência, *bullying* na escola, mas especialmente nesta questão, todos usaram o espaço para destacar a saudade que sentiam da agitação dos estudantes e da presença deles na escola. Acreditamos que a pandemia de Covid-19 trouxe inúmeras consequências para a vida social das pessoas e isso atingiu muito o ensino presencial e as relações construídas no ambiente escolar. É bastante curioso que os funcionários, que estavam fazendo trabalho presencial durante a pandemia, sintam falta dos tempos em que todos estavam presentes na instituição. Consideramos que o fato de todos terem respondido a esta questão mostra que era algo importante que eles queriam expressar. As perguntas abertas exigem um pouco mais de esforço, pois é preciso elaborar e escrever uma resposta e o fato de elas terem sido respondidas demonstram que, de fato, o participante queria trazer a sua opinião. Assim também perguntas não respondidas nos levam a refletir sobre os motivos do não preenchimento: seria falta de tempo, distração, falta de uma resposta adequada sobre o tema, falta de compreensão do que era a pergunta? Não temos como saber por que elas ficaram sem resposta, mas isso pode trazer indícios de algo que não se queria dizer. Finalmente,

perguntamos, como em todos os outros questionários, se eles queriam acrescentar algo à pesquisa e deixamos espaço para uma resposta aberta, mas não obtivemos nenhuma resposta.

Chamaram a nossa atenção as respostas quase em uníssono do corpo docente sobre o tão bom que é trabalhar nesta escola e o “amor” declarado dos funcionários pelo trabalho desempenhado no cotidiano escolar. Isso nos fez pensar que eles poderiam ter ficado receosos em responder o que realmente pensam sobre a instituição e serem prejudicados por isso. Devido à limitação do questionário, sentimos falta de dialogar sobre essas questões com os professores e funcionários, uma vez que a perspectiva construcionista nos convida a compreender como se dão as construções sociais através do diálogo. Esperamos dar continuidade a esta pesquisa em outro momento e entender melhor a construção dessas relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou com o objetivo de fazer uma investigação apreciativa sobre o clima social de uma escola de Ensino Médio na Zona da Mata mineira. Depois de já ter sido aceita pelo diretor da escola e aprovada no Comitê de Ética da universidade, as aulas presenciais foram suspensas devido à pandemia de Covid-19. Nesse contexto, tivemos que adotar medidas para manter o distanciamento social como forma de evitar a proliferação do vírus. Durante um tempo, não soubemos como e se seria possível fazer uma pesquisa sobre o clima social de uma escola num momento em que não havia atividades presenciais. No entanto, era necessário encontrarmos uma saída. Concluimos que, mesmo não tendo atividades cotidianas de interação com os membros da escola, todos os nossos participantes continuavam pertencendo àquela instituição e seria um momento, inclusive, para refletirmos se eles sentiam falta da escola e como percebiam o ensino e a aprendizagem nesse período. Sendo assim, não foi possível fazer as observações na escola e acompanhar de perto o cotidiano e as relações construídas entre os sujeitos. Consideramos que o questionário seria a forma mais segura, naquele momento, de compreendermos, na visão dos protagonistas, como eram as relações dentro da escola antes da pandemia e como elas construíram o clima social escolar.

Toda esta pesquisa está baseada na perspectiva construcionista social e, apesar do distanciamento social, buscamos utilizar recursos da metodologia da investigação apreciativa. Lamentavelmente, devido ao contexto pandêmico, não conseguimos concluir a última fase da Investigação Apreciativa – o Destino. Além disso, pretendíamos realizar rodas de conversa com os participantes, mas o atraso no início da pesquisa de campo, a dificuldade de participação destes em atividades on-line fez com que eliminássemos também esta atividade prevista. Reconhecemos, portanto, que muitas questões poderiam ser mais aprofundadas caso houvesse a possibilidade de conversarmos com os participantes e entendermos melhor as justificativas para suas respostas.

Sendo assim, as conversas com o diretor, a análise do Projeto Político Pedagógico da escola e os questionários preenchidos por alguns estudantes, professores e funcionários da escola foram as principais fontes para a nossa pesquisa sobre o clima social escolar.

Compreender o clima social de uma instituição nos possibilitou entender como as pessoas se sentem na escola, forneceu um panorama do ambiente socioeducativo, promoveu o reconhecimento dos pontos fortes e vulneráveis e facilitou a construção de ações futuras para

melhorar o clima da escola. Para isso, conseguimos, através da Investigação Apreciativa, fazer um panorama de como estava o clima social da instituição.

Na fase da Descoberta da Investigação Apreciativa, podemos dizer que a escola apresenta, como pontos fortes do seu clima social: boas relações interpessoais entre a maioria dos membros da escola; reconhecimento de que a escola oferece um ensino de boa qualidade; é um espaço onde os professores e funcionários gostam de trabalhar e os alunos reconhecem que, quando estão na escola, aprendem mais do que fazendo atividades em casa; a infraestrutura da escola é considerada boa; há um sentimento de que os educadores da escola se preocupam e se interessam pelos estudantes; e, finalmente, os participantes sentem falta de estarem juntos na escola. Apesar disso, embora não sejam assim muito acentuadas, foi possível identificar que há queixas sobre a presença de violência, racismo e *bullying* na escola; da necessidade de se fortalecer os vínculos de apoio e cooperação especialmente entre os participantes do sexo feminino, mas também entre todos os membros da escola, fomentando a amizade, o companheirismo e a confiança entre todos. Podemos afirmar que os pontos positivos se sobressaíram em relação aos negativos e que a escola possui um bom clima social, embora seja sempre necessário cuidar para que esta sensação se mantenha e cuidar especialmente daqueles que não sentem este mesmo clima, construindo um espaço inclusivo e que promova o bem-estar de todos.

