

# O CLIMA ESCOLAR E A CONVIVÊNCIA RESPEITOSA NAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS\*

TELMA PILEGGI VINHA  
ALESSANDRA DE MORAIS  
LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA  
ROBERTA GURGEL AZZI  
ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO  
CAROLINA DE ARAGÃO ESCHER MARQUES  
LÍVIA MARIA FERREIRA DA SILVA  
ADRIANO MORO  
FLÁVIA MARIA DE CAMPOS VIVALD  
ADRIANA DE MELO RAMOS  
MARIANA TAVARES ALMEIDA OLIVEIRA  
THAIS CRISTINA LEITE BOZZA

## RESUMO

*Os problemas de convivência, muitas vezes traduzidos como indisciplina ou violência, aparecem como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas escolas. Considerando que há uma correspondência entre a qualidade do clima escolar e das relações interpessoais, esta pesquisa teve como objetivos a construção e testagem de instrumentos para avaliar o clima escolar em alunos, docentes e gestores, assim como elaborar e desenvolver em duas escolas públicas de ensino fundamental II um projeto de intervenção objetivando a melhoria da convivência. Após o diagnóstico do clima dessas escolas, desenvolveu-se uma intervenção constituída por: inserção de uma disciplina semanal na grade horária dos alunos; implantação de procedimentos para mediação de conflitos; propostas de protagonismo juvenil; e formação continuada dos profissionais da escola. Este estudo apresenta subsídios teóricos e práticos que favorecem a melhoria da qualidade do clima escolar e possibilita às escolas planejarem a convivência.*

\* Esta pesquisa foi aprovada pelo edital de pesquisas "Como garantir que todos os alunos brasileiros tenham um bom professor todos os dias na sala de aula?", da Fundação Lemann e do Itaú BBA. No âmbito do edital, cada pesquisa aprovada recebeu apoio técnico e financeiro para sua execução. Este estudo contou também com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

**PALAVRAS-CHAVE** CLIMA ESCOLAR • CONVIVÊNCIA ÉTICA • INSTRUMENTOS DE MENSURAÇÃO • INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.

# EL CLIMA ESCOLAR Y LA CONVIVENCIA RESPECTUOSA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

## RESUMEN

*Los problemas de convivencia, muchas veces traducidos como indisciplina o violencia, aparecen como una de las mayores dificultades enfrentadas por las escuelas. Considerando que hay una correspondencia entre la calidad del clima escolar y las relaciones interpersonales, esta investigación tuvo como objetivos la construcción y el testeo de instrumentos para evaluar el clima escolar entre alumnos, docentes y gestores, así como el de elaborar y desarrollar en dos escuelas públicas de educación básica II un proyecto de intervención dirigido a mejorar la convivencia. Después del diagnóstico del clima de dichas escuelas se llevó a cabo una intervención constituida por: inserción de una asignatura semanal en la carga horaria de los alumnos; implantación de procedimientos para la mediación de conflictos; propuestas de protagonismo juvenil y formación continuada de los profesionales de la escuela. Este estudio presenta subsidios teóricos y prácticos que favorecen la mejora de la calidad del clima escolar y posibilita las escuelas a planificar la convivencia.*

**PALABRAS CLAVE** CLIMA ESCOLAR • CONVIVENCIA ETICA • INSTRUMENTOS DE MENSURACIÓN • INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA.

# SCHOOL CLIMATE AND RESPECTFUL COEXISTENCE IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

## ABSTRACT

*Coexistence problems, often translated as violence and lack of discipline, are some of the greatest difficulties faced by schools. This study aimed at the construction and testing of instruments to assess school climate for students, teachers and administrators, considering a correspondence between school climate and quality of interpersonal relationships. It also aimed to prepare and develop, in two public middle schools, an intervention project aimed at improving the coexistence. Following the diagnosis of these schools' climate, an intervention was developed comprising: inclusion of a weekly subject in students' schedules; implementation of conflict mediation procedures; proposals of youth involvement and continued school staff training. This study presents theoretical and practical foundations to support improvement of the quality of the school climate and enables schools to plan for coexistence.*

**KEYWORDS** SCHOOL CLIMATE • COEXISTENCE ETHICS • MEASUREMENT INSTRUMENTS • PEDAGOGICAL INTERVENTION.

## INTRODUÇÃO

No dia a dia da escola, os profissionais da área de educação deparam-se frequentemente com conflitos e desavenças entre seus alunos. Encontramos inúmeros estudos indicando como queixa constante o crescimento desses conflitos, tais como o *bullying*, a indisciplina, a violência, a incivilidade, entre outros (VASCONCELOS, 2005; LEME, 2006; BIONDI, 2008). Um exemplo é a investigação sobre conflitos em escolas públicas e privadas de São Paulo, realizada por Leme (2006), cujas respostas indicam que 52% dos alunos da 6ª e 46,9% da 8ª série acreditam que os conflitos aumentaram nos últimos anos. A autora constatou também que a maioria dos diretores paulistas considera a gestão dos conflitos entre os alunos um aspecto muito importante para garantir o bom funcionamento e o convívio escolares, e que a maior parte dos profissionais da instituição de ensino acredita que as desavenças entre os estudantes têm sido resolvidas de forma cada vez mais agressiva.

Algumas pesquisas têm indicado, contudo, que não há aumento da incidência de violências “duras”<sup>1</sup> entre os alunos; porém, tem-se observado em especial o crescimento

<sup>1</sup> Violências duras referem-se àquelas que são reguladas pelo código penal.

de pequenas infrações, agressões, insultos, desrespeito e desobediência às normas, ou seja, principalmente “incivilidades”<sup>2</sup> (LEME, 2006; DEBARBIEUX, 2006; LUCCATO, 2012). Essas investigações parecem indicar que existe, sim, violência escolar, mas em menor número do que o alardeado.

Em estudos realizados em escolas públicas e privadas (VINHA, 2003; VINHA; TOGNETTA, 2009), verificou-se que a maioria das instituições tinha uma concepção tradicional sobre os conflitos, ou seja, estes eram vistos como negativos e danosos ao bom andamento da aula e das relações. Os esforços que os adultos empregavam foram classificados em três grupos. O primeiro era de intervenções direcionadas para evitar os conflitos por meio da elaboração de regras, do controle de comportamentos (filmadoras, vigilância dos alunos) e de ameaças. O segundo era de intervenções que visavam conter os conflitos pela imposição de soluções: transferência para a família ou especialistas (terceirização); uso de punições e associação da obediência à regra ao temor da autoridade, do castigo ou da censura. Tais intervenções são consideradas mecanismos de controle, que parecem “funcionar” temporariamente, mas que, além de reforçarem a heteronomia, não raro, agravavam o problema.

A ausência de intervenções formou o terceiro grupo e era decorrente da concepção de que alguns conflitos deviam ser ignorados por serem de pouca gravidade. Em geral, isso era observado nos conflitos que ocorriam entre os alunos (quando não envolviam agressões físicas ou verbais ostensivas). Estudos como os de Camacho (2001), Laterman (2002), Leme (2006), Dedeschi (2011), Luccato (2012), Tognetta *et al.* (2010) indicam que os professores atribuíam maior gravidade às desavenças entre aluno e autoridade do que àquelas que ocorriam entre os pares, sendo consideradas “brincadeiras da idade”. Com isso, transmitiam a mensagem de que o respeito deveria ser dedicado às autoridades e não a qualquer ser humano. Essa omissão resultava em um ambiente propício para a ocorrência de situações de *bullying*<sup>3</sup> e de maus tratos entre os pares.

Para a solução dos problemas de mau comportamento dos alunos, os professores acreditam ser necessária a adoção

**2** As incivilidades são as microviolências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem com frequência, tais como: andar pela sala, incomodar os outros, ter comportamentos irritantes, provocar desordem, realizar enfrentamento, cometer indelicadeza ou impolidez, fazer zombaria, demonstrar indiferença, etc.

