

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL

ALESSANDRO FRANÇA QUADRADO

GESTÃO DO CLIMA ESCOLAR:
A formação de/em uma comunidade de liderança

São Leopoldo

2018

ALESSANDRO FRANÇA QUADRADO

GESTÃO DO CLIMA ESCOLAR:

A formação de/em uma comunidade de liderança

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Gestão Educacional, pelo
Programa de Pós-Graduação em Gestão
Educacional – Mestrado Profissional da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Patrícia Martins Fagundes Cabral

São Leopoldo

2018

Q1g	Quadrado, Alessandro França. Gestão do clima escolar: a formação de/em uma comunidade de liderança / por Alessandro França Quadrado. – São Leopoldo, 2018. 159 f. : il. color. ; 30 cm. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, RS, 2018. Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Martins Fagundes Cabral, Escola de Humanidades. 1.Escolas – Organização e administração. 2.Ambiente escolar. 3.Liderança educacional. 4.Autonomia escolar. 5.Educação – Finalidades e objetivos. I.Cabral, Patrícia Martins Fagundes. II.Título. CDU 371 371.1 37.017.4
-----	--

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

ALESSANDRO FRANÇA QUADRADO

GESTÃO DO CLIMA ESCOLAR:
A formação de/em uma comunidade de liderança

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovada em 29 / 10 / 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Patrícia Martins Fagundes Cabral (Orientadora) – UNISINOS

Prof.^a. Dr.^a. Rosangela Fritsch – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a. Maria Beatriz Paupério Tilton – UniRitter

Às meninas que habitam meu coração,
Karen e Giovana, materializações do meu amor pela vida.
Nada disso teria sentido sem vocês.

AGRADECIMENTOS

À equipe diretiva do Colégio Nossa Senhora Medianeira e à Rede Jesuíta de Educação pela oportunidade a mim concedida e apoio desde a concepção da pesquisa até o seu término. Registro aqui o agradecimento, não tendo ocorrido, em momento algum da execução da pesquisa, quaisquer restrições em relação à temática abordada ou caminhos a serem tomados, demonstrando maturidade institucional e abertura para que um trabalho como este pudesse apontar potencialidades e pontos para aperfeiçoamento deste Colégio que, para mim, sempre foi a primeira referência em educação, seja como seu ex-aluno ou como educador.

Aos jovens estudantes do 9º ano e às duas integrantes do grêmio estudantil do Colégio Medianeira, um agradecimento especial pelo engajamento que demonstraram e por terem transformado processualmente a minha visão de educação. Vocês estão eternizados em minhas memórias. Que a vida possa lhes ser tão generosa quanto vocês foram para comigo.

Às famílias dos estudantes pela confiança e apoio irrestrito e incentivo desde o início do processo. Seus filhos são pessoas singulares.

Aos colegas de trabalho, educadores e gestores, por se disponibilizarem a auxiliar no processo e compartilharem suas inquietações. Tive a certeza, ao longo da pesquisa, de que convivo e atuo profissionalmente com sujeitos que levam em seu DNA a identidade de educadores que anseiam por transformações.

À toda minha família por entenderem minha ausência em momentos diversos, e por auxiliarem nos momentos em que não pude estar perto de minha filha e de minha esposa, disponibilizando seu tempo e dedicação para que eu pudesse ter o foco necessário nos estudos.

Aos colegas de diferentes instituições da Rede Jesuíta de Educação que compartilharam comigo semanas de imersão em São Leopoldo, trabalhos em equipe, leituras e visões de mundo, amizade e respeito mútuo. Sinto-me privilegiado em ter experienciado esses anos de contato com vocês e por ter pertencido a este grupo especial.

À Professora Doutora Patrícia Martins Fagundes Cabral pelo respeito e paciência com que orientou os trabalhos, pelo incentivo sempre que precisei e por acreditar em meu potencial, apontando possibilidades e caminhos de maneira dialogada e aberta.

Finalmente, à Karen, minha amada esposa, e à Giovana, minha querida filha, minhas melhores amigas também. Longe estive por muitos dias nesses dois anos, fisicamente e, várias vezes, mentalmente. Agradeço pela paciência, pelo amor incondicional, pelo apoio e pelo carinho especial sempre que as circunstâncias apertaram meu coração. Amo-as imensamente.

Sei agora que todos os homens trazem em si uma frágil e complexa montagem de hábitos, respostas, reflexos, mecanismos, preocupações, sonhos e implicações, que se formou, e vai se transformando, no permanente contato com os seus semelhantes. Privada de seiva, esta delicada florescência definha e desfaz-se. O próximo, coluna vertebral do meu universo... (TOUNIER, 1985, p. 46-47).

RESUMO

Esta pesquisa investigou fatores potencializadores da Gestão do Clima Escolar no ano final do Ensino Fundamental II (EFII) do Colégio Nossa Senhora Medianeira (CNSM), Curitiba/PR - Brasil. Identificaram-se condições para formação de/em uma comunidade de liderança que envolvesse diferentes sujeitos da instituição buscando viabilizar uma presença investigativa cíclica, sistêmica e cooperativa capaz de realizar, de modo autoconstitutivo, autoavaliativo e continuamente problematizador, a Gestão do Clima na referida Escola, mitigando sua inerente degenerescência (MORIN, 2011a). Empregou-se desenho metodológico de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório-descritivo, adotando estrategicamente a pesquisa-ação, fundamentada em Thiollent (2011) e Coughlan e Coughlan (2002). Os dados foram tratados via análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006). Participantes do processo compuseram três subgrupos derivados de um grande grupo de sujeitos influentes no Clima Escolar do 9º ano do CNSM: 1) estudantes do 9º ano e do grêmio estudantil; 2) educadores; 3) equipe de coordenação. Para todos os subgrupos utilizou-se como critério a heterogeneidade dos envolvidos, provocando ambiente de cooperação, no qual a interdependência dos sujeitos gerasse comprometimento com o êxito coletivo e pessoal (JOHNSON; JOHNSON, HOLUBEC, 2007). Para os dois primeiros subgrupos, o processo de pesquisa-ação ocorreu por meio de Grupos de Reflexão, enquanto que para o terceiro adotou-se a função de monitoramento transversal e simultâneo à ação dos demais subgrupos. Os Grupos de Reflexão possuíam processo cíclico estruturado, proporcionando problematização do Clima Escolar no campo de pesquisa, elaboração de planejamento de ações, implementação do planejamento, (auto)avaliação do processo e proposição de um novo ciclo. A pesquisa corroborou a visão paradigmática da Gestão Educacional (LÜCK, 2015) em confluência com o pensamento complexo (MORIN, 2011a; 2011b; 2015), com a concepção de escola cooperativa (JOHNSON; JOHNSON, 1994; 1995; 1999; JOHNSON; JOHNSON, HOLUBEC, 2007), além do teorizado acerca da formação de liderança (KOMIVES et al., 2005; CABRAL; SEMINOTTI, 2009). A análise integrada de resultados, oriundos dos distintos movimentos da pesquisa-ação, apontou ausência de cultura de problematização sistemática do Clima Escolar no CNSM com tendência à sua secundarização. Também constatou necessidade de se considerar uma releitura de tempos e espaços de reflexão e de proposição de ação coletiva, como forma de proporcionar, institucionalmente, maior fluidez de ideias e adesão dos sujeitos à transformações que realmente desafiassem o *status quo*. Limitações da pesquisa incluíram dificuldades em se ampliar a discussão acerca do Clima e a

capilaridade de participação para a totalidade da comunidade, em vista da multiplicidade de pautas institucionais para gestores e docentes, além de uma dinâmica curricular que exigiu do pesquisador busca por espaços intersticiais de modo a assegurar a execução da pesquisa-ação. Possibilidades de aprofundamento da pesquisa envolvem: a) investigação acerca da fidelização de estudantes e educadores da instituição via desenvolvimento de competências de liderança desses sujeitos; b) proposta de formação de/na liderança discente, proporcionadora de construção cooperativa de diretrizes de ações nos diferentes níveis escolares em espiralidade, com vistas à resultados de excelência humana e acadêmica no CNSM.

Palavras-chave: Clima Escolar. Comunidade de Liderança. Escola Cooperativa. Gestão Educacional. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This research investigated potential factors of School Climate Management in the final year of Elementary School (EFII) of Colégio Nossa Senhora Medianeira (CNSM), Curitiba/PR - Brazil. Conditions were identified for the formation of/in a leadership community that involved different subjects of the institution seeking to make feasible a cyclical, systemic and cooperative investigative presence able to perform the School Climate Management in CNSM, in a self-constitutive, self-assessing and continuously problematizing way, mitigating its inherent degeneracy (MORIN, 2011a). A Methodological design was used involving a qualitative approach, with an exploratory-descriptive objective, adopting strategically the action research, based on Michel Thiollent (2011) and Coughlan and Coughlan (2002). The qualitative data generated were treated via discursive textual analysis (MORAES; GALIAZZI, 2006). Participants in the process composed three subgroups derived from a large group of influential subjects in the School Climate of the 9th grade of CNSM: 1) 9th grade students and the members of the student body of the institution; 2) educators; 3) coordination team. For all the subgroups, the heterogeneity of the participants was used as criterion, provoking an environment of cooperation, in which the subjects' interdependence generated a commitment to collective and personal success (JOHNSON, JOHNSON, HOLUBEC, 2007). For the first two subgroups, the action-research process occurred through Reflection Groups, and for the third, the monitoring function was transversal and simultaneous to the action of the other subgroups. The Reflection Groups had a cyclical structured process, which involved problematizing the School Climate in the field of research, planning of actions, implementation of planning, (self)evaluation of the process and proposition of a new cycle. The research corroborated a new paradigmatic vision of Educational Management (LÜCK, 2015) in conjunction with the complex thinking (MORIN, 2011a, 2011b; 2015), with the conception of cooperative school (JOHNSON, JOHNSON, 1994; 1995; 1999; 2007), besides theorizing about leadership formation (KOMIVES et al, 2005; CABRAL; SEMINOTTI, 2009). The integrated analysis of the results, derived from the different movements of the action research, pointed out the absence of a culture of systematic problematization of School Climate in CNSM with a tendency to secondary it. It also found a need to consider a re-reading of times and spaces for reflection and collective action, as a way to provide, institutionally, greater fluidity of ideas and adherence of subjects to transformations that really challenge the *status quo*. Limitations of the research included difficulties in broadening for the whole community the discussion about Climate and the capillarity of participation, due to

the multiplicity of institutional guidelines for managers and teachers, as well as a curricular dynamics that demanded the researcher search for interstitial spaces to ensure the implementation of action research design. Possibilities for deepening the research involve: a) research on the loyalty of students and educators of the institution through the development of leadership skills of these subjects; b) proposal of formation of/in student leadership, making it possible a cooperative construction of directives of actions in the different school levels in a spiral manner, with a view to the results of human and academic excellence in CNSM.

Keywords: School Climate. Leadership Community. Cooperative School. Educational Management. Action research.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura de pesquisa-ação.....	40
Figura 2 - Processo cíclico de pesquisa-ação	55
Figura 3 - Processo auto-organizado de análise textual discursiva	58
Figura 4 - Ferramenta utilizada para coleta de opiniões de estudantes acerca do que envolveria um Clima Escolar positivo.	67
Figura 5 - Ilustração para os estudantes do processo cíclico do Grupo de Reflexão.	68
Figura 6 - Relatório de enquête realizado espontaneamente por participante do Grupo de Reflexão.....	83
Figura 7 - Implementação da dinâmica da teia em uma das turmas do 9º ano.....	90
Figura 8 - Edição de um dos grupos de estudo convocados pelos estudantes.....	94
Figura 9 - Gráfico gerado pelas respostas de 93 estudantes do 9º ano à pergunta relacionada às percepções sobre as dinâmicas implementadas por estudantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar.	97
Figura 10 - Gráfico gerado pelas respostas de 93 estudantes do 9º ano à pergunta relacionada aos sentimentos identificados por eles após as dinâmicas implementadas por estudantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar.	98
Figura 11 - Gráfico gerado pelas respostas de 93 estudantes do 9º ano à pergunta relacionada à validade da ocorrência de novas dinâmicas implementadas por estudantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar.	99
Figura 12 - Carta ao pesquisador elaborada por um dos participantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar após a etapa de autoavaliação.	107
Figura 13 - Ilustração para os educadores do processo cíclico do Grupo de Reflexão.	113
Figura 14 - Tela do <i>software online</i> de apresentação interativa com pergunta norteadora 1 de problematização do Clima Escolar direcionada aos educadores.	116
Figura 15 - Tela do <i>software online</i> de apresentação interativa com pergunta norteadora 2 de problematização do Clima Escolar direcionada aos educadores.	116
Figura 16 - Tela do <i>software online</i> de apresentação interativa com pergunta norteadora 3 de problematização do Clima Escolar direcionada aos educadores.	117
Figura 17 - Tela do <i>software online</i> de apresentação interativa com pergunta norteadora 4 de problematização do Clima Escolar direcionada aos educadores.	118
Figura 18 - <i>Slides</i> apresentados aos professores do 9º ano em reunião ordinária de série.....	128

Figura 19 - Tela do <i>software online</i> de apresentação interativa com primeira pergunta de avaliação do processo de pesquisa-ação voltada à participação dos estudantes.....	132
Figura 20 - Tela do <i>software online</i> de apresentação interativa com segunda pergunta de avaliação do processo de pesquisa-ação voltada à participação dos educadores.	134
Figura 21 - Tela do <i>software online</i> de apresentação interativa com terceira pergunta de avaliação do processo de pesquisa-ação voltada à manutenção de grupos de reflexão.	135
Figura 22 - Imagem síntese do processo de gestão do Clima Escolar e de formação de/em uma comunidade de liderança.	144

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese de princípios da escola cooperativa em dialogia com conceitos concernentes ao pensamento complexo.....	34
Quadro 2 - Síntese de elementos essenciais às estratégias cooperativas em dialogia com conceitos concernentes ao pensamento complexo.....	34
Quadro 3 - Composição do primeiro grupo dos sujeitos de pesquisa	45
Quadro 4 - Subgrupo 1 – Número de participantes e critérios para seleção	47
Quadro 5 - Subgrupo 2 – Número de participantes e critérios para seleção.	48
Quadro 6 - Subgrupo 3 – Número de participantes e critérios para seleção.	48
Quadro 7 - Estruturação do ciclo inicial de pesquisa-ação para o Grupo de Reflexão do Clima Escolar dos estudantes (subgrupo 1).	53
Quadro 8 - Estruturação do ciclo inicial de pesquisa-ação para o Grupo de Reflexão do Clima Escolar dos educadores (subgrupo 2).	54
Quadro 9 - Cronograma de eventos do processo de pesquisa-ação.....	61
Quadro 10 - Estudantes presentes para a primeira reunião do Grupo de Reflexão.....	70
Quadro 11 - Subdivisão em três pequenos grupos para as discussões do Grupo de Reflexão para o encontro de problematização do Clima Escolar.	71
Quadro 12 - Nova formação do Grupo de Reflexão do Clima Escolar conforme solicitação dos estudantes	73
Quadro 13 - Subdivisão em três pequenos grupos para as discussões do Grupo de Reflexão para o encontro de planejamento de intervenções no Clima Escolar.....	79
Quadro 14 - Subdivisão em três pequenos grupos para as discussões do Grupo de Reflexão no encontro de planejamento de intervenções no Clima Escolar.	80
Quadro 15 - Síntese das ações propostas após o debate entre integrantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar e representantes de classe	81
Quadro 16 - Formação do Grupo de Reflexão do Clima Escolar com inclusão de nova participante em meio ao processo de planejamento de ações.....	84

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos.....	19
1.1.1 Objetivo Geral	19
1.1.2 Objetivos Específicos	19
1.2 Justificativa	19
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	23
2.1 Gestão do Clima Escolar.....	23
2.2 O Pensamento Complexo e a Gestão do Clima Escolar	26
2.3 Comunidade de Liderança.....	29
2.4 A Escola Cooperativa	32
3 METODOLOGIA.....	36
3.1 A Pesquisa-Ação: Concepção e Estrutura Científica	38
3.2 Campo Empírico da Pesquisa – Contextualização da Unidade de Análise.....	41
3.3 Trajetória do Pesquisador no Campo de Pesquisa.....	43
3.4 Sujeitos da Pesquisa	44
3.5 Riscos e Benefícios da Pesquisa	48
3.6 Procedimentos Éticos	49
3.7 Procedimento de Coleta de Dados.....	50
3.8 Tratamento dos Dados	56
4 PERCURSO DO PESQUISADOR: VIVENCIANDO A PESQUISA-AÇÃO.....	59
4.1 Cronograma de Eventos do Processo de Pesquisa-Ação.....	61
4.2 Percurso de Pesquisa-Ação: Subgrupo 1.....	66
4.2.1 Problematização do Clima Escolar, Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 1.....	69
4.2.2 Planejamento de Ação, Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 1	79
4.2.3 Implementação de Ação, Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 1	89
4.2.4 Autoavaliação, Nova Problematização, Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 1.....	101
4.3 Percurso de Pesquisa-Ação: Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 2.....	111

4.3.1 Problemática do Clima Escolar, Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 2.....	115
4.3.2 Planejamento e Implementação de Ação, Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 2	122
4.3.3 Autoavaliação, Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 2	131
4.4 Percorso de Pesquisa-Ação: Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 3.....	137
5 DISCUSSÃO INTEGRADA DE RESULTADOS	141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	149
ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	152
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO EDUCADOR.....	154
ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL ACADÊMICO PELO ESTUDANTE.....	156
ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO DO ESTUDANTE	158

1 INTRODUÇÃO

Integrante da Rede Jesuíta de Educação (RJE), o Colégio Nossa Senhora Medianeira (CNSM) é uma instituição de educação básica com aproximadamente 2300 estudantes, localizada na cidade de Curitiba, Paraná. Desde sua fundação, em 1957, o CNSM busca ser uma referência em educação de excelência, ancorada no ensino crítico e reflexivo. Historicamente, em seus documentos, a instituição tem enfatizado a formação humana e acadêmica de seus estudantes que, de acordo com a missão do colégio, deve ocorrer “por meio do trabalho ativo e interativo com o conhecimento visando à transformação solidária da sociedade em que vivem e atuam”. (CNSM, 2017)

Nesse mesmo viés de transformação, a atual visão do CNSM traz elementos da “valorização da reciprocidade na vivência entre os educadores, alunos e famílias” (idem). Ademais, entre os valores que o Colégio difunde, evidencia-se a preocupação com a interdependência entre os sujeitos, ao declarar a relevância da sua contribuição com “o processo de humanização social e pessoal, na construção de uma sociedade (realidade) com sentido de ética, de solidariedade/alteridade, de autonomia/heteronomia, de reciprocidade e de justiça” (ibidem).

Destarte, o entrelaçamento entre elementos da missão, visão e valores do CNSM é revelador da vocação da instituição, a qual destaca centralmente uma inquietação acerca de uma formação para atuação solidária, e não solitária, de seus estudantes e educadores.

Contudo, para que se viabilize a proposta institucional, faz-se necessário que intervenções, consoantes com o projeto do Colégio e da RJE, direcionem processos no CNSM que possibilitem o caráter transformacional, o qual é medular nesse Centro de Aprendizagem.

Todavia, o cenário educacional e de sociedade, nessas primeiras décadas do século XXI, mostra que há desafios a serem superados que exigem uma recontextualização nas maneiras de fazer educação, seja no âmbito dos estudantes em seu processo acadêmico e de participação efetiva na instituição, seja na esfera dos educadores do Colégio, de maneira abrangente, para que se atinja amplamente o que o CNSM objetiva em seu projeto. Importante nesse ponto que se destaque que, ao se mencionar “educadores”, no âmbito deste Colégio, tem-se em mente uma concepção de formação integral, a qual supõe que “todos os membros da comunidade educativa são educadores, e, por esta razão, não existe processo que esteja desvinculado deste propósito” (PROJETO..., 2013-2018, p. 64).

Nesse sentido, o desafio de recontextualização da educação acolhe estudantes, professores, gestores acadêmicos e administrativos, funcionários de nível tático e operacional,

assim como qualquer outro sujeito contratado e atuante no Colégio, independentemente de suas atribuições.

Nesse cenário desafiador, chegam ao Colégio gerações de jovens com habilidades e necessidades educacionais diferentes de gerações passadas, adotando posturas, hábitos e comportamentos diversos de adolescentes de outrora, exigindo um processo educacional voltado para uma aprendizagem que envolva estudantes e educadores de maneira ativa, tanto academicamente quanto humanamente. Corrobora esse pensamento, o Projeto Educativo Comum (PEC) da RJE, visto que

o contexto mudou, os alunos aprendem de formas e em tempos distintos, em espaços que não se limitam ao escolar, exigem respostas individualizadas, diversos modos de fazer e de mediar a construção do saber, oportunizando vivências que atendam a diferentes necessidades. (PEC, n. 41, 2016).

Por outro lado, o ritmo das mudanças nas instituições de ensino, mesmo no CNSM, vem avançando de maneira relativamente resistente, sob a influência de um período de formação de educadores, que se ancorou em conceitos hoje em descompasso com as crescentes demandas contemporâneas. Nesse panorama, o Clima Escolar, enquanto aspecto capaz de afetar diretamente o desempenho dos alunos (PERKINS, 2006, p. 1), é prejudicado, pois, muitas vezes, o perfil contemporâneo de adolescente estudante não é contemplado por práticas, concepções e matrizes curriculares que proporcionem aprendizagens que lhes sejam significativas e abertas à sua participação processual efetiva, fato este que tem efeitos diretos no Clima Escolar.

Segundo o Conselho Nacional de Clima Escolar dos EUA (NSCC, 2007, p. 5), o Clima Escolar se baseia em padrões de experiências de vida escolar e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino, aprendizagem e de liderança, assim como estruturas organizacionais. Ademais, de acordo com o NSCC (idem), um Clima Escolar positivo e sustentável promove a aprendizagem e a formação do jovem necessários para uma vida produtiva, participativa e satisfatória em uma sociedade democrática. Além disso, conforme os estudos do NSCC (ibidem), nesse mesmo contexto de Clima Escolar, as pessoas são engajadas e se sentem respeitadas, com estudantes, famílias e educadores atuando em conjunto para desenvolver, viver e contribuir para uma visão compartilhada da escola.

Em outras palavras, de acordo com o que é proposto pelo NSCC (2007, p. 6),

quando estudantes, em parceria com educadores e pais, atuam para aperfeiçoar o Clima Escolar, eles promovem habilidades essenciais de aprendizagem (criatividade, habilidades de inovação e criatividade, de pensamento crítico e para solução de problemas, habilidades de comunicação e de colaboração) assim como habilidades para a vida e carreira profissional (flexibilidade e adaptabilidade, iniciativa, cultura social e intercultural, produtividade e *accountability*, liderança e responsabilidade) que proporcionam a fundação para a aprendizagem no século XXI.¹

Contudo, o Conselho Nacional de Clima Escolar dos EUA (NSCC, 2007) considera que haja uma enorme lacuna, naquele país, entre o que se obteve enquanto resultados de pesquisas acerca do Clima Escolar e a prática nas escolas. Segundo o NSCC (*idem*), a referida lacuna prejudica a habilidade de estudantes de educação básica para aprenderem e se desenvolverem de maneira saudável. Do mesmo modo, pode-se perceber no Brasil um caráter de secundarização para questões envolvendo o Clima Escolar, que pode contribuir para resultados pífios em termos de aprendizagem e formação também nesse país.

Diante do exposto, torna-se determinante que mudanças nas instituições de ensino, mais especificamente no CNSM, tenham foco em uma (re)construção permanente do Clima Escolar. Com esse propósito, a transformação do Clima na escola concentra-se no apoio aos estudantes e professores, no estímulo à participação estudantil, havendo também a necessidade de garantir uma escola segura (VINHA et al., 2016, p. 104).

Dessa maneira, é preciso que atores escolares (educadores, gestores, estudantes) participem, interajam e se influenciem reciprocamente, para que mudanças significativas ocorram, tanto na formação acadêmica quanto humana dos estudantes, conforme almejado no CNSM. Sob esse aspecto, segundo Lück,

Quando um grupo é envolvido em uma experiência organizada de modo a obter sucesso, mesmo que este venha a ser parcial, na medida em que o líder identifica e torna visível esse sucesso e reforça o caráter coletivo dessa realização, dá início a um processo de mudança, de orientação cognitiva do grupo para o sucesso, e facilita a criação de uma crença entre os participantes da escola, no sentido de autoria e responsabilidade por seus feitos. Essas circunstâncias têm forte poder motivacional e contribuem para a criação e manutenção de um clima favorável ao desenvolvimento educacional. (LÜCK, 2011, p. 129)

Sob esse viés, a Gestão do Clima Escolar se constitui em um ponto de conexão entre diferentes aspectos da missão, visão e valores do CNSM, uma vez que, não somente impulsiona o êxito acadêmico dos estudantes da instituição, como também proporciona terreno fértil para a formação de lideranças, seja no nível do alunado, seja no âmbito dos educadores da instituição

¹ Tradução nossa do texto original em inglês.

de maneira geral, o que não prescinde da importante inserção de líderes outorgados pelo Colégio e RJE.