Quanto à segunda fase da Investigação Apreciativa, o Sonho, identificamos, nos questionários, demandas por: diminuição das atividades enviadas aos estudantes durante a pandemia; investimentos maiores na infraestrutura da escola e na formação dos professores para que compreendam melhor os estudantes; melhorias na preparação dos estudantes para o ENEM e das condições de trabalho docente. Além disso, é preciso ressaltar aqui a fala de todos os funcionários da falta que sentiam dos estudantes e do sonho de que as atividades voltem a ser presenciais e o desejo de que a alegria e a vitalidade dos estudantes retornem à escola. Parece-nos que, nesse contexto de pandemia, os participantes da pesquisa passaram a valorizar e compreender a importâncias das relações, sobretudo na escola. Os estudantes abordaram a falta de interação com os colegas e professores; os docentes também falaram sobre a falta do contato direto com as pessoas e que sentiam muito a falta dos alunos; e os funcionários também falaram sobre o vazio que eles sentiam na escola sem os alunos. Conhecer os sonhos e trabalhar na sua realização é uma forma de melhorar o clima social, buscando que, na medida do possível, os anseios dos participantes da instituição sejam atendidos. Como não foi possível pensar como

seria o Planejamento para a realização desses sonhos, esperamos que o conhecimento destas percepções possa ajudar a escola a construir formas de aprimorar ainda mais o clima social, melhorando a aprendizagem dos estudantes e a qualidade de vida de todos que participam da instituição. A última fase da Investigação Apreciativa, denominada Destino, consiste em os participantes, juntos, criarem um documento com as propostas construídas coletivamente e trabalharem pela sua execução. No entanto, não tivemos tempo hábil para chegar a esta última etapa da pesquisa.

Consideramos que o clima social escolar consiste numa medida geral, uma sensação generalizada que não precisa ser a mesma para todas as pessoas e nem em todos os momentos. Isso não significa uma instituição perfeita, sem conflitos ou dificuldades. Significa que, de maneira, geral, as pessoas se sentem bem e se consideram acolhidas naquele lugar, ainda que existam momentos em que isso não aconteça. Além disso, é possível que, mesmo em uma escola com um excelente clima social, existam grupos mais vulneráveis que não se sentem tão bem e é importante estar atento a essas pessoas. Não consideramos que um bom clima social para algumas pessoas, ainda que para a maioria, seja suficiente. Especialmente numa sociedade violenta e desigual como a brasileira, é fundamental estar atento às minorias e incorporar seus valores e necessidades ao cotidiano escolar. O desejável, em relação ao clima social de uma escola, é que absolutamente todos tenham direito a um ambiente saudável e educativo. É realmente a ideia de que todos importam e devem ser considerados neste processo.

Quando se fala de um clima social que promove o bem-estar de todos, isso não equivale a dizer que é necessário ser feliz a todo o momento ou de uma exigência ingênua de felicidade. Fracassos, medos, frustrações, inseguranças fazem parte da vida e não é diferente quando se está no espaço escolar. Não se trata de impedir que se vivenciem estas sensações ou ocultar que estes sentimentos existem e fazem parte das experiências escolares, mas de promover um ambiente de segurança e acolhimento em que todos estes sentimentos difíceis sejam vivenciados da melhor maneira e em que os conflitos possam acontecer da maneira mais construtiva e saudável para todos. Não significa fazer o jogo do contente¹⁷ em que não se vê os problemas e o que não está bom na instituição, mas fazer com que as pessoas possam lidar com as dificuldades da melhor forma possível.

¹⁷ O jogo do contente ficou famoso pela divulgação de um clássico da literatura infanto-juvenil, o livro *Pollyanna*, publicado por Eleanor H. Porter, em 1913. Em todas as situações difíceis de sua vida, Pollyanna fazia o jogo do contente, tentando ver o lado positivo das coisas.

Assim, de acordo com as respostas dos questionários, observamos que a grande maioria das pessoas se sente bem na escola, porém há questões que o colégio, de maneira conjunta, precisa se atentar, como: aos estudantes que não se sentem bem na instituição, que não possuem amigos, não têm boas relações com os professores, funcionários e direção, e quando não estão bem psicologicamente; às condições de trabalho dos docentes e às relações de cooperação entre eles; às relações de companheirismo entre os funcionários. Entender como tem sido o tratamento entre as pessoas, como são percebidas as atuações dos profissionais da escola, com relação aos problemas de convivência, e as situações de *bullying* são questões que devem ser pensadas porque prejudicam o estado emocional e físico não só dos estudantes, mas de todos que fazem parte do contexto escolar. Não temos dúvidas de que só nos sentiremos pertencentes ao ambiente de forma segura e confiante quando as relações entre as pessoas forem positivas, com respeito, solidariedade e harmonia.

Contudo, a escola é um universo complexo em que interagem múltiplas e inter-relacionadas dimensões (relações com os colegas, comunidade, família, etc.). Justamente por essas razões é necessária, também, a avaliação dos pontos negativos que têm na escola para que possam ser solucionados e manter o clima positivo na instituição. Desse modo, entender como os alunos, professores e gestores percebem os pontos fortes, frágeis e as necessidades da instituição sob os mais diferentes aspectos é muito importante para a manutenção de um bom clima escolar. Para nós, identificar o clima social de uma escola é levar em consideração o que precisa ser melhorado e todas as relações que envolvam os estudantes, a gestão escolar, funcionários, professores, família, comunidade, etc.

Conseguimos observar, através da Investigação Apreciativa, que 80% dos alunos e 100% dos docentes e funcionários que participaram da pesquisa afirmaram gostar de estudar e trabalhar na instituição. Para nós, esse é um dos pontos fundamentais para a construção de bom clima social escolar e é uma variável importante para uma educação de qualidade.