**3** O *bullying* se refere à prática de atos agressivos entre pares. Trata-se de um fenômeno “multicausado” e possui seis características principais: agressão, paridade, intenção, segmentação, recorrência e vitimização. Assim, há intenção do(s) autor(es) em ferir; são problemas entre pares; são atos repetidos contra um ou mais constantes alvos; há uma espécie de concordância no alvo sobre o que pensam dele e há espectadores, ou seja, um público que prestigia as agressões (os ataques de *bullying* são escondidos dos adultos, mas nunca dos pares).

de medidas mais duras pela escola como punições severas, expulsões, contratação de mais funcionários e policiamento intensivo (SINDICATO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2001; MALTA CAMPOS, 2008; SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2013). Assim, despreparados e inseguros para lidar com os conflitos interpessoais, consideram a administração das situações conflituosas entre os estudantes algo desviante da função de professor. Por conseguinte, propõem intervenções rígidas e externas para coibi-los, acreditando que não são também responsáveis por essa formação.

Esse cenário parece indicar relações conflituosas que refletem diretamente na qualidade do clima escolar. Apesar de inúmeras pesquisas mostrarem que o clima escolar influencia as aprendizagens escolares e o desempenho (rendimento escolar, motivação, etc.), vários estudos também têm indicado que essa influência se estende para as relações sociais (convivência, conflitos, violência física e verbal entre alunos e entre alunos e professores, vandalismo, furto, etc.). Desse modo, há uma associação entre o clima e o aparecimento de problemas de ordem comportamental (indisciplina, violência, *bullying*, etc.) que ocorrem entre estudantes e entre estudantes e professores.

Um ambiente autoritário, inconsistente ou omissivo favorece reações agressivas, desavenças e sentimentos de injustiça e de desrespeito ou, então, pode promover a formação de sujeitos fadados à submissão e ao conformismo. Quando os alunos não podem tomar decisões, nem mesmo discutir problemas e situações nas quais estão envolvidos, torna-se mais difícil desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo, de preocupação com o bem-estar comum e de ter um comportamento responsável.

Compreender e analisar o clima escolar parece imperativo, dada a quantidade significativa de pesquisas sugerindo sua associação com o bem-estar dos alunos, incluindo a realização acadêmica e o desempenho, o ajustamento psicossocial adaptativo, a satisfação com a escola, o sentimento de pertencimento, o valor acadêmico e o autoconceito, a motivação para aprender e o comportamento escolar (FAN et al., 2011).

Contudo, apesar da relevância desse conhecimento para as instituições escolares, ainda não há no país instrumentos validados e adaptados à realidade das escolas brasileiras que possam mensurar o clima escolar e, conseqüentemente, a partir de um diagnóstico mais preciso, que possibilitem conhecer o que está sendo percebido como positivo em uma escola e o que precisa ser melhorado, e planejar propostas de intervenção mais eficazes. Em vista disso, esta pesquisa visa construir, aplicar e analisar as evidências de validação de instrumentos, adaptados à realidade das escolas brasileiras, a fim de avaliar o clima escolar para alunos a partir do 7º ano, professores e gestores.<sup>4</sup> Tem, ainda, como segundo objetivo, elaborar e desenvolver, em duas escolas públicas de ensino fundamental II, um projeto de formação dos educadores visando à melhoria da convivência escolar.

**4** Para o alcance desse objetivo do projeto, formou-se uma equipe com 23 integrantes, sendo 13 pesquisadores de oito instituições e 11 pós-graduandos.

## **O QUE É O CLIMA ESCOLAR?**

Podemos encontrar conceitos distintos a respeito do clima. Entretanto, a literatura nos aponta uma ideia comum que o concebe como a percepção que os indivíduos têm a respeito do ambiente no qual estão inseridos (CUNHA; COSTA, 2009; GAZIEL, 1987; JANOSZ, 1998; LOUKAS, 2007; THIÉBAUD, 2005). Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar. O clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias. Trata-se, assim, de uma espécie de “personalidade coletiva” da instituição, sendo que cada escola tem seu próprio clima. Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na

escola. O clima, portanto, é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola.

Assim como o conceito, as dimensões que constituem o clima escolar variam muito (CUNHA; COSTA, 2009; GOMES, 2005; LOUKAS, 2007) entre os pesquisadores. Estudioso há anos desse tema, Janosz (1998) compreende o ambiente escolar como sendo composto por cinco dimensões inter-relacionadas: o clima relacional, que se refere às relações que são estabelecidas entre os membros da organização e seu entorno; o clima educativo, que traduz o valor atribuído à educação aos que intervêm na ação educativa; o clima de segurança, que se refere à ordem, à tranquilidade e à confiança entre os atores educativos no seio da escola; o clima de justiça, que se reconhece pela legitimidade, transparência, equidade e possibilidade de diálogo na aplicação das regras e sanções e na atribuição de direitos e deveres; o clima de pertencimento, que se constrói a partir de todas as demais características do clima escolar. O modo de os indivíduos perceberem coletivamente essa atmosfera tem influências significativas sobre o comportamento dos grupos. Janosz (1998) e Thiébaud (2005) consideram que o clima escolar influencia na qualidade da vida escolar dos alunos em três aspectos: na formação da identidade, na aprendizagem/escolarização e na convivência e antecipação das expectativas recíprocas.

Sabe-se que além dos conflitos e dos problemas de relacionamento, outro problema que a escola brasileira tem enfrentado, com frequência, é o baixo desempenho e aprendizagem dos alunos (INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL, 2012; BRASIL, 2014; ORGANIZATION OF ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2013; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013). Inúmeros estudos consideram a relação entre a qualidade do clima e o desempenho dos alunos tão importante quanto o ensino em si (CASASSUS, 2008; PERKINS, 2006; 2007). Características como estrutura física, relações entre pessoas e contexto psicológico podem alterar negativa ou positivamente o clima e ter como resultado maior ou menor o desenvolvimento dos alunos.

Segundo estudo da Organization of Economic Cooperation and Development (OECD) (2013), a partir de dados

do Programme for International Student Assessment (Pisa) e do Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o clima escolar foi o elemento que mais explicou a variação dos resultados de desempenho entre escolas. Estudos realizados no Brasil também apontam a influência do clima escolar, além de outros fatores, no desempenho e na desigualdade intraescolar (ALVES; FRANCO, 2008; BRASIL, 2014; FRANCO et al., 2007; OLIVEIRA, 2013).

As pesquisas empíricas mostram que um clima positivo e duradouro na escola promove o desempenho acadêmico e o desenvolvimento saudável dos alunos. De forma não surpreendente, um clima escolar positivo também promove a permanência do professor na escola, o que por si só aumenta as possibilidades de êxito dos alunos (ZINS et al., 2004; CENTER FOR SOCIAL AND EMOTIONAL EDUCATION, 2002; COHEN et al., 2009).

Thiébaud (2005) afirma que os resultados de diversos estudos mostraram que os alunos são sensíveis ao clima da escola, podendo influenciar seu comportamento e adaptação. O autor considera que o clima escolar está relacionado com o grau de eficácia geral de uma instituição, mas, especialmente, com o nível de incivildades, violência e estresse vivenciados. É o que também evidenciam Díaz-Aguado Jalón *et al.* (2010) e Blaya *et al.* (2004) em suas pesquisas, nas quais relacionam o clima das escolas e a vitimização entre os alunos. Os autores concluem que o clima escolar é um elemento essencial ao bom funcionamento da escola; quando é negativo, pode representar um fator de risco à qualidade de vida escolar, contribuindo para o sentimento de mal-estar e para o surgimento da violência.