Nesse contexto, o Colégio Medianeira é convocado pela RJE para que se constitua e se confirme como local e tempo de “formação de lideranças capazes de irradiação nas diferentes instâncias sociais” (PEC, n. 07, 2016), em uma “abertura de espaço e possibilidades de aprendizagem com e dos jovens com quem trabalhamos” (idem), enquanto instituição Jesuíta que se projeta como catalisadora efetiva de transformações.

Desse modo, como parte de uma Rede de Ensino em processo de (re)organização e em transição para uma (re)qualificação interna, o CNSM deve buscar elementos que viabilizem uma Gestão sistêmica do Clima Escolar, com a clara intencionalidade de formação de lideranças, objetivo caro à Companhia de Jesus em visão apostólica.

Nessa concepção, os sujeitos passam a ser efetivamente ativos em um processo recursivo, no qual “tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz” (MORIN, 2011a, p. 74). Em dinâmica que rechaça a passividade e a linearidade, direciona-se a Gestão do Clima Escolar para a alimentação de um sentimento de comunidade e de pertença, valorizando relações interpessoais, a tolerância, a diversidade, o diálogo e valores como a alteridade e o cuidado com cada integrante da instituição (*cura personalis*) (FLACSI, 2013, p. 40). É nesse cenário que se objetiva a formação de/em uma *comunidade de liderança* (LÜCK, 2014, p. 137) voltada para a transformação da sociedade e da própria instituição e seus atores em movimento recursivo.

Atuando dessa forma, a escola empodera os sujeitos da comunidade escolar, que não são simplesmente conduzidos por uma liderança centralizadora dos processos, passando a influenciarem e serem influenciados, em um clima de cooperação e de formação de lideranças em gestão sistêmica. Enxerga-se assim o processo educacional, enquanto atividade fim da escola, como algo significativo para seus sujeitos, em contínuo aperfeiçoamento, com vistas à construção de uma escola capaz de refutar o *status quo* criticamente.

Importante, contudo, que se mencione que esse caráter recursivo não elimina a assimetria de poder entre os papéis socialmente hierárquicos, mas confere dialogia às relações, expandindo as possibilidades de aprendizagem e fortalecimento de vínculos de confiança, por sua vez, essenciais para a construção de um clima de trabalho e estudo positivos.

Por conseguinte, a partir dessa abordagem introdutória, lança-se a questão problema a ser investigada nessa pesquisa: como viabilizar a formação de/em uma comunidade de liderança que potencialize a Gestão de um Clima Escolar capaz de auxiliar no processo de formação humana e acadêmica no CNSM?

Assim sendo, a dissertação que se apresenta é desenvolvida a seguir com seus objetivos e justificativa. No segundo capítulo é apresentado o referencial teórico que fundamenta o estudo, envolvendo referenciais acerca da Gestão do Clima Escolar, do pensamento sistêmico-complexo, de uma comunidade de liderança, além dos elementos e princípios para uma escola cooperativa. No terceiro capítulo é exposta a metodologia de pesquisa e procedimentos éticos. No quarto capítulo, descreve-se e problematiza-se o percurso do pesquisador em um processo de pesquisa-ação. Em um quinto capítulo, discute-se de maneira integrada os resultados dessa pesquisa e, no último capítulo, são tecidas as considerações finais.

1.1 Objetivos

Os objetivos de pesquisa e intervenção estão divididos em um objetivo geral e outros três específicos como exposto a seguir.

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar fatores capazes de viabilizar a formação de/em uma comunidade de liderança que potencialize a Gestão de um Clima Escolar auxiliador do processo de formação humana e acadêmica no CNSM.

1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Sinalizar aspectos para potencializar a participação dos estudantes ao final do Ensino Fundamental II (EFII) do CNSM nos processos que tenham influência (in)direta na Gestão do Clima Escolar da Unidade de Ensino;
- b) Problematizar com gestores e professores a Gestão do Clima Escolar no CNSM, identificando elementos formadores de uma comunidade de liderança.
- c) Propor um processo estruturado para viabilizar uma presença investigativa cíclica, sistêmica e cooperativa acerca do Clima Escolar no 9º ano do EFII do CNSM.

1.2 Justificativa

No trabalho desenvolvido na Orientação de Aprendizagem do 9º ano do EFII do Colégio Medianeira, ocorre intensa atividade dentro e fora das salas de aula, assim como junto às

demandas inerentes à equipe de coordenação dessa Unidade de Ensino. Nessa dinâmica de trabalho, é possível uma perspectiva ampliada do contexto do Colégio, em diálogo permanente com educandos, educadores de maneira geral, bem como famílias.

Na Orientação de Aprendizagem, trabalha-se, entre aspectos diversos, o cuidado com o ambiente escolar, o clima institucional e a disciplina indispensável para a tessitura pessoal e coletiva do conhecimento. Além disso, promove-se assessoria acadêmica frente ao processo diário e às demandas do projeto educativo da instituição, contribuindo para sua viabilização.

Neste contexto, o zelo pelas questões que envolvem o ambiente e o Clima Escolar é de central importância para que se obtenham resultados dentro daquilo que é caro a uma abordagem jesuítica de ensino: a formação de pessoas conscientes, competentes, compassivas e comprometidas, envolvidas em um processo de Aprendizagem Integral (FLACSI, 2013, p. 20; PEC n. 09, 2016; PEC n. 14, 2016).

Em atendimentos a estudantes que se mostram desmotivados, não raramente se ouve os questionamentos: “Por que estou estudando isto?”, ou ainda, “Estudar para quê?”. Os jovens demonstram não tolerar um ensino que eventualmente ainda ocorra de maneira mecanicista, formalista, desprovida de vida, de entusiasmo, de sentido, de relevância social. Para Celso dos Santos Vasconcellos (2009, p. 169), “a seu jeito, sem o saberem, [os estudantes] estão provocando uma revolução. Estão transgredindo, exigindo a emergência de práticas significativas.”

A partir desse contexto, inicia-se um processo cíclico que influencia negativamente o Clima Escolar da instituição e que repercute também no cotidiano, em termos de produtividade e bem-estar do corpo docente, o qual passa a perceber seu ambiente de aula e de trabalho prejudicado em consequência disso. Esse panorama é ainda intensificado, a partir do momento em que o professor possa, eventualmente, perceber-se atuando em isolamento, com decisões e processos dos quais não se sente autor e/ou corresponsável. Acerca desse cenário, Heloísa Lück enfatiza que uma das características da escola de qualidade, onde há aprendizagem,

é o clima organizacional tranquilo, amistoso, em que os adultos colaboram entre si para integrar suas diferentes atuações, de modo a garantir aos alunos melhor e maior aprendizagem. Mediante a demonstração do sentido de responsabilidade e comprometimento os profissionais apresentam lições efetivas de desempenho escolar adequado para todos e procuram integrar seu trabalho com o dos demais colegas, além de compartilhar suas inovações e boas experiências para que também aprendam com elas. (LÜCK, 2011, p. 150)

Sob essa mesma perspectiva de compartilhamento, participação e cooperação na escola para que se possibilite uma reforma do Clima Escolar, inerentemente, há o pensamento de que

uma escola não pode ser pensada fora da inter-relação entre os sujeitos que dela fazem parte. Nesse ideário, diferentemente de uma visão em que o professor é o detentor único do conhecimento e direcionador exclusivo do processo de ensino-aprendizagem, não se realiza algo para os estudantes, mas com eles (FREIRE; SHOR, 1986, p. 61). Da mesma maneira, educadores em posição de gestão não podem simplesmente determinar algo *para* estudantes, docentes e *staff*, mas *com* eles, via liderança compartilhada que proporcione a formação de uma escola cooperativa, a qual empodere toda a comunidade acadêmica via participação em equipes atuantes nos processos decisórios (JOHNSON; JOHNSON, 1994, p. 1-5).

Por meio dessa política de Gestão Escolar, descentraliza-se o comando, a administração de uma escola, inclusive no que tange à composição curricular, envolvendo educandos e educadores (professores, gestores, *staff* escolar) em um movimento de desenvolvimento de lideranças, de compartilhamento de visões e de realidades, com a finalidade de aprendizagens, ensinamentos mútuos e de corresponsabilização.

Assim, pela cooperação e integração dos diferentes atores escolares, passa-se a experienciar um ambiente de liderança sob um viés sistêmico, no qual, segundo Cabral e Seminotti (2009, p. 3), influencia-se e se deixa ser influenciado.

É nesse cenário que se obtém terreno fértil para a formação de lideranças, um dos objetivos centrais da Rede Jesuíta de Educação, em uma perspectiva apostólica capaz de reverberar uma formação integral e transformações no âmago da sociedade. Sob esse viés,

considerando que a gestão escolar é um processo compartilhado, torna-se necessário também considerar o desdobramento da liderança em coliderança ou liderança compartilhada, pelas quais ocorre o compartilhamento com outros profissionais e até mesmo com alunos do espaço da tomada de decisões e da oportunidade de interinfluência recíproca de todos os membros da comunidade escolar. (LÜCK, 2014, p. 20)

Desse modo, desvincula-se a visão de liderança como algo que se processa unicamente e hierarquicamente por gestores, ampliando-se tal conceito para o campo da formação de líderes como integrantes da comunidade ativos em seus contextos, independentemente de suas atribuições e nível de atuação na instituição.

Segundo Lück (2014, p. 122), pessoas que hoje podem ser identificadas como líderes, certamente tiveram experiências de vida que colaboraram de maneira significativa para que habilidades, valores e atitudes de liderança fossem forjadas desde a infância. Esse pensamento é corroborado por Susan Komives et al. (2005, p. 598) ao mencionarem que, em seus estudos, experiências de envolvimento foram a base de treinamento em que a identidade de liderança

evoluiu. Sendo assim, pode-se concluir que a liderança é algo passível de ser ensinado, especialmente via experiência.

É nesse sentido, e sob essa abordagem, que se alicerça a Gestão do Clima Escolar no CNSM como potencialmente transformadora, a partir do desenvolvimento de uma comunidade de liderança, a qual proporcione a formação de sujeitos com experiências, valores e atitudes capazes de exercerem influências mútuas e recursivas, influenciando uns aos outros e reconhecendo o caráter dinâmico das influências, ora sinérgicas ora dissipativas, mas sempre transformadoras a partir das diferentes visões de mundo.

Justifica-se, portanto, essa pesquisa e intervenção, pelo estudo da relevância da formação de/em uma comunidade de liderança no CNSM com efeito positivo na Gestão do Clima Escolar da instituição, que colabore com o exercício de intensa reflexão com vistas à transformação solidária da sociedade, assim como do próprio CNSM em processo autopoietico.

Ademais, uma pesquisa que se volte para a Gestão sistêmica do Clima Escolar e fatores concernentes é, por si só, de grande importância teórica e prática. Tal importância se dá em vista dos benefícios inerentes à relação entre o Clima Escolar positivo e os resultados favoráveis nas instituições de ensino, algo de extrema necessidade no contexto educacional brasileiro, como área que requer urgentes reformas para um projeto autossustentável de nação.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

São abordados nesse capítulo conceitos de Gestão do Clima Escolar; pensamento complexo; comunidade de liderança, além de elementos e princípios de uma escola cooperativa em aprofundamento às discussões introdutórias. A pesquisa foi realizada a partir de autores contemporâneos e seminais que fundamentam as possíveis respostas ao problema formulado, estruturando a viabilização dos objetivos projetados e do desenho metodológico da pesquisa.

2.1 Gestão do Clima Escolar

O Clima Institucional de um Colégio Jesuíta é edificado pelo modo de proceder da Companhia de Jesus e é observado

cotidianamente na convivência e na interação entre os diversos membros da comunidade, assim como na realização das tarefas e no uso do poder. Implica considerar a comunicação e a relação entre todos os atores educativos; a participação nos diversos espaços de ação e decisão; a motivação, compromisso e a identificação com as finalidades da escola; os mecanismos de resolução de conflitos; os eventuais episódios de desrespeito *entre* ou *para com* os estudantes. Tem especial relevância o cuidado pessoal de cada um dos membros da comunidade (*cura personalis*). (PEC, 2016, n. 75).

Ademais, segundo o Projeto Educativo Comum da RJE (2016, n. 77), “o que constrói um bom clima institucional é a adesão, o sentimento de pertença e a corresponsabilidade dos profissionais em relação à missão da escola.” Desta forma, torna-se imprescindível que a Gestão do Clima se volte para o planejamento de processos que propiciem aprendizagens no âmago de sua comunidade capazes de levar à efetivação de sua missão.

Dentre essas aprendizagens, sublinha-se a formação de lideranças, a capacidade/habilidade para cooperar, além do desenvolvimento do sentimento de interdependência. Contudo, antes de se aprofundar a análise desses conceitos, priorizar-se-á o conceito de Clima Escolar em si, expandindo a questão para além do universo jesuíta sem, no entanto, contradizê-lo, conforme conceituações como as que se seguem.

De acordo com Jonathan Cohen (2006, p. 212), diversos são os fatores elencados por pesquisadores que definem o Clima de uma escola. Entre eles, estariam questões estruturais (como o tamanho da escola); ambientais (limpeza); questões relativas à dimensão socioemocional; questões de ordem física e de segurança; expectativas concernentes ao desempenho dos estudantes, qualidade das aulas; colaboração e comunicação; senso de

comunidade escolar; normas de convivência; a moral dos estudantes; parceria escola-casa-comunidade; concepção de que a escola é parte vital de uma comunidade aprendente.

Sob o olhar de Perkins (2006, p. 1), o Clima Escolar corresponde ao ambiente de aprendizagem gerado por meio da interação de relações humanas, dos espaços da escola e da atmosfera psicológica, sendo influenciador de estudantes, professores e membros do *staff*, afetando o desempenho dos alunos. Segundo o autor, sem confiança e relações mutuamente respeitadas, sem ambientes fisicamente e psicologicamente seguros, ensino e aprendizagem não conseguem atingir seus potenciais máximos. (PERKINS, 2006, p. 7). Nessas perspectivas, portanto, tem-se no Clima Escolar um fator agregador essencial para o objetivo prioritário de uma escola: a aprendizagem e a formação de/em uma comunidade que aprende.

Outros autores referenciam a concepção de Clima Escolar. No que concerne ao ideário de Heloísa Lück (2011), o clima é parte da cultura da instituição, sendo o elemento mais aparente dela, podendo, conseqüentemente, “mais fácil e rapidamente, influenciar a cultura a partir da gestão e liderança sobre os aspectos observáveis que ajudam a conformar a cultura.” (LÜCK, 2011, p. 67). Sendo assim, a autora importantemente enfatiza que o clima organizacional da escola

é sobretudo influenciado pela qualidade da liderança exercida na escola. Dessa forma, sendo a liderança exercida de maneira democrática, autoritária ou ao estilo *laissez-faire*, características semelhantes às desse estilo tendem a ser observadas em relação ao Clima Escolar. (LÜCK, 2011, p. 68)

Sob esse viés, tem-se a convergência entre o conceito de Clima Escolar e de liderança. Considerando os elementos essenciais da missão do CNSM, é imprescindível que se potencialize a formação de lideranças na comunidade escolar, dado que os diferentes sujeitos da instituição devem ser capazes de, solidariamente, atuar de maneira cooperativa e cidadã para que se possibilite a concretização dessa missão.

Para que isso ocorra, havendo confluência com um clima amistoso de trabalho,

a equipe da escola precisa investir sistematicamente na mudança das relações autoritárias para relações baseadas no diálogo e no consenso. Nas relações mútuas entre direção e professores, entre professoras e alunos, entre direção e funcionários técnicos e administrativos, há de combinar exigência e respeito, severidade e ato humano. (LIBÂNEO, 2004, p. 146)

Ademais, segundo Libâneo (2004, p. 193), a escola precisa ser, ela própria, o espaço para prática e experimentação daquilo que propõe via “desenvolvimento da autonomia de pensamento, iniciativa, liderança, participação nas decisões”. De acordo com o mesmo autor,

para que se fomente o exercício da cidadania, a escola deve oportunizar vias de participação, tomadas de iniciativa, debates de pontos de vista e planejamento de processos de tomadas de decisão.

William Hughes e Terry Pickeral (2013, p. 1) complementam a visão de Libâneo ao mencionar importantes fatores para um Clima Escolar positivo e para mediação de aprendizagem com consequente aperfeiçoamento de resultados acadêmicos e do sentimento de pertença dos estudantes. Entre esses fatores estariam o empoderamento dos sujeitos, o engajamento autêntico, a autoeficácia e a motivação. Ainda, segundo Hughes e Pickeral (2013, p. 2) um Clima Escolar positivo envolve compartilhamento de liderança em uma instituição onde o diretor não trabalhe solitariamente. De acordo com esses autores, escolas bem-sucedidas requerem engajamento substancial daqueles que formam sua comunidade, sendo que, onde existe liderança compartilhada, com jovens e adultos trabalhando colaborativamente, existe uma escola centrada no aluno.

Dessa maneira, a formação de estudantes é aperfeiçoada à medida que as escolas reconhecem e desenvolvem liderança entre os muitos sujeitos do processo educativo, para que efetivamente gerem um Clima Escolar que una adultos e jovens em uma missão compartilhada. (HUGHES; PICKERAL, 2013, p. 03). Sob essa abordagem, cada membro da comunidade escolar, com suas opiniões divergentes, deve compreender que a recompensa, ao final do ano letivo, é a forte aprendizagem em um Clima Escolar positivo.

Contudo, esse movimento de participação, protagonismo e engajamento da comunidade para a viabilização da Gestão de um Clima Escolar positivo não prescinde da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção da instituição. (LIBÂNEO, 2004, p. 104). Por conseguinte, a direção não pode simplesmente incentivar a participação dos sujeitos sem que realize a gestão dessa participação, para que convirja com os objetivos da escola. (LIBÂNEO, 2004, p. 105).

Em ênfase ao papel da liderança na escola, Heloísa Lück (2011, p. 128) considera que os gestores escolares têm, inerentemente às suas atribuições, a responsabilidade de “liderar a formação de clima e cultura escolar compatível com concepções elevadas da Educação.” Nesse sentido, Lück (2011, p. 169) destaca o fato que

Fazer gestão supera de longe, por conseguinte, a simples aplicação de normas e regulamentos, a transferência de modelos formais prontos, na expectativa de que serão naturalmente recebidos e facilmente aplicados. Muitos gestores ficam indignados com o fato de que a comunidade escolar não age segundo as determinações estabelecidas, e a eles transmitidas, e até mesmo decididas em reuniões de professores. Simplesmente interpretam tal ocorrência como falta de colaboração. Porém, deixam

de explorar as condições que levam a essa condição. Como foi realizado o processo de decisão? Todos foram envolvidos na análise de informações e circunstâncias envolvidas? Houve análise das implicações de mudanças e necessidades de novas ações em relação à decisão tomada? Como todos e cada um se sentiam em relação a essas mudanças?

Consequentemente, diante dos posicionamentos de diferentes autores, assim como do próprio PEC da RJE, é possível inferir que a Gestão do Clima Escolar não deve preterir absolutamente da função de direção da instituição. Entretanto, tal função deve ser exercida a partir da gestão da participação dos diferentes sujeitos da comunidade escolar, proporcionando que mudanças e objetivos sejam atingidos mediante a cooperação e o desenvolvimento de lideranças nos mais diferentes espaços e contextos da organização educativa.

A finalidade desse processo seria a centralidade da qualidade da aprendizagem dos estudantes, alavancada pela criação de um Clima Escolar saudável, o qual, segundo o National School Climate Council dos Estados Unidos (NSCC, 2007, p. 7), tem sua importância sustentada por um convincente conjunto de pesquisas que afirmam sua vinculação a resultados positivos na Educação. Segundo o NSCC (2007), um Clima Escolar favorável promove o aprendizado e desempenho acadêmico dos estudantes, o desenvolvimento saudável e exitoso da escola, assim como a prevenção de riscos, além da formação integral de jovens e do aumento da fidelização de educadores na instituição.

Diante disso, mantendo o foco em conceitos que contribuam sinergicamente para uma escola de qualidade, nas próximas seções, são abordados, de maneira mais detalhada, conceitos que podem sustentar aspectos cruciais da Gestão do Clima Escolar.

2.2 O Pensamento Complexo e a Gestão do Clima Escolar

Conforme apontado por Lück (2011, p. 88), “uma escola é caracterizada por uma rede de dimensões e dinâmicas em contínua interação e interinfluência”. Nessa característica, a Gestão do Clima de uma escola envolve aspectos interligados dialogicamente de maneira inexorável.

À vista disso, a Gestão Escolar não deve prescindir de um acompanhamento sistemático dos processos educacionais, permitindo um (auto)diagnóstico permanente com o objetivo de (re)construção recursiva sob diferentes ângulos de visão.

Assim, inerentemente ao processo de Gestão do Clima Escolar estão vinculados princípios da complexidade, conforme explicado adiante, dada a impossibilidade da

compartimentalização de suas partes (MORIN, 2011a, p. 60) sem que haja aí um consequente prejuízo para o ambiente da instituição como um todo e da efetividade de sua finalidade.

Esse pensamento é validado por Peter Senge (2005), ao criticar uma escola fragmentada ainda centrada em preceitos da era industrial.

As tarefas de uma escola da era industrial são decompostas em pedaços separados chamados de “funções”. Uma pessoa é o superintendente, outra é o diretor e outra, ainda, é o professor. Supomos que esse tipo de divisão da mão de obra seja uma necessidade óbvia para o trabalho em conjunto. Contudo, não vemos nenhuma necessidade de se construírem parcerias entre essas pessoas ou um senso de responsabilidade coletiva. Ao invés disso, supõe-se que se cada pessoa fizer seu serviço especializado, as coisas funcionarão. O modelo de administração da era industrial decompõe o sistema em pedaços, cria especialistas, deixa que cada um faça sua parte e pressupõe que outra pessoa deve se certificar de que o todo funciona. (SENGE et al., 2005, p. 37).

Dentro dessa abordagem que rechaça a fragmentação, e em busca da compreensão de uma dinâmica de Gestão de uma escola voltada para resultados efetivos nos âmbitos humano e acadêmico, são relevantes o estudo e a proposição de aplicação dos princípios concernentes ao pensamento sistêmico-complexo.

Morin (2015) aponta quatro princípios que podem vir a auxiliar a compreensão nessa pesquisa de como a Gestão do Clima, ao associar-se a esse ideário, pode beneficiar-se dele para viabilizar-se.

Um primeiro princípio é o sistema, concebido por Morin (2015, p. 110), como um todo organizado que “produz ou favorece o aparecimento de um certo número de qualidades novas, ausentes nas partes separadas”. De acordo com o autor, a noção de sistema, ou organização, religa as partes a um todo, livrando-o da fragmentação. Em um colégio como o CNSM, assim como em qualquer outro, essa fragmentação dificultaria sobremaneira inovações em um processo de mudança e (re)organização permanente, dada a desconsideração de emergências inéditas provenientes das múltiplas interações e interinfluências entre as diversas partes de seu todo.

Um segundo princípio é denominado por Morin (2015) como causalidade circular ou circuito tido como autorregenerador ou recursivo. Nesse circuito, “os efeitos e os produtos tornam-se necessários à produção e à causa daquilo que os causa e daquilo que os produz”. (MORIN, 2015, p. 111). Por consequência, esse princípio rompe com a linearidade de causa/efeito, provocando um ciclo “autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor”. (MORIN, 2011a, p. 74).

Em um contexto de Gestão do CNSM, nessa perspectiva, tem-se a formação de/em uma comunidade, que se aperfeiçoa e aprende ininterruptamente, mediante a (re)construção coletiva de saberes e estratégias que visem à produção de efeitos positivos incidentes sobre a própria comunidade, bem como sobre o ambiente em que seus sujeitos vivem e atuam.

Edgar Morin (2015) também aponta um terceiro princípio: a dialógica. Nele existe “a associação complementar dos antagonismos que nos permite religar ideias que se rejeitam mutuamente”. (MORIN, 2015, p. 114).

Morin (2011a, p. 89) utiliza a dialógica ordem e desordem para enfatizar que, ao mesmo tempo que em um universo de pura ordem não aconteceria “inovação, criação, evolução”, da mesma forma “nenhuma existência seria possível na pura desordem”. Sendo assim, está contido nesse princípio um elemento de fundante importância no processo de pesquisa nesse trabalho, uma vez que, como explica Morin (2011), só haveria um meio para combater a degenerescência: na “regeneração permanente, melhor dizendo, na atitude do conjunto da organização a se regenerar e a se reorganizar fazendo frente a todos os processos de desintegração” dada a inevitabilidade da degradação de toda organização ou, no contexto desta pesquisa, de inexorabilidade da degeneração do Clima Escolar.

Um quarto componente do pensamento complexo seria o princípio hologramático. Para Morin (2015, p. 116), em um sistema, “não apenas uma parte encontra-se no todo, mas o todo encontra-se na parte. Não apenas o indivíduo existe em uma sociedade, mas a sociedade existe em seu interior”. Por meio desse princípio, portanto, cada sujeito em uma escola teria sua singularidade preservada, porém, por outro lado, não deixaria ele de estar contextualizado no espaço e tempo que ocupa, em processo de interdependência e interrelação inequívoca com a comunidade em que se forma e ajuda a (re)formar.