Por fim, reiteramos a importância das pesquisas sobre as relações que são construídas na escola e da relevância de manter um bom clima escolar para melhores resultados no processo de aprendizagem dos estudantes e no bem-estar de todos os envolvidos na instituição.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade, cognição e moralidade na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. *In*: ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

ARON, Ana María; MILICIC, Neva; ARMIJO, Iván. Clima Social Escolar: una escala de evaluación – Escala de Clima Social Escolar, ECLIS. **Univ. Psychol.**, Bogotá, v. 11, n. 3, 2012. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/749>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BANDEIRA, Cláudia de Moraes; HUTZ, Claudio Simon. Bullying: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 35-44, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/04.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEAUDOIN, Marie-Nathalie; TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. **Rev. Educ. Perspec.**, Viçosa-MG, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6975/2829>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CADONÁ, Eliane; SCARPARO, Helena. Construcionismo social na atenção básica: uma revisão integrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 9, p. 2721-2730, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v20n9/1413-8123-csc-20-09-2721.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CAMPOS, Luiz Augusto. O pardo como dilema político. **Insight Inteligência**, n. 62, p. 80-91, 2013. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/O-pardo-como-dilema-pol%C3%ADtico.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

CARDOSO, David Tiago. Construcionismo social: em direção à assistência social. **Nova Perspectiva Sistêmica**, v. 26, n. 58, 2017, p. 60-73. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nps/v26n58/n26a05.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CARDOSO, David Tiago; BEIRAS, Adriano. Contribuições do construcionismo social para o estudo das masculinidades. *In*: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress, 2017, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2017. Disponível em: [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503076997_ARQUIVO_ContribuicoesdoCSparaoestudodasmasculinidades\[texto completo\].pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1503076997_ARQUIVO_ContribuicoesdoCSparaoestudodasmasculinidades[texto completo].pdf). Acesso em: 23 fev. 2021.

CEIA, Alda Maria dos Reis. **Um olhar de dentro: o clima de escola na perspectiva dos alunos**. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional) –

Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta de Portugal, 2011. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2055/1/Alda%20Ceia.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

COOPERRIDER, David; WHITNEY, Diana. **Investigação apreciativa**: uma abordagem positiva para a gestão de mudanças. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

CORNEJO, Rodrigo; REDONDO, Jesús M. El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. **Última Década**, Cidpa Viña Del Mar, v. 9, n. 15, p. 11-52, 2001. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CUADRA-PERALTA, Alejandro Adrian et al. Mejorando clima organizacional y de aula, satisfacción vital y laboral. **Revista de Psicología**, v. 24, n. 1, p. 3-26, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/fractal/v24n1/v24n1a02.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila Aparecida. Ensino Médio Integral: Desafios e Perspectivas. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 60-71, 2017. Disponível em: <http://revistanupem.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/320/296>. Acesso em: 23 fev. 2021.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-28-108-0545.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

FROSSARD, Vera Cecília; AROUCA, Sergio. A colaboração em cursos de educação a distância: uma proposta construcionista social. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/6dVera.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

GERGEN, Kenneth J. La educación em clave relacional. *In*: GERGEN, Kenneth J. **El ser relacional**: más allá de yo de La comunidad. New York: Editorial Descleé de Brouwer S.A, 2016.

GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. **Construccionismo social**: um convite ao diálogo. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GERGEN, Kenneth J. O movimento do construccionismo social na Psicologia Moderna. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 299-325, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2009v6n1p299/10807>. Acesso em: 23 fev. 2021.

GUANAES, Carla; JAPUR, Marisa. Contribuições da poética social à pesquisa em psicoterapia de grupo. **Estudos de Psicologia**, v. 13, n. 2, p. 117-124, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/03.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

GUERRA VIO, Cristóbal et al. Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares.

Estudios Pedagógicos, Valdivia, v. 38, n.2, p. 103-115, 2012. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n2/art07.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MINODA, Dalva de Souza; FONSECA, Renata Gadoni Porto. Impacto da pandemia do Covid-19 na educação: reflexos na vida das famílias. **Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 150-170, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/53672/751375151438>. Acesso em: 23 fev. 2021.

HAGUETTE, André; PESSOA, Márcio Kleber Moraes; VIDAL, Eloísa Maia. Dez escolas, dois padrões de qualidade. Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 609-636, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0609.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

HERNADÉZ Y HERNANDEZ, Fernando; GIL, Juan Maria Sancho. **El clima escolar en los centros de secundaria**: más allá de los tópicos. Madrid: CIDE, 2004.

IBGE. **Cidades e Estados**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/cajuri.html>. Acesso em: 19 dez. 2020.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 24 fev. 2021.

JANOSZ, Michel; GEORGES, Patricia; 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: https://www.researchgate.net/publication/255635944_L'environnement_socioeducatif_a_l'ecole_secondaire_Un_modele_theorique_pour_guider_l'evaluation_du_milieu. Acesso em: 23 fev. 2021.

LERIA-DULCIĆ, Francisco Jose; SALGADO-ROA, Jorge Alejandro. **Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria**. **Revista Educación**, v. 43, n. 1, 2019. Disponível: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/30019/36615>. Acesso em: 23 fev. 2021.

LOPES, Leandro Bicalho. **Subjetividade juvenil e ruralidade**: concepções de jovens acerca de si mesmos. 2018. 114f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/21762/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

LOPES, Leandro Bicalho; REIS, Lílian Perdigão Caixêta; CELESTINO, Sáhira Michele da Silva. Subjetividades e juventudes campestres: constituição de sentidos subjetivos por um jovem do campo. **Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 3, n. 3, p. 122-136, 2019. Disponível

em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/172>. Acesso em: 23 fev. 2021.

MARRA, Adriana Ventola; BRITO, Valéria da Glória Pereira. Construcionismo Social e Análise do Discurso: Uma Possibilidade Teórico-Metodológica. *In: XXXV Encontro da ANPAP*, 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272109547_Construcionismo_Social_e_Analise_do_Discurso_Uma_Possibilidade_Teorico-Metodologica. Acesso em: 23 fev. 2021.

MARIMÓN, Montserrat Moreno; VILARRASA, Genoveva Sastre. **Como construímos universos**: amor, cooperação e conflito. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MENA, Isidora; VALDÉS, Ana Maria. **Clima social escolar**: Documento Valoras UC 2008, Disponível em: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

MINAS GERAIS. **Ensino Médio em Tempo Integral**. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, SEE, Minas Gerais, 2020.

MINAYO, Maria Cecília S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

MOURA, Andréa Michelini; COIMBRA, Valesca Brandão. **Cajuri**: passado, um presente para o futuro. Belo Horizonte: PRESERVE, 2008.

OESSELMANN, Dirk. **Clima escolar**. Belém: Unama, 2009.

PÉREZ, Cruz Pérez. Educacion para la convivencia como contenido curricular: propuestas de intervencion en el aula. **Estudios Pedagógicos**, n. 25, p. 113-130, 1999. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051999000100007. Acesso em: 24 fev. 2021.