Nesse sentido, os estudos de Debarbieux (2006) ressaltam que a qualidade do clima escolar é uma variável muito importante para prevenir a violência. Segundo o autor, as instituições que apresentaram êxito em programas de prevenção da violência tinham um clima escolar positivo. A qualidade do clima escolar, portanto, prenuncia o sucesso ou o fracasso da implementação de programas de intervenção.

A síntese das pesquisas mostra, por conseguinte, que o clima é determinante na qualidade de vida escolar e está diretamente associado ao sentimento de bem-estar geral e de autoconfiança para realizar o trabalho escolar, à motivação, às aprendizagens e ao rendimento escolar, à atitude diante da utilidade dos estudos, à identificação com a escola, ao desenvolvimento emocional e social dos alunos e professores, aos comportamentos, ao estresse, às interações com os pares e com os outros atores da instituição.

O clima é um conceito-chave no planejamento das escolas e, portanto, de fundamental importância à implantação de estratégias que promovam um clima escolar positivo. Para isso, é preciso uma gestão inovadora, “aberta às mudanças”, a valorização dos atores escolares (alunos, pais, professores e gestores), o exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo, o fomento à participação da família e da comunidade nas ações da instituição, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do sentido de pertencimento (ÁQUILA et al., 2009).

Um clima escolar positivo apresenta bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de aprendizagem, senso de justiça (há participação na elaboração das regras que estão presentes e são obedecidas, e as sanções são justas), os indivíduos sentem-se seguros e pertencentes à escola (acolhidos e envolvidos).

A reforma do clima escolar concentra-se em quatro objetivos centrais sobrepostos que promovem o respeito na escola: a criação de comunidades democráticas, a promoção de apoio aos alunos e professores, a garantia de uma escola segura e o estímulo à participação estudantil.

O clima escolar é mais bem avaliado com investigações que são desenvolvidas com rigor metodológico e que, além de possibilitar a atuação dos atores da comunidade escolar (alunos, professores, gestores, funcionários e pais), avalia todas as dimensões que dizem respeito às relações sociais, ao processo de ensino e aprendizagem e às experiências dos educadores e alunos na escola (COHEN et al., 2009). O Conselho Nacional do Clima Escolar (NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL, 2007) recomenda que as avaliações do clima escolar se concentrem

em quatro dimensões: segurança, relações, ensino e aprendizagem, e ambiente institucional. Recomenda ainda que sejam discutidos os dados encontrados com a comunidade educativa visando, desse modo, elaborar programas de intervenção que atuem sobre as dificuldades identificadas.

As escolas públicas brasileiras, frequentadas pela maioria da população, em geral, apresentam resultados insatisfatórios e dificuldades de melhoria substantiva (INAF, 2002, 2006, 2007, 2009, 2012; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011; OECD, 2010, 2013). Apesar de ser extensamente discutido em outros países, a revisão da literatura realizada por nós indicou que o clima escolar ainda é pouco estudado no Brasil. Professores e gestores desconhecem as dimensões que compreendem o clima e sua influência na escola. É preciso estudá-lo e entendê-lo para que seja possível promover um ambiente mais sadio, tanto para o conhecimento quanto para as relações interpessoais.

### **COMPREENDENDO A PESQUISA: A METODOLOGIA<sup>5</sup>**

Caracterizada como uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), em que se visou à resolução de um problema coletivo, no caso a melhoria da convivência escolar, com o envolvimento e a cooperação entre os pesquisadores e os participantes da pesquisa, sobretudo os profissionais das escolas em foco, a presente investigação teve sua realização em diferentes fases, a saber: de diagnóstico, para a definição do problema a ser focado e para a compreensão do contexto e de suas necessidades; de planejamento das ações a serem desenvolvidas, com base no levantamento dos problemas identificados; de execução das ações de intervenção; e de avaliação, com o propósito de averiguar as consequências das ações empregadas, assim como os conhecimentos produzidos (THIOLLENT, 1997). Destaca-se, porém, que o trabalho e seus efeitos não se encerram com essa última fase, uma vez que tem como propósito sua sequência, de modo que as ações desenvolvidas e as transformações alcançadas sejam cada vez mais vivenciadas e incorporadas no projeto político-pedagógico

**5** A pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (Número do CAAE: 32973114.2.0000.5404).

das escolas envolvidas, culminando na construção coletiva de um Plano de Convivência, tendo então sua continuidade por parte da comunidade escolar participante e de maneira paulatinamente mais autônoma. No entanto, no que se refere a este texto, serão relatadas as quatro fases mencionadas acima, as quais estão circunscritas aos seus respectivos períodos de execução e que serão apresentadas, primeiramente, de modo sintético e, em seguida, com os detalhamentos necessários.

Dessa forma, a fase de diagnóstico iniciou-se no primeiro semestre de 2014, com a avaliação do clima escolar pelos alunos, professores e gestores, por meio de instrumento construído e em processo de validação pela equipe de pesquisadores, e teve sua extensão no segundo semestre de 2014, com a observação do cotidiano das escolas selecionadas e de entrevistas com os atores da comunidade educativa. A partir do diagnóstico e da discussão dos dados colhidos com os profissionais das escolas, de modo a ser identificado o que já estava indo bem e quais eram as principais dificuldades, foi elaborado, conjuntamente, o planejamento do Programa de Intervenção, com duração de 15 meses, tendo seu início, ainda, no segundo semestre de 2014. O desenvolvimento do programa consistiu na inserção de uma disciplina semanal na grade horária dos alunos; na implantação de procedimentos para mediação de conflitos; em propostas de protagonismo juvenil; e na formação continuada dos profissionais de cada escola. Com o término dessa etapa, procedeu-se à fase de avaliação do programa no final do ano de 2015, a qual foi realizada por meio de diferentes recursos de coleta de dados: questionário semiestruturado aplicado aos profissionais das escolas participantes; entrevistas com as respectivas equipes gestoras; observações das aulas relativas às disciplinas implantadas; e relatos de práticas pedagógicas, buscando-se, assim, por meio de triangulação, integrar diferentes perspectivas do fenômeno avaliado.

Na sequência nos voltaremos com mais detalhes para cada uma dessas etapas.

## **A AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR: UM PRIMEIRO DIAGNÓSTICO**

Considerando que não há instrumentos validados que avaliem o clima adaptados à realidade das escolas brasileiras, a pesquisa que realizamos teve como primeiro objetivo elaborar e testar instrumentos para avaliar o clima escolar em alunos, professores e gestores. Com base na revisão da literatura na área e na análise de 62 pesquisas de diversos países (CALIFORNIA SCHOOL CLIMATE SURVEY, 2013; COHEN, 2010; MEDINA et al., 2006; DÍAZ-AGUADO JALÓN et al., 2010; FREIBERG, 2005; WORKBOOK FOR IMPROVING SCHOOL CLIMATE, 2011; NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL, 2007; PERKINS, 2006, 2007; dentre outras), construímos questionários direcionados aos alunos a partir do 7º ano, docentes do ensino fundamental II e gestores da educação básica. Inicialmente, foi elaborada uma matriz formada por oito dimensões inter-relacionadas, consideradas constituintes do clima escolar, a saber: (1) As relações com o ensino e com a aprendizagem; (2) As relações sociais e os conflitos na escola; (3) As regras, as sanções e a segurança na escola; (4) As situações de intimidação entre alunos; (5) A família, a escola e a comunidade; (6) A infraestrutura e a rede física da escola; (7) As relações com o trabalho; e (8) A gestão e a participação.

A matriz foi utilizada como base para a construção dos instrumentos, considerando oito dimensões destinadas aos professores e gestores (dimensões 1 a 8), e seis relativas aos alunos (1 a 6). Os questionários foram compostos por seções contendo itens que medem e avaliam as percepções dos sujeitos a respeito dessas dimensões (escala do tipo *Likert*).