Com essa visão, elementos (re)organizadores de um Clima Escolar positivo permeiam os indivíduos, assim como a atuação e concepções desses indivíduos atravessam esse mesmo Clima.

Sendo assim, inserido no ponto de vista da complexidade, o Clima Escolar, em sua inerente capilaridade institucional, exige que sua Gestão leve em conta meios de mobilizar os diferentes sujeitos da comunidade, visto que são partes de uma mesma coletividade que se alinha em “circularidade de influência recíproca” (LÜCK, 2011, p. 48). Desta maneira, a ação ou inação de cada membro da comunidade pode significar respectivamente um movimento de mudança por um lado, ou a manutenção do *status quo*, que, por sua vez, tende à degenerescência (MORIN, 2011a) como curso natural de qualquer organização.

Logo, intrínsecos à concepção de complexidade inerente à Gestão do Clima Escolar, e em uma perspectiva de viabilização da dinamicidade e do protagonismo dos sujeitos para uma permanente (re)adequação do Clima Escolar, destacam-se dois conceitos que são abordados nas próximas seções desse trabalho: comunidade de liderança e escola cooperativa.

2.3 Comunidade de Liderança

Inicialmente, com relação ao conceito de liderança, é preciso delimitar o que não seria aplicável ao escopo desta pesquisa. Esse cuidado se deve ao fato de, no âmbito da educação, frequentemente adentrar um viés de caráter corporativista, reducionista e individualista da ideia de liderança e de líder.

Liderança, portanto, não é vista nessa abordagem como trampolim para o sucesso de indivíduos que busquem a autopromoção solitária, em detrimento da coletividade. Também não significa uma posição à frente dos demais em uma orientação para a competição e concorrência contra um outro - escola ou indivíduo - que ameaça sua hegemonia. Não se trata, da mesma maneira, de estratégia para se obter resultados de ampliação de fatia mercadológica de uma organização.

Além disso, não se considera que liderança envolva a questão de saber mandar, fazer cumprir normas e restrições para a manutenção de um clima de ordem artificializado via coerção. Especialmente nesse último caso, liderança envolveria tão somente o apassivamento das pessoas, em negação à complexidade inerente a qualquer organização que se veja como viva – composta por pessoas e suas histórias – e autoconstitutiva.

Assim, liderança, dentro do que se busca nesse projeto, jamais poderia ser considerada sob um prisma de “coisificação das consciências” (FREIRE, 2016b, p. 34). Para Paulo Freire (2016a, p. 68), “se sua opção é pela humanização, não pode então aceitar que seja *o* agente da mudança, mas *um* de seus agentes”.

Desse modo, liderança, em um contexto educacional e humanizador, implicaria a busca de mudanças no âmbito da sociedade e da própria escola em processo autopoietico. Em consonância com Freire (2016a, p. 34) “esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências objetos de outras”.

Desenha-se, dessarte, a abrangência do conceito de liderança em um enfoque de humanização da Gestão do Clima Escolar. Nesse horizonte, abre-se espaço para uma

consciência escolar comunitária de interdependência, corresponsabilidade e cooperação voltada para o benefício, formação e atuação de todos e cada um dos sujeitos do processo educacional.

Valoriza-se, dessa maneira, elementos para a realização de “uma aprendizagem integral que leve o aluno a participar e intervir autonomamente na sociedade: uma educação capaz de formar homens e mulheres conscientes, competentes, compassivos e comprometidos”. (PEC, 2016, n. 25). Busca-se, por conseguinte, a formação de lideranças que refutem veementemente a egolatria e abram-se para a sociedade a serviço dela e com ela. Entretanto, embora com foco principalmente centrado no desenvolvimento do trabalho com o estudante, no contexto da RJE acredita-se que “professores, alunos, famílias, profissionais não docentes, todos são protagonistas no processo educacional, participando de diferentes formas e lugares da vida escolar”. (PEC, 2016, n. 32).

Sob esse viés, de acordo com Lück (2014, p. 58), ocorre o empoderamento geral dos que estão no contexto da escola, o que pressupõe o exercício da liderança compartilhada e, conforme a autora, poder que se dissemina é poder que se multiplica.

A essa concepção de protagonismo e compartilhamento vincula-se o ideário de comunidade de liderança, sendo a liderança em si um conceito aportado pela “determinação e luta constante pela melhoria contínua”. (LÜCK, 2014, p. 132). Logo, uma comunidade educacional de liderança aponta para a atuação sinérgica e sistêmica dos diversos sujeitos de uma instituição com fins a uma formação integral. Dessa maneira, em uma perspectiva de compartilhamento de liderança sistêmica-complexa, nota-se que

a liderança se estabelece em uma relação de interdependência entre os que fazem parte dela. Quer dizer, a liderança não é apenas uma qualidade que *a priori* certas pessoas têm e que pode ser mensurada. Ou seja, a capacidade de liderar depende do contexto na qual é exercida e das inter-relações que se estabelecem, não apenas entre líder e liderados, mas entre todos os atores que interagem na organização e compartilham a sua cultura. (CABRAL, 2007, p. 20).

Tem-se, conseqüentemente, na formação de/em uma comunidade de liderança, a junção de dimensões fundamentais para a Gestão sistêmica do Clima Escolar. Também, por meio da ênfase ao sentimento de integração a uma comunidade que compartilha liderança e cultura, promove-se a criação de fortes laços entre seus integrantes com acento a um sentimento de pertença à instituição e sua proposta.

Tais aspectos são corroborados por algumas das análises que Mcmillan e Chavis (1986, p. 12) fazem acerca das pesquisas que desenvolveram e analisaram envolvendo o conceito de senso de comunidade.

De acordo com esses autores, os membros de uma comunidade sentem maior vinculação quando se percebem como sujeitos influentes nela. Além disso, segundo Mcmillan e Chavis (1986), tanto a influência de um membro sobre a comunidade quanto a influência que a comunidade exerce sobre seus membros operam simultaneamente, havendo a expectativa de se observar a atuação de ambos concomitantemente na formação de uma comunidade fortemente coesa. Ademais, uma comunidade fortalecida consegue harmonizar os sujeitos de modo que possam ir ao encontro das necessidades dos demais membros sem que deixem de contemplar suas próprias necessidades. (McMILLAN; CHAVIS, 1986, p. 13).

Dessa forma, é possível inferir a incidência positiva da formação de/em uma comunidade de liderança sobre o Clima Escolar, em vista das características emergentes da atuação sistêmica dos membros dessa mesma comunidade, com efeitos em resultados positivos para a escola conforme apontado por Lück (2004, p. 107):

As escolas podem, tal como identificado em inúmeros casos conhecidos, mostrar que são capazes de sair de uma condição mediana ou até mesmo precária, dando um salto de qualidade, a partir da prática da liderança não apenas no exercício da direção da escola, mas também nos demais níveis e âmbitos de gestão escolar, espalhando-se por todo o estabelecimento de ensino. Naturalmente, portanto, a liderança tem sido identificada por pesquisas como um fator crucial para o desenvolvimento da qualidade da escola e melhoria da aprendizagem dos alunos.

Todavia, em termos de desenvolvimento de uma comunidade de liderança para a compatibilização de resultados, é necessário que se pontue acerca da inevitável coexistência do poder formal (cargos de gestão) e do poder informal (exercício de influência).

Conforme enfatizado por Cabral (2007, p. 43), uma rede de liderança não implica, necessariamente, extinção de estruturas formais de poder. Mais do que isso, segundo a autora, “trata-se de compreender que as hierarquias representam a forma como o poder formal/outorgado está distribuído na organização, e que essa estrutura formal precisa estar permeável às estruturas informais, possibilitando uma maior circularidade do poder criativo”. (CABRAL, 2007, p. 43).

Ainda segundo Cabral (2007, p. 45), tal circularidade não prescinde de mecanismos de controle organizacional, mas inclui a cooperação e a influência como elementos-chave, “sobretudo na ação dos gestores, para obter o comprometimento de todos na dinâmica organizacional”, havendo um decorrente fortalecimento da organização como um todo.

Finalmente, sendo a cooperação um dos aspectos fundamentais da criação de uma comunidade de liderança, na próxima seção deste capítulo aborda-se a concepção de escola

cooperativa em convergência com o que se pontuou até esse momento da pesquisa que se apresenta.

2.4 A Escola Cooperativa

De acordo com Roger T. Johnson e David W. Johnson (1994, p. 1-10), de 1898 a 1989 mais de 550 estudos experimentais e correlacionados demonstraram que a cooperação, em relação a esforços competitivos e individuais, resulta em maior produtividade e maior realização, relacionamentos mais positivos e de maior apoio mútuo e maior saúde psicológica no meio escolar.

Por outro lado, conforme os mesmos autores, em uma organização baseada na competição, estudantes batalham para superar seus colegas de classe enquanto docentes lutam para ensinarem melhor do que seus pares. Fazendo desta maneira, estudantes e docentes veem no sucesso do outro seu próprio fracasso. (JOHNSON; JOHNSON, 1994, p. 1-7).

De forma a romper com um ciclo de concorrência, competição exacerbada e de falta de transparência e reciprocidade nos relacionamentos em uma instituição de ensino, a liderança em uma escola cooperativa deve orientar cinco princípios (Quadro 1) que, de acordo com Johnson e Johnson (1994, p. 1-3), incluem, inicialmente, desafiar o *status quo* com base na produção educacional em série, com métodos individualistas e competitivos de ensino. Nesse mesmo contexto, deve-se *liderar pelo exemplo* usando procedimentos cooperativos nos diferentes níveis hierárquicos e assumindo riscos para aperfeiçoar continuamente a *expertise* profissional. Além disso, Roger T. Johnson e David W. Johnson enfatizam que a liderança de uma escola cooperativa deve *encorajar os sujeitos* da escola, reconhecendo avanços individuais na direção de uma visão comum, conduzindo valorização frequente das realizações de todos e de cada um, objetivando que persistam em um processo de aperfeiçoamento ininterrupto de uma comunidade que atua cooperativamente. Ademais, segundo os mesmos autores, é necessário que a liderança saiba *inspirar uma visão mútua* que proporcione uma escola na qual os estudantes, docentes e gestores trabalhem fundamentalmente em equipes em que o “nós” supere o “eu”. Finalmente, e não menos importante, em uma escola cooperativa, os diferentes sujeitos – com posições de poder outorgadas ou não – devem ser empoderados pelo *envolvimento em equipes* de aprendizagem, de ensino e em processos decisórios que envolvam toda a comunidade.

Essa perspectiva é corroborada pelos estudos realizados por Susan Komives et al. (2005, p. 605). Segundo as autoras, a transição chave para uma visão diferenciada de liderança nas pesquisas realizadas foi proporcionada pela consciência desenvolvida por participantes de que os integrantes das equipes às quais pertenciam em uma escola eram interdependentes entre si, observando que a

liderança seria proveniente de qualquer posição na equipe de trabalho, sendo possível o desenvolvimento da capacidade de liderança de todos e de cada um.

O que foi confirmado nos estudos de Susan Komives et al., é ratificado pelas pesquisas de Johnson e Johnson no que concerne à concepção de escola cooperativa capaz de disseminar liderança. Ambos explicam que grupos cooperativos são caracterizados quando membros de uma equipe percebem interdependência, se responsabilizam pessoalmente e individualmente por sua parte em um trabalho, promovendo o sucesso e a produtividade de cada membro da equipe, além de utilizar adequadamente habilidades interpessoais em equipes, refletindo quão efetivamente estão trabalhando juntos. (JOHNSON; JOHNSON, 1994, p. 1-11). Há, nessa abordagem, portanto, conexão com o pensamento complexo, mais especificamente com o conceito de intersolidariedade e religação, conforme explicita Edgar Morin (2015, p. 107), em contraponto à simplificação, compartimentalização, mutilação, ao egoísmo e ao reducionismo.

Sob esse viés, portanto, conceitos que permeiam a escola e a aprendizagem cooperativa atuam na religação dos fios que atam os nós de uma mesma rede ou comunidade escolar, oportunizando espaço para a formação de/em uma comunidade de liderança e aperfeiçoamento do Clima Escolar via estabelecimento de uma cultura de cooperação e de atuação solidária, não solitária.

Tal cultura, conforme explicam Johnson e Johnson (1999, p. 5), envolve trabalhar junto para se atingir objetivos compartilhados, sendo que as estratégias cooperativas incluem a busca por resultados que sejam benéficos tanto para os indivíduos atuantes nessas estratégias quanto para todos os outros membros da equipe que fazem parte. Contudo, os autores alertam para o fato de que nem toda equipe é cooperativa. Alguns elementos devem ser considerados para que um grupo e uma escola possa trabalhar cooperativamente.

Os sujeitos de uma escola cooperativa, integrantes de grupos cooperativos, devem, segundo os autores, reconhecer que todos os membros compartilham um destino em comum; que se esforçam por benefícios mútuos de maneira que todos possam obter proveito do trabalho de cada um; devem reconhecer que a ação e o desempenho de cada sujeito são influenciados mutuamente tanto pelo esforço individual quanto pelo dos colegas; devem perceber que, juntos, podem alcançar qualquer objetivo, além de orgulharem-se e celebrarem em conjunto quando qualquer um da equipe obtém êxito pessoal. (JOHNSON; JOHNSON, 1999, p. 5).

Todavia, Johnson e Johnson advertem que, para que a cooperação se estabeleça, é necessário que haja um espalhar de princípios cooperativos nas diferentes situações da instituição, ocorrendo para isso uma mudança da estrutura organizacional que oriente as ações da comunidade escolar como um todo. (JOHNSON; JOHNSON, 1994, p. 1-06)

Contudo, para que a cooperação ocorra, além dos cinco princípios de uma escola cooperativa já referidos (Quadro 1), é necessário que se observe de maneira especial a existência de alguns elementos essenciais ao planejamento das estratégias cooperativas (Quadro 2).

Primeiramente, e de maneira mais importante, de acordo com Johnson e Johnson (2007), estaria a existência de interdependência positiva, de modo a criar comprometimento com o êxito coletivo, assim como pelo êxito pessoal. Para os autores, sem interdependência positiva não há cooperação.

Um segundo elemento essencial envolve responsabilidade individual e grupal, referido pelos autores originalmente como “*individual and group accountability*”. No que concerne aos estudantes, isto compreenderia a aprendizagem em conjunto para que pudessem ter melhor atuação como indivíduos em si.

O terceiro elemento é a interação preferencialmente face a face, na qual se compartilha recursos e ocorre auxílio mútuo, apoio, motivação e reconhecimento do comprometimento de cada um.

O quarto elemento compreende a disseminação do ensino de habilidades interpessoais e de trabalho em grupos pequenos. De acordo com Johnson e Johnson (2007), esse elemento é relevante pela inerente conexão entre cooperação e conflito, podendo assim disponibilizar meios para que ocorra a gestão de conflitos e, no escopo desse trabalho, o aperfeiçoamento do Clima Escolar.

O quinto elemento apontado pelos autores inclui a autoavaliação do trabalho realizado em equipe, havendo a discussão das dinâmicas de cooperação no grupo e de como a efetividade do trabalho poderia ser otimizada continuamente.

Quadro 1 - Síntese de princípios da escola cooperativa em dialogia com conceitos concernentes ao pensamento complexo

PRINCÍPIOS DA ESCOLA COOPERATIVA	CONCEITOS CONCERNENTES AO PENSAMENTO COMPLEXO
Desafio ao <i>status quo</i>	Combate à degenerescência e ênfase à regeneração permanente.
Liderança (cooperativa) pelo exemplo	Interinfluenciação.
Encorajamento dos sujeitos da escola	Reconhecimento da autonomia dos sujeitos e de sua imprescindibilidade no todo organizacional.
Inspiração de visão mútua	Interdependência
Envolvimento em equipes	Processo sistêmico de potencialização de qualidades ausentes nas partes isoladamente.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Johnson e Johnson (1994); Morin (2011); Morin (2015).

Quadro 2 - Síntese de elementos essenciais às estratégias cooperativas em dialogia com conceitos concernentes ao pensamento complexo.

ELEMENTOS ESSENCIAIS ÀS ESTRATÉGIAS COOPERATIVAS	CONCEITOS CONCERNENTES AO PENSAMENTO COMPLEXO
--	---

Interdependência Positiva	Interrelação; intersolidariedade
Responsabilidade individual e do grupo	Princípio hologramático
Interação face a face	Reciprocidade; religação
Habilidades interpessoais e de pequenos grupos	Insustentabilidade da compartimentalização e da autossuficiência
Autoavaliação do grupo	Recursividade; Causalidade Circular

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Johnson e Johnson (1994); Morin (2011); Morin (2015).

Todos esses elementos essenciais e princípios de uma escola cooperativa devem ser considerados paulatinamente e persistentemente no contexto de uma instituição escolar, de maneira a provocar a disseminação de uma nova cultura no estabelecimento de ensino, a qual pode proporcionar bases concretas para a potencialização da Gestão do Clima Escolar, uma vez que materializa e viabiliza a aplicação prática de conceitos diversos já abordados nesse trabalho.

Dessa maneira, a cooperação implica a mudança de foco de um ambiente de competição e desenvolvimento individualista, para o foco no coletivo e na comunidade, em um movimento empático de valorização da contribuição e importância alheia, em interesse mútuo, como um dos pilares de um Clima Escolar positivo.

Nessa mesma esteira, de acordo com Daniel Goleman (GOLEMAN; SENGE, 2015, p. 41), a base da empatia estaria em “compreender como o outro se sente e seu modo de pensar acerca do mundo, junto da habilidade social, cooperação e trabalho em equipe”. Goleman (GOLEMAN; SENGE, 2015, p. 44) explica que a preocupação empática “proporciona a melhor atmosfera para o aprendizado, tanto cognitivo quanto emocional”, sendo, dessa maneira, absolutamente convergente com os princípios de uma escola cooperativa e com a Gestão do Clima Escolar.

Finalmente, diante do estudo dos conceitos elencados não somente nessa seção como em todo esse capítulo, procurou-se dar bases para a construção de um desenho metodológico que pudesse viabilizar de maneira concreta as concepções e o ideário referenciado nessa pesquisa.

3 METODOLOGIA

Tendo em vista a questão problema dessa investigação, enfatizou-se a possibilidade de Gestão ou autogestão do Clima Escolar, via estímulo ao desenvolvimento/aprendizagem de liderança na comunidade acadêmica da instituição.

Importante, contudo, ressaltar novamente que liderança, nesse trabalho, é vista como um processo relacional de pessoas juntas tentando realizar mudanças ou fazer a diferença para o benefício de um bem comum. (KOMIVES; LUCAS; McMAHON, 1998, p. 21 apud KOMIVES et al., 2005).

Dessa forma, a pesquisa acerca da Gestão do Clima Escolar no CNSM fundamentou-se, necessariamente, no incentivo à liderança compartilhada na comunidade acadêmica do Colégio, tanto por estudantes quanto por educadores, como sujeitos ativos capazes de avanços, avaliações e retomadas de curso mediante a ação planejada em cooperação e interação contínua.

Todavia, para que a referida interação contínua ocorresse, julgou-se essencial que houvesse uma “presença investigativa na comunidade” (SOBOTTKA; EGGERT; STRECK, 2006, p. 182) que evitasse que a pesquisa, as ações planejadas e seus resultados se esgotassem com o final do projeto.

Nesse sentido que se procurou embasar a utilização de uma metodologia de pesquisa que proporcionasse, recursivamente, a Gestão do Clima Escolar e a formação de/em uma comunidade de liderança capaz de produzir condições para um bom clima de estudo e trabalho, ao mesmo tempo em que herdasse os resultados de sua própria produção e atividade, em um ciclo ininterrupto e autoconstitutivo realizado pelas interações entre seus diferentes sujeitos.

Dessa maneira, em pesquisa sobre meios para que se pudesse responder às peculiaridades de uma proposta de Gestão do Clima Escolar, chegou-se às bases da pesquisa-ação, enquanto diretriz principal para um desenho metodológico que proporcionasse o desenvolvimento de estratégias que permitissem, em interatuação dos sujeitos envolvidos, o provimento contextualizado de respostas ao problema dessa pesquisa.

Segundo Michel Thiollent (2011, p. 20) a pesquisa-ação consiste em

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para Thiollent (2011, p. 14), um dos propósitos principais da pesquisa-ação diz respeito a viabilizar, ao pesquisador e participantes, elementos para que possam responder aos problemas que vivenciam, especialmente por meio de “diretrizes de ação transformadora”. Dessa maneira, há o estudo dinâmico dos “problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação.” (THIOLLENT, 2011, p. 25)

Em vista disso, a pesquisa-ação diferencia-se de pesquisas convencionais, uma vez que inclui a captação de saberes externos aos formais, sem excluí-los, e de saberes externos aos do pesquisador, sem desautorizá-lo. Corroborando a concepção de uma pesquisa que se abre à interação e interatuação, Danilo R. Streck (2006, p. 265) enfatiza que “pesquisar implica capacidade de escutar, um escutar denso, intenso e (im)paciente.” Para esse autor, a pesquisa é interação múltipla de sujeitos (STRECK, 2006, p. 270), fator este que, em um contexto de organização aberta, é intensificado

por características de flexibilidade, adaptabilidade, elevado espírito de participação na tomada de decisões e criatividade orientada pela renovação, de modo a acompanhar as mudanças do mundo exterior e vincular-se a elas. As comunicações e interações nesse ambiente tendem a ser colaterais, em vez de exclusivamente verticais, promovendo interações formais e não formais, caracterizadas por autenticidade, respeito e empatia. (LÜCK, 2011, p. 98).

Logo, dentro dessa perspectiva de escola enquanto organização aberta, em prontidão para a formação de/em uma comunidade de liderança, e no interior de uma visão de pesquisa de múltipla interação de atores, o desenho metodológico levou em conta parâmetros da pesquisa-ação que orientassem para o desenvolvimento de estratégias que possibilitassem a interação entre os sujeitos da pesquisa, na qual participantes não fossem reduzidos a objetos e pudessem desempenhar um papel ativo, havendo “experimentação em situação real.” (THIOLLENT, 2011, p. 28).

Tal fato visou empoderar os sujeitos, visto que os colocou em processo de criação de ações estratégicas que devessem reverter em benefícios para eles mesmos. Por conseguinte, haveria, por si só, um aperfeiçoamento do Clima no campo de pesquisa, posto que “aquilo que lançamos em nosso ambiente, disso mesmo seremos alimentados via retorno do que foi absorvido pela coletividade.” (LÜCK, 2011, p. 108). Nesse caso, tinha-se em mente que, se houvesse um trabalho coletivo, cooperativo, interativo e interatuante, no sentido de um Clima positivo no Colégio, haveria, muito possivelmente, um espriar dessa mesma atmosfera no âmago da comunidade.

Tais aspectos podem também ser trazidos sob a lente de Paulo Freire (2016b, p. 71), quando defende que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” Freire pontua que a libertação ocorre pelo diálogo e não via “domesticação”, algo que envolveria verticalidade, comunicados, antidiálogo. (FREIRE, 2016b, p. 72). Em um paralelo com o que foi explanado até esse ponto, pode-se mencionar que a libertação trazida por Freire seria obtida pela participação, pelo envolvimento e pelo empoderamento de quem tradicionalmente seria colocado à margem do processo, em um movimento de maior horizontalização das relações, da liderança em si.

Especialmente quando se trata de Clima Escolar, essa dinâmica ainda ganha maior pertinência, quando, de sua Gestão, podem ser sujeitos aqueles que são afetados por esse mesmo Clima, não sendo possível, portanto, simplesmente receberem comunicados sobre conduta e postura, como se “domesticados” ou condicionados o fossem.

Nesse sentido, protagonismo e atividade foram requisitos para o planejamento de ações estratégicas via “comunhão” de saberes, tanto de educadores quanto de educandos, sem, contudo, se desconsiderar a existência de líderes outorgados que deveriam atuar no sentido de promover o desenvolvimento das pessoas envolvidas e sua gestão da participação.

Finalmente, tratando-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório-descritivo, recorreu-se a um desenho metodológico que adotou estrategicamente a pesquisa-ação. Almejou-se, via diálogo com educadores e educandos, uma construção coletiva amparada em conhecimentos formais e informais, que provocassem intercompreensão entre os participantes e ação ininterrupta para a Gestão Sistêmica do Clima Escolar do CNSM, havendo constante divulgação e avaliação dos resultados produzidos em cooperação.

3.1 A Pesquisa-Ação: Concepção e Estrutura Científica

Quanto à concepção e estruturação da pesquisa-ação, entre as referências, foi utilizado primeiramente Michel Thiollent (2011). Segundo esse autor, a pesquisa pode ser organizada, de maneira geral, passando pelos estágios e conceitos percorridos nos parágrafos a seguir.

De acordo com Thiollent (2011, p. 56), a pesquisa-ação inicia com uma *fase exploratória*, que envolve o diagnóstico mais apurado da situação investigada, o que permite a identificação de problemas e ações prioritárias. Também é nessa fase que participantes e pesquisador constituem equipes e estabelecem periodicidade de encontros, divisão de tarefas e abordagens para a estrutura das reuniões.