PORTAL EDUCAÇÃO, 2020. **Plano de Unidade de Ensino**. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/plano-de-unidade-de-ensino/30231>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Projeto político-pedagógico da E.E. Capitão Arnaldo Dias de Andrade**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, E.E. Capitão Arnaldo Dias de Andrade, 2020.

RASERA, Emerson Fernando; JAPUR, Marisa. Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a Psicologia. **Paidéia**, v. 15, n. 30, p. 21-29, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n30/05.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

RODRIGUES, Márcia Campos. **Bullying como expressão da violência ocultada**. 2015. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal do

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em:

<https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/2796/1/MCRodrigues.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

RUTTER et al. Introdução: estudos anteriores. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (orgs.). **Pesquisa em Eficácia Escolar**: Origem e Trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAMPSON, Edward E. Celebration the other: the dialogic turn. *In*: GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. **Celebration the other**: a dialogic account of human nature. Ohio: Taos Institute Publication, 2008.

SEGURA, Daiane Roberta Basso Fernandes. **Clima organizacional escolar**: implicações para o desenvolvimento profissional docente. 2007. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/93091/segura_drbf_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 fev. 2021.

SOARES, Ana Paula C; ALMEIDA, Leandro S.; GUISANDE, M. Adelina. Ambiente acadêmico y adaptación a la Universidad: un estudio con estudiantes de 1o año de la Universidad do Minho. **Revista Iberoamericana de Psicología y Salud**, v. 2, n. 1, p. 99-121, 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12101/1/Soares%2c%20Almeida%20%26%20Guisande%2c%202011.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SOARES, Mariana de Assis. **O clima escolar e o som do recreio**: entre escutas, observações e relatos. 2018. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B4LMGA/1/final_para_cd_mariana.pdf. Acesso em: 24 fev. 2021.

SOUZA, Rita de Cássia de. Uma análise construcionista social da liberdade na educação. **Periódico Horizontes**, v. 38, n. 1, p. p. e020034, jul. 2020. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/760/449>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>. Acesso em: 24 fev. 2021.

SURVEYMONKEY. Saiba quando e como usar perguntas de pesquisa com escala Likert. 1999. Disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/likert-scale/>. Acesso em: 24 fev. 2020.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. 27, p. 93-110, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/6467/4656>. Acesso em: 24 fev. 2021.

VIEIRA JUNIOR, Ederglenn Nobre; RASERA, Emerson F.; GUANAES-LORENZI, Carla. Educação como construção social: Aproximações entre Construcionismo Social e educação na literatura Brasileira. *In*: RASERA, Emerson F.; TAVERNIERS, Karin; VILCHES-ÁLVAREZ, Oriana (orgs.). **Construccionismo Social en acción**: Prácticas inspiradoras en diferentes contextos. Ebook: Taos Institute Publications, 2017.

APÊNDICE A – CONVITE PARA PARTICIPAR DE UMA PESQUISA

Convite para participar de uma pesquisa

Prezado(a) estudante, professor(a) e funcionário(a) da Escola XXXXXXXXXX, eu sou a Sáhira, moro em Cajuri-MG e sou estudante na Universidade Federal de Viçosa. Estou desenvolvendo uma pesquisa no Departamento de Educação sobre clima social escolar para compreender como os estudantes, professores e funcionários se sentem dentro da escola e gostaria de convidar você a participar desta pesquisa.

Caso você queira participar e seu responsável tenha permitido, o que você precisa fazer é: Se você tem menos de 18 anos:

1. Ler com atenção os termos de consentimento e assentimento, pedir a um responsável por você que leia também e veja se ele(a) te autoriza ou não a participar.
2. Se você e o seu responsável estiverem de acordo com a participação na pesquisa, vocês dois devem assinar os Termos. Há um para você e outro para o seu responsável. Lendo os termos, vocês saberão quem assina qual. Vocês ficam com uma cópia de cada e nos enviam a outra assinada.
3. Preencher o questionário.
4. Enviar o questionário respondido e os termos assinados quando entregar o material do Plano de Estudos Tutorado – PET da escola. Se você tem 18 anos ou mais:
5. Ler com atenção o termo de consentimento.
6. Assinar os termos. Uma cópia fica com você. Caso você esteja recebendo por e-mail, assinale o campo em que você declara concordar com a sua participação na pesquisa.
7. Preencher o questionário.
8. Enviar o questionário respondido e os termos assinados quando entregar o material do Plano de Estudos Tutorado – PET da escola.

Caso você seja funcionário da escola, deixe na escola que eu irei recolher e, se você receber por e-mail, é só preencher e enviar.

Muito obrigada por sua contribuição. Qualquer dúvida, você pode entrar em contato comigo pelo telefone XXXXXXXXXX ou pelo e-mail XXXXXXXXXX.

Cajuri, _____ de _____ de 2020.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS



PESQUISA: *O clima social em uma escola de ensino médio na Zona da Mata Mineira* ESTUDANTES

Esta pesquisa é sobre a Escola de Ensino Médio que você estuda. Não existem respostas certas ou erradas. Por favor, responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Nome: _____

Idade: _____ **Sexo:** () Feminino () Masculino () Outro

Você cursa EJA (Educação de Jovens e Adultos)? () Sim () Não

Que série você está cursando no ensino médio: () 1° () 2° () 3°

Qual sua cor ou raça? () Branca () Amarela () Parda () Preta () Indígena () Não declaro

Você já reprovou de série alguma vez? () Sim () Não

Você já parou de estudar alguma vez? () Sim () Não

Onde você reside? () Zona Rural () Zona Urbana

Perguntas	Assinale a sua resposta, com um X, pensando no período em que você tinha aulas presenciais na sua escola:				
Como você considera sua escola?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Os professores desta escola sabem ensinar?	com certeza	muito	às vezes	pouco	nada
Esta escola prepara você para fazer o ENEM?	com certeza	muito	às vezes	pouco	nada
Esta escola prepara você para a vida?	com certeza	muito	às vezes	pouco	nada
Como você considera a qualidade da estrutura física da escola?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Como você considera a limpeza da escola?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim

Se você pudesse, você mudaria de escola?	com certeza	sim	talvez	não	jamais
Como é a relação com seus professores ?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Como é a sua relação com os seus colegas da escola?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Como é a sua relação com os funcionários na sua escola?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Como é a relação com a direção da escola?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Existe violência na sua escola?	nenhuma	um pouco	mais ou menos	muita	demais
Existe racismo na sua escola?	nenhum	um pouco	mais ou menos	muito	demais
Existe <i>bullying</i> na sua escola?	nenhum	um pouco	mais ou menos	muito	demais
Os professores sabem lidar de maneira adequada com os conflitos na escola?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	nunca
A direção da escola se preocupa e se interessa pelos estudantes?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	nunca
Você sente confiança de contar um problema pessoal para um professor da escola?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	nunca
Você tem amigos na escola?	muitos	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
Nas atividades de grupo, os colegas participam, se interessam e cooperam com os demais?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	nunca
Quando um estudante tem dificuldades para aprender, os colegas o ajudam?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	nunca
Quando um estudante tem dificuldades para aprender, os professores o ajudam?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	nunca
Sua família apoia os seus estudos?	muito	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não

Você gosta de estudar nesta escola?	muito	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
As perguntas abaixo referem-se ao período de distanciamento social na pandemia de COVID-19. Marque com um X as suas respostas.					
Em casa você tem condições de estudo?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	nunca
Sua internet é:	ótima	boa	razoável	ruim	não tenho
Para estudar através da internet você utiliza: (pode marcar mais de um, se for o caso)	Computador de mesa	notebook	celular	tablet	Não tenho
O aparelho que você utiliza para ter acesso à internet é compartilhado com quantas pessoas?	Só eu utilizo	1 pessoa	2 pessoas	3 pessoas	4 ou mais pessoas
Você considera que estudar em casa:	é melhor que estudar na escola	é o mesmo que estudar na escola	é pior do que estudar na escola		
Você acha que as atividades a distância ensinam:	mais do que as aulas presenciais	o mesmo que as aulas presenciais	menos do que as aulas presenciais		
Durante a pandemia, você está estudando:	mais do que antes	o mesmo que antes	menos que antes		

Como você se sentia quando estava na escola?

Você está sentindo falta da escola?

() muito () em geral, sim () às vezes () em geral, não () nunca ou não?

Por quê?

Como está sendo estudar durante a pandemia? _____

Você quer acrescentar algo a esta pesquisa?

Você gostaria de participar de um momento de discussão com outros colegas para falar sobre a sua escola? Marque com um X a opção abaixo que corresponde a sua resposta. Este momento será presencial e gravado porque é parte desta pesquisa. Se sim, deixe seus contatos abaixo. Se não, não precisa preencher os dados abaixo.

Gostaria muito	Gostaria	Tanto faz	Gostaria pouco	Não gostaria
----------------	----------	-----------	----------------	--------------

E-mail: _____

Endereço completo:

Telefone: _____

Caso você seja selecionado(a) para participar da segunda etapa desta pesquisa, entraremos em contato. Desde já, obrigada pela sua colaboração.

Viçosa, 10 de junho de 2020.



PESQUISA: O clima social em uma escola de ensino médio na Zona da Mata Mineira
Professores(as)

Esta pesquisa é sobre a Escola de Ensino Médio que você trabalha. Não existem respostas certas ou erradas. Por favor, responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Nome: _____

Idade: _____ **Sexo:** () Feminino () Masculino () Outro

Qual sua cor ou raça? () Branca () Amarela () Parda () Preta ()
Indígena () Não declaro

Você é graduado(a) em _____ **Concluiu em** _____

Qual(is) série(s) você está ministrando aulas no ensino médio: () 1° () 2° () 3°

Que disciplina(s) você ministra nesta escola? _____

Tempo de exercício profissional nesta escola: _____

Perguntas	Assinale a sua resposta, com um X, pensando no período em que você ministrava aulas presenciais na sua escola:				
	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Como você considera esta escola?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Você gosta de trabalhar nesta escola?	com certeza	muito	às vezes	pouco	não
Você considera que esta escola prepara os alunos para o ENEM?	com certeza	muito	às vezes	pouco	não
Você considera que esta escola prepara os alunos para a vida?	com certeza	muito	às vezes	pouco	não
Como você considera a qualidade da estrutura física da escola?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim

Se você pudesse, você deixaria de trabalhar nesta escola?	com certeza	sim	talvez	não	jamais
Você colocaria seu(sua) filho(a) para estudar nessa escola?	com certeza	sim	talvez	não	jamais
Como é a sua relação com os demais professores?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Como é a sua relação com os alunos?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Como é a sua relação com os funcionários na sua escola?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Como é a relação com a direção da escola?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Existe violência na sua escola?	nenhuma	um pouco	mais ou menos	muita	demais
Existe racismo na sua escola?	nenhum	um pouco	mais ou menos	muito	demais
Existe <i>bullying</i> na sua escola?	nenhum	um pouco	mais ou menos	muito	demais
As condições de trabalho nesta escola são	excelentes	muito boas	medianas	ruins	muito ruins
Você considera que os professores da escola se interessam pelos alunos?	muito	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
Você considera que a direção da escola se preocupa e se interessa pelos alunos?	muito	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
Os alunos desta escola contam problemas pessoais para os professores?	muito	em geral, sim	às vezes	em geral, não	nunca
Você tem amigos na escola?	muitos	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
Os docentes desta escola cooperam com uns com os outros?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
Você considera que a escola ajuda os alunos que têm dificuldades para aprender?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não

Você considera que os alunos estão motivados para aprender?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
Você considera que os alunos gostam de estudar nesta escola?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
Você considera que os alunos desta escola terão um futuro promissor?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
Você considera que esta escola ajuda os estudantes a terem um futuro promissor?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não

As perguntas abaixo referem-se ao período de distanciamento social na pandemia de COVID-19. Marque com um X as suas respostas.

Você acha que as atividades a distância ensinam:	mais do que as aulas presenciais	o mesmo que as aulas presenciais	menos do que as aulas presenciais
Durante a pandemia, você (como professor/a) está trabalhando:	mais do que antes	o mesmo que antes	menos que antes

Como você se sentia quando estava na escola?

Você está sentindo falta da escola?

() muito () em geral, sim () às vezes () em geral, não () não

Por quê?

Como está sendo trabalhar como docente durante a pandemia? _____

Você quer acrescentar algo a esta pesquisa?