Os instrumentos foram submetidos à apreciação de especialistas na área que não conheciam os itens, os quais foram aperfeiçoados após suas análises. Em seguida, foram realizadas pré-testagens com cada tipo de público-alvo e efetuadas as alterações pertinentes para o alcance dos objetivos definidos. Em média, o tempo para resposta é de 25 minutos.

Para avaliar o clima escolar é de fundamental importância que obtenhamos as percepções dos atores escolares: gestores, professores e alunos de uma mesma instituição. Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SP),

a pesquisa foi apresentada aos gestores das escolas que ofereciam ensino fundamental II, convidando-as para participar do estudo. Quatro instituições aderiram voluntariamente ao convite. Procedemos então à aplicação dos questionários aos alunos (do 7º ao 9º ano), professores e gestores dessas escolas, totalizando 663 participantes. A amostra foi intencional, pois são instituições situadas em bairros periféricos da cidade.

A partir dos dados coletados, no primeiro semestre de 2014, procedemos às análises estatísticas descritivas conforme as variáveis em estudo. Assim, elaboramos tabelas de frequência das variáveis categóricas (itens de clima escolar), com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%), e estatísticas descritivas dos dados numéricos (escores dos itens), com valores de média, desvio padrão, valores mínimo e máximo, mediana e quartis. Com base em tais análises, identificamos as percepções dos grupos sobre cada dimensão do clima e procedemos à devolutiva para as escolas, que analisaram e debateram os dados. Dessa forma, foi realizada também a verificação e a discussão se de fato os instrumentos “identificavam” o que os participantes percebiam na escola. Tal procedimento foi importante, pois pudemos verificar se os dados apontavam a realidade vivida em cada instituição participante, obtendo resultado positivo. Prosseguimos então para a averiguação das demais evidências de validade, optando por trabalhar com a análise da representação do construto pelo teste aplicado sob a ótica da consistência interna e análise fatorial confirmatória (PASQUALI, 2003). Os instrumentos estão sendo novamente aplicados em uma amostra de mais de 6.000 participantes, dando prosseguimento ao seu processo de validação e de conclusão. Pretende-se construir uma plataforma em que os instrumentos sejam disponibilizados gratuitamente para que as escolas possam realizar um autodiagnóstico.

## **CONTINUIDADE DO DIAGNÓSTICO, PLANEJAMENTO E INTERVENÇÃO NAS ESCOLAS**

Tínhamos como segundo objetivo elaborar e desenvolver, em duas escolas públicas, um programa de formação dos educadores que atuassem nas séries finais do ensino fundamental,

visando à melhoria da convivência escolar e à mediação de conflitos. Essa escolha se deve ao fato de que nesse nível há maior ocorrência de conflitos e violência nas escolas. A partir da análise do clima escolar das quatro instituições municipais que desenvolvem um trabalho com o ensino fundamental II (6º ao 9º ano), foram selecionadas duas que apresentam problemas disciplinares e/ou delituosos, mas que não se diferenciam de forma expressiva de outras quanto à existência desses fenômenos. Os critérios para a escolha das instituições participantes foram: ter séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano); funcionar em apenas dois períodos; contar com equipe gestora; ter baixa rotatividade das equipes docente e gestora; ter horário de trabalho coletivo com todos; não representar extremos (nível socioeconômico muito baixo ou alto, graves problemas de violência, etc.); não ter nem menos de 500, nem mais de 800 alunos; e aderir voluntariamente ao projeto.

Como anteriormente mencionado, os dados das avaliações do clima foram discutidos com os atores das escolas. Tais instituições demonstraram coragem de conhecer as perspectivas dos gestores, professores e alunos sobre o clima escolar, analisando o que consideravam que estava bem e o que ainda poderia melhorar. Ter clareza acerca dos aspectos positivos e negativos pareceu ser uma necessidade para aquelas instituições no que diz respeito ao replanejamento do próprio trabalho.

Nas duas instituições escolhidas, desenvolveu-se, então, um programa que teve como objetivo específico investir em conhecimento e na transformação de práticas que possam favorecer uma convivência respeitosa entre todos da comunidade escolar. O programa foi iniciado no segundo semestre de 2014 e teve a duração de 15 meses, incluindo as fases supracitadas no modelo de pesquisa adotado – pesquisa-ação –, de diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação, ressaltando-se, novamente, que o diagnóstico foi realizado tanto por meio da avaliação do clima escolar pelos alunos, professores e gestores, como por observações do cotidiano da escola e de entrevistas com os atores da comunidade educativa.

Enfocando particularmente as questões da convivência e do aspecto sociomoral, na discussão dos dados referentes

à avaliação do clima escolar com as instituições, evidenciouse, em linhas gerais, a existência de situações de ameaça, insulto e agressão, mas que não eram frequentes a ponto de serem caracterizadas como ambientes violentos. Percebeu-se, contudo, a presença do sentimento de medo e de agressões recorrentes direcionadas a poucos alunos, o que poderia indicar o *bullying*. Tais situações precisavam ser consideradas planejando-se propostas de diagnóstico e de intervenção que sejam promotoras de uma convivência mais respeitosa entre os alunos. Eram também frequentes as pequenas infrações, os insultos e a desobediência às normas, ou seja, principalmente as incivildades. As sanções mais usadas eram colocar o aluno para fora da sala, aplicar advertências, dar suspensões e convocar as famílias. A maioria dos estudantes considerou os castigos injustos e ineficazes para resolver os problemas. As regras em sua maioria eram elaboradas e impostas pelos adultos, os quais aplicavam as sanções e resolviam os conflitos mais evidentes.

A partir da discussão dos resultados com os atores da escola e da identificação do que já estava indo bem e quais eram as principais dificuldades, planejou-se um programa de intervenção com o intuito de atuar nesses problemas, mas que, ao mesmo tempo, favorecesse o desenvolvimento da autonomia de todos.

Uma educação promotora da autonomia deve buscar facilitar “a aprendizagem de uma maneira de conviver justa e feliz no interior de uma comunidade social perpassada por múltiplos conflitos, mas também plena de normas e valores” (PUIG et al., 2000, p. 17). Nesse sentido, deve ser entendida como lugar de diálogo e de transformação pessoal e coletiva, a fim de orientar os alunos de forma racional e autônoma em situações de conflito de valores. Em vista disso, propõe-se que esse trabalho na escola siga três vias diferentes, que algumas vezes estão inter-relacionadas. A via pessoal, que seria o conjunto de influências que derivam diretamente da maneira de ser e de fazer dos educadores, especialmente a relação que estabelecem com seus alunos; a via curricular, que se refere ao planejamento e à execução de atividades pensadas especificamente para trabalhar a formação ética

dos alunos; e, por último, a via institucional, que se constitui das atividades educativas que partem da organização da escola e da classe, e que têm como pressuposto a participação democrática. A intervenção educativa deve ser múltipla, ou seja, deve se realizar em diversos níveis educativos: nos sujeitos, nos pequenos grupos, no grupo-classe e na instituição escolar em conjunto.

Para a promoção de relações mais justas, respeitadas e solidárias, é preciso contemplar tanto a prática quanto a reflexão. Ao mesmo tempo em que se deve proporcionar o convívio democrático, possibilitando a experiência vivida com os valores morais, a escola também deve ser um lugar onde os valores são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito (BRASIL, 1997).