É muito importante, também, que o *tema da pesquisa* seja explorado de forma a adequar as expectativas dos participantes, assim como do pesquisador. Um tema não poderá ser conduzido de maneira participativa, caso não interesse à população envolvida (THIOLLENT, 2011, p. 60), sendo os critérios das transformações projetadas definidos de maneira progressiva. (THIOLLENT, 2011, p. 59).

Ademais, essencial se faz que os *problemas* priorizados sejam delimitados, assim como a situação final seja delineada via planejamento cooperativo de ações que culminem com sua execução e avaliação. (THIOLLENT, 2011, p. 62)

Em meio a essa estruturação, a *teoria* desempenha papel determinante, posto que a problemática envolvida deve ser coordenada a partir de referenciais epistemológicos capazes de gerar diretrizes que orientem a pesquisa, suas interpretações e ações vinculadas. (THIOLLENT, 2011, p. 64)

Segundo os parâmetros de Thiollent (2011, p. 67), na pesquisa-ação, para que os preceitos anteriores sejam articulados, a técnica do *seminário* deveria ser seguida. É por meio do seminário que há centralização das informações coletadas, discussão das interpretações, elaboração de diretrizes de pesquisa e de ação, as quais são submetidas à aprovação dos participantes e interessados. Via seminário são organizados materiais, atas entre outros, tanto de natureza empírica quanto teórica.

Não obstante, para o seminário, assim como para as participações de maneira geral, deve-se prever o perfil dos sujeitos participantes selecionados. Segundo Thiollent (2011, p. 70), existem vários posicionamentos acerca dessa questão. Em uma dessas possibilidades estaria a consideração de participantes selecionados intencionalmente em função da relevância que apresentam dentro da problemática e das diretrizes envolvidas.

Um dos pontos de maior relevância da pesquisa-ação é a organização de “canais de divulgação” que possam propagar os resultados da pesquisa, assim como auxiliar no sentido do processo de tomada de consciência da comunidade envolvida (THIOLLENT, 2011, p. 82), para que incorpore elementos subjacentes à Gestão do Clima Escolar, no caso da presente pesquisa.

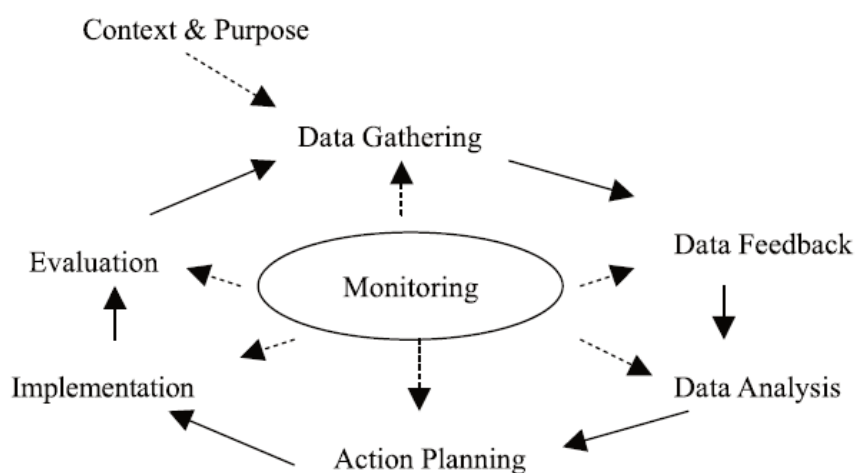
Thiollent (2011, p. 85) explica que, por meio de elementos da pesquisa-ação, faz-se possível com que se minimize usos burocráticos da investigação, indo para além da descrição ou avaliação, alcançando “ideias que antecipem o real ou que delineiem um ideal”, favorecendo a utilização efetiva dos efeitos provocados pela ação disparada pela pesquisa e pela participação cooperativa dos envolvidos nela.

Em consulta a outros referenciais, observa-se o postulado por Paul Coughlan e David Coughlan (2002). Os autores trazem estruturação similar à de Thiollent, contudo, com algumas

particularidades que foram consideradas para o desenho metodológico para a presente pesquisa de maneira muito próxima.

Para Coughlan e Coughlan (2002, p. 230), a pesquisa-ação estrutura-se em uma etapa de delineamento de contexto e propósito de pesquisa, além de seis etapas principais relacionadas a dados e à ação propriamente dita (Figura 1).

Figura 1 - Estrutura de pesquisa-ação



Fonte: Coughlan e Coughlan (2002, p. 230)

De acordo com esses autores, um primeiro passo envolveria a coleta de dados que pode ser realizada de diferentes maneiras, dependendo do contexto: observação, discussões e entrevistas. Uma segunda etapa incluiria o *feedback* de dados, disponibilizando-os em reuniões. Em um terceiro passo, a análise dos dados seria realizada de maneira colaborativa entre pesquisador e participantes. Na quarta etapa, ocorreria o planejamento da ação, considerando o que seria necessário mudar, onde seria necessária a mudança, que tipo de mudança seria solicitada, quem precisaria apoiar o processo, como o comprometimento das partes deveria ser construído e, finalmente, como resistências deveriam ser geridas. A quinta e sexta etapas compreenderiam respectivamente a implementação e a avaliação. Coughlan e Coughlan propõem o monitoramento enquanto “*meta-step*”, etapa aqui referida em tradução livre como *meta etapa de monitoramento*. Segundo os autores, tratar-se-ia de etapa que ocorreria transversalmente às demais.

Dessarte, à vista dessas postulações, foram assinalados elementos da pesquisa-ação como diretrizes para um desenho metodológico que viabilizasse a Gestão do Clima Escolar no CNSM via formação de/em uma comunidade de liderança. Nas próximas seções, o referido desenho é apresentado e são conhecidos o campo empírico da pesquisa, seus sujeitos, os

procedimentos para coleta de dados e contextualizações, bem como o processo de tratamento dos dados e sua interpretação.

3.2 Campo Empírico da Pesquisa – Contextualização da Unidade de Análise

O processo de desenvolvimento dessa pesquisa, iniciada em meados de 2016, trazia como contexto de atuação profissional do pesquisador o Ensino Médio do Colégio Nossa Senhora Medianeira. Por este motivo, o projeto de pesquisa, até outubro de 2017, ancorou-se nessa unidade de ensino, visto que possibilitaria a atuação dentro da concepção de investigação estudada e fundamentada pelo pesquisador.

Todavia, mudanças na estrutura organizacional das equipes de gestão do CNSM logo ao final de 2017, em movimento da Rede à qual a instituição integra, exigiram um reposicionamento funcional inesperado pelo investigador, que deixou de atuar como Orientador de Convivência Escolar do Ensino Médio do Colégio e passou a realizar a Orientação de Aprendizagem do 9º ano do Ensino Fundamental II da mesma escola.

Sabe-se que tal segmento educacional é porta de entrada dos estudantes para o Ensino Médio do Colégio, unidade que, com frequência, experimenta no CNSM movimentos maiores em relação à evasão de alunos em transição a partir do EFII, bem como eventos que têm provocado tensão mais severa entre educadores, estudantes e famílias. Esses fatores, aliados à problemática educacional, como mencionado em capítulos anteriores, além da maior demanda de tempo e de foco de atuação do pesquisador nos processos do 9º ano do CNSM, caracterizaram este segmento da instituição como campo empírico pertinente em que, mais plenamente, poderia haver a apropriação da condição de pesquisador na ação, focado mais proximamente na formação de/em uma comunidade de liderança.

Sendo assim, foi nesse campo que se pesquisou o desenvolvimento do protagonismo estudantil e docente, como sujeitos responsáveis pelo aperfeiçoamento do Clima Escolar.

Não somente o processo buscou maior foco sobre a crescente problemática desse ano final do Ensino Fundamental II, como também preparou terreno para que se construísse, subsequentemente no Ensino Médio da Instituição, nova cultura no que concerne ao olhar atento e inquieto, quanto a fatores influenciadores do Clima Escolar como elemento crucial para resultados de/na formação acadêmica e humana do CNSM.

Desse modo, embora se projetasse que a Gestão do Clima Escolar fosse suficientemente abrangente de maneira a compreender a totalidade do Colégio, julgou-se pertinente o foco sobre a referida Unidade de Análise, uma vez que é nela que a questão do Clima Escolar tem sido

intensificada por fatores que não podem ser observados da mesma maneira em séries/anos anteriores na mesma instituição. Assim, ao mesmo tempo, o Clima Escolar do 9º ano é estratégico em termos institucionais, sendo tanto revelador de resultados acadêmicos processuais ao final do Ensino Fundamental no CNSM quanto influenciador do desejo de estudantes e famílias em continuarem vinculados à instituição e ao trabalho fundamentado na proposta jesuítica. Tais características propiciam que a Gestão do Clima Escolar no 9º ano seja, portanto, prognóstico de desenvolvimento no Ensino Médio.

Isso posto, descreve-se o 9º ano do CNSM, o qual conta com aproximadamente 200 alunos, que compõem 6 turmas de 34 alunos, em média, na faixa etária entre 13 e 14 anos, em sua maioria. No ano corrente (2018) esses alunos constituem um grupo relativamente heterogêneo, com um sexto deles financiados por bolsas de estudo integrais ou parciais, além de adolescentes provenientes de classes sociais relativamente díspares. Há quem more em comunidades próximas e menos abastadas, porém, há quem se desloque grandes distâncias com origem em condomínios de padrão elevado.

Nesse cenário de relativa heterogeneidade, surgem situações que exigem um maior cuidado com as questões referentes ao Clima Escolar. Todavia, não somente esse aspecto justificou maior atenção no 9º ano do CNSM, mas também o momento de transição vivido nacionalmente já há alguns anos, em termos de indefinição na Educação Básica e pré-universitária, que torna este setor da instituição vulnerável a instabilidades e ao conturbado momento do país, seja entre professores, seja entre os discentes ou em meio à comunidade como um todo.

Ademais, sendo o 9º ano, juntamente com a totalidade do Ensino Fundamental II do CNSM, foco de reprovações e de evasão escolar prévia ao Ensino Médio, ocorre naturalmente maior pressão tanto da comunidade em geral quanto dos próprios gestores do Colégio, para com resultados que possibilitem a continuidade do trabalho formativo desde os anos iniciais de seu projeto de Educação Básica até o término do Ensino Médio.

Dessa maneira, a delimitação da Unidade de análise dessa pesquisa ao 9º ano do Ensino Fundamental II do CNSM buscou a discussão com o coletivo de sua comunidade, de maneira a provocar a reflexão sobre aspectos concernentes à Gestão do Clima intensificados nesse segmento da instituição, ao mesmo tempo em que procurou empoderar sujeitos envolvidos nesse espaço, em um trabalho que pudesse ser capaz de multiplicar diferentes vozes de uma mesma comunidade.

Assim sendo, entre os aspectos peculiares passíveis de discussão acerca da Gestão do Clima no 9º ano do CNSM, buscou-se investigar e refletir sobre:

a) A moderada participação e representatividade dos estudantes no âmago dos processos da Unidade;

b) O escasso protagonismo estudantil no processo de construção e planejamento de estratégias pedagógicas desenvolvidas nesse setor;

c) A eventual abertura de professores à contribuição do alunado na construção do currículo das disciplinas e na discussão de aspectos metodológicos, didáticos, avaliativos e de convivência em sala de aula;

d) A insuficiência de tempos e espaços formativos para grupos de educadores e estudantes, no sentido de se formar uma comunidade de liderança capaz de (re)discutir seus processos e coprotagonizar sua própria formação humana e acadêmica, em uma concepção de escola cooperativa.

Tais levantamentos foram objeto de análise em conjunto com os sujeitos envolvidos em processo de pesquisa-ação, buscando um diagnóstico do Clima Escolar mais aproximado ao que era efetivamente percebido pelo coletivo do 9º ano do EFII no CNSM.

3.3 Trajetória do Pesquisador no Campo de Pesquisa

No que concerne à proposta de intervenção nesse trabalho apresentada, o pesquisador ocupou posição privilegiada para análise e intervenção, uma vez que passou a atuar, desde o final de 2017 como Orientador de Aprendizagem do 9º ano, integrante da equipe de coordenação do Ensino Fundamental II do CNSM.

Nessa perspectiva, o pesquisador teve acesso à totalidade dos estudantes da unidade de análise, além de professores, famílias e demais gestores atuantes na coordenação da referida Unidade de Ensino.

Contudo, importantes resistências à pesquisa foram provenientes do necessário reconhecimento e aprofundamento de vínculos no 9º ano, segmento educacional que ainda não havia sido ocupado pelo pesquisador no CNSM, tendo sua presença e forma de atuar representado elementos novos na dinâmica de processos e cultura já instauradas.

Dentro dessa atividade, o pesquisador acompanhou variações do Clima Escolar, observando movimentos influenciados pelas repentinas mudanças ocorridas na instituição em vista das trocas de lideranças para o ano de 2018, dos processos desencadeados por implantações vinculadas ao Sistema de Qualidade em Gestão Educacional da Federação Latino Americana dos Colégios Jesuítas (FLACSI), entre outros processos internos de menores proporções, mas que impactaram o cotidiano e o Clima em si por consequência.

Ao mesmo tempo, a experiência como Orientador da instituição, nos anos que antecederam a presente pesquisa, propiciou ao pesquisador a percepção empírica do aumento de motivação e de produção acadêmica dos estudantes, e demais sujeitos de seu contexto, sempre que a participação efetiva desses atores foi solicitada, tendo sido as ações dessas pessoas, e consequente valorização de sua autonomia, definidoras de melhores processos e “humor institucional” durante as estratégias desenvolvidas. Entretanto, não havia ocorrido, ainda, um processo longitudinal capaz de propor a sustentação desse movimento de maneira mais duradoura na unidade de análise, especialmente no que tange à participação discente nos processos, embora outros atores também carecessem de maior inserção, conforme já observado.

Em vista da trajetória do pesquisador e de sua experiência conforme relatado, portanto, buscou-se o desenho de uma metodologia de pesquisa que orientasse e contribuísse para se considerar a possibilidade de abertura permanente da instituição à discussão sistemática de aspectos atinentes à Gestão do Clima Escolar dentro da complexidade conjuntural apresentada, envolvendo os diferentes sujeitos da pesquisa de maneira ativa no processo.

3.4 Sujeitos da Pesquisa

Sendo a formação de/em uma comunidade de liderança objeto de análise nessa pesquisa, foi necessário o envolvimento de representantes de segmentos diferentes do campo de pesquisa para que se procurasse viabilizar a Gestão do Clima Escolar da Instituição, por meio de um movimento de pesquisa capaz de realizar um processo de escuta e proatividade.

Contudo, foi forçoso que houvesse uma delimitação dos sujeitos da pesquisa envolvidos com o Ensino Fundamental II e, mais especificamente, o 9º ano do CNSM como unidade de análise, para que ocorresse maior aprofundamento da pesquisa, atribuindo a ela qualidade em detrimento da quantidade.

Assim, classificou-se a comunidade do 9º ano do EFII em dois grupos.

Em um primeiro grupo, estiveram aqueles com participação constante no setor com maior ou menor abrangência nos processos diretos do 9º ano.

Tal grupo foi constituído por seis profissionais da equipe de coordenação da Unidade de Ensino Fundamental II; um Orientador de Formação Cristã e Pastoral; uma Auxiliar de Coordenação e uma Atendente de sala de aula, seis supervisores de componentes curriculares; quarenta e dois professores, sendo 12 deles atuantes diretamente no 9º ano; aproximadamente duzentos estudantes e integrantes do grêmio estudantil do CNSM. Importante mencionar ainda

que algumas dessas funções eram ocupadas por profissionais que acumulavam duas ou três posições simultaneamente na instituição.

Um segundo grupo integrou indiretamente o coletivo local, com influência menos frequente nos processos de gestão que poderiam afetar mais incisivamente o Clima Escolar.

Esse grupo incluiu: duas enfermeiras, equipe de zeladoras, equipe de manutenção, bibliotecários, um educador de suporte de audiovisual e mídias, dois educadores dos meios gráficos, equipe de segurança, equipe da secretaria do Colégio, duas educadoras do serviço social, equipe de mídiaeducação do Colégio (informática educativa, comunicação institucional, comunicação visual, coordenação de relacionamento com ex-alunos), equipe do departamento de arte, coordenação do centro de educação ambiental, educadores do setor administrativo (RH, tesouraria, contabilidade, compras e almoxarifado, TI), coordenação comunitária, coordenação de esportes e educadores da área, profissionais da cantina da Unidade de Ensino. É necessário mencionar que, embora o RH possa ter sua posição secundária contestada, no CNSM ele ocupa função de encaminhamentos burocráticos, não passando por processos decisórios que influenciariam, por exemplo, salários e ações de maior impacto sobre o Clima da unidade.

Nesse universo, restringiu-se a pesquisa ao primeiro grupo mencionado. Todavia, não se descartou uma maior abrangência de investigação em trabalhos futuros do pesquisador, incluindo então a totalidade de atores de ambos os grupos, como forma de potencialização da Gestão do Clima Escolar a partir dos diversos setores e funções da instituição.

Sendo assim, os sujeitos da pesquisa participantes do processo de pesquisa-ação incluíram os referidos como primeiro grupo, havendo, entretanto, uma subdivisão em três subgrupos (Quadro 3) de modo a facilitar a análise e privilegiar a cooperação, contribuições e demandas de cada uma das composições.

Quadro 3 - Composição do primeiro grupo dos sujeitos de pesquisa

DENOMINAÇÃO DE SUBGRUPO	COMPOSIÇÃO DO SUBGRUPO
SUBGRUPO 1	Estudantes do 9º ano em geral, grêmio estudantil do CNSM e representantes de classe.
SUBGRUPO 2	Supervisores de componentes curriculares, professores do 9º ano e Orientador Pedagógico do Ensino Fundamental II.
SUBGRUPO 3	Coordenadora Geral da Unidade de Ensino Fundamental II, Orientadores de Aprendizagem do 6º ao 9º ano, Orientador de Formação Cristã e Pastoral, Orientador Pedagógico, Auxiliar de coordenação envolvida com o 9º ano, Atendente de sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os sujeitos dos subgrupos mencionados no quadro 3, após manifestação de desejo de participação no processo, passaram por seleções que atenderam criterização indicada nos quadros 4, 5 e 6, com o intuito de propiciar representatividade da comunidade, partindo da necessidade primordial de heterogeneidade na composição dos grupos de participantes da pesquisa, especialmente no que concerne ao maior ou menor desenvolvimento de características de liderança no grupo.

A formação de grupos de participantes não homogêneos teve a intencionalidade de dar voz a diferentes perfis de atores escolares no processo de pesquisa-ação, oportunizando a formação de lideranças por meio do contato com o outro e do trabalho em cooperação.

Buscou-se evitar aí um olhar unicista e pré-determinado quanto a possíveis ações que acabassem por privilegiar grupos específicos na comunidade em detrimento de outros, além de reduzir a existência positiva de processos cooperativos de reflexão em equipes.

Essa perspectiva fundamentou-se no postulado por Roger T. Johnson e David W. Johnson (1999, p. 74), que propõem que, quanto mais homogêneos forem os membros de um grupo cooperativo, menos recursos cada um deles tem a agregar a esse grupo. Segundo os autores, a heterogeneidade assegura que uma ampla variedade de recursos esteja disponível para o trabalho em grupo.

Além desse aspecto, era importante que houvesse uma restrição quanto ao número de participantes, pois, no caso da coleta de dados ocorrer em Grupo de Reflexão, por exemplo, poderia haver maior dificuldade em se verificar omissão deliberada para esse processo cooperativo de reflexão.

De acordo com Johnson e Johnson (1999, p. 20), quanto maior o grupo, menos interação entre os membros, o que resulta em menor coesão entre os integrantes, além de se tornar mais complexa a identificação de problemas no trabalho em conjunto. Tais problemas envolveriam, segundo esses autores (idem), questões de liderança, disputa de poder e controle e dificuldades em manter a cooperação ativa e equânime de todos.

Tal concepção quanto à formação de pequenos grupos, é corroborada e ampliada por Pedro Demo ao mencionar que

Um dos melhores meios para fomentar pensamento crítico autocrítico é trabalhar em grupo pequeno, onde precisamos convencer sem vencer, usando a força sem força do melhor argumento. A presença do outro como parte da argumentação possível implica também saber escutar e ceder, negociar civilizadamente propostas, tomar sempre em conta o ponto de vista do outro a partir do outro, ainda que isto só se cumpra relativamente por conta da autorreferência mental. (DEMO, 2002 apud. DEMO, 2014, p. 111)

Assim sendo, com esses pressupostos em mente, relativamente ao subgrupo 1, foram selecionados inicialmente 12 estudantes, de acordo com o número de participantes em relação aos critérios especificados no quadro 4 para integrar o grupo. Ainda, houve o cuidado de distribuir a participação com jovens de diferentes turmas do 9º ano, bem como lideranças do grêmio estudantil que pudessem auxiliar no processo de reverberação da pesquisa-ação e interação com gestores do CNSM.

A presença de estudantes do grêmio estudantil e do Ensino Médio foi planejada como fator determinante para a inserção de reflexões, vivências e percepções mais maturadas no processo de pesquisa-ação. Tratavam-se de estudantes que já haviam vivenciado o 9º ano do EFII no próprio CNSM, além de terem experienciado representatividade e liderança outorgada por seus pares via processo democrático. Dessa forma, procurou-se assegurar também que houvesse maior articulação e contato entre estudantes e lideranças em diferentes momentos de formação, agregando elementos à heterogeneidade dos participantes vinculados ao subgrupo 1.

Quadro 4 - Subgrupo 1 – Número de participantes e critérios para seleção

Número de Participantes	Critérios
3	Ser integrante do grêmio estudantil do CNSM em qualquer função.
2	Ser estudante do 9º ano envolvido em situação de conflito (com professores, orientadores ou colegas de turma) identificada em relatório de eventos da unidade, e/ou evento disciplinar, e/ou falta de tarefa, e/ou situação de exclusão em sua turma.
2	Ser estudante do 9º ano aprovado para a série em que estuda via Conselho de Classe de professores do 8º ano.
2	Ser estudante do 9º ano que não se envolveu em nenhuma situação de conflito (com professores, orientadores ou colegas de turma) identificada em relatório de eventos da unidade até o momento do início do Grupo de Reflexão, eventos disciplinares ou falta de tarefas.
3	Ser representante de classe no 9º ano, ou ter sido representante de classe em ano(s) anterior(es).

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com os mesmos pressupostos lançados para o subgrupo 1, especificaram-se critérios e número de participantes da pesquisa pertencentes ao subgrupo 2, conforme o Quadro 5. Integraram as discussões 6 professores que tinham a visão do todo da Unidade de Ensino Fundamental II e, em alguns casos, atuavam em diferentes séries, acumulando as funções de supervisão de seus diferentes componentes curriculares, assim como de docência. O subgrupo também teve a participação do Orientador Pedagógico da Unidade de Ensino Fundamental II, educador atuante em contextos diversos de acompanhamento e assessoria aos professores, bem como em equipe de coordenação.

Quadro 5 - Subgrupo 2 – Número de participantes e critérios para seleção.

Número de Participantes	Critérios
4	Ser professor do 9º ano e supervisor de componente curricular.
2	Ser professor do Ensino Fundamental II e supervisor de componente curricular.
1	Ser orientador pedagógico do Ensino Fundamental II.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para o subgrupo 3 (quadro 6), composto pela equipe de coordenação do Ensino Fundamental II, Orientador de Formação Cristã e Pastoral, Auxiliar de Coordenação e Atendente de sala de aula, já ocorre uma pré-seleção heterogênea em decorrência da constituição multidisciplinar da equipe com profissionais de formação acadêmica diversa que, em sua maioria, já atuaram em diferentes Unidades de Ensino dentro da própria instituição ou fora dela.

Quadro 6 - Subgrupo 3 – Número de participantes e critérios para seleção.

Número de Participantes	Critérios
1	Ser Coordenadora Geral do Ensino Fundamental II.
1	Ser Orientador Pedagógico do Ensino Fundamental II.
4	Ser Orientador de Aprendizagem do Ensino Fundamental II.
1	Ser Orientador de Formação Cristã e Pastoral vinculado ao Ensino Fundamental II.
2	Ser Auxiliar de Coordenação e/ou Atendente atuante junto ao 9º ano do Ensino Fundamental II.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, para a coleta de dados em todos os subgrupos mencionados, foram previstos procedimentos éticos que procuraram minimizar riscos e expandir as possibilidades de benefícios, conforme explicitou-se nas próximas seções desse capítulo.

3.5 Riscos e Benefícios da Pesquisa

Previamente ao início da pesquisa em si, foram identificados riscos mínimos do processo que envolviam os diferentes sujeitos dessa investigação.

No que concerne aos educadores, integrantes dos subgrupos 2 e 3, não se ignorou que os participantes poderiam estar expostos a tensionamentos inerentes à relação de trabalho.