Você gostaria de participar de um momento de discussão com outros colegas e alunos para falar sobre a sua escola? Marque com um X a opção abaixo que corresponde a sua resposta. Este momento será presencial e gravado porque é parte desta pesquisa. Se sim, deixe seus contatos abaixo. Se não, não precisa preencher os dados abaixo.

Gostaria muito	Gostaria	Tanto faz	Gostaria pouco	Não gostaria
----------------	----------	-----------	----------------	--------------

E-mail: _____

Endereço completo:

Telefone: _____

Caso você seja selecionado(a) para participar da segunda etapa desta pesquisa, entraremos em contato. Desde já, obrigada pela sua colaboração.

Viçosa, 10 de junho de 2020.



PESQUISA: O clima social em uma escola de ensino médio na Zona da Mata Mineira
Funcionários(as)

Esta pesquisa é sobre a Escola de Ensino Médio que você trabalha. Não existem respostas certas ou erradas. Por favor, responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Nome: _____

Idade: _____ **Sexo:** () Feminino () Masculino () Outro

Qual sua cor ou raça? () Branca () Amarela () Parda () Preta () Indígena () Não declaro

Você possui: () Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo

() Ensino médio incompleto () Ensino médio completo () Graduação

() Pós-graduação () Não possuo escolaridade

Qual o seu cargo/função nesta escola?

Tempo de exercício profissional nesta escola:

Perguntas	Assinale a sua resposta, com um X, pensando no período em que você trabalhava presencialmente na sua escola:				
	excelent e	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Como você considera esta escola?					
Você gosta de trabalhar nessa escola?	com certeza	muito	às vezes	pouco	não
Você considera que esta escola prepara os alunos para o ENEM?	com certeza	muito	às vezes	pouco	não
Você considera que esta escola prepara os alunos para a vida?	demais	muito	às vezes	pouco	não

Como você considera a qualidade da estrutura física desta escola?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Se você pudesse, você deixaria de trabalhar nesta escola?	com certeza	sim	talvez	não	jamais
Você colocaria seu(sua) filho(a) para estudar nessa escola?	com certeza	sim	talvez	não	jamais
Como é a sua relação com os professores ?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Como é a sua relação com os alunos ?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Como é a sua relação com os demais funcionários ?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
Como é a relação com a direção da escola?	excelente	muito boa	mediana	ruim	muito ruim
As condições de trabalho nesta escola são	excelentes	muito boas	medianas	ruins	muito ruins
Existe violência nesta escola?	nenhuma	um pouco	mais um pouco	muita	demais
Existe racismo nesta escola?	nenhum	um pouco	mais um pouco	muito	demais
Existe bullying nesta escola?	nenhum	um pouco	mais um pouco	muito	demais
Você considera que os professores da escola se interessam pelos alunos?	muito	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
Você considera que a direção da escola se preocupa e se interessa pelos alunos?	muito	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
Você tem amigos na escola?	muitos	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
Os funcionários desta escola cooperam com uns com os outros?	muito	em geral, sim	às vezes	em geral, não	nunca

Você considera que os alunos gostam de estudar nesta escola?	muito	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
Você considera que os alunos desta escola terão um futuro promissor?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
Você considera que esta escola ajuda os estudantes a terem um futuro promissor?	com certeza	em geral, sim	às vezes	em geral, não	não
As perguntas abaixo referem-se ao período de distanciamento social na pandemia de COVID-19. Marque com um X as suas respostas.					
Durante a pandemia, você (como funcionário/a da escola) está trabalhando:	mais do que antes	o mesmo que antes	menos que antes		

Como você se sente quando está trabalhando na escola? _____

Você está sentindo falta dos estudantes na escola?

() muito () em geral, sim () às vezes () em geral, não () não

Por quê?

Como está sendo trabalhar como funcionário(a) da escola durante a pandemia?

Você quer acrescentar algo a esta pesquisa?

Você gostaria de participar de um momento de discussão com outros colegas e alunos para falar sobre a sua escola? Marque com um X a opção abaixo que corresponde a sua resposta. Este momento será presencial e gravado porque é parte desta pesquisa. Se sim, deixe seus contatos abaixo. Se não, não precisa preencher os dados abaixo.

Gostaria muito	Gostaria	Tanto faz	Gostaria pouco	Não gostaria
----------------	----------	-----------	----------------	--------------

E-mail:

Endereço completo:

Telefone: _____

Caso você seja selecionado(a) para participar da segunda etapa desta pesquisa, entraremos em contato. Desde já, obrigada pela sua colaboração.

Viçosa, 10 de junho de 2020.

APÊNDICE C – TERMOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para participantes maiores de 18 anos)

PESQUISA: “O clima social em uma escola de ensino médio na Zona da Mata Mineira”.

O(a) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa “O clima social em uma escola de ensino médio na Zona da Mata Mineira”. Esta pesquisa tem por objetivo compreender, junto com adolescentes, professores e funcionários do ensino médio como se encontra o clima social da escola e elaborar, em conjunto com o grupo, os fatores que contribuem para o estabelecimento de um bom clima social na escola, isto é, entender como as pessoas se sentem no ambiente escolar.

Para a realização da pesquisa, realizaremos três rodas de conversa, sendo que elas poderão contar com a participação conjunta de estudantes, professores, membros da direção e demais funcionários da escola ou poderão ser feitas apenas com alunos, apenas com professores e apenas com funcionários/membros da direção. Esta será uma decisão conjunta com os participantes da pesquisa, considerando a disponibilidade destes e da própria escola. Esses serão os momentos em que as pessoas poderão dizer o que elas pensam sobre como se sentem na escola, sobre as regras e normas escolares, bem como especular sobre propostas para melhorar o clima social escolar, com o intuito de serem construídas coletivamente, a fim de gerar novas formas de relacionamento nos ambientes de que a escola dispõe. As rodas de conversa ocorrerão em um espaço reservado da própria escola.

Serão feitas anotações em papel durante o período de observação e também gravações em áudio e vídeo no momento das rodas de conversa. Ao assinar este termo, você declara estar de acordo com a gravação do áudio, e com as observações, sabendo que os nomes dos participantes não serão expostos de forma a identificá-los.