Em vista disso, a proposta de intervenção nas escolas foi constituída, em síntese, pela inserção de uma disciplina semanal na grade horária dos alunos, para que a convivência e a moral sejam sistematicamente discutidas; pela implantação de procedimentos para mediação de conflitos; por propostas de protagonismo juvenil; pela formação semanal para os profissionais da escola; pela formação quinzenal direcionada apenas aos gestores e professores de referência (que são os responsáveis pela nova disciplina) e pelo acompanhamento dos principais procedimentos implantados. Com essas ações, pretende-se favorecer a construção de um ambiente cooperativo nas escolas, incluir valores sociomorais no currículo e criar espaços sistematizados para a resolução de conflitos e para a reflexão de valores, sentimentos e atitudes, tanto pelos alunos quanto pelos educadores.

Considerando que os valores morais e a convivência também constituem um objeto do conhecimento, é preciso oferecer sistematicamente oportunidades em que se possa pensar sobre o tema. Geralmente, as escolas desejam que os alunos ajam moralmente, mas não se abrem espaços para que haja a reflexão sobre as ações, sobre os princípios e as normas, sobre os valores e sentimentos que nos movem. Não se trata de transmissão direta de conhecimentos, que é pouco eficaz para fazer com que os valores morais se tornem centrais na personalidade, mas de apresentar ao aluno

a moral como objeto de estudo e reflexão. Afinal, regras e valores exigem uma legitimação racional, ou seja, aqueles que terão de segui-los precisam compreender por que são obrigados a fazê-lo. Assim, a primeira meta da intervenção foi a inserção de uma disciplina semanal, de 90 minutos, na grade horária dos alunos, para que, como visto, os valores morais e a convivência pudessem ser discutidos. Embora a convivência respeitosa inclua a escola como um todo e, portanto, ultrapasse os 90 minutos semanais destinados exclusivamente para esse fim, sistematizar e institucionalizar esses momentos, criando um espaço-temporal semanal inserido na grade horária que se preste prioritariamente ao desenvolvimento de práticas morais, não só endossa sua relevância como referenda o valor dado pela instituição ao tema da convivência. Cada escola selecionou os professores de referência que a ministrariam e criaram um nome para essa disciplina. Uma delas foi chamada de Viva Ética e, a outra, de Relações Humanas. Contudo, apenas isso não é suficiente em um trabalho orientado para o desenvolvimento humano e para a transformação das relações. Nessa perspectiva, encontros de estudo e formação para os profissionais da escola também foram incluídos no programa de intervenção.

Em estudo recente que investigou os projetos bem-sucedidos de educação em valores na escola, Menin, Bataglia e Zechi (2013) analisaram cerca de 1.100 projetos apresentados por escolas que consideravam fazer um bom trabalho nessa área. Chama a atenção que 71% dos profissionais que o elaboraram não tiveram nenhuma formação para isso, e menos de 2% mostraram-se realmente eficazes. Esse dado vai ao encontro de outros estudos (CUZIN, 2008; AIELLO; VINHA, 2012), que mostram como a formação do professor nessa área é precária, tanto no ensino superior quanto na formação continuada. Em vista disso, a partir das dificuldades identificadas pela escola e da seleção de conteúdos considerados necessários aos objetivos que pretendíamos, foram organizadas duas formações. A primeira com encontros semanais de três horas, realizada no período noturno, com os professores, funcionários e gestores, e a segunda, com encontros quinzenais também de três horas com os professores

de referência (responsáveis pela nova disciplina introduzida na escola) e equipe gestora.

Além do desenvolvimento do ser humano, foram estudados temas como a linguagem mais assertiva, as regras e os processos de elaboração e legitimação, os problemas de convivência e as intervenções construtivas, além dos procedimentos para mediação de conflitos e propostas de protagonismo juvenil. Também foram realizadas reuniões temáticas para as famílias e acompanhamento dos principais procedimentos implantados.

Com relação aos professores de referência, os encontros quinzenais tinham como objetivo estudar a condução de assembleias<sup>6</sup> e o desenvolvimento de procedimentos ativos de educação moral que aconteceriam na disciplina de 90 minutos (essas propostas se alternam, cada uma ocorrendo quinzenalmente). São desenvolvidos procedimentos envolvendo o conhecimento cultural, a reflexão, o pensar sobre si, o pensar em si e no outro, a discussão e a hierarquização dos valores, a assertividade na resolução de conflitos e a deliberação, entre outros. Relaciona-se o tema que está sendo estudado com os profissionais da escola ao que o professor de referência irá trabalhar com os alunos.

O favorecimento da construção coletiva da organização da convivência, oferecendo espaços de participação efetivos na escola, é uma dimensão que não pode ser negligenciada. Uma das formas de favorecer essa participação é por meio dos círculos de diálogo ou assembleias, nas quais as questões são discutidas com o grupo. Já os conflitos que ocorrem entre poucos envolvidos demandam outro espaço que resguarde a privacidade, os chamados círculos restaurativos.<sup>7</sup>

É preciso favorecer a construção de relações respeitadas e pautadas em confiança entre os professores e os alunos. Assim, investir na postura dos educadores também merece destaque no sentido de buscar seguir os valores que pretendem desenvolver: manter uma relação de autoridade funcional, sem ser autoritário; permitir escolhas e tomadas de decisão pelos alunos; demonstrar interesse e respeito; reconhecer os sentimentos dos alunos e as diferentes perspectivas; auxiliar os alunos a perceberem os sentimentos dos outros; possibilitar-lhes apreender

**6** Segundo Puig (2000, p. 86), as assembleias são "o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência". É, portanto, um espaço para o exercício da cidadania, onde as regras são elaboradas e reelaboradas constantemente, em que se discutem os conflitos e se negociam soluções, vivenciando a democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais. As assembleias de classe tratam de temáticas envolvendo especificamente determinada classe, tendo como objetivo regular e regulamentar a convivência e as relações interpessoais, assim como a resolução de conflitos por meio do diálogo. A periodicidade geralmente é semanal, em encontros de uma hora, ou quinzenal, com os mais velhos, com a duração de 90 minutos. Esses momentos são inclusos no horário. São conduzidos inicialmente por um adulto, como o professor polivalente, o professor de referência ou orientador e, posteriormente, pelos próprios alunos-coordenadores (representantes eleitos que se revezam), sob orientação do adulto.

**7** Decorrentes da justiça restaurativa, os círculos restaurativos são encontros que acontecem depois de um conflito em que as partes envolvidas, apoiadas por um facilitador e pela rede de apoio (pais, amigos, etc.), têm a intenção de expressar e ouvir um ao outro, reconhecer as escolhas e responsabilidades, e chegar a um acordo visando restaurar as relações. É um procedimento que lida com os conflitos num âmbito privado (como as brigas de jovens por causa de um namorado, maus tratos entre pares ou situações de danos materiais entre alunos) de forma não punitiva, tendo como princípios o diálogo, a responsabilização pelas atitudes, a disponibilidade para ouvir e considerar as necessidades e os sentimentos recíprocos.

a necessidade das regras e dos valores morais; propiciar momentos para falar de si e ouvir o outro; demonstrar indignação diante da injustiça, da violência, do desrespeito, da humilhação, assim como admiração com relação ao respeito, à justiça, à generosidade, à preservação e à promoção da vida digna.

Um olhar para as relações entre os pares e para a participação deles também se faz necessário. Inúmeras pesquisas têm apontado que a superação dos problemas de convivência na escola passa necessariamente pelas mãos dos alunos que podem e devem assumir um papel de protagonistas nessa instituição. Certamente, há um importante papel a ser desempenhado pelos professores na intervenção dos problemas de convivência na escola. Porém, acreditar que a solução para esses problemas esteja somente nas mãos do adulto é ignorar que a participação dos alunos na intervenção e prevenção dos problemas de violência é a mais eficaz forma de erradicação do *bullying* e de outros conflitos. O protagonismo infantojuvenil é condição, portanto, para a compreensão das diferenças e para o favorecimento da convivência entre todos os envolvidos numa comunidade educativa.