Por isso, a condução ética da pesquisa procurou salvaguardar a eles, assim como a qualquer outro participante, a possibilidade de interrupção voluntária de sua participação, em

qualquer momento, caso assim desejassem.

Com relação aos estudantes, subgrupo 1, houve risco mínimo de exposição desses sujeitos frente à comunidade discente, principalmente, ao serem identificados como agentes de mudanças positivas/negativas no Clima Escolar via processo de pesquisa-ação.

Além disso, a ausência desses estudantes em determinadas aulas curriculares poderia causar algum constrangimento diante de professores e colegas, além do não acompanhamento dos encaminhamentos realizados em aulas nas quais esses sujeitos estivessem participando.

Todavia, além da conduta ética do pesquisador e da observância criteriosa dos procedimentos éticos, assim como da possibilidade voluntária de cada estudante deixar o processo de pesquisa, em cada etapa do desenho metodológico, buscou-se, de maneira antecipada, acordar compensações de ausência com professores das aulas a serem perdidas pelos estudantes, de maneira a minimizar impactos decorrentes.

Ademais, o pesquisador deixou claro à comunidade que se responsabilizava integralmente pela condução da pesquisa-ação, especialmente junto ao corpo discente como um todo, visto que o pesquisador era também profissional encarregado da orientação dos processos do 9º ano do Ensino Fundamental II do CNSM, em posição de referência para os processos conduzidos nesse segmento de maneira geral.

Por fim, em relação aos estudantes, foi enviado aos responsáveis Termo de Assentimento, assegurando que os pais estivessem cientes do processo e dos riscos inerentes envolvidos.

Em relação aos benefícios, a pesquisa visou ressaltar, via coleta de dados e resultados produzidos, importantes aspectos acerca da Gestão Educacional, mais especificamente, da Gestão do Clima Escolar, área com estudos ainda relativamente escassos em âmbito nacional, além de enfatizar quão relevante ou não o protagonismo e liderança dos sujeitos envolvidos no processo educacional estiveram para com o aperfeiçoamento do Clima Institucional em si.

Finalmente, a abordagem de tal temática procurou ser uma provocação reflexiva e autocrítica para a comunidade acadêmica do campo de pesquisa, movimentando olhares para a influência do Clima Escolar no processo de aprendizagem de todos os sujeitos. Sendo assim, na próxima seção, delineiam-se os procedimentos éticos.

3.6 Procedimentos Éticos

Antes de qualquer prática investigativa, o delineamento da pesquisa e seu desenho metodológico foi apresentado para a direção e para a equipe de coordenação do Ensino Fundamental II, havendo, posteriormente, discussão com ambos acerca do envolvimento da instituição e dos sujeitos do processo como descrito nesse material.

Para a direção, além disso, foi enviada solicitação de Anuência da Instituição para realização da pesquisa conforme carta constante no Anexo A. À equipe de coordenação do Ensino Fundamental II (subgrupo 3) foi solicitada a leitura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme orientações constantes no Anexo B.

No que concerne ao subgrupo 2, da mesma forma, houve apresentação da pesquisa e solicitação de leitura de TCLE, conforme descrito também no Anexo B.

Por fim, para o subgrupo 1, foi apresentada a pesquisa bem como seus objetivos antes de qualquer outro procedimento. Os estudantes foram devidamente informados sobre os detalhes da investigação, sobre o que efetivamente implicaria sua participação no processo de pesquisa-ação, sobre os conceitos envolvidos na pesquisa e sobre a dinâmica que ocorreria dali em diante. Finalmente, explicou-se ao subgrupo os procedimentos éticos, ocorrendo a leitura do Termo de Assentimento conforme Anexo D, além de ter sido encaminhado Termo específico para a assinatura dos responsáveis de cada um dos estudantes deste subgrupo conforme Anexo C.

Finalmente, é indispensável destacar que os procedimentos éticos descritos, bem como a própria pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, via Plataforma Brasil, tendo recebido aprovação por meio do parecer consubstanciado número 2.689.357.

Somente após os procedimentos éticos previstos serem realizados por completo, deu-se início à coleta de dados delineado na próxima seção deste trabalho.

3.7 Procedimento de Coleta de Dados

Conforme já mencionado, o primeiro grupo dos sujeitos da pesquisa foi subdividido em três subgrupos, sendo que o procedimento de coleta de dados ocorreu com características peculiares para cada um deles, dependente de suas composições e da forma de abordá-los.

Ao longo de todo o processo de pesquisa-ação, para todos os subgrupos, os diários de campo foram importantes instrumentos de coleta de dados, auxiliando o pesquisador a refletir acerca das experiências, a analisar como os participantes pensavam sobre elas e a antecipar futuros planos antes de colocá-los em prática (COUGHLAN; COGHLAN, 2002, p. 235). A utilização rotineira dos diários foi importante instrumento para permitir a captura de fatores

chave próximos a quando eles aconteciam e antes que o passar do tempo alterasse a percepção que se tinha deles, conforme orientado por Coughlan e Coughlan (2002).

Desse modo, os diários de campo foram separados por subgrupos de análise, havendo a concentração em um mesmo volume para educadores em geral por um lado – subgrupos 2 e 3 – e em outro volume para estudantes – subgrupo 1.

Ao atribuir diários diferentes, possibilitou-se que se organizasse as informações de maneira a facilitar a releitura e identificação de padrões de análise realizada por subgrupos específicos e de problemáticas e alternativas comuns a determinados perfis de sujeitos da pesquisa.

Devido a dificuldades de acesso à Internet em locais diversos onde os procedimentos foram realizados, optou-se por diários digitados em computador *laptop* e organizados em arquivos *.docx*, contrariando propostas iniciais dessa pesquisa, nas quais se indicava a utilização de arquivos *online* do *software* “*one note*”. Tal mudança foi motivada também pela necessidade de rápida organização frequente das informações coletadas, o que provocou que as anotações fossem concentradas da maneira como descrito nesse parágrafo.

Cada arquivo de diário de campo gerado foi organizado cronologicamente, havendo a estruturação paralela de cronograma de eventos do processo de pesquisa-ação, detalhado na seção 4.1 desse trabalho.

A escrita dos diários de campo buscou registrar movimentos dos participantes da pesquisa, interações e interinfluências, além de observações, problematizações e ensaios do pesquisador que viriam a alimentar o texto final dessa dissertação. Ainda, via diários de campo, o pesquisador subsidiou a elaboração de apresentações para reuniões e armazenou dados colhidos. Ademais, e-mails, circulares, fotografias, cartas recebidas e outros ilustraram cronologicamente os documentos.

Contudo, somente a organização de diários de campo com essas características não garantiria que o processo de coleta de dados fosse realizado com qualidade. Foi necessário, portanto, que se pensasse, anteriormente, quais procedimentos seriam eficazes para cada subgrupo determinado.

Dessa maneira, tanto para o subgrupo 1 quanto para o subgrupo 2, houve o emprego de Grupos de Reflexão do Clima Escolar, havendo peculiaridades para cada um deles.

Para o subgrupo 1, a utilização de reuniões em Grupo de Reflexão seguiu critérios já especificados no Quadro 4 para a seleção original de participantes.

Como os encontros desse Grupo ocorreriam prioritariamente em períodos simultâneos às aulas, regularmente se fez necessário que os momentos de reunião fossem pré-agendados

com antecedência, prevendo calendário quanto a entregas de trabalhos escolares e provas, evitando interferência excessiva na rotina dos participantes.

Sendo assim, a técnica para o Grupo de Reflexão do Clima Escolar para o subgrupo 1, em diversos momentos, buscou assemelhar-se ao postulado por Thiollent (2011, p. 67) em relação à utilização do seminário conforme mencionado previamente. Tal técnica também é descrita por Lakatos e Marconi, que acentuam elementos de relevância para o processo dessa pesquisa.

Seminário é uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate; sua finalidade é pesquisar e ensinar a pesquisar. Essa técnica desenvolve não só a capacidade de pesquisa, de análise sistemática de fatos, mas também o hábito do raciocínio, da reflexão. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 35).

Cabe lembrar que a composição do Grupo de Reflexão para o subgrupo 1 foi projetada para acontecer com a formação de um grupo heterogêneo de estudantes, com possíveis subdivisões a cada encontro, que deveriam, além de preservar ao máximo a questão da heterogeneidade de composição do Grupo, pelas razões explicitadas previamente, também potencializar as discussões, os debates, as análises, o raciocínio, a reflexão e a pesquisa-ação em si.

Através desse prisma, um dos pontos desenvolvidos na parte de fundamentação teórica desse trabalho, referente à escola cooperativa, trouxe elementos auxiliares das características pensadas para a gestão desse Grupo de Reflexão.

Decorre desta teoria a utilização de equipes como importante estratégia para a superação das limitações da capacidade individual, por meio da cooperação em diferentes aspectos (JOHNSON; JOHNSON, 1994, p. 1-10).

Também é proveniente dessa concepção a questão de que um dos fundamentos da liderança na escola está no empoderamento de seus sujeitos, organizando-os em equipes. Segundo Johnson e Johnson (1994, p. 1-11), a organização em equipes é o mais importante elemento para proporcionar liderança, auxiliando a ação dos participantes, instigando aperfeiçoamento contínuo e as relações entre pares.

Destarte, a partir de todos estes fundamentos, foi possível realizar uma projeção de diretrizes para coleta de dados do Grupo de Reflexão vinculado ao subgrupo 1, aliando simultaneamente pontos do que é afirmado por Thiollent (2011), Coughlan e Coughlan (2002), Lakatos e Marconi (2003) e Johnson e Johnson (1994; 1995; 1999; 2007).

Desse modo, o ciclo inicial de pesquisa-ação para o Grupo de Reflexão do subgrupo 1 foi pensado para ser estruturado por meio de diretrizes para o processo (Quadro 7), buscando não restringir o protagonismo e criatividade cooperativa dos participantes.

Quadro 7 - Estruturação do ciclo inicial de pesquisa-ação para o Grupo de Reflexão do Clima Escolar dos estudantes (subgrupo 1).

ETAPA	DIRETRIZES
Fase Preliminar	• Estudantes em condição potencial de participação reúnem-se com o pesquisador a fim de haver a apresentação da proposta a todos: acolhimento de dúvidas; levantamento de questões de fundamentação referentes à conceituação da temática a ser abordada; explicação da dinâmica da proposta de pesquisa-ação, a importância dos procedimentos éticos e do processo de formalização da participação; ensaio sobre possibilidades futuras de desenvolvimento da investigação. • Provoca-se olhar dos potenciais participantes com relação à observação de aspectos do Clima Escolar no campo de pesquisa, em movimento de coleta de dados, percepções e informações que possam alimentar discussões de problematização. • Termos de Assentimento são enviados para as famílias dos futuros participantes da pesquisa; eventuais reuniões com famílias são realizadas e diálogos com estudantes ainda em dúvida sobre o processo são encaminhados.
Problematização	• Discussão de questões acerca do Clima Escolar com vistas a um consenso para priorização de foco de pesquisa e intervenção entre os participantes. • Utilização de estratégias como grupos heterogêneos cooperativos, técnicas de seminários, discussões via perguntas norteadoras e debates com o grupo todo.
Planejamento de ações	• Elaboração de um planejamento de ações de intervenção com base nas discussões realizadas na etapa de problematização. • Utilização de estratégias como grupos heterogêneos cooperativos, técnicas de seminários, discussões via perguntas norteadoras e debates com o grupo todo. • Os participantes concentram-se nos objetivos da ação pretendida e em seu delineamento em linhas gerais. • Representantes de Classe e integrantes do Grêmio Estudantil debatem o planejamento de ações e se voluntariam para sua implementação.
Implementação de ações	• Participantes do Grupo de Reflexão mobilizam pares com o auxílio de estudantes que se voluntariam para a implementação de ações ao participarem de reunião de debate de ideias.
(Auto)avaliação do processo / Início de novo ciclo	• Por meio de questionários sem identificação, os estudantes posicionam-se acerca do ciclo de pesquisa-ação realizado. • Discussão com o grupo todo retoma as perguntas do questionário, ampliando o debate via oralidade e compartilhamento de visões em meio ao grupo heterogêneo. • Inicia-se um novo ciclo com nova problematização do Clima Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para essa sistematização, é relevante ressaltar o caráter das diretrizes dessa pesquisa, as quais procuraram ocasionar o efeito de andaimes em uma construção coletiva, organizando e provendo suporte ao processo para que, então, se pudesse buscar produzir, em cooperação de

participantes, o ciclo de uma edificação em constante reforma. Desse modo, não se procurou condição prescritiva para um processo específico, mas, sim, a utilização de elementos que pudessem não somente orientar, como também recompor e adaptar-se a novos contextos, dependendo do que se mostraria necessário ao longo da investigação e da dinamicidade cíclica proposta.

Assim, essa fundamentação foi válida tanto para o subgrupo 1 quanto para o subgrupo 2, com a consideração de peculiaridades para cada caso destacadas na indicação das diretrizes para cada um deles.

Desse modo, para o subgrupo 2, a utilização do Grupo de Reflexão do Clima Escolar para os educadores foi concebida de maneira a primar por características já fundamentadas nessa pesquisa, especialmente quanto à sua composição, com educadores atuantes em diferentes componentes curriculares em respeito à heterogeneidade pretendida.

Outro aspecto determinante para a formação do Grupo para os educadores foi a necessidade de se apontar espaços e tempos adequados para a reunião periódica dos participantes.

Por esses motivos, em diálogo com integrantes da equipe de coordenação, subgrupo 3, o pesquisador definiu que o Grupo de Reflexão do Clima Escolar para os educadores ocorreria durante pautas de reuniões ordinárias dos supervisores de componentes curriculares do Ensino Fundamental II, incluindo a participação do Orientador Pedagógico, como alguém já destacado para a condução daqueles encontros.

A partir desses critérios, o ciclo inicial de pesquisa-ação para o subgrupo 2 (Quadro 8) foi idealizado para ser organizado por meio de diretrizes de pesquisa-ação, com concepções alinhadas àquelas consideradas e já mencionadas para o subgrupo 1.

Quadro 8 - Estruturação do ciclo inicial de pesquisa-ação para o Grupo de Reflexão do Clima Escolar dos educadores (subgrupo 2).

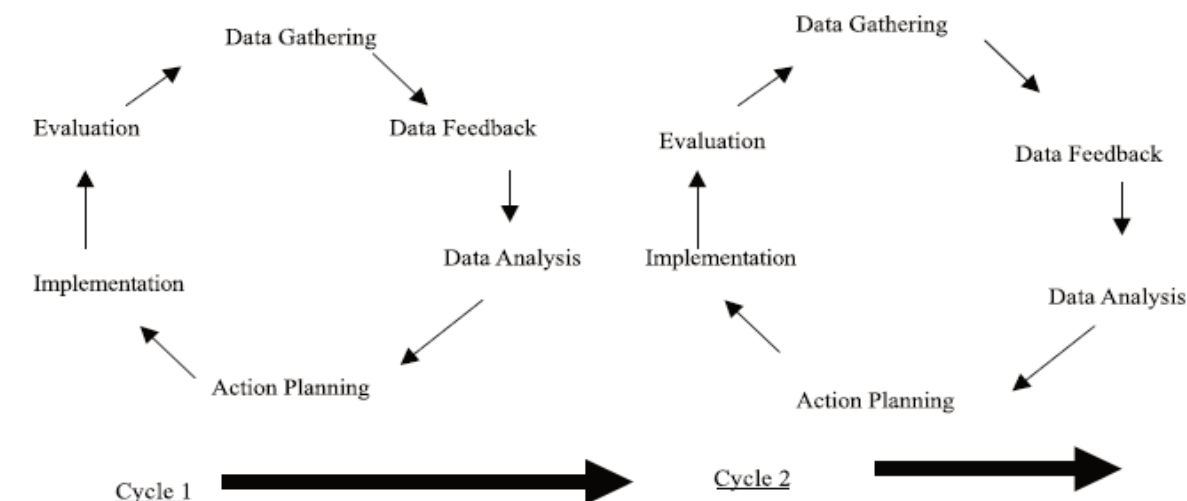
ETAPA	DIRETRIZES
Fase Preliminar	• Pesquisador, supervisores/professores e Orientador Pedagógico reúnem-se a fim de haver a apresentação da proposta de pesquisa

	a todos: fundamentação referente à temática; dinâmica da proposta de pesquisa-ação; descrição dos procedimentos éticos e do processo de formalização da participação. • Educadores discutem, sem presença do pesquisador, a pertinência da pesquisa e a aceitação do que ali se propôs. • Orientador Pedagógico comunica ao pesquisador a aceitação ou não do grupo em relação à participação na pesquisa-ação.
Problematização	• Discussão acerca do Clima Escolar em perspectiva de consenso para priorização de foco de pesquisa e intervenção; • Discussões via perguntas norteadoras e debate com o grupo todo.
Planejamento de ações	• Pesquisador apresenta possibilidades de ações dentro do que foi priorizado como problemática central em etapa anterior, sem restringir o planejamento e as discussões dos educadores à essas possibilidades; • Educadores debatem ações de intervenção e maneiras de reverberar o viés das discussões entre os pares; • Educadores definem ação de intervenção e como implementá-la.
Implementação de ações	• Participantes do Grupo de Reflexão e pesquisador procuram mobilizar educadores para a implementação de ações, sob monitoramento do subgrupo 3.
(Auto)avaliação do processo / Início de novo ciclo	• Avaliação do processo de pesquisa-ação por meio de perguntas norteadoras abrangendo tanto o contexto dos estudantes quanto dos próprios educadores. • Autoavaliação da estrutura e dos trabalhos do Grupo de Reflexão. • Inicia-se um novo ciclo com nova problematização do Clima Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Sendo assim, o processo cíclico de pesquisa-ação pensado para os subgrupos 1 e 2 foi inspirado, especialmente, entre outros autores já mencionados, na concepção trazida por Coughlan e Coughlan (2002, p. 233), conforme ilustrado na figura 2.

Figura 2 - Processo cíclico de pesquisa-ação



Fonte: COUGHLAN; COUGHLAN, 2002, p. 233

Enfim, em relação ao subgrupo 3, equipe de coordenação, houve a importante função de monitoramento, acompanhamento e auxílio para a implementação das ações e planejamentos de intervenções pensados pelos demais subgrupos.

Dessa forma, o envolvimento desse subgrupo com o processo como um todo ocorreu transversalmente, influenciando a pesquisa nos diferentes subgrupos e sendo por ela influenciado. A existência do monitoramento da maneira como fora proposto auxiliou na gestão sistêmica da participação dos sujeitos da pesquisa, por meio da atuação de lideranças outorgadas pela instituição em atuação cooperativa.

Finalmente, a abordagem dos procedimentos de coleta de dados buscou estabelecer relação com os conceitos de pesquisa-ação estudados, além de organizar diretrizes para a Gestão do Clima Escolar, a qual pudesse encetar uma presença investigativa cíclica, cooperativa e sistêmica, em que ocorresse um processo de interinfluência mútua para o bem comum, em (auto)avaliação e (re)construção perene.

3.8 Tratamento dos Dados

O que torna a ciência uma aventura espetacular é ser busca dinâmica, surpreendente, complexa e não linear, em constante autoquestionamento, para manter-se à altura de que questões que a superam indefinidamente. Todo achado é menor que a pergunta. Há sempre o que perguntar, aprender e recomeçar. (DEMO, 2014, p. 83)

Os dados qualitativos gerados por meio dos procedimentos de coleta descritos e estruturados na seção 3.6 foram tratados através da análise textual discursiva, um processo que esteve alinhado com as concepções utilizadas nessa pesquisa conforme explicitado nessa seção.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2006, p. 118), “a análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso.”

Segundo os autores (idem) o processo se inicia com uma unitarização intensa e profunda. Nela os textos são separados em unidades de significado que podem produzir outras unidades resultantes da interlocução empírica, teórica e do que é interpretado pelo pesquisador.

Moraes e Galiazzi também pontuam que, durante a dinâmica de interpretação realizada pelo pesquisador, é propiciada a apropriação de conceitos e palavras de outras vozes, que permitem a melhor compreensão do texto. Logo após, os autores postulam que se faça uma articulação de significados correlatos para o que é designado por eles como categorização. Esse movimento pode criar diversos níveis de categorias de análise. Para Moraes e Galiazzi, em recursividade há nesse processo um deslocamento do empírico para o teórico, algo que somente ocorreria pela intensa interpretação e argumentação do pesquisador. Ao final, de acordo com os teóricos, há a formação de meta-textos analíticos que constituem textos interpretativos.

Contudo, conforme reportado pelos próprios autores, a análise textual discursiva ultrapassa procedimentos definidos, uma vez que “constitui metodologia aberta, caminho para um pensamento investigativo, processo de colocar-se no movimento das verdades, participando de sua reconstrução”. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 119)

O viés trazido pelos autores, portanto, alinha-se com a abordagem de pesquisa-ação, bem como com a concepção de uma escola aberta, sistêmica e cooperativa que se aprofunda em sua problemática em questionamento permanente, (re)estruturando-se ciclicamente pelo olhar de sujeitos e grupos heterogêneos.

Muito desse processo de tratamento dos dados e (re)construção de teoria pode ser traduzido pela citação de Pedro Demo (2015, p. 84):

É preciso acostumar a entender que toda tese implica contratese, que todo ponto de vista depende do ponto e que não se vê que todo fundamento, no fundo, não tem fundo... Trata-se, então, de oferecer chance única formativa de manejo da autoridade do argumento, através da qual, em atitude crítica e autocrítica, é possível aprender de posições rivais, obter consensos sempre revisáveis, fazer formulações acuradas em seus fundamentos lógico-experimentais, produzir textos que merecem ser lidos e questionados.

Há nessa metodologia de tratamento dos dados, por conseguinte, uma abordagem de complexidade, uma vez que, segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 123), concebe o pesquisador como alguém que caminha sobre a incerteza em constante redirecionamento diante da exploração

das paisagens por onde passa, reorientando seu caminho, enfatizando a autoria de um sujeito que “assume sua própria voz ao mesmo tempo em que dá voz a outros sujeitos.”

Entretanto, importante enfatizar que a incerteza mencionada não prescinde do rigor científico, de estruturação de processos auto-organizados que garantam a criação de espaços para a emergência do novo, “uma tempestade de luzes surgindo do caos criado dentro do processo.” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 126)

Com base nesse rigor científico, em um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões, construiu-se o esquema na figura 3.

Figura 3 - Processo auto-organizado de análise textual discursiva



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Moraes (2003, p. 191).

O esquema na figura 3, elaborado a partir de Moraes (2003, p. 191), por fim, sintetiza o ciclo recursivo de análise textual discursiva que, nessa pesquisa, ocorreu concomitantemente ao processo de coleta de dados e pesquisa-ação. Com isto projetou-se responder ao problema e aos objetivos da pesquisa e intervenção.

4 PERCURSO DO PESQUISADOR: VIVENCIANDO A PESQUISA-AÇÃO

O processo de pesquisa-ação, experienciado ao longo do ano letivo de 2018 no contexto do 9º ano do CNSM, procurou reunir sinergicamente a fundamentação teórica dessa investigação como pano de fundo, seu desenho metodológico proposto, além da intensidade reflexiva, crítica e atitudinal dos sujeitos participantes do movimento desencadeado.

Contudo, o percurso do pesquisador antecedeu tal processo de pesquisa-ação, ancorando o planejamento da investigação e suas perspectivas na transição vivida por ele desde o final do ano de 2017 até o início de 2018.

Importante retomar que, nesse período, fez-se necessário que houvesse discernimento quanto à escolha do campo da pesquisa, visto que o pesquisador não mais atuaria no Ensino Médio por solicitação institucional, passando a estar vinculado ao 9º ano do CNSM como Orientador de Aprendizagem. Essa mudança ocorreu devido à reconfiguração de equipes de coordenação de toda a instituição, especialmente nos níveis de Ensino Médio e Ensino Fundamental fase II (6º ao 9º ano).

Dentro desse processo, a presença no 9º ano exigiu do pesquisador a observação de um cenário que, na medida em que se aprofundava em conhecê-lo, parecia-lhe mais estreitamente relacionado com as motivações para um movimento de pesquisa-ação, voltado, pertinentemente, à Gestão do Clima Escolar e à formação de/em uma comunidade de liderança.

Tais motivações, mencionadas mais detalhadamente ao final da seção 3.2 desse trabalho, também incluíam um movimento histórico mais intenso de evasão escolar na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio no CNSM, a exemplo de outras instituições, além de maior intensificação de conflitos nos relacionamentos, instigados pela transição para a adolescência ocorrendo mais marcadamente nesse ano escolar.

Ademais, com maior maturidade e criticidade, observou-se que estudantes de 9º ano passavam a questionar com mais frequência normas escolares, metodologias de ensino mais tradicionais, bem como exigir intensa vinculação entre o que se abordava nos diferentes componentes curriculares, com o que enxergavam como necessidade imediata em seus horizontes de aprendizagens.

A referida exigência de vinculação parecia ganhar, portanto, na visão do pesquisador, contornos mais acentuados na terminalidade do Ensino Fundamental II, quando se passava a experimentar maior clima de animosidades quanto ao modo de proceder de professores, equipe de coordenação e do Colégio em si.