Esta investigação será realizada durante o ano de 2020 e não pretende alterar as atividades cotidianas, adequando-se de acordo com a sua disponibilidade e vontade em colaborar por algumas semanas. Os agendamentos das rodas de conversa serão conforme a sua conveniência e disponibilidade. Como o pesquisador deve estar no ambiente escolar junto com os adolescentes, existe o risco de interferência no trabalho realizado em classe, alterando o plano inicial de trabalho do(a) professor(a). Para mitigar tal risco, o pesquisador compromete-se a manter diálogo constante com o professor e a gestão escolar para evitar eventuais interferências no trabalho em sala de aula. Além disso, durante a realização das rodas de conversa, os participantes podem se sentir desconfortáveis e/ou constrangidos diante de alguma questão ou assunto. No entanto, é garantido ao participante o seu direito de recusar-se a responder questões e de se engajar em assuntos/temas sobre os quais ele não se sinta confortável.

De acordo com a Resolução CNS N° 466 de 2012, os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Os participantes envolvidos no estudo poderão ser beneficiados direta ou indiretamente por meio da socialização dos resultados da pesquisa. Através dos resultados

obtidos, todos os envolvidos poderão ter uma melhor compreensão acerca do clima social escolar e poderão, adiante, se julgarem necessário, fazer as intervenções em suas práticas e relações pedagógicas, a fim de melhorá-las.

Todos os participantes da pesquisa podem, a qualquer momento, procurar saber mais informações sobre a pesquisa, o uso dos dados coletados e pedir esclarecimentos sobre o trabalho realizado.

Participar da pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro para o participante, nem dá direito a ressarcimento de nenhum tipo de despesa.

Você tem a garantia de que o pesquisador irá tratar a identidade de todos os participantes com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizará as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Você pode retirar-se, desistir ou retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa sem quaisquer prejuízos e sem necessidade de comunicado prévio. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e, depois desse tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, em seu local de trabalho, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida a você.

Eu, _____,
contato

_____, declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa " O clima social em uma escola de ensino médio na Zona da Mata Mineira" de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Estou informado de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão, se assim o desejar. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Pesquisador responsável: Rita de Cássia de Souza

Departamento de Educação - Campus da Universidade Federal de

Viçosa Tel.: (31) 3612-7514- E-mail: ritasouza@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres

Humanos Edifício Arthur Bernardes, subsolo

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário- Viçosa/MG

CEP: 36570-900 - Telefone: (31) 3612-2316 E-mail: cep@ufv.br - site: www.cep.ufv.br

Local, dia, mês e ano

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Responsáveis legais por participantes menores de 18 anos)

PESQUISA: “O clima social em uma escola de ensino médio na Zona da Mata Mineira”.

O(a) participante _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa “O clima social em uma escola de ensino médio na Zona da Mata Mineira”. Esta pesquisa tem por objetivo compreender, junto com adolescentes, professores e funcionários do ensino médio como se encontra o clima social da escola e elaborar, em conjunto com o grupo, os fatores que contribuem para o estabelecimento de um bom clima social na escola, isto é, entender como as pessoas se sentem no ambiente escolar.

Para a realização da pesquisa, realizaremos três rodas de conversa, sendo que elas poderão contar com a participação conjunta de estudantes, professores, membros da direção e demais funcionários da escola ou poderão ser feitas apenas com alunos, apenas com professores e apenas com funcionários/membros da direção. Esta será uma decisão conjunta com os participantes da pesquisa, considerando a disponibilidade destes e da própria escola. Esses serão os momentos em que as pessoas poderão dizer o que elas pensam sobre como se sentem na escola, sobre as regras e normas escolares, bem como especular sobre propostas para melhorar o clima social escolar, com o intuito de serem construídas coletivamente, a fim de gerar novas formas de relacionamento nos ambientes de que a escola dispõe. As rodas de conversa ocorrerão em um espaço reservado da própria escola.

Serão feitas anotações em papel durante o período de observação e também gravações em áudio e vídeo no momento das rodas de conversa. Ao assinar este termo, você declara estar de acordo com a gravação do áudio, e com as observações, sabendo que os nomes dos participantes não serão expostos de forma a identificá-los.

Esta investigação será realizada durante o ano de 2020 e não pretende alterar as atividades cotidianas, adequando-se de acordo com a sua disponibilidade e vontade em colaborar por algumas semanas. Os agendamentos das rodas de conversa serão conforme a sua conveniência e disponibilidade. Como o pesquisador deve estar no ambiente escolar junto com os adolescentes, existe o risco de interferência no trabalho realizado em classe, alterando o plano inicial de trabalho do(a) professor(a). Para mitigar tal risco, o pesquisador compromete-se a manter diálogo constante com o professor e a gestão escolar para evitar eventuais interferências no trabalho em sala de aula. Além disso, durante a realização das rodas de conversa, os participantes podem se sentir desconfortáveis e/ou constrangidos diante de alguma questão ou assunto. No entanto, é garantido ao participante o seu direito de recusar-se a responder questões e de se engajar em assuntos/temas sobre os quais ele não se sinta confortável.

De acordo com a Resolução CNS N° 466 de 2012, os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Os participantes envolvidos no estudo poderão ser beneficiados direta ou indiretamente por meio da socialização dos resultados da pesquisa. Através dos resultados obtidos, todos os envolvidos poderão ter uma melhor compreensão acerca do clima social escolar e poderão, adiante, se julgarem necessário, fazer as intervenções em suas práticas e relações pedagógicas, a fim de melhorá-las.

Todos os participantes da pesquisa podem, a qualquer momento, procurar saber mais informações sobre a pesquisa, o uso dos dados coletados e pedir esclarecimentos sobre o trabalho realizado.

Participar da pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro para o participante, nem dá direito a ressarcimento de nenhum tipo de despesa.

Você tem a garantia de que o pesquisador irá tratar a identidade de todos os participantes com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizará as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Você pode retirar-se, desistir ou retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa sem quaisquer prejuízos e sem necessidade de comunicado prévio. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e, depois desse tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, em seu local de trabalho, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida a você.