Dessa forma, nas duas escolas em que houve a implantação dos trabalhos de convivência, formaram-se também professores e tutores para a introdução de uma das formas de protagonismo infantojuvenil para a superação do *bullying* e outros conflitos: as equipes de ajuda. Trata-se de alunos eleitos pelos próprios colegas que se organizam em equipes para a observação e a prática da ajuda entre iguais (AVILÉS, 2008). As investigações sobre o protagonismo juvenil têm mostrado o ganho para o clima da escola quando seus alunos se sentem pertencentes e participantes em formas de protagonismo infantil (COWIE, 2005; COWIE; WALLACE, 2000). Quando se trabalha com sistemas de apoio entre iguais, faz-se necessária uma formação específica para a atuação desses jovens. Estes são formados para desenvolver melhores estratégias de resolução de conflitos, para identificar os problemas interpessoais e para pensar em formas não violentas de solução desses problemas (PEPLER; CRAIG; ROBERTS, 1995).

Pode-se afirmar, em síntese, quando se fala em formação ética, que está se falando de estratégias para que os alunos

conheçam e legitimem alguns valores que inspiram a convivência (por exemplo: justiça, tolerância, disciplina, generosidade) e neles pautem suas condutas (desenvolvimento de atitudes éticas: como agir de maneira justa, ser solidário, ser generoso, ter humildade, ter honra, etc.) (LA TAILLE, 2006). Foi essa concepção que norteou o processo de intervenção nas escolas.

Ressalta-se, todavia, que de modo a efetivamente ter êxito, a educação para os valores e a convivência não pode se restringir a iniciativas isoladas de um professor ou de um grupo. É preciso envolver todos os integrantes da escola na elaboração e no desenvolvimento do projeto de educação moral. Essa proposta, que precisa considerar e contextualizar a realidade, o entorno e as questões políticas do país, não deve ser realizada apenas entre professor e alunos, na sala de aula, mas, sim, em toda a instituição, num efetivo ambiente cooperativo.

Em busca desse envolvimento institucional, espera-se que a escola construa seu Plano de Convivência. Visto que essas temáticas quase inexistem na formação do professor, na Espanha, desde 2011, as escolas devem elaborar seu Plano de Convivência, o qual constitui um aspecto do projeto educativo. Trata-se de um documento que estabelece as linhas gerais do modelo de convívio a ser adotado na escola, os objetivos, as normas que o regulam e as ações para o alcance das metas; define o que é convivência e até onde querem avançar nessa área; conscientiza e sensibiliza a comunidade educativa da importância de uma adequada convivência escolar e o que fazer para melhorá-la; é um projeto coletivo, pensado e sentido por aqueles que fazem parte da instituição educativa.

## **OS PRIMEIROS RESULTADOS**

Como anteriormente mencionado, para avaliar o programa foi realizada uma análise qualitativa por triangulação dos dados coletados utilizando diversas formas de coleta que serão detalhadas a seguir.

Por meio de um questionário semiestruturado aplicado aos profissionais que integraram essa pesquisa, foi realizada

uma avaliação que contemplasse a formação desenvolvida em ambas as escolas, os conteúdos trabalhados, a condução dos estudos, bem como o envolvimento e a participação dos integrantes nesse processo. Também foram considerados os relatos das práticas pedagógicas dos educadores, entrevistas com os gestores e as observações das aulas de Viva Ética e de Relações Humanas feitas pelas pesquisadoras.

Uma das transformações que se destacou foi a maior disponibilidade para a escuta e para o emprego de estratégias de mediação diante dos conflitos vividos pelos alunos, sinalizando para uma possível mudança da concepção do papel da escola. Evidencia-se uma tentativa por parte dos profissionais – docentes, gestores e funcionários – de transpor para a prática os conhecimentos teóricos e as recomendações trabalhadas no curso. Muitos se perceberam empregando, no dia a dia, formas não construtivas de se comunicar com o aluno, com julgamentos de valor, acusações e ironias. Essa tomada de consciência impulsionou boa parte deles a adequar sua linguagem ao objetivo da construção de um clima positivo. Alguns deles relatam a modificação também em suas relações pessoais.

Por meio do diálogo contínuo entre os alunos e os professores, que ocorriam quinzenalmente nas assembleias, inúmeros problemas de relacionamento, assim como regras institucionais e posturas dos adultos, foram sendo discutidas e trabalhadas, possibilitando transformações efetivas e aumento dos sentimentos de justiça, respeito e pertencimento pelos estudantes.

Um avanço tem sido a articulação da escola para que as assembleias de classe se expandam de forma a envolver toda a comunidade. Os professores foram percebendo que muitos temas levantados pelos alunos ultrapassavam as dimensões da classe por serem de interesse de todos os alunos. Além disso, os educadores concluíram que as regras da escola precisavam ser revistas, discutidas com a comunidade e que era necessário refletir sobre a atuação diante de algumas normas de caráter abusivo, como não permitir a ida dos alunos ao banheiro.

Os temas levantados pelos alunos nas assembleias têm caráter variado e vão desde críticas à organização do espaço

e da infraestrutura até às relações interpessoais com alguns professores. Nas assembleias envolvendo os docentes, além das questões relativas à organização dos espaços da escola e dos materiais, eles têm discutido a importância de construir princípios de conduta que norteiem o trabalho de todos os professores para que as incoerências sejam minimizadas.

Outro resultado importante foi relativo à identificação de casos de *bullying*. Os docentes tinham a impressão de que tais eventos não ocorriam na escola. Agora que têm conhecimento sobre os casos, defendem a importância da identificação do problema e do trabalho de atuação e prevenção desses casos.

Quanto à postura dos alunos diante das propostas desenvolvidas durante as aulas das novas disciplinas, as observações feitas por professores, assim como os depoimentos dos discentes, demonstram engajamento crescente e legitimação dos espaços de reflexão e debate.

O processo de transformação, em geral, traz à tona desafios a serem superados para a efetivação de uma proposta de trabalho que aos poucos foi se tornando mais robusta e coerente com os princípios de uma convivência respeitosa, a qual contribui para que o clima escolar se torne cada vez mais positivo. É evidente que há dificuldades e resistências que são vistas como naturais num processo de inovação e construção coletiva de uma proposta, exigindo diálogo constante, incentivo ao engajamento e replanejamento sempre que necessário.

Dirigindo nossos olhares para a formação ética dos alunos, é preciso que haja, de forma cada vez mais consistente e sistematizada na escola, a vivência da cidadania no cotidiano das relações, em que se desenvolva o pensar crítico, a coordenação de perspectivas, a análise dos princípios e das ações para o exercício gradativo do controle sobre si e, por fim, a reflexão sobre quem se quer ser e sobre como se quer viver, tendo como fundamento a convivência como valor.

Apesar do término dessa etapa da pesquisa, pretende-se dar continuidade ao programa desenvolvido nessas escolas, estudando e implantando procedimentos ainda necessários (como aprofundamento da mediação de conflitos, sanções,

agressões *on-line*, educação digital, entre outros) e iniciando esse projeto em outras instituições, temos como novo desafio construir e implantar um modelo de formação/transformação de professores nessa área, aplicável em larga escala (e, portanto, com o uso das tecnologias), que seja coerente com uma visão de educação na qual o aprendiz seja protagonista, os processos sejam democráticos, o que se aprende seja empregado e analisado e que haja a construção coletiva de conhecimento.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa teve como objetivos a construção e testagem de instrumentos para avaliar o clima escolar, assim como elaborar e desenvolver em duas instituições públicas de ensino fundamental II um projeto de intervenção objetivando a melhoria da convivência. A análise dos dados encontrados em relação aos instrumentos e após 15 meses de intervenção nos permite apontar: 1) a importância de a escola avaliar o clima escolar identificando o que está caminhando bem e quais são as principais dificuldades; 2) a validade da formação dos profissionais da escola, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que sejam realizadas várias ações visando à melhoria da qualidade da convivência. Tais indicativos serão discutidos a seguir.

