



## **O Projeto CEAP: Promovendo a melhoria do clima escolar através da análise participativa das condições de ensino, aprendizagem e participação**

### **Tel Amiel**

Pesquisador do Núcleo de Informática Aplicada à Educação

### **Wilmara Thomaz**

Professora da Rede Estadual de São Paulo/Bolsista FAPESP

### **Dulcinéia A. Ribeiro**

Professora da Rede Municipal de Campinas e Diretora Escolar da Rede Estadual de São Paulo/Bolsista FAPESP

### **Glauber Modolo Cabral**

Bolsista FAPESP

### **Resumo**

Neste breve artigo apresentamos de forma resumida a base teórica e o modelo de implementação de um projeto para avaliação participativa da escola com enfoque no clima escolar. Com base em um questionário previamente validado, preenchido semestralmente por todos os entes escolares, mensuramos quatro fatores essenciais para um bom clima escolar: expectativas claras, reconhecimento por atingir as expectativas, desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais e bons relacionamentos.

### **Introdução**

O Projeto CEAP (Condições para Ensino, Aprendizagem e Participação) tem como objetivo investigar e promover a melhoria da qualidade de duas escolas da rede estadual de ensino situadas no município de Campinas, por meio da análise e melhoria do clima escolar. Para isto, conta com uma equipe de pesquisadores que são profissionais do ensino e atuam nas referidas escolas. Em seu ambiente de trabalho estes pesquisadores promovem ações transformadoras a partir de resultados coletados por meio de questionários.

Dados obtidos através da aplicação dos questionários são debatidos nas respectivas escolas por um grupo de trabalho (GT) composto por professores, gestores, funcionários, pais e alunos que a partir dos resultados, estabelecem mensalmente metas e prazos para a implementação e avaliação das ações. Seguimos Brandalise (2010) quando indica que a avaliação, enquanto análise da realidade, é uma rica fonte de ressignificação dos métodos de ensino e aprendizagem empregados, com função estratégica, diante de um plano de reconfiguração que visa a melhoria do clima escolar e da qualidade da escola.

### **O clima escolar**

Estudos têm sido direcionados para os “...sentimentos e atitudes que são trazidos à tona pelo ambiente escolar” (Loukas, 2007). Apesar da dificuldade em definir o termo, sabemos que a percepção de cada ente escolar tem grande impacto em como cada qual constitui sua relação com a escola (Abramovay, 2003; Vinha et. al., 2016). De acordo com Brito e Costa (2010) os estudos com clima escolar “tem demonstrado que a forma como os indivíduos percebem

coletivamente essa ‘atmosfera’ traz significativas influências sobre o comportamento dos grupos” (p. 501). Estes e outros estudos (Cohen *et al.*, 2009; Thapa *et al.*, 2013) motivaram a construção de uma metodologia participativa construída *na e com* a escola pública para melhoria do clima escolar.

## O clima e as condições para a aprendizagem

Pressupõe-se que, ao construir uma estratégia de ensino, *condições* básicas internas (do aprendiz) e externas (do ambiente) devem estar presentes para que o aprendizado ocorra (Gagné, 1984). Como exemplo, não se pode propor um desafio para um aluno para o qual ele não tenha conhecimento, repertório ou fluência e para o qual não sejam oferecidas as condições para que essas competências possam ser adquiridas<sup>1</sup>. Na ausência de condições, não é possível esperar qualquer resultado ou ação significativa. Partimos da noção de que o “clima” pode ser mensurado pela presença ou ausência de *condições* que são realizadas individualmente pelos atores escolares. Quanto mais próximo o ator estiver desse fenômeno, melhor consideramos seu relato. Os alunos, que tendem a ter pouca voz e participação na gestão escolar, são os mais aptos a apontar se existem *condições para aprendizado*; o professor é quem melhor pode julgar se existem *condições para o ensino*; e a comunidade é quem pode julgar se há *condições para a participação* na vida escolar.

Uma análise cíclica de fatores e dados empíricos ao longo de 15 anos (West, 2010) levou ao enfoque em quatro fatores que apresentam alta correlação com a performance de alunos em testes de proficiência (Janzen, 2013), o que motiva futuros estudos, além de sua investigação no contexto brasileiro. Estudos indicam que intervenções que levam em conta os quatro fatores indicados abaixo levam à melhora significativa na percepção dos atores quanto ao ambiente escolar (Young e Ryan H. Shatzer, 2008).

### Os quatro fatores

*Expectativas claras* – regras claras são estabelecidas colaborativamente e são compartilhadas abertamente. Como consequência direta, alunos devem saber porque estão na escola e devem entender o que é esperado quando engajam em uma atividade (como exemplo, se uma atividade não tem um objetivo pré-definido isso deve estar claro para o aluno). O mesmo vale para professores, que devem ter claro o seu papel na organização escolar, cabendo à direção da escola definir as expectativas, em parceria, e comunicá-las claramente aos primeiros. Por fim, a comunidade precisa ser mais do que “convidada” a participar das atividades escolares. A participação de todos os atores no processo decisório é essencial para que os mesmos sintam que as regras são justas e merecem ser seguidas por todos.

*Desenvolvimento de competências* – Para alunos, busca-se sempre um papel ativo; O mesmo vale para o desenvolvimento social: é papel da escola intervir de maneira a garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de criar laços sociais. Para professores, estimular o trabalho colaborativo significa gerar “comunidades profissionais de aprendizagem” com oportunidades para refletir e receber *feedback* sobre seu trabalho (Taylor *et al.*, 2014); para pais e responsáveis que, na medida em que frequentam a escola com maior assiduidade e satisfação, podem melhor aprender estratégias de relacionamento com a gestão e com os docentes (e vice-versa).

*Reconhecimento* – uma vez definidas expectativas compartilhadas, é importante que todos os atores sejam reconhecidos pelo seu esforço em respeitar as regras estabelecidas e buscar atingir objetivos comuns. Um elogio pode ter efeito deletério ou nulo (Dweck, 1999). No entanto, um

<sup>1</sup> Não restringimos, neste texto, o argumento a qualquer teoria de aprendizado específica.

esforço honesto precisa ser reconhecido e a pessoa que o recebe precisa identificá-lo como honesto, claro e feito no momento certo.

*Relacionamentos* – os atores desenvolvem relações de qualidade com seus pares. Para alunos, é importante ter *ao menos um adulto na escola* em quem ele(a) possa confiar. Como apontam Abramovay e colegas (2003), “a prática do diálogo e do respeito nas relações aparece nas falas como elemento fundamental da construção de um clima escolar satisfatório.” (p. 328).

### O processo

Os quatro fatores são divididos em duas grandes dimensões: acadêmica e social (2); estas por sua vez são organizadas nas perspectivas dos principais grupos (3): alunos, professores e comunidade. Essa matriz (4 fatores x 6 contextos) configuram uma matriz com 24 itens - que compõem o questionário. Todos os entes escolares são convidados a preencher o questionário online, processo que inicia o ciclo de implementação do projeto, que dura aproximadamente um semestre entre a coleta de dados e a revisão dos procedimentos com base nos dados coletados (Figura 1).

Ao longo dos últimos quatro anos aplicamos os questionários em duas escolas públicas estaduais, refinando a linguagem e o processo. O resultado é retornado na forma de um relatório primeiramente para a gestão, depois aos docentes e por fim à toda a comunidade em um relatório detalhado. Desde o início de 2016, com aporte de uma agência de fomento<sup>2</sup>, iniciamos ciclos de análise e depuração dos dados com participação dos atores escolares em grupos de trabalho com encontros mensais. Nesses encontros, identificamos primeiramente uma área de foco, um *indicador*, com base nos resultados (por exemplo, *expectativas claras* para os alunos). Discussões nos levam a depurar o índice no contexto da escola, e a construção coletiva de prioridades para *metas* e *ações* que serão monitoradas de maneira cíclica ao longo dos próximos semestres.

Como parte do projeto desenvolvemos um sistema de software livre feito para registrar e apoiar a tomada de decisão do grupo de trabalho escolar, partindo de um modelo genérico de PDCA<sup>3</sup>. O sistema conta com: *indicadores* numéricos, inseridos pelos educadores com base em metas a serem atingidas; *metas* que devem ser estabelecidas e associadas a *ações* que serão executadas por membros da escola. As ações podem ser acompanhadas através do registro de *evidências* (relatos ou arquivos de mídia digital). Ações que se mostrarem efetivas serão inseridas como *combinados*, que também contemplarão outros acordos estabelecidos em reuniões de planejamento referentes à execução de tarefas, entre outros tópicos.

### Referências

- ABRAMOVAY, M. (ED.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.
- BRITO, M. DE S. T.; COSTA, M. DA. 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*, v. 15, n. 45, p. 500–510, dez. 2010.
- CHAVES, N.; MURICI, I. L. **Gestão para Resultados na Educação**. 2. ed. Nova Lima, MG: Falconi Editora, 2016. 199 p.
- COHEN, J. *et al.* School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, v. 111, n. 1, p. 180–213, 2009.

2 FAPESP PROCESSO 2015/02625-3 (2015-2018)

3 Um dos modelos mais conhecidos e utilizados em instituições educacionais para a definição e elucidação de questões e problemas de gestão é o ciclo PDCA (CHAVES; MURICI, 2016), também conhecido como ciclo de Demming, ciclo PDSA ou Modelo para Melhoria. É considerado uma interpretação do método científico (MOEN, 2010) e consiste em um método de resolução de problemas baseado em quatro etapas (Planejar, Executar, Verificar e Agir), as quais devem ser repetidas indefinidamente com o objetivo de solucionar e melhorar continuamente a solução de um problema.

- DWECK, C. S. Caution - Praise can be dangerous. *American Educator*, n. Spring, p. 1–5, 1999.
- GAGNÉ, R. M. The conditions of learning. 4th ed. ed. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1984.
- JANZEN, K. Examining Relationships Among Student Interim Proficiency, School Environment, and Student End-of-Year Proficiency. Logan, Utah: Utah State University, 2013.
- LOUKAS, A. What is school climate? *Leadership Compass*, v. 5, n. 1, 2007.
- MOEN, Ronald D; NORMAN, Clifford L. Circling back. **Quality Progress**, v. 43, n. 11, p. 22–28, 2010.
- TAYLOR, M. J. *et al.* Formative Assessment of Collaborative Teams (FACT): Development of a Grade-Level Instructional Team Checklist. *NASSP Bulletin*, v. 98, n. 1, p. 26–52, 2014.
- TAYLOR, M. J.; WEST, R. P.; SMITH, T. G. The relationship between school learning environment and academic achievement: A case study. [s.d.].
- THAPA, A. *et al.* A review of the school climate research. *Review of Educational Research*, v. 83, n. 3, p. 357–385, 1 set. 2013.
- VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96–127, 2016.
- WEST, R. A model for systematic and transformational change: Comprehensive school improvement through collaborative data-based decision making. Logan, Utah: Utah State University, 2010.
- YOUNG, K. R.; RYAN H. SHATZER. School-wide Positive Behavior Support: Effects on Middle School Teachers' Perceptions of School Quality. *In: OSEP PROJECT DIRECTOR'S CONFERENCE*. US Office of Special Education Programs, 2008. Disponível em: <<https://www.osep-meeting.org/2008conf/>>