Eu, _____,
contato _____,
responsável pelo participante _____, autorizo
sua participação e declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa " O clima social em
uma escola de ensino médio na Zona da Mata Mineira" de maneira clara e detalhada e esclareci
minhas dúvidas. Estou informado de que a qualquer momento poderei solicitar novas
informações e modificar minha decisão, se assim o desejar. Recebi uma via deste termo de
consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Pesquisador responsável: Rita de Cássia de Souza

Departamento de Educação - Campus da Universidade Federal de Viçosa

Tel.: (31) 3612-7514- E-mail: ritasouza@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Edifício Arthur Bernardes, subsolo

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário- Viçosa/MG

CEP: 36570-900 - Telefone: (31) 3612-2316 E-mail: cep@ufv.br - site: www.cep.ufv.br

Local, dia, mês e ano

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Responsável Legal pelo participante

TERMO DE ASSENTIMENTO

(Este documento é para os participantes de 12 a 17 anos)

PESQUISA: “O clima social em uma escola de ensino médio na Zona da Mata Mineira”.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) para participar da pesquisa “O clima social em uma escola de ensino médio na Zona da Mata Mineira”. Esta pesquisa tem por objetivo compreender, junto com adolescentes, professores e funcionários do ensino médio como se encontra o clima social da escola e elaborar, em conjunto com o grupo, os fatores que contribuem para o estabelecimento de um bom clima social na escola, isto é, entender como as pessoas se sentem no ambiente escolar.

Para a realização da pesquisa, realizaremos três rodas de conversa, sendo que elas poderão contar com a participação conjunta de estudantes, professores, membros da direção e demais funcionários da escola ou poderão ser feitas apenas com alunos, apenas com professores e apenas com funcionários/membros da direção. Esta será uma decisão conjunta com os participantes da pesquisa, considerando a disponibilidade destes e da própria escola. Esses serão os momentos em que as pessoas poderão dizer o que elas pensam sobre como se sentem na escola, sobre as regras e normas escolares, bem como especular sobre propostas para melhorar o clima social escolar, com o intuito de serem construídas coletivamente, a fim de gerar novas formas de relacionamento nos ambientes de que a escola dispõe. As rodas de conversa ocorrerão em um espaço reservado da própria escola.

Serão feitas anotações em papel durante o período de observação e também gravações em áudio e vídeo no momento das rodas de conversa. Ao assinar este termo, você declara estar de acordo com a gravação do áudio, e com as observações, sabendo que os nomes dos participantes não serão expostos de forma a identificá-los.

Esta investigação será realizada durante o ano de 2020 e não pretende alterar as atividades cotidianas, adequando-se de acordo com a sua disponibilidade e vontade em colaborar por algumas semanas. Os agendamentos das rodas de conversa serão conforme a sua conveniência e disponibilidade. Como o pesquisador deve estar no ambiente escolar junto com os adolescentes, existe o risco de interferência no trabalho realizado em classe, alterando o plano inicial de trabalho do(a) professor(a). Para mitigar tal risco, o pesquisador compromete-se a manter diálogo constante com o professor e a gestão escolar para evitar eventuais interferências no trabalho em sala de aula. Além disso, durante a realização das rodas de conversa, os participantes podem se sentir desconfortáveis e/ou constrangidos diante de alguma questão ou assunto. No entanto, é garantido ao participante o seu direito de recusar-se a responder questões e de se engajar em assuntos/temas sobre os quais ele não se sinta confortável.

De acordo com a Resolução CNS N° 466 de 2012, os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa.

Os participantes envolvidos no estudo poderão ser beneficiados direta ou indiretamente por meio da socialização dos resultados da pesquisa. Através dos resultados obtidos, todos os envolvidos poderão ter uma melhor compreensão acerca do clima social escolar e poderão, adiante, se julgarem necessário, fazer as intervenções em suas práticas e relações pedagógicas, a fim de melhorá-las.

Todos os participantes da pesquisa podem, a qualquer momento, procurar saber mais informações sobre a pesquisa, o uso dos dados coletados e pedir esclarecimentos sobre o trabalho realizado.

Participar da pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro para o participante, nem dá direito a ressarcimento de nenhum tipo de despesa.

Você tem a garantia de que o pesquisador irá tratar a identidade de todos os participantes com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizará as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Você pode retirar-se, desistir ou retirar o consentimento a qualquer momento da pesquisa sem quaisquer prejuízos e sem necessidade de comunicado prévio. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa e, depois desse tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, em seu local de trabalho, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa " O clima social em uma escola de ensino médio na Zona da Mata Mineira " de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Estou informado de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável legal poderá modificar sua decisão sobre minha participação, se assim o desejar. Já assinado o termo de consentimento por meu responsável legal, declaro que concordo em participar da pesquisa. Recebi uma via deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Pesquisador responsável: Rita de Cássia de Souza

Departamento de Educação - Campus da Universidade Federal de

Viçosa Tel.: (31) 3612-7514- E-mail: ritasouza@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Edifício Arthur Bernardes, subsolo

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário- Viçosa/MG

CEP: 36570-900 - Telefone: (31) 3612-2316 E-mail: cep@ufv.br - site: www.cep.ufv.br

Local, dia, mês e ano

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, na qualidade de responsável pela Escola _____, localizada no município de Cajuri/MG –, autorizo a realização da pesquisa intitulada “O clima social em uma escola de ensino médio na Zona da Mata Mineira” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora “Rita de Cássia de Souza”, e declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa para a referida pesquisa.

Cajuri, 19 de fevereiro de 2020.

Assinatura
(Carimbo)

APÊNDICE E – CONVITE

06/01/2021

E-mail de Universidade Federal de Viçosa - Seminário de Dissertação



Seminário de Dissertação

1 mensagem

Sáhira Celestino ·

8 de dezembro de 2020 19:22

Para: [redacted]

Prezado
Boa noite!


Agradeço por nos receber de braços abertos na escola para realizar a nossa pesquisa. Envio este e-mail para convidá-lo, e também a toda instituição, para o nosso Seminário de Dissertação. Afirmo que nosso trabalho não está concluído e poderá ser alterado conforme indicações da banca e dos participantes da pesquisa.

O seminário será dia 16/12/2020 às 14 horas no link: <https://meet.google.com/tkr-rbnk-gst>

Abraços,

-

Sáhira Celestino

 DISSERTAÇÃO COMPLETA.pdf
1838K