As investigações sobre o clima escolar trazem contribuições no sentido de analisar padrões de interações sociais presentes no contexto escolar que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo e o diálogo entre os envolvidos no processo pedagógico, aspectos fundamentais na dinâmica educativa (BRITO; COSTA, 2010). Contudo, raramente as escolas discutem o que já fazem bem e o que podem melhorar a partir de diagnósticos mais precisos, como por meio de coleta de dados com questionários ou entrevistas abordando variadas dimensões e dirigidos aos diferentes atores da comunidade escolar. Geralmente, embasam a identificação dos problemas internos em percepções de um único grupo; não raro, docentes e especialistas pautando as decisões e atitudes principalmente em bom senso ou experiências que pensam ser positivas e aprendidas de gerações anteriores.

Esta pesquisa está construindo instrumentos com vistas a avaliar o clima escolar, que se destacam por apresentarem evidências de validade e abarcarem as percepções de diferentes membros da escola e com relação aos diversos aspectos que compõem seu cotidiano. Tais questionários serão disponibilizados e poderão ser utilizados pelas instituições escolares de modo a orientar o planejamento de intervenções, assim como mensurar sua eficácia. Podem ser empregados também por pesquisadores que desejarem realizar investigações nessa área. Afinal, como já dizia Levy-Bruhl (1971, p. 18) em 1926, “uma realidade só pode ser transformada, se conhecida”.

Uma avaliação do clima escolar fornece uma “fotografia” do ambiente socioeducativo a partir do conjunto de percepções de todos os atores, sem particularizar; promove um reconhecimento do que está acontecendo (tanto dos pontos fortes quanto dos vulneráveis); demonstra que a opinião de todos é importante, incentivando-os a expressá-la; facilita a escolha das áreas em que a escola quer direcionar ações futuras; mobiliza as pessoas para desenvolver os projetos no estabelecimento e proporciona uma avaliação durante ou após um processo de transformação na instituição (THIÉBAUD, 2005).

Ressalta-se, contudo, que um questionário sobre o clima escolar não é um fim em si mesmo, mas um meio a serviço de um projeto. O ponto de partida para uma análise do clima consiste na identificação de uma necessidade compartilhada pela comunidade educativa. Essa análise só tem sentido se integrantes da comunidade escolar aderirem ao processo e estiverem dispostos a se engajar nos projetos em curto, médio e longo prazos.

Foram anteriormente apresentados alguns estudos que indicam cada vez mais a percepção do aumento dos conflitos na escola, tais como agressões, desrespeito, entre outros. Eles mostram também a validade de se utilizar estratégias diferenciadas para os problemas de convivência e de atuar de forma preventiva visando ao desenvolvimento nos estudantes de estratégias mais respeitosas e cooperativas para lidarem com seus conflitos. Para tanto, é preciso que se estude e planeje coletivamente o convívio na escola, da mesma

forma que é feito em relação às demais áreas do currículo. Contudo, esse processo não pode ser iniciativa isolada de um professor, gestor ou pequeno grupo, mas, sim, institucional, discutindo quais os principais problemas e as melhores propostas de intervenção curativas e preventivas. Uma tendência nesse sentido é a construção de um Plano de Convivência, um documento que estipula as linhas gerais do modelo de convívio a ser adotado na escola, as normas que o regulam, os objetivos e as ações para alcançá-los.

A partir do diagnóstico, um Plano de Convivência possui ações preventivas e curativas aos problemas encontrados, assim como vacina e remédio, respectivamente. Dessa forma, ele conduz à implantação de um ambiente cooperativo onde os valores democráticos são construídos em espaços sistematizados para que todos (crianças e jovens, educadores e comunidade) possam refletir sobre suas crenças, expressar seus sentimentos e agir moralmente. A proposta deixa de ser “para os alunos” e torna-se “para nós” porque os conflitos não mais serão resolvidos somente pelos adultos, e, sim, por todos aqueles que estão inseridos numa convivência respeitosa. Assim, se desejamos formar mais que bons alunos, bons cidadãos, é mister que os estudantes possam experimentar a vivência da cidadania. Só assim a convivência na escola deixará de ser um “problema” para ser então um “valor”.

A presente pesquisa apresentou subsídios teóricos e práticos que favorecem a melhoria da qualidade do clima possibilitando às escolas construir seu Plano Institucional de Convivência. Mostra a validade de se estudar e planejar coletivamente o convívio na escola, da mesma forma que é feito com as demais áreas do currículo, discutindo quais os principais problemas e as melhores propostas de intervenção. Os ganhos gerados por um projeto assim foram diversos, como a prevenção de conflitos, o desenvolvimento de relações mais respeitosas, o aumento do sentimento de bem-estar geral e a melhoria do clima escolar.

Recomenda-se, em termos de políticas públicas, que sejam inseridas tais discussões na formação de nossos professores, e que as escolas sejam orientadas em como podem fazer investigações sobre seu clima, analisar os dados e construir propostas

coletivas de intervenção, incentivando a construção de um Plano Institucional de Convivência. Urge, também, que possam ser incentivadas novas pesquisas para promover, sistematizar e difundir a avaliação do clima escolar como parte importante da transformação de nossas escolas, tendo como objetivo a melhoria e/ou a manutenção da qualidade educacional.

A literatura aponta uma relação direta entre a qualidade do clima escolar e os índices de evasão e desempenho acadêmico dos estudantes mensurados por avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Pisa. As pesquisas indicam também que um clima positivo está relacionado à diminuição da violência escolar, do estresse e dos problemas de ordem comportamental. Propostas de intervenção institucionais construídas coletivamente, que atuam nos problemas de convivência e das aprendizagens, promovem a melhoria do clima escolar, resultando no aumento da motivação, do sentimento de bem-estar geral, da autoestima docente e discente, e da qualidade das relações interpessoais na escola.

## REFERÊNCIAS

AIELLO, S.; VINHA, T. P. *Educação moral na escola: a formação dos professores no cotidiano escolar*. Relatório de Pesquisa. Fapesp, 2012.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

ÁQUILA, T. G. D.; ALVES, T. A.; GONÇALVES, P. L.; KOEHLER, S. M. F. Cultura organizacional, clima escolar e incivildades: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC/PR, 2009. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2482\\_1215.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2482_1215.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2015.

AVILÉS, J. M.; TORRES, N. Y.; VIAN, M. V. Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, v. 6, n. 3, p. 357-376, 2008.

BIONDI, R. *Saeb*. Brasília: MEC/SEF, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

BLAYA, C. et al. Modos de organização da vida escolar nos estabelecimentos de ensino secundário inferior na Europa. In: THELOT, C. (Org.). *Quel impact*

*des politiques éducatives: les apports de la recherche*. Paris: Débat National sur l'avenir de l'école, 2004. p. 127-154.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb*. 2014. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-510, set./dez. 2010.

CALIFORNIA SCHOOL CLIMATE SURVEY. *Helping schools build positive environments for student success*. California: CSCS, 2013. Disponível em: <<http://cscs.wested.org/about/>>. Acesso em: 25 maio 2015.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 123-140, 2001.

CAMPOS, M. M. *A qualidade da educação sob o olhar dos professores*. São Paulo: Fundação SM; OEI, 2008.

CASASSUS, J. *A Escola e a desigualdade*. Chile: Liber Livro, 2008.

CENTER FOR SOCIAL AND EMOTIONAL EDUCATION. *Developed the Comprehensive School Climate Inventory (CSCI)*. New York: CSEE, 2002. Disponível em: <<http://www.schoolclimate.org/>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

COHEN, J. *Measuring & Improving School Climate: a school improvement strategy that supports the whole child and the whole school community*. New York: The center for social and emotional education (CSEE), 2010.

COHEN, J.; MCCABE, L.; MICHELLI, N. M.; PICKERAL, T. School climate: research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, v. 111, n. 1, p. 180-213, 2009.

COWIE, H. El problema de la violencia escolar: trabajando las relaciones. In: SANMARTÍN, J. (Coord.). *Violencia y escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, 2005. p. 183-187.

COWIE, H.; WALLACE, P. *Peer support in action*. London: Sage, 2000.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULACIONES, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645-Int.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CUZIN, M. I. *As relações interpessoais à luz do psicodrama*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DEBARBIEUX, E. *Violência na escola: um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DEDESCHI, S. C. C. *Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família*. 2011. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

DÍAZ-AGUADO JALÓN, M. J.; MARTÍNEZ, R.; MARTÍN, J. *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación, 2010. Disponível em: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13567>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

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

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FREIBERG, H. J. *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Londres: Falmer, 2005.

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

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Revista Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL. *Um diagnóstico para a inclusão social – Primeiros Resultados*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa, 2002. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL. *5 anos: um balanço dos resultados de 2001 a 2005*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2006. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL. *Inaf 2007 Mostra a Evolução da Educação no Brasil. Principais Resultados*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2007. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL. *Inaf Brasil 2009: principais resultados*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2009. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL. *Inaf Brasil 2012: principais resultados*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2012. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Relatório dos Resultados do PISA – Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem de 2011*. Disponível em: <[www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Acesso em: 12 fev. 2016.

JANOSZ, M. et al. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modele théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998. Disponível em: <<http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LATERMAN, I. Incivilidade e autoridade no meio escolar. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MANIFESTOS, LUTAS E UTOPIAS, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped; Florianópolis: UFSC, 2002.

LEME, M. I. S. *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME, 2006.

LEVY-BRUHL, L. *La morale et la science des moeurs*. Paris: PUF, 1971.

LOUKAS, A. What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass*, Virgínia, USA, v. 5, n. 1, p. 1-3, 2007.

LUCATTO, L. C. *Justiça restaurativa na escola: um olhar da psicologia moral*. 2012. 245 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

MEDINA, Á. C.; RAYO, J. T.; MATEOS, M. J. R.; TORRES, Á. M.; SOLER, C. R.; LARIOS, P. P.; GÓNGORA, D. P.; GÁLVEZ, C. G.; LINARES, J. J. G.; FLORES, A. D.; JENEY, I.; TOLEDO, R.; DENIS, S.; QUATREMARE, B.; NEVRALA, J. *Saber convivir: conocer y aceptar las diferencias individuales, un compromiso europeo*. Capítulo VI: Instrumentos para valorar la convivencia escolar: cuestionarios para las familias sobre la convivencia escolar. Cuestionario para estudiantes. Cuestionario para el profesorado. Proyecto Europeo Comenius 2.1. Almería, ES: Centro del Profesorado de Almería, 2006. Disponível em: <<http://www.cepalméria.org/saberconvivir/presentacion.htm>>. Acesso em: 10 maio 2015.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. M. (Org.). *Projetos bem sucedidos de educação em valores*. Relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL. *The school climate challenge*. New York, EUA, 2007. Disponível em: <[www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf](http://www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2015.

OLIVEIRA, R. P. *Relatório técnico: análise das desigualdades intraescolares no Brasil*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP/Fundação Victor Civita, 2013. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio-final-analise-desigualdades-intraescolares-brasil.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

ORGANIZATION OF ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *Programme for International Student Assessment (Pisa) 2009 results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics, and science*. Paris: OECD, 2010. v. 1. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

ORGANIZATION OF ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT.  
*Programme for International Student Assessment (Pisa) 2012 results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics, and science*. Paris: OECD, 2013. v. 1. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

PASQUALI, L. *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PEPLER, D. J.; CRAIG, W.; ROBERTS, W. L. Social skill training and aggression in the peer group. In: McCORD, J. (Ed.). *Coercion and punishment in longterm perspectives*. Nova York: Cambridge University Press, 1995. p. 213-228.

PERKINS, B. K. *Where we learn: the Cube Survey of Urban School Climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2006. Disponível em: <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

PERKINS, B. K. *Where we teach: the Cube Survey of Urban School Climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2007. Disponível em: <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

PUIG, J. M. et al. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.

SINDICATO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Violência nas escolas: incidência, causas, consequências e sugestões*. São Paulo: Udemo, 2001. Disponível em: <<http://www.siraque.com.br/site/pdf/viol-escola.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Violência nas escolas: o olhar dos professores*. São Paulo: APEOESP, 2013. Disponível em: <[www.apeoesp.org.br/d/sistema/publicacoes/.../violencia-apeoesp-web.pdf](http://www.apeoesp.org.br/d/sistema/publicacoes/.../violencia-apeoesp-web.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

THIÉBAUD, M. *Climat scolaire*. 2005. Disponível em: <<http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

THIOLLENT, M. *Pesquisa-ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1997.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Indicadores da educação*. 2013. Disponível em: <[http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador\\_educacao&id\\_indicador=9#filtros](http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/5-metas?task=indicador_educacao&id_indicador=9#filtros)>. Acesso em: 12 jun. 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; DOMICIANO, C. A.; GRANA, K. M.; ROSSI, R., SAMPAIO, V. C. S. *Um panorama geral da violência na escola... e o que se faz para combatê-la*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. (Desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus e os nossos bagunçeiros, 1).

VASCONCELOS, M. S. *Indisciplina no contexto escolar: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio*. Apresentação de trabalho. Florianópolis: Anpep, 2005.

VINHA, T. P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009.

WORKBOOK FOR IMPROVING SCHOOL CLIMATE. *Health and human development program*. Los Alamitos: WestEd, 2011. Disponível em: <[http://chks.wested.org/resources/schoolclimateworkbook-2ndedition\\_final.pdf](http://chks.wested.org/resources/schoolclimateworkbook-2ndedition_final.pdf)>. Acesso em: 15 maio 2015.

ZINS, J. E.; WEISSBERG, R. P.; WANG, M. C.; WALBERG, H. J. *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* Nova York: Teachers College, 2004.

---

#### **TELMA PILEGGI VINHA**

Professora do Departamento de Psicologia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil  
*telmavinha@uol.com.br*

#### **ALESSANDRA DE MORAIS**

Professora Assistente do Departamento de Psicologia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil  
*alemorais.shimizu@gmail.com*

#### **LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA**

Professora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil  
*lrpaulino@uol.com.br*

#### **ROBERTA GURGEL AZZI**

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil  
*betazzi@uol.com.br*

#### **ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO**

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas São Paulo, Brasil  
*anaragao@terra.com.br*

**CAROLINA DE ARAGÃO ESCHER MARQUES**

Orientadora Educacional do Colégio Bandeirantes, São Paulo, São Paulo, Brasil  
*carolinaaragao@hotmail.com*

**LÍVIA MARIA FERREIRA DA SILVA**

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil  
*liviamfsilva@gmail.com*

**ADRIANO MORO**

Doutorando da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil  
*moroadriano@uol.com.br*

**FLÁVIA MARIA DE CAMPOS VIVALDI**

Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil  
*flamacavi@gmail.com*

**ADRIANA DE MELO RAMOS**

Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (Gepem) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil  
*adrimeloramos@gmail.com*

**MARIANA TAVARES ALMEIDA OLIVEIRA**

Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil  
*matavares.psico@gmail.com.br*

**THAIS CRISTINA LEITE BOZZA**

Mestranda em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil  
*thaisbozza@hotmail.com*

**Recebido em:** JANEIRO 2016

**Aprovado para publicação em:** ABRIL 2016