Já no que concerne aos docentes, em cenário inter-relacionado, sentia-se maior pressão quanto ao Clima de sala de aula, prejudicado, como será possível de se constatar mais adiante nesse trabalho, pela necessidade de se “vencer” conteúdos programáticos cuja dinâmica dificultaria que aulas rompedoras do tradicionalismo das abordagens expositivas pudessem ser colocadas em prática com maior regularidade.

Nesse panorama, aprofundado ao longo dessa dissertação, foi possível discernir que o campo de pesquisa adequado ao desenvolvimento do processo de pesquisa-ação seria efetivamente o 9º ano do Ensino Fundamental II, local de atuação profissional do pesquisador desde o final de 2017.

Entretanto, entraves iniciais ocorreram, em vista da necessidade de apropriação dos processos locais por parte do pesquisador que, ao mesmo tempo, adaptava-se aos desafios e peculiaridades da nova função, como gestor em um novo contexto.

Tal fato gerou uma extensão de ao menos um mês, após o início do ano letivo, para a introdução efetiva do processo de pesquisa-ação. Esse período de tempo foi determinante para que não se realizassem escolhas e decisões que não contribuíssem para o desenvolvimento da pesquisa, conforme critérios estabelecidos, como, por exemplo, a seleção de participantes com propriedade e ponderação.

Dessa maneira, foi crucial a participação de educadores atuantes no 8º ano em 2017, uma vez que conheciam de maneira detalhada o grupo de estudantes que então acessava o 9º ano. Por meio da escuta atenta a esses educadores, identificaram-se lideranças entre os jovens, potencialidades em meio ao grupo, bem como estudantes que atendessem à criterização estabelecida para a formação de Grupo de Reflexão do Clima Escolar, conforme previsto em desenho metodológico.

Outrossim, conversas e momentos de orientação a estudantes diversos permitiram ao pesquisador constatar possibilidades entre jovens, seja em termos de confirmação quanto a características de liderança comentadas por professores do 8º ano, seja para o reconhecimento de meninos e meninas que teriam necessidade mais imediata para o desenvolvimento de tais traços.

Entre esses estudantes, estariam aqueles com perfis dissociados de um bom desempenho acadêmico no decorrer do ano letivo, sendo, portanto, necessário que fossem colocados em condição de adquirirem maior vínculo com outros colegas que já possuíam atributos de maneira mais evidente, e que pudessem provocar influência via intensificação da reciprocidade de relações por meio do contato mais frequente em grupos de constituição heterogênea.

Destarte, em meio ao processo de mudanças contextuais e de apropriação à conjuntura que se (re)configurava no início do ano letivo, o pesquisador paulatinamente observou potencialidades e releituras no desenho metodológico original de sua pesquisa. Assim, em movimento de aproximação às realidades relacionadas ao Clima Escolar do 9º ano, realizaram-se, com os diferentes participantes envolvidos, percursos de pesquisa com direcionamentos específicos, porém interligados transversal e inequivocadamente.

Por conseguinte, para fins de sistematização do vasto processo de coleta de dados resultante da pesquisa-ação, seguem nas próximas seções o cronograma de eventos da pesquisa, a descrição dos percursos realizados com os subgrupos, movimentos decorrentes e análises de resultados.

4.1 Cronograma de Eventos do Processo de Pesquisa-Ação

Quadro 9 - Cronograma de eventos do processo de pesquisa-ação

Data / Período	Subgrupo envolvido	Breve descrição da ação/reunião/evento
06/mar	3	Conforme solicitado para inserção em pauta de reunião ordinária da equipe de coordenação do Ensino Fundamental II, houve a apresentação formal da proposta de Gestão do Clima Escolar para os presentes e início das discussões. Participação de integrantes com atuação direta no 9º ano (coordenadora geral do EF II e orientador pedagógico do segmento). Demais integrantes não estiveram presentes por dificuldades de encaminhamentos urgentes/viagem a trabalho.
15/mar	1	Envio de convite para apresentação da proposta de pesquisa-ação a possíveis estudantes participantes que atendessem à criterização planejada em número maior que o inicialmente proposto.
16/mar	1	Reunião com possíveis integrantes do subgrupo 1. Apresentação da proposta de pesquisa-ação. Realização de enquete anônima acerca do conceito de Clima Escolar.
19/mar	3	Envio do Termo de Assentimento dos Pais para a apreciação da coordenação do Ensino Fundamental II.
19/mar	3	Envio de e-mail com arquivos e apresentação da proposta de Gestão do Clima Escolar, visto que as ações, especialmente com o subgrupo 2, estavam prestes a se iniciar, havendo a necessidade de ciência e monitoramento das ações por parte da equipe de coordenação (subgrupo 3)
20/mar	1	Convite realizado oralmente a 12 dos estudantes presentes em 16 de março. Entregue a cada um deles duas vias de Termo de Assentimento (TA) para pais e responsáveis. Também entregue TA do estudante.
26/mar	2	Reunião de apresentação da proposta de Gestão do Clima Escolar ao subgrupo 2.

27/mar	2	O pesquisador recebeu feedback do Orientador Pedagógico no dia seguinte à apresentação, o qual registrou impressões positivas em e-mail encaminhado.
Início Abr	3	Reuniões constantes com o Orientador de Formação Cristã e Pastoral acerca dos preparativos e encaminhamentos para o acantonamento do 9º ano no Centro de Educação Ambiental, que inclui não somente estudantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar, como também representantes de classe eleitos em data próxima.
03/abr	3	Inserção em pauta de reunião ordinária da equipe de coordenação para que houvesse detalhamento da proposta de Gestão do Clima Escolar, desta feita, presencialmente, para os que não puderam comparecer à reunião de 6 de março e discussão acerca de encaminhamentos já realizados. Pauta do subgrupo 3 prevê a apresentação aos professores do 9º ano (reunião ordinária de quarta-feira) com relação à dinâmica de pesquisa-ação com relação ao Clima Escolar. Discussões e organização do encontro no Centro de Educação Ambiental.
04/abr	2	Professores do 9º ano como um todo tomam conhecimento sobre a proposta de Gestão do Clima Escolar conforme orientação do subgrupo 3 em processo de monitoramento.
09/abr	1	Envio de circular sobre acantonamento para os pais dos alunos participantes do Grupo de Reflexão. Tal circular e convite, por sugestão da equipe de coordenação, incluindo o Orientador de Formação Cristã e Pastoral, foi estendido aos representantes de classe eleitos, além de outros alunos que, segundo o julgamento da equipe, precisariam de valorização quanto ao desenvolvimento de liderança, alguns alunos novos ainda excluídos, alunos com histórico de exclusão por motivos diversos.
13 e 14/abr	1	Acantonamento no Centro de Educação Ambiental (CEA) do Colégio com participação dos estudantes integrantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar, representantes de classe e outros estudantes convidados sob a concordância de membros da equipe de coordenação (subgrupo 3).
16/abr	1	Convite a novos estudantes participantes, atendendo reivindicação do Grupo de Reflexão em reunião no CEA: estudantes que estiveram presentes na reunião de apresentação, assim como alguns outros que estiveram na atividade no final de semana anterior e que demonstraram interesse em participar do processo de pesquisa-ação, além de outros que foram identificados pelo pesquisador como sujeitos que careciam de valorização para motivarem-se pela possibilidade de ação e liderança.
17/abr	3	Avaliação e monitoramento dos resultados/repercussão do encontro no Centro de Educação Ambiental. Encaminhamentos para inserção de pauta na reunião ordinária de quarta-feira 25/04 com todos os professores do Ensino Fundamental II.

19/abr	1	Reunião do subgrupo 1 no próprio colégio para compartilhamento de informações da reunião no CEA e definições de encaminhamentos e dinâmica de trabalho. Confirmação da inclusão de oito novos integrantes, por indicação dos próprios estudantes participantes, dada a necessidade visualizada por eles de maior número e presença para as ações vindouras. Na mesma data, a proposição dos estudantes foi acatada pelo pesquisador para a formação de um grupo de aplicativo de mensagens para dinamizar contato e encaminhamentos.
22/abr	3	Solicitação de inserção em pauta de reunião de equipe acerca do Clima Escolar.
22/abr	2	Envio de email, lembrando sobre a inserção na pauta de reunião dos supervisores, para a realização do Grupo de Reflexão.
23/abr	2	Reunião de problematização do Clima Escolar com supervisores, após ter havido checagem das assinaturas de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte de todos, de maneira voluntária.
24/abr	3	Apresentação do pesquisador ao subgrupo 3 quanto às discussões da reunião de 23 de abril (subgrupo 2). → A equipe presente sugeriu que a proposta de ação fosse efetivamente concentrada no 9º ano. → Solicitou-se que a proposta fosse mais aprofundada para o grupo de professores do 9º ano como um todo. → Solicitou-se o convite a alguns estudantes do Grupo que esteve presente no Centro de Educação Ambiental.
25/abr	1	Participação de 4 estudantes participantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar na reunião ordinária de professores do Ensino Fundamental II, no horário de quarta-feira à noite.
25/abr	2	Discussão acerca do Clima Escolar com todos os professores do Ensino Fundamental II, após a participação de 4 estudantes participantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar na reunião ordinária dos docentes e equipe no horário de quarta-feira à noite.
25/abr	3	Discussão acerca do Clima Escolar com todos os professores do Ensino Fundamental II, após a participação de 4 estudantes participantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar na reunião ordinária dos docentes e equipe no horário de quarta-feira à noite.
Maio	2	Dificuldades de inserção de discussão em pauta de reunião de supervisores durante o mês de maio em virtude de fatores alheios ao controle do pesquisador.
08/mai	3	Inserção em pauta de reunião ordinária da equipe de coordenação para que houvesse discussão/monitoramento das ações realizadas nos demais subgrupos acerca da Gestão do Clima Escolar.
10/mai	1	Reunião para proposta de intervenção seguida de momento para debate sobre as ações planejadas com os representantes de classe do 9º ano.
12/mai	2	Em sábado letivo, divulgou-se o andamento da pesquisa-ação para o grupo de professores do 9º ano, atendendo à solicitação do subgrupo 3 (monitoramento).

14/mai	1	Encontro de formação de lideranças Inacianas com participação espontânea de estudantes vinculados ao Grupo de Reflexão do Clima Escolar. O encontro foi proposto em articulação do pesquisador com o Orientador de Aprendizagem da 1ª série do Ensino Médio.
15/mai	1	Reunião com estudantes que se voluntariaram a implementar as ações planejadas em 10 de maio.
18/mai	1	Reunião convocada espontaneamente por um dos integrantes do Grupo de Reflexão, o qual solicitou a presença de alguns representantes de classe interessados em discutir a implementação de grupo de estudos. Criação de Grupo específico em aplicativo de mensagens instantâneas para a discussão dos amistosos/campeonato do recreio.
20/mai	2	Solicitação de inserção de pauta em reunião dos supervisores de 21/05 ao orientador pedagógico
21/mai	1	Uma estudante procurou o pesquisador/orientador com ideias sobre o Clima, tendo ela ouvido sobre as atividades de colegas que já integravam o Grupo de Reflexão. A partir do recebimento do Termo de Assentimento, o grupo passou a contar com 21 estudantes.
22/mai	1	Reunião convocada espontaneamente por integrantes do Grupo de Reflexão, os quais pautaram a discussão da implementação da realização de dinâmicas para a integração de cada uma das turmas, com a presença do Orientação de Formação Cristã a pedido do pesquisador.
23/mai	1	Inserção na plataforma Moodle, por parte de estudante, explicando uma das possíveis dinâmicas.
28/mai	2	Reagendamento da reunião sobre possibilidades de intervenção no Clima em vista da greve dos caminhoneiros.
30/mai	1	Nova inserção no Moodle por parte de estudante explicando uma das possíveis dinâmicas.
30/mai	3	Reunião formal com Auxiliar e Atendente para discussão acerca da Gestão do Clima Escolar. A participação de ambas não ocorre em reuniões da equipe do Ensino Fundamental II em virtude de opção da equipe de coordenação da Unidade de Ensino. Contato com ambas acerca do Clima ocorre em conversas cotidianas.
03/jun	3	Envio de e-mail para os integrantes do subgrupo 3, solicitando observação, monitoramento e acompanhamento do andamento da pesquisa. A opção pelo e-mail acontece em virtude da dificuldade de inserção em pautas de reunião ordinária com o subgrupo 3.
30/mai a 04/jun	1	Período de conversas e preparação para a implementação de atividade denominada pelos estudantes como "dinâmica da teia" nas seis turmas do 9º ano.
04/jun	2	Reunião virtual, via aplicativo <i>hangouts</i> , para discussão acerca de possibilidades de intervenção no Clima Escolar.
05/jun	3	Atualização do subgrupo acerca do desenvolvimento de ações de alunos quanto à demanda provocada pelos próprios estudantes para a formação de grupos de estudos e indicação de monitores para cada uma das disciplinas.

08/jun	1	Implementação de atividade denominada pelos estudantes como "dinâmica das perguntas", nas seis turmas do 9º ano, com a participação de professora/supervisora integrante do subgrupo 2 e do Orientador de Formação Cristã. Realização de enquete de maneira voluntária por parte dos estudantes do 9º ano como um todo.
12/jun	3	Término das discussões acerca da reunião de pais – Transição – 9º ano para o Ensino Médio. O viés adotado para a realização da reunião foi a de um diálogo e abertura para a participação mais intensa de pais, educadores e ex-alunos do Colégio Medianeira.
13/jun	3	O viés adotado para a realização da reunião de pais foi a de um diálogo e abertura para a participação mais intensa de pais, educadores e ex-alunos do Colégio Medianeira. A ideia foi a de propiciar maior contato entre sujeitos diferentes, utilizando, para isso, a metodologia de grupos heterogêneos compostos por representantes de todos os perfis convidados e convocados para a reunião.
21/jun	1	Reunião de avaliação do processo de pesquisa-ação experienciado – Subgrupo 1. Cada integrante do Grupo de Reflexão (exceto as estudantes do Ensino Médio nessa ocasião) responde individualmente perguntas norteadoras e (auto)avaliativas do processo. Nova problematização é realizada e um novo ciclo é iniciado
22/jun	2	Cumprindo sugestão do que foi encaminhado pelo subgrupo 2 e confirmado pelo subgrupo 3, o pesquisador envia pauta da última reunião do semestre 1/2018, inserindo a proposta a ser feita em relação ao Clima Escolar.
26/jun	2	Reunião com os professores do 9º ano conforme pauta enviada em 22 de junho via e-mail. A pauta do Clima Escolar foi restringida diante de participações de educadores, inicialmente não dimensionadas em pauta.
27/jun	1	Após término do primeiro ciclo, um dos estudantes envia importante carta ao pesquisador, valorizando aspectos concernentes ao trabalho de pesquisa-ação em relação aos benefícios e descobertas diretamente vinculadas ao próprio estudante como pessoa.
29/jun	1	Reunião com estudantes participantes do Grupo de Reflexão, que também são integrantes do grêmio estudantil, em data separada por motivo de impossibilidade de comparecimento em 21 de junho, aproveitando-se para que se adaptasse o questionário de avaliação ao contexto específico delas.
30/jun	1	Duas alunas do Grupo de Reflexão decidiram organizar uma “quadrilha de festa junina” a partir da semana em que se desenvolveram as dinâmicas do Clima Escolar. A festa junina do CNSM é um evento grandioso, mas que já há vários anos não contava com a participação de estudantes do 9º ano.
30 /jun a 22/jul	-----	Período de <u>recesso</u> da comunidade acadêmica do CNSM
26/jul	3	Coordenadora do Ensino Fundamental II oferece espontaneamente espaço em reunião para a realização do que seria de necessidade da pesquisa. Pesquisador previu a reunião com o grupo total de professores do 9º ano para articular o proposto em 4 de junho pelo subgrupo 2.

30/07 a 03/08	3	Semana bastante conturbada com reunião de equipe cancelada, inviabilizando a discussão sobre detalhamento da pauta a ser inserida para possibilitar a execução do que fora proposto em 4 de junho em reunião do subgrupo 2.
Ago.	1	Para além do 1º ciclo, a implementação dos Grupos de Estudo se intensifica durante do mês de agosto, ocorrendo regularmente às sextas-feiras, sob monitoramento de integrantes do subgrupo 3. Discussões acerca dos amistosos/campeonatos do recreio continuam com previsão de implantação em setembro/outubro, via inscrições e divulgação.
Ago.	2	Inserções informais de momentos de troca de experiências acerca de aulas e metodologias diferenciadas em reuniões de professores do 9º ano ao longo do mês de agosto.
Set.	1	Grupos de estudos prosseguem com a organização dos estudantes em cooperação. Ação referente ao “setembro amarelo”, planejada pelo Grupo de Reflexão é desenvolvida e auxilia a intervenção do Centro de Formação Cristã. Inscrições para os amistosos/campeonatos do recreio são realizadas, e a data de início é agendada para o final de setembro e início de outubro.
12/09	2	Inserção formal de momento de troca de experiências acerca de aulas e metodologias diferenciadas em reuniões de professores do 9º ano ao longo do mês de agosto. Professores sinalizam desejo de continuidade da estratégia até o final do ano letivo.
17/09	2	Reunião de (auto)avaliação do processo de pesquisa-ação experienciado pelo subgrupo 2.
18/09	3	Reverberação da reunião de (auto)avaliação do subgrupo 2 durante reunião ordinária da equipe de coordenação.
25/09	3	Pesquisador atualiza a equipe de coordenação, via reunião ordinária, acerca do andamento das ações nos subgrupos e do término do processo de escrita da dissertação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2 Percurso de Pesquisa-Ação: Subgrupo 1

O subgrupo classificado nessa pesquisa como 1 envolveu estudantes do CNSM, tanto do 9º ano do Ensino Fundamental II quanto do grêmio estudantil da instituição. Todavia, um processo de reconhecimento do grupo de estudantes ocorreu, visando à formação de um Grupo de Reflexão com características que subsidiassem a implementação da pesquisa-ação, nos moldes do que havia sido planejado.

Dessa maneira, um primeiro passo implicou em convidar para apresentação da pesquisa estudantes em número maior ao previsto para o Grupo de Reflexão, com o objetivo de divulgá-la entre os jovens, bem como incentivá-los a engajarem-se na Gestão do Clima Escolar como corresponsáveis.

Durante a apresentação foram abordados conceitos relacionados ao Clima Escolar, porém, não simplesmente de forma expositiva, mas de maneira a explorar o conhecimento prévio dos estudantes, permitindo a eles a vocalização de seus saberes via respostas a perguntas norteadoras.

As questões abordadas envolveram a escola sonhada pelos jovens, a provocação acerca de como ela poderia tornar-se real, assim como a estimulação à identificação de quais problemas eram percebidos por quem ali estava presente.

Além do diálogo, durante a reunião foi utilizada ferramenta virtual², com coleta instantânea de participações dos estudantes que expuseram, em opinião pessoal, uma palavra que estivesse vinculada a um Clima Escolar positivo (Figura 4). Sete estudantes entre os presentes, em diálogo com colegas ao redor, responderam preponderantemente com os conceitos de cooperação, relação (de amizade), respeito, ajuda e empatia. Outros conceitos foram elencados, porém com menor incidência, tais como harmonia, segurança, partilha.

Figura 4 - Ferramenta utilizada para coleta de opiniões de estudantes acerca do que envolveria um Clima Escolar positivo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

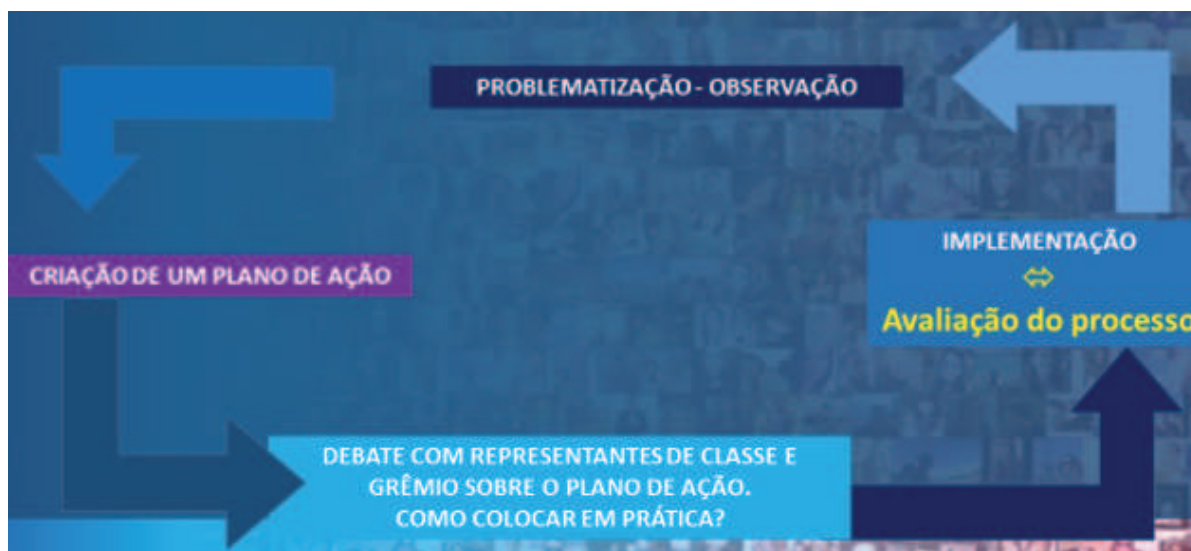
Finalizando uma abordagem introdutória e de maior diálogo com os estudantes, foi relevante observar que, ainda nesse momento preliminar, já era possível perceber a

² Ferramenta disponível em <<https://www.mentiimeter.com/>>. Acesso em: 16 mar. 2018. Mentiimeter é um software online de apresentação interativa, cuja funcionalidade prevê a apresentação de perguntas em computadores ou dispositivos móveis, captando em tempo real as respostas e transformando-as em gráficos e outros formatos de exibição.

predisposição dos estudantes em vincular ao Clima Escolar, conceitos que remetiam à magnitude da comunidade, sem menções a aspectos excludentes ou individualistas.

Após a discussão descrita, o pesquisador apresentou aos estudantes, de maneira simplificada, como ocorreriam os trabalhos do Grupo de Reflexão do Clima Escolar (Figura 5).

Figura 5 - Ilustração para os estudantes do processo cíclico do Grupo de Reflexão.



Fonte: Elaborado pelo autor.

O objetivo foi tornar clara as linhas gerais da trajetória do processo cíclico, enfatizando que sua construção era dependente da reflexão e da ação de todos e de cada um dos que participariam da pesquisa-ação, a qual, em sua essência, não poderia estar atrelada a comandos unilaterais do pesquisador, sob risco de deixar de ser movimento realizado em cooperação, para passar a ser dinâmica de prescrição. Nesse sentido, o postulado por Carlos Nuñez Hurtado reforçaria tal característica pretendida para a pesquisa ao mencionar que

A história está sendo, e nós estamos sendo na medida em que fazemos história, mas à medida que nos assumimos como sujeitos criadores e transformadores da história e não como objetos passivos e resignados que somos arrastados pelos acontecimentos. (HURTADO apud BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 229).

Desse modo, realizada a apresentação da proposta, estudantes e famílias foram contatados para a formalização do processo, dos procedimentos éticos e orientação do que estaria por vir, sob o monitoramento da equipe de coordenação da Unidade de Ensino Fundamental II.

A receptividade das famílias foi positiva, havendo adesão unânime dentre os estudantes que foram formalmente convidados a participarem. Algumas reuniões presenciais com

responsáveis serviram para sanar dúvidas sobre a abordagem pretendida, tendo havido apoio irrestrito de todos que desses encontros participaram.

De maneira geral, a adesão da comunidade acadêmica à proposta da pesquisa, por sua vez, pode ser caracterizada como hologramática, dialógica e sistêmica, com cada participante lidando com dialogias e em processo de interdependência com a comunidade onde se constituía e ajudava a (re)constituir.

Destarte, com a definição da organização dos condicionantes para o início da pesquisa-ação, o pesquisador passou a atuar de maneira a mobilizar equipe de coordenação (subgrupo 3) e estudantes para que, em um primeiro momento de problematização do Clima Escolar, fossem provocados acerca da observação do contexto existente no 9º ano em seus pontos de vista.

4.2.1 Problematização do Clima Escolar, Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 1

Em diálogo com integrantes do subgrupo de monitoramento (subgrupo 3), concluiu-se que o convite para um momento de discussão sobre a escola, de sensibilização para as questões concernentes ao Clima, deveria se estender para que se provocasse a valorização não apenas de jovens participantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar, mas também de representantes de classe e de estudantes que precisassem de um olhar acolhedor da comunidade do 9º ano.

Nessa perspectiva, organizou-se o que se denominou “Acantonamento de Formação do 9º ano” em redimensionamento ao que ocorria em anos anteriores, quando todos os estudantes do 9º ano sem exceção participavam, porém, sem a condição para que abordagens mais aprofundadas e incisivas, como se pretendia desta feita, pudessem ser realizadas com a devida assertividade com grupos específicos.

Sendo assim, encaminhou-se o evento com número restrito de estudantes, reservando-se, para tal, espaço no Centro de Educação Ambiental (CEA) do CNSM, localizado em local retirado da cidade de Curitiba, em município vizinho.

A idealização do evento e seu planejamento foram realizados em parceria com a Orientação de Formação Cristã e Pastoral e com a coordenação do Ensino Fundamental II, com o objetivo geral de realizar estratégias formativas e integrativas de 36 estudantes do 9º ano e do grêmio estudantil do CNSM.

Dentre os objetivos específicos das estratégias do evento, articulados com os educadores do subgrupo 3 mencionados, foram incluídos: aprofundar princípios da cooperação e do serviço com os demais/aos demais, entre estudantes que viessem a ser multiplicadores(as) desses

fundamentos na comunidade acadêmica do 9º ano; propiciar momentos de convivência extra classe e de fortalecimento de vínculos entre as equipes de representantes de classe e de lideranças estudantis em geral; potencializar a participação de estudantes em processos de influência positiva no Clima Escolar, como fator preponderante na intensificação de aprendizagens; propor e discutir planos de ação que estimulassem a formação de uma consciência comunitária de interdependência positiva e corresponsabilidade na comunidade acadêmica do 9º ano.

Com esse caráter, o evento proporcionou que a primeira reunião do Grupo de Reflexão do Clima Escolar ocorresse no Centro de Educação Ambiental, ao mesmo tempo em que se disseminava entre os não participantes do grupo, mas que também haviam sido convidados, a perspectiva de discussão, ação e influência sobre o Clima do 9º ano. Demonstrava-se com isso que, não apenas uma pesquisa acadêmica estava em curso, mas um processo que pretendia indicar caminhos para a Gestão do Clima Escolar, com valorização do protagonismo dos jovens da instituição em formação de/em uma comunidade de liderança.

Dentre os 12 estudantes inicialmente participantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar, 3 não puderam estar presentes no CEA. Dessa forma, com 9 integrantes, a primeira reunião ocorreria, envolvendo, em meio a estes, a composição de participantes conforme o quadro 10.

Quadro 10 - Estudantes presentes para a primeira reunião do Grupo de Reflexão.

Número de estudantes e contexto de origem	Detalhamento
Dois representantes de classe eleitos	Uma menina e um menino de turmas diferentes.
Três integrantes do Grêmio Estudantil	Duas meninas da 2ª série do Ensino Médio e uma menina não representante de classe e integrante de uma das turmas do 9º ano.
Dois estudantes de turmas diferentes do 9º ano	Meninos não envolvidos em nenhuma situação de conflito, eventos disciplinares ou falta de tarefas.
Dois estudantes aprovados para o 9º ano via Conselho de Classe de professores do 8º ano	Um menino e uma menina de turmas diferentes do 9º ano.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Estudantes envolvidos em situação de conflito não estiveram presentes, o que foi justificado pelos pais, tendo motivação pessoal não revelada. De qualquer maneira, ao menos uma das estudantes classificadas na condição de aprovada via Conselho de Classe, também comporia essa mesma categoria, segundo observado posteriormente, contribuindo para uma manutenção da heterogeneidade do grupo presente.

Em meio a atividades que permearam o período compreendido entre o final de tarde de uma sexta-feira de abril e o início de tarde do dia seguinte, houve momentos que reuniram o grupo como um todo, assim como grupos menores, sempre havendo o cuidado em se compor reuniões de jovens de forma heterogênea.

Em um dos momentos da manhã de sábado, contudo, houve a formação do Grupo de Reflexão para o Clima Escolar com a composição de 9 estudantes já mencionada. Para as discussões iniciais, procurou-se problematizar o Clima da escola real, do CNSM real, em contraponto à discussão, realizada paralelamente pelos demais 27 estudantes em outro espaço, que pautava a escola ideal.

Assim, primeiramente explicou-se que o grupo de 9 alunos seria subdividido em 3 grupos menores, cuja composição seria informada pelo pesquisador conforme Quadro 11. Justificou-se a constituição de cada pequeno grupo atribuindo sua formação à necessidade de heterogeneidade/diversidade, usando a mesma abordagem das atividades anteriores àquela no contexto do próprio acantonamento no CEA.

Quadro 11 - Subdivisão em três pequenos grupos para as discussões do Grupo de Reflexão para o encontro de problematização do Clima Escolar.

Subdivisão 1	Uma estudante integrante do grêmio estudantil, também estudante do 9º ano.
	Um estudante representante de classe.
	Uma estudante não envolvida em situação de conflito.
Subdivisão 2	Uma estudante do Ensino Médio e integrante do grêmio estudantil.
	Um estudante não representante de classe.
	Uma estudante aprovada por Conselho de Classe e com eventos de conflito registrados.
Subdivisão 3	Uma estudante do Ensino Médio e integrante do grêmio estudantil.
	Uma menina representante de classe.
	Um estudante aprovado por Conselho de Classe e com histórico de maior isolamento.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O pesquisador apresentou a cada grupo questões norteadoras da discussão, que não precisou permanecer atrelada aos questionamentos. As perguntas, que procuraram ser simples, sem rebuscamentos desnecessários, eram: o Clima Escolar de minha escola é como eu espero que seja?; o que poderia mudar no Clima de minha escola?; com que frequência os alunos de minha turma/sala de aula sentem-se em um clima desfavorável, provocando divisões?; o que contribui positivamente com o Clima do 9º ano?; que aspecto do Clima Escolar merece mais urgentemente ação de intervenção?

Permitiu-se que os estudantes estivessem livres para conversarem entre si, dentro dos grupos, anotando o que, na concepção do grupo, seria relevante e de consenso entre os integrantes. Na leitura das anotações, assim como em registros realizados pelo pesquisador que compartilhava o ambiente com todos, observou-se, de maneira mais preponderante e mais alinhada em relação à Gestão do Clima Escolar, os seguintes aspectos:

- *“A mudança no Clima envolve a realização de dinâmicas de integração de cada turma e do 9º ano, a mesclagem de duplas/grupos em trabalhos, idas à chácara (CEA), a inclusão de amigos especiais”* (estudante faz referência aos colegas classificados como sendo de inclusão escolar);
- *“O Clima pode ser mudado com a realização de amistosos (esportivos) entre as turmas”; “Necessidade de tolerância”;*
- *“Necessidade de respeito às pessoas por serem diferentes”;*
- *“Um clima desfavorável é percebido de vez em quando com o preconceito das pessoas antes de conversar - panelinhas”;*
- *“Há o desrespeito entre muitos, e tem várias ‘gangues’ dentro de sala de aula e fora também. Isso acaba interferindo na inclusão de alguns alunos”;*
- *“O que pode contribuir para um melhor clima seria promover atividades de autoconhecimento e de cooperação entre os alunos”;*
- *“O que pode contribuir para um melhor clima seriam mais dinâmicas, espaço de interação, maior expressão de sentimentos, promover a autoestima e maior motivação, interação entre as turmas - intercâmbio”.*

Após as discussões no Grupo de Reflexão, os estudantes comunicaram os resultados da problematização no grande grupo com os demais 27 estudantes e todos os quatro outros educadores presentes além do próprio pesquisador.

Dessa forma, segundo os participantes, o problema central do Clima Escolar no 9º ano do CNSM estaria na (falta de) integração das turmas, sendo esse aspecto o que careceria mais urgentemente de intervenção. Como estratégia em movimento de pré-encaminhamento de soluções para a problemática, os estudantes visualizaram e expuseram dois níveis de ação: primeiramente, buscar a união das turmas; segundo, procurar a integração das turmas como um todo.

Outro ponto exposto pelo grupo foi a reivindicação de que mais estudantes pudessem integrar os momentos de reflexão e ação, além dos doze participantes já convidados, uma vez que, na visão dos ali presentes, haveria a necessidade de que outros agentes multiplicadores

pudessem contribuir com as futuras ações do grupo, produzindo maior reverberação, não somente das ações planejadas, como também via ações cotidianas de colegas participantes da pesquisa-ação, sensibilizados com a causa abordada pelo Grupo de Reflexão.

Tal solicitação foi imediatamente incorporada ao processo no primeiro dia letivo após o retorno do Centro de Educação Ambiental, em vista da pertinência da argumentação. Dessa maneira, estudantes que estiveram presentes na reunião de apresentação, anterior ao evento no CEA, assim como alguns outros que estiveram na atividade no final de semana anterior e que demonstraram interesse em participar do processo de pesquisa-ação, além de estudantes que foram identificados pelo pesquisador como sujeitos que careciam de valorização para motivarem-se pela possibilidade de ação e liderança, considerando o critério de heterogeneidade já abordado, foram formalmente convidados.

Portanto, contando com os 9 participantes das atividades no CEA, teríamos, a partir de então, a composição do grupo com 20 estudantes conforme Quadro 12.

Quadro 12 - Nova formação do Grupo de Reflexão do Clima Escolar conforme solicitação dos estudantes

Número de participantes	Caracterização dos participantes
7	Representantes de Classe de 6 turmas diferentes.
3	Integrantes do Grêmio Estudantil (duas meninas do Ensino Médio e uma menina do 9º ano com atuação discreta no grupo do grêmio).
5	Estudantes não envolvidos em nenhuma situação de conflito, eventos disciplinares ou falta de tarefas.
2	Estudantes aprovados para o 9º ano via Conselho de Classe.
3	Estudantes do 9º ano envolvidos em situação de conflito e/ou evento disciplinar e/ou falta de tarefa e/ou situação de exclusão em sua turma.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destaca-se aqui que, ao comunicar formalmente o convite aos novos participantes, em todos os casos houve grande satisfação e entusiasmo por parte de cada um dos estudantes, que percebiam tal chamamento como um voto de confiança. Em nenhum dos casos percebeu-se resistência ou desânimo com a indicação.

Quanto ao número de integrantes por turma do 9º ano, para uma delas, devido a conflitos internos, não se chamou representantes de classe, procurando-se “empoderar” mais estudantes no contexto da turma, havendo a participação de 4 estudantes não representantes. O mesmo aconteceu para outra turma, com 3 integrantes não representantes.

Ao (re)compor o grupo dessa maneira, o pesquisador procurou atender reivindicação dos estudantes, demonstrando aos participantes que a Gestão do Clima procuraria estar distribuída heterarquicamente entre os integrantes.

A mensagem procurou ser clara para os jovens: como participantes da pesquisa-ação protagonizariam redirecionamentos e proposições de ações via movimento de interinfluência dinamizado ciclicamente nas discussões, reflexões, problematizações e busca permanente de possíveis respostas.

Assim, procurando unir o grupo que não esteve totalmente presente no encontro do CEA, com vistas a atualizá-los e proporcionar momento de escuta a eles também, realizou-se nova reunião.

Nela aprofundou-se a reflexão de problematização e possibilitou-se que *layouts* de ação fossem considerados. Com isso, algumas diretrizes foram definidas com o Grupo: intervenção mais contundente deveria acontecer em semanas em que não houvesse provas; disciplinas com apenas uma aula semanal não deveriam ser utilizadas; reunião com representantes e grêmio seria imprescindível para que fossem apresentadas propostas de intervenção e que planos de ação pudessem ser aperfeiçoados.

Nesse mesmo dia, em vista da necessidade de constante observação do cotidiano do Clima Escolar, bem como de um recurso empático de comunicação com os estudantes, o pesquisador acolheu nova proposta dos estudantes para que se criasse um grupo de aplicativo de mensagens instantâneas (*WhatsApp*), denominado “Clima Escolar”. Por meio dele, seriam realizadas votações urgentes, agendamentos de reuniões, além de discussões pendentes e comunicados emergenciais.

Ao atender essa reivindicação dos estudantes, o pesquisador novamente buscou amplificar suas vozes, ao mesmo tempo em que, em um viés de complexidade, respeitava a organicidade de seu desenho metodológico, valorizando a auto-organização e reconfiguração perene do processo, para que se evitasse degenerescência (MORIN, 2011a) do processo de Gestão experienciado, e do próprio Clima Escolar em si.

Diante das ações tomadas, alguns dias após reunião com o Grupo de estudantes, já reconfigurado com novos integrantes, houve inserção em pauta de reunião com o subgrupo 3 (monitoramento) de assuntos concernentes ao processo de Gestão do Clima Escolar e de formação de/em uma comunidade de liderança.

Na reunião houve breve relato da experiência, então recente, no Centro de Educação Ambiental, sendo ali solicitada ao pesquisador a presença em reunião ordinária de professores dos estudantes que lá estiveram, para que se discutisse a escola ideal e real, bem como o Clima Escolar em si.

O contato e convite aos estudantes aconteceu via aplicativo de mensagens instantâneas, tendo 2 dos jovens sido previamente indicados pela equipe de coordenação. Ao noticiar o

evento no grupo do aplicativo de mensagens, vários se interessaram, com dois outros estudantes, além dos já selecionados, confirmando presença.

Explicou-se o caráter de apresentação aos educadores das discussões ocorridas no evento do CEA, da problematização ocorrida tanto pelo grande grupo de 36 jovens quanto pelo Grupo de Reflexão do Clima Escolar. Tal atividade procuraria suscitar o debate acerca de se dar voz aos estudantes, assim como apresentar aos docentes, em linhas gerais, a proposta de intervenção e Gestão do Clima Escolar.

Outra questão importante, decorrente desse movimento dos estudantes, foi a forte problematização suscitada pela ida dos jovens a um espaço de reunião tradicionalmente restrito a educadores no CNSM. O evento, por si só, foi gerador de desestabilização de *status quo* e provocador de reflexão acerca não somente do Clima Escolar como também de aspectos inerentes a ele como, por exemplo, a geração de vínculos, e a importância deles no processo de aprendizagem.

Durante o encontro, os estudantes relataram o início do processo de pesquisa-ação experienciado; o que haviam realizado recentemente no CEA contrapondo a escola real e a ideal; a necessidade de um processo metodológico com maior espaço para diálogo e escuta aos jovens; posicionaram-se quanto ao que, na visão do Grupo de Reflexão, seria a problemática central do Clima Escolar no 9º ano; expressaram a insatisfação com relação ao desrespeito de alguns colegas para com os professores, assim como para com pares.

Momentos antes da participação, foi interessante notar entre os estudantes o sentimento de valorização de seus pontos de vista, assim como o desejo de auxiliar e poder participar do que havia sido proposto. Os estudantes reuniram-se próximos à sala em que todos os mais de 30 professores do Ensino Fundamental II estavam e discutiram brevemente o que fariam.

Durante a participação, os educadores puderam observar quão concentrados e cuidadosos com o vocabulário usado estavam os estudantes. Ademais, puderam perceber quão nervosos estavam, uma vez que nunca haviam presenciado tal situação em muitos anos na instituição. Por outro lado, era evidente o sentimento de felicidade pela oportunidade e pelo desafio superado, embora, após o evento, tenham se mostrado também um tanto tensos com a postura dos professores em si que, segundo os estudantes, estiveram “muito silenciosos”.

Importante salientar que a reunião tinha outros assuntos previstos em pauta, mas que, devido ao interesse gerado pelo tema, a coordenação do Ensino Fundamental II, com a anuência dos professores, decidiu prolongar a discussão do assunto, realizando o encontro com pauta única.

Deve-se enfatizar o efeito destabilizador provocado nos educadores pela quebra de rotina com a presença dos estudantes e pelo deslocamento do campo de visão para o prisma dos jovens. Desencadeou-se, em cada professor, um processo de revisitação mental às práticas e concepções metodológicas no que concerne à centralidade ou não dos discentes no processo pedagógico.

Algumas das falas de professores após a saída dos estudantes do ambiente de reunião, que prosseguiu por mais 60 minutos, corroboram essa visão:

- *“Como o aluno vai romper com a estrutura de sala de aula, ou pensar em novas formas se ele vem sendo educado ao longo da sua vida acadêmica de maneira tradicional? Se não oportunizamos que a criação também parta dele, que ele protagonize?”;*
- *“O aluno tende a reproduzir o molde, o formato em que o professor está inserido. Os alunos estão em um processo de vir a ser e não necessariamente têm condições de protagonizar”;*
- *“Nossa relação é tão vertical [com os estudantes], fomos educados de forma tão vertical que esquecemos que também estamos no vir a ser. É possível que o nosso vir a ser seja potencializado pelos alunos em si e seus ensinamentos”;*
- *“Não somente os alunos estão no vir a ser”; “por vezes, vemos os alunos como um inimigo”;*
- *“Deveríamos proporcionar que a escuta com os alunos ocorresse por meio dos questionamentos”.*

Com o término da reunião, como forma de valorizar e incentivar a participação e o protagonismo estudantil, o pesquisador postou no grupo constituído no aplicativo de mensagens instantâneas um elogio à participação dos quatro estudantes que lá estiveram, procurando repercutir de forma positiva o esforço realizado, algo que foi celebrado pelos jovens.

Tais movimentos decorrentes do processo de problematização do Clima Escolar do 9º ano, sob monitoramento do subgrupo 3, permitem sublinhar alguns elementos que podem ser associados à concepção de uma escola cooperativa.

Vinculadas a essa concepção, as ações da pesquisa nesse período podem demonstrar que movimentos de mudança são impulsionados quando um processo sistêmico é viabilizado, provocando desfragmentações, assim como emergências inéditas, a partir de interações e interinfluências entre as diversas partes de um todo (MORIN, 2015, p. 110).

Nessa abordagem, um diagnóstico provável para o que poderia causar dificuldades em movimentos de mudança na instituição e, por consequência, em aspectos do Clima Escolar do 9º ano, associa-se à fragmentação das discussões via reuniões habitualmente organizadas com a desvinculação de duas categorias de sujeitos da comunidade no CNSM: educadores de um lado e estudantes de outro. Por meio dessa dinâmica de trabalho e interação, possivelmente não se facilita que transformações sejam desencadeadas, especialmente no que tange à valorização da centralidade do estudante no processo educativo e, em decorrência, do Clima Escolar vivenciado em sala de aula.

Dessa maneira, pode-se inferir que mudanças seriam dificultadas quando não se desafia o *status quo*, quando não se compartilha liderança com diferentes atores de uma comunidade, quando não se encoraja os sujeitos mais diversos da escola a irem além de suas tradicionais posições e concepções de trabalho, assim como quando não se inspira visão mútua, obstaculizando uma visão comum. (JOHNSON; JOHNSON, 1994, p. 3-2).

Por conseguinte, em um contexto de Gestão sistêmica do Clima em um viés de escola cooperativa via formação de/em uma comunidade de liderança, estruturante parece tornar-se a mobilização dos diferentes sujeitos em “circularidade de influência recíproca” (LÜCK, 2011, p. 48).

Fazendo dessa maneira, possivelmente há maior capacidade de se provocar mitigação da inércia no campo de pesquisa considerado, visto que se traz à tona espectros inesperados e externos a um provável círculo vicioso, provocado pela retroalimentação da retórica de sujeitos subsidiados pelo sentimento de autossuficiência que grupos mais homogêneos tendem a gerar sobre si mesmos.

Desse modo, verificaram-se resultados evidentes da pesquisa-ação já nesta etapa de problematização para o subgrupo 1. Dentre eles pode-se apontar para o movimento dos estudantes em discussões e reflexões sobre o Clima Escolar, que não apenas diagnosticou de maneira assertiva questões que provocam a degenerescência do Clima em si, como, especialmente, promoveu intervenções na realidade do 9º ano como um todo, desencadeando movimentos desestabilizadores oriundos da escuta a esses sujeitos em espaços e tempos que estavam tradicionalmente restritos a educadores e gestores.

Ademais, a dinâmica de atuação em comunidade de liderança impulsionou o sentimento de corresponsabilidade sobre o Clima, e de comprometimento com uma causa comum, identificada entre pares e comunicada a líderes outorgados, os quais auxiliaram e monitoraram o processo de aperfeiçoamento do que se diagnosticou via problematização. Estudantes que não encontraram espaço em anos anteriores na instituição sentiram-se

empoderados e valorizados por meio das escutas e das ações decorrentes, com efeitos evidentes sobre sua própria percepção do Clima Escolar.

Nesse ponto, evidencia-se, portanto, características do conceito de liderança que valorizam os resultados produzidos pela inter-relação entre os diferentes atores de uma comunidade de liderança. Segundo Cabral e Seminoti,

O imprescindível é que a competência de liderança não seja visualizada apenas nos “nós”, e sim esteja visível nos fios que os interconectam para, de fato, ser uma construção tecida nas relações sociais e de poder que singularizam cada organização. (CABRAL; SEMINOTTI, 2009, p. 33)

Esses aspectos podem ser respaldados por dois dos vários depoimentos de alguns estudantes, colhidos ao final do ciclo de pesquisa-ação para o subgrupo 1, após alguns meses.

Um dos estudantes pontuou: *“Poder, nós como alunos, propor intervenções em relação ao Clima Escolar é uma oportunidade incrível, já que conseguimos ter voz e aprender muito sobre a escola e como funcionam esses processos de resolução dos problemas escolares, que normalmente são responsabilidade dos professores”*.

Outro participante do subgrupo 1 expressou: *“Me senti lisonjeado por ser convidado para esse projeto, não esperava que me vissem como exemplo ou até mesmo alguém com capacidade de ajudar e unir outras pessoas”*.

Tais apontamentos, além disso, reforçam o aspecto inerentemente coletivo da liderança na escola para que resultados sejam alcançados. Esta concepção é reforçada por Heloísa Lück, ao expressar que

Como a educação é um processo social, qualquer trabalho na escola deve ser considerado segundo essa dimensão, da qual a liderança é um processo imanente. Pode-se, portanto, dizer que o sucesso de todos e cada um está diretamente vinculado a essa competência de liderança dos participantes da comunidade escolar. (LÜCK, 2014, p. 122).

Com isso, observa-se que havia uma demanda de formação de uma comunidade de liderança reprimida no âmbito do 9º ano do CNSM e anos anteriores, que pode estar sufocando a criatividade, as soluções diferenciadas e a própria Gestão do Clima Escolar, que ainda permanece presa a abordagens verticalizantes nesse contexto.

Na próxima seção, aborda-se a etapa subsequente, com o processo de planejamento de ações do Grupo de Reflexão do subgrupo 1, os movimentos decorrentes desse planejamento e a análise de seus resultados.

4.2.2 Planejamento de Ação, Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 1

Ao término da etapa de problematização da pesquisa-ação, os estudantes foram orientados a observarem o Clima Escolar do 9º ano, desta feita, com a bagagem das discussões realizadas na primeira etapa e movimentos delas decorrentes, além de discutirem entre si, no dia a dia, possibilidades de intervenção.

Assim, após período de observação em campo, o Grupo de Reflexão do Clima Escolar – subgrupo 1 – voltou a se reunir para planejamento de proposta de intervenção específica, não sem antes ter havido a ciência da coordenação do subgrupo 3.

A dinâmica do Grupo de Reflexão iniciou-se com a formação de grupos heterogêneos, tendo sido formados 3 grupos com os 18 estudantes então participantes, matriculados no 9º ano, havendo, desta vez, a consulta do pesquisador às 2 alunas do Grêmio Estudantil e do Ensino Médio, para que pudessem circular pelos grupos participando. O objetivo foi de haver um olhar crítico externo à percepção que um aluno de 9º ano teria pelas observações que fez em seu dia a dia.

Um dos critérios prioritários para a formação dos pequenos grupos, desta vez, foi a representação da diversidade de turmas do 9º ano em cada um dos grupos constituídos. Também se levou em conta a criterização para seleção dos estudantes para o Grupo de Reflexão, contemplando, em cada um dos pequenos grupos, perfis diferentes de estudantes. Procurou-se, consequentemente, a organização heterogênea de cada pequeno grupo com 6 estudantes (Quadro 13).

Quadro 13 - Subdivisão em três pequenos grupos para as discussões do Grupo de Reflexão para o encontro de planejamento de intervenções no Clima Escolar

Subdivisão 1	Uma estudante integrante da turma A; não representante de classe e não envolvida em situação de conflito;
	Uma estudante integrante da turma B; representante de classe;
	Um estudante integrante da turma C; não representante de classe e não envolvido em situação de conflito;
	Um estudante integrante da turma D; não representante de classe e com eventos de conflito registrados;
	Uma estudante integrante da turma E; representante de classe;
	Um estudante integrante da turma F; não representante de classe, não envolvido em situação de conflito, mas com histórico de maior isolamento.
	Uma estudante integrante da turma A e do grêmio estudantil;
	Uma estudante integrante da turma B; representante de classe;
	Um estudante integrante da turma C; não representante de classe; aprovado via Conselho de Classe no ano anterior;

Subdivisão 2	Um estudante integrante da turma D; representante de classe;
	Um estudante integrante da turma E; não representante de classe; não envolvido em situação de conflito; com histórico de maior isolamento;
	Um estudante integrante da turma F; representante de classe.
Subdivisão 3	Uma estudante integrante da turma A; não representante de classe; não envolvida em situação de conflito;
	Uma estudante integrante da turma B; não representante de classe; aprovada via Conselho de Classe no ano anterior;
	Uma estudante integrante da turma C; não representante de classe; não envolvida em situação de conflito;
	Um estudante integrante da turma D; representante de classe; envolvido em situações de conflito;
	Um estudante integrante da turma E; representante de classe;
	Um estudante integrante da turma A; não representante de classe; não envolvido em situações de conflito.
Monitoramento das discussões	Duas estudantes do Ensino Médio e integrantes do grêmio estudantil.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Cada um dos grupos utilizou material impresso com diretrizes e perguntas norteadoras entregues para serem respondidas de forma escrita. A organização da folha foi estruturada de forma a privilegiar, inicialmente, o que havia sido observado, com a confirmação ou não dos aspectos identificados como problemática central do Clima Escolar no 9º ano em etapa prévia.

Além disso, o material concentrou-se nos objetivos das ações de intervenção pretendida pelos estudantes e no delineamento de possíveis ações, incluindo, por exemplo, quem participaria da implementação (Quadro 14).

Quadro 14 - Subdivisão em três pequenos grupos para as discussões do Grupo de Reflexão no encontro de planejamento de intervenções no Clima Escolar.

Confirmação da problemática	Falta de integração dentro de cada turma.
	Falta de respeito entre os estudantes e para com os professores.
	Falta de apoio psicológico profissional na instituição (apontado apenas por uma das subdivisões).
Objetivos	Quebrar “panelinhas”, integrando grupos.
	Levar alunos e professores a respeitarem todos.
	Entender e apoiar as emoções de colegas.
Participantes das ações	Integrantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar.
	Representantes de classe (outros além dos já participantes do Grupo de Reflexão).
	Estudantes escoteiros do colégio, presentes no 9º ano.
	Coordenação/orientação do 9º ano.
	Orientador de formação cristã e pastoral.

Ações	Dinâmica - Atividade da linha – adaptada de dinâmica existente no filme “Escritores da Liberdade”, que havia sido exibido no CEA por sugestão do pesquisador.
	Dinâmica - Atividade da teia – adaptada da dinâmica experienciada por alguns participantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar, que também eram participantes do grupo escoteiro do CNSM.
	Dinâmica das perguntas – adaptada de dinâmica proposta pelos orientadores no encontro do CEA.
	Amistosos esportivos entre turmas nos intervalos das aulas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além disso, os estudantes também planejaram quais materiais seriam necessários para a execução das ações e em que consistiria efetivamente a ação passo a passo em cada um dos grupos.

Ao final do período de discussão nas subdivisões mencionadas, todos os representantes de classe foram chamados, juntando-se ao Grupo de Reflexão do Clima Escolar, em reedição de composição próxima ao grupo que havia participado do encontro de formação no Centro de Educação Ambiental (CEA) na etapa de problematização.

Um relator de cada subdivisão do Grupo de Reflexão apresentou as ideias discutidas a todos os presentes. Após as três apresentações, os representantes opinaram sobre o que ouviram, inserindo nova demanda de intervenção no quadro de ações sugerido originalmente. Para os representantes, além das ideias apresentadas, havia a necessidade de se organizar Grupos de Estudos e a indicação de estudantes monitores de disciplina que pudessem auxiliar colegas com dificuldades em disciplinas diversas (Quadro 15).

Quadro 15 - Síntese das ações propostas após o debate entre integrantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar e representantes de classe

Ações	Dinâmicas
	Atividade da linha – adaptada de dinâmica existente no filme “Escritores da Liberdade”, que havia sido exibido no CEA por sugestão do pesquisador.
	Atividade da teia – adaptada da dinâmica experienciada por alguns participantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar, que também eram participantes do grupo escoteiro do CNSM.
	Dinâmica das perguntas - adaptada de dinâmica proposta pelo Orientador de Formação Cristã e Pastoral no encontro do CEA.
	Amistosos esportivos entre turmas nos intervalos das aulas.
	Grupos de estudos e indicação de estudantes monitores de disciplina.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Definidas e discutidas as ações, os estudantes do Grupo de Reflexão solicitaram que os presentes se voluntariassem a participar e contribuir com cada uma das diferentes ações, espontaneamente.

Percebeu-se, nesse dia, que o Grupo de Reflexão do Clima Escolar havia conseguido ganhar adeptos entre os representantes. A liderança das ações passou a ser disseminada, portanto, para além do próprio Grupo, havendo o engajamento de alguns dos líderes que haviam sido eleitos pelo grande grupo de estudantes de todas as turmas do 9º ano, demonstrando o espriar do movimento de pesquisa-ação e de interinfluência, algo que é reforçado em sua relevância por Lück, ao aludir que

Todo trabalho em educação, dada a sua natureza formadora, implica ação de liderança, que se constitui na capacidade de influenciar positivamente pessoas, para que, em conjunto, aprendam, construam conhecimento, desenvolvam competências, realizem projetos, promovam melhoria em alguma condição, e até mesmo divirtam-se juntas de modo construtivo. (LÜCK, 2014, p. 17)

Ao final da reunião, o pesquisador retomou conceitos de liderança como importante característica para que as ações planejadas pudessem ser levadas adiante via formação de uma comunidade de liderança, auxiliando na Gestão do Clima Escolar.

Dessa maneira, os estudantes que haviam ali se voluntariado para as diferentes ações pontuadas no encontro deveriam comprometer-se com a execução, sendo o pesquisador e equipe pedagógica auxiliares do processo. Os estudantes não deveriam, em consequência, esperar que houvesse determinação hierárquica para que a implementação das ações pudesse ser disparada, acentuando-se o aporte teórico da pesquisa em relação ao compartilhamento de liderança em dinâmica tanto de horizontalização da Gestão do Clima (LÜCK, 2011) quanto de desenvolvimento da liderança dos participantes. (KOMIVES, et al., 2005)

Houve, no entanto, a disponibilização na plataforma online *Moodle* de um espaço virtual para que orientações pudessem ser postadas pelos próprios estudantes via interação em fórum de discussão para cada estratégia de ação. Esse espaço foi utilizado de forma moderada, não havendo a mesma adesão a essa proposta de interação quanto já se experimentava com sucesso via aplicativo de mensagens instantâneas. É possível compreender esse comportamento como uma resposta a um movimento de caráter excessivamente formalizador e burocratizador da proposta vinculado à plataforma Moodle em si. Assim como em várias situações, observou-se que sempre que havia um direcionamento que pudesse representar uma estruturação externa e excessivamente delimitadora da maneira de agir e organizar as ações, os estudantes adotavam uma tendência a utilizar recursos que a eles fossem empáticos.

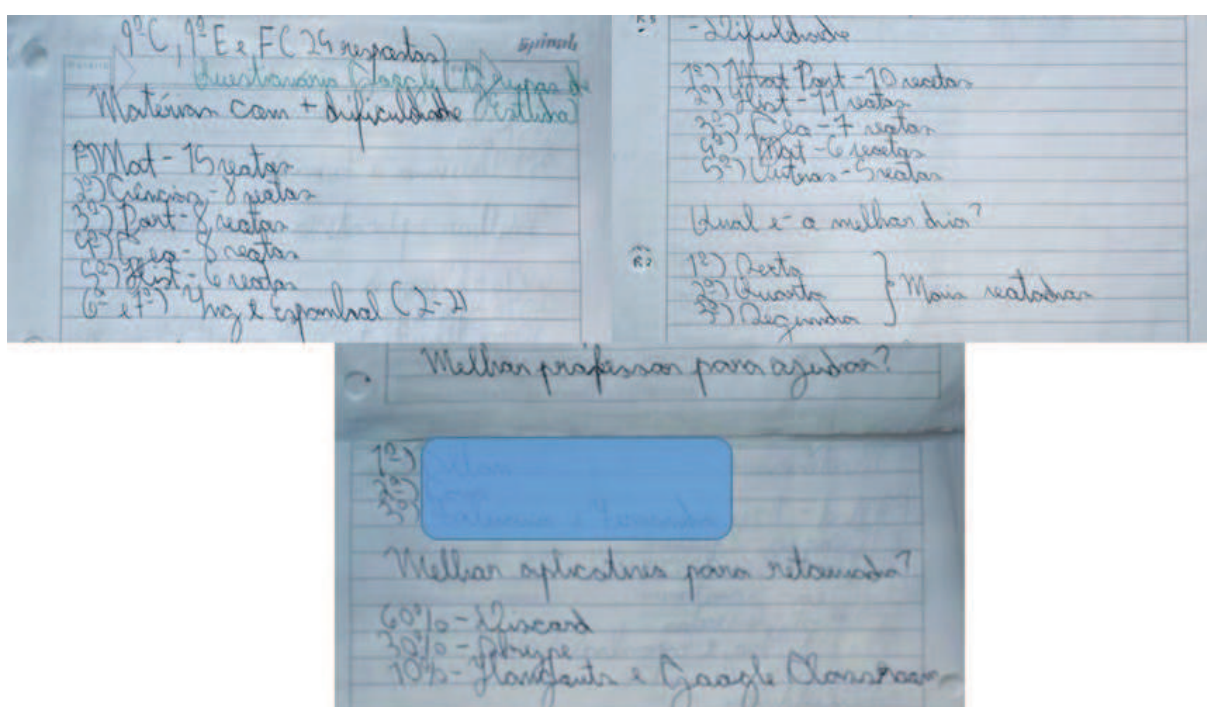
Isto posto, após o encontro, o pesquisador procurou mapear as ações dos estudantes.

Quanto ao grupo de estudos, houve solicitação de estudantes responsáveis pela ação para que pudessem permanecer no contraturno em reunião acerca de ajustes e encaminhamentos da estratégia. Nessa reunião, não haveria a participação do pesquisador, contudo, ao final dela, os estudantes procuraram-no para comunicarem os resultados da discussão.

Importante pontuar que tal grupo estava sendo liderado principalmente por um dos integrantes do Grupo de Reflexão, não representante, o qual não somente pautou o diálogo com o pesquisador, como também viabilizou que outros assuntos de interesse dos demais, e referentes ao Clima Escolar, fossem aprofundados: o andamento das aulas de uma das disciplinas e o Clima de sala de aula confuso; a maneira como um dos docentes lidava com as turmas quando conflitos existiam; problemas com *cyberbullying* vinculados ao aplicativo de mensagens instantâneas de uma das turmas.

Esse mesmo estudante relatou a trajetória das discussões para a formação de Grupos de Estudos até aquele momento, passando por consulta a professores e chegando à realização de uma pesquisa/enquete na Internet, relatando o que ele e colegas haviam descoberto sobre a opinião de 29 estudantes de três turmas do 9º ano que se interessaram em contribuir com a constituição dos grupos de estudo. (Figura 6)

Figura 6 - Relatório de enquete realizado espontaneamente por participante do Grupo de Reflexão.



Quanto a ações paralelas às de formação de Grupos de Estudos, percebeu-se, para o grupo dos amistosos esportivos, um engajamento menor e mais informal, sem haver a inserção de estudantes de fora do Grupo de Reflexão do Clima Escolar. Entretanto, houve a criação espontânea dos estudantes de um novo grupo em aplicativo de mensagens instantâneas com a inserção do pesquisador, sem que este tenha solicitado participação. Como participante do grupo de mensagens, o pesquisador observou que as conversas e decisões eram repentinas, sendo muitas das discussões reveladoras de desejo de realização, porém sem ações significativas que pudessem efetivar o que se discutia. A percepção do pesquisador foi de haver expectativa do grupo para que as ideias fossem referendadas pela posição de autoridade que ele ocupava, para somente então serem levadas adiante.

De qualquer forma, foi significativo notar a participação de um dos estudantes, não representante, que conduziu, pautou e motivou discussões no grupo, assumindo liderança que possivelmente não exerceria, caso não estivesse estimulado pelo contexto do Grupo de Reflexão, facultando a análise que, quando o ambiente é suscetível ao desenvolvimento de liderança, ela certamente circulará na coletividade, permitindo a expressão de variadas possibilidades de exercício de influência.

Por fim, o pesquisador sugeriu ao grupo que planejasse um campeonato no horário do recreio, não somente amistosos, algo que foi aceito, gerando boas discussões e reflexões no grupo, além de maior motivação.

Referente a um terceiro planejamento de ações, no que concerne ao grupo envolvido com as dinâmicas, havia maior engajamento dos estudantes do próprio Grupo de Reflexão em relação às demais ações, com discussões acontecendo paralelamente, independentemente de chamados formais do pesquisador, embora eles tenham sido necessários.

A movimentação provocou o interesse de estudantes que não estiveram presentes em encontros formais do Grupo de Reflexão. Por esse motivo, uma estudante que percebia a organização de colegas em sua turma, procurou o pesquisador para propor ideias sobre o Clima Escolar, assim como outros o fariam. Diante de seus planos e sabendo de seu histórico de dificuldades emocionais, assim como, principalmente, em busca de valorização da iniciativa da estudante, o pesquisador enviou para sua família Termo de Assentimento (TA), e o Grupo passou contar com 21 estudantes (Quadro 16).

Quadro 16 - Formação do Grupo de Reflexão do Clima Escolar com inclusão de nova participante em meio ao processo de planejamento de ações

Número de participantes	Caracterização dos participantes
7	Representantes de Classe de 6 turmas diferentes.
3	Integrantes do Grêmio Estudantil (duas meninas do Ensino Médio e uma menina do 9º ano com atuação discreta no grupo do grêmio).
6	Estudantes não envolvidos em nenhuma situação de conflito, eventos disciplinares ou falta de tarefas.
2	Estudantes aprovados para o 9º ano via Conselho de Classe.
3	Estudantes do 9º ano envolvidos em situação de conflito e/ou evento disciplinar e/ou falta de tarefa e/ou situação de exclusão em sua turma.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A nova integrante auxiliou no desenvolvimento e preparação para as dinâmicas de forma relevante, como observado pelo pesquisador.

Como resultado das discussões dos envolvidos com as dinâmicas, foram definidas algumas estratégias que foram ajustadas em reunião convocada pelo pesquisador, em movimento de organização e auxílio ao processo, evitando que tudo pudesse ocorrer absolutamente à revelia de qualquer monitoramento, seja do subgrupo 3, seja de professores que teriam suas aulas de alguma forma influenciadas pela implementação das ações.

Assim, em reunião com os alunos envolvidos com as dinâmicas, ficou definido que seriam utilizadas aulas de uma das disciplinas cujo professor não estaria presente no Colégio em um dos dias. Nessa data seria realizada a dinâmica que recebeu o nome de teia.

Nessa mesma reunião, uma das dinâmicas elencadas pelos estudantes, a dinâmica da fita, acabou por ser substituída pela dinâmica das perguntas, que havia sido experienciada pelos alunos que foram ao CEA na etapa de problematização e que, no julgamento desses alunos, seria válida para esse novo momento.

Para tal atividade, foi negociada data com a professora que cederia as aulas para tal. Sendo a professora integrante do Grupo de Reflexão no subgrupo 2, houve também o convite para que estivesse junto na implementação. Também deveria estar presente o Orientador de Formação Cristã e Pastoral, que havia conduzido a atividade no CEA.

A partir de então, vários ajustes para a implementação das dinâmicas foram sendo realizados, havendo a cooperação de estudantes, orientadores e monitoramento da equipe de coordenação. Muitas das discussões e acordos foram se desenvolvendo também via aplicativo de mensagens instantâneas, incluindo, portanto, contribuições não somente de estudantes específicos do Grupo de Reflexão que haviam se disponibilizado para atuarem com as dinâmicas, mas também daqueles que estavam envolvidos nas outras duas frentes: amistosos e Grupos de Estudos.

Finalmente, todos esses movimentos decorrentes da etapa de planejamento de ações de intervenção no Clima Escolar do 9º ano do CNSM ensejam análises em vinculação ao ideário articulado nessa pesquisa.

Sendo assim, durante a referida etapa observou-se, de maneira ininterrupta, a interinfluenciação de sujeitos de diferentes perfis e turmas, em dinâmica de formação de uma comunidade de liderança, com propósitos manifestos de atuação relacionados ao Clima Escolar, salientando-se, no cotidiano experienciado na proposta de pesquisa, o que fora levantado teoricamente por autores que sustentam uma concepção de escola cooperativa (JOHNSON; JOHNSON, 1994; 1995; 1999; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2007) apoiada no postulado pelo pensamento sistêmico. (MORIN, 2011a).

Tal contexto pode ser exemplificado em situação ocorrida no decurso do planejamento de ações do subgrupo 1, quando em reunião de pais do 9º ano convocada pela equipe de coordenação, o pesquisador informou aos presentes acerca do desenvolvimento das ações dos estudantes para a criação de Grupos de Estudos no contraturno e de indicação de monitores de disciplina.

Juntamente com pais, havia estudantes do 9º ano na plateia, inclusive alguns que eram voluntários no planejamento de ações. Enquanto o pesquisador iniciava a fala sobre o assunto, uma estudante, não participante do Grupo de Reflexão, mas voluntária para a formação de Grupos de Estudos, espontaneamente pediu a palavra, levantou-se e comunicou aos pais acerca da importância de tal estratégia, bem como dos possíveis horários e dias que estavam sendo considerados.

Naquele momento, houve grande apoio e interesse dos presentes pela iniciativa dos jovens. Evidenciavam-se ali alguns pontos importantes fundamentados nessa pesquisa.

Primeiramente, pode-se mencionar o processo concreto de interinfluenciação ocorrido, como descrito, via atuação disparadora do Grupo de Reflexão do Clima Escolar, apresentando ideias de ações para implementação, seguidas de outras ideias complementares trazidas por outros estudantes não pertencentes originalmente ao Grupo, que, por sua vez, passaram a mobilizar novos sujeitos em seus contextos. Essa dinâmica pode ser vinculada ao postulado por Heloisa Lück (2014, p. 58), ao mencionar que poder que se dissemina é poder que se multiplica. Por assim dizer, mais pessoas e poder foram sendo agregados ao que se pretendia realizar via ações de intervenção, à medida que se disseminavam as ideias planejadas.

Nessa mesma esteira de interinfluências e disseminação de poder, a proposta de seleção de estudantes monitores por disciplina para auxiliar nos Grupos de Estudos foi levada pelo pesquisador, via suporte da equipe de coordenação, para o conhecimento de professores que se

disponibilizaram a auxiliar em processo indispensável para a efetivação da ação proposta pelos estudantes.

Em consequência, havia nesse momento a potencialização de um processo sistêmico, no qual as diferentes partes de um todo, em suas particularidades, destacavam-se em sua imprescindibilidade no processo.

Relevante ainda, nesse viés, observar a materialização do pontuado por Cabral (2007, p. 43) em referência à inter-relação entre estruturas formais, informais e o poder de criação. Segundo a autora (idem), a “estrutura formal precisa estar permeável às estruturas informais, possibilitando uma maior circularidade do poder criativo”. Nessa perspectiva de permeabilidade entre estruturas que atuariam em cooperação, estaria associada uma concepção em que forte interdependência positiva, via interação entre diferentes sujeitos, seria o elo envolvendo os resultados criativos de um processo de cooperação. (JOHNSON; JOHNSON, 1994, p. 3-5).

Por outro lado, em relação ao contexto do planejamento dos amistosos esportivos/campeonato do 9º ano, ainda foi possível identificar que, como mencionado, atrelada à hesitação do grupo em expandir a influência para outros estudantes de fora do Grupo de Reflexão, estava uma relativa dependência de um processo formalizador, que solicitava implicitamente o aval do pesquisador para auxiliar de maneira mais intensa no planejamento de ações.

Pode-se perceber nisso um movimento inercial com resquícios ainda de uma educação mais centrada no professor, na autoridade que impõe demandas a serem executadas, do que no estudante em si, via centralidade nesse sujeito do processo educacional, como propõe o Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta (PEC, 2016). Portanto, nesse contexto, ainda figuraria, para ao menos parte dos estudantes, um modelo mental e de gestão que incentivaria que cada um fizesse sua parte em pressuposição de que outra pessoa se certificaria de que o todo funcionaria. (SENGE et al., 2005, p. 37). É possível, por conseguinte, diagnosticar que estaria aí um desafio para que uma Gestão do Clima Escolar, centrada na formação de lideranças, pudesse ser assertiva: a quebra de um paradigma de Gestão Escolar fragmentada e impermeável às contribuições de estruturas informais.

Esse diagnóstico pode ser corroborado por dois dos vários depoimentos de alguns estudantes do Grupo de Reflexão, colhidos ao final do ciclo de pesquisa-ação para o subgrupo 1, alguns meses adiante.

Um dos estudantes pontuou: *“Eu sempre tive atenção no Clima Escolar, mesmo antes de saber que existia um nome para isso, mas por achar que era algo de total responsabilidade*

de professores, nunca pensei que eu teria o poder de melhorar algo. Mas agora eu sei que o poder também está nas mãos dos alunos”. Outro jovem explicou: “Nos anos passados não tivemos essa liberdade e não nos instigaram a pensar como uma turma e como as turmas se relacionam. Neste ano me envolvi e tentei resolver vários problemas em relação ao clima”.

Diante desses testemunhos, pode-se inferir que outro desafio da formação de uma comunidade de liderança passa pela disseminação e abordagem do conceito de liderança em si, visto que, de maneira geral, parece haver uma cultura instaurada que conecta a performance da liderança à necessidade de haver autorização para que ela possa ser exercida.

Esse desafio pode ser exemplificado quando houve, ainda nessa etapa de planejamento de ações, a entrada da vigésima primeira integrante do Grupo de Reflexão do Clima Escolar, interessada pelas questões envolvendo o desenvolvimento das dinâmicas e afins.

Para a nova participante, sua influência e aceitação estariam supostamente vinculadas à formalização de sua inscrição no grupo. De certa forma, dentro do que se percebeu contextualmente, haveria razão para que a estudante pensasse dessa maneira, uma vez que via as ações sendo disparadas e levadas adiante principalmente pelos estudantes participantes do Grupo de Reflexão e representantes de classe. Nesse raciocínio, como poderia uma estudante não representante de classe e não inscrita formalmente no Grupo de Reflexão ser ouvida? No entanto, a estudante foi ouvida e suas ideias foram levadas adiante pelo Grupo, assim como outros que também trouxeram ideias em outros momentos, foram incentivados, mas que não as colocaram em prática ou comunicaram a seus pares, muito possivelmente por não terem tido sua participação oficializada em um Grupo de Reflexão, ou por não terem sido solenemente eleitos representantes em suas classes.

Nesse sentido, a formação de/em uma comunidade de liderança ainda pode ser dependente de um movimento anterior, mais duradouro, desde anos escolares iniciais, que possa consolidar paulatinamente o conceito de liderança, disseminada entre todos os sujeitos de uma comunidade.

Possivelmente, fazendo-o dessa maneira, a Gestão do Clima Escolar teria maior capilaridade nos contextos em que deseja provocar intervenções, não sendo dependente de formalizações que “autorizem” que iniciativas e o poder criativo tomem forma.

Por fim, assim como realizado na descrição das etapas anteriores, na próxima seção, aborda-se a fase subsequente de pesquisa-ação, com o processo de implementação do

planejamento de ações de intervenção sobre o Clima Escolar sob condução do subgrupo 1, bem como os movimentos decorrentes dessa implementação e a análise de seus resultados.

4.2.3 Implementação de Ação, Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 1

O processo de pesquisa-ação experienciado pelos estudantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar, após as etapas de problematização e planejamento de ações, adentrou o momento de implementação de ações.

Dentre as ações planejadas, estiveram em foco três movimentos: dinâmicas a serem realizadas em sala de aula com cada uma das turmas do 9º ano; amistosos esportivos/campeonato entre turmas do 9º ano; Grupos de Estudos.

Apesar do fato de que tais ações tiveram sua gênese simultânea, o passo de desenvolvimento e implementação de cada uma delas foi dependente de fatores diversos. Entre eles poderiam ser mencionados as diferentes características predominantes nos estudantes que se voluntariaram a planejá-las; as escolhas mais ou menos assertivas que realizaram para o desenvolvimento dos planejamentos; o nível de complexidade e detalhamento exigido para a implementação das ações; a disponibilidade de tempos, espaços e estruturas escolares que dispuseram para que as ideias fossem efetivamente concretizadas.

Nessa diversidade de contextos, algumas das ações tiveram sua implementação mais rapidamente possibilitada, enquanto outras precisaram de maior tempo de maturação.

Uma das ações cuja implementação ocorreu de maneira mais rápida foram as dinâmicas de sala de aula. Sua maior agilidade esteve associada à interação de um número maior de estudantes, inclusive daqueles que não originalmente haviam se voluntariado para tal ação. Também houve maior velocidade, uma vez que as dinâmicas foram selecionadas e adaptadas ao contexto que se desejava que estivessem inseridas. Não houve, portanto, a criação de estratégias que precisassem ser elaboradas desde seu início.

Quanto à execução da dinâmica denominada teia, sua realização se deu em acordo com o professor que cederia as aulas e estudantes, tendo sido utilizado mais intensamente o aplicativo de mensagens instantâneas na semana que antecedeu sua implementação, como recurso empático aos estudantes e mais facilmente disponível para que os diálogos e decisões pudessem ser tomados.

Por meio dele, houve intensa participação de ao menos 5 dos estudantes mais envolvidos com a estratégia, juntamente com a observação de todos os demais 16 participantes. Via aplicativo de mensagens alguns detalhes foram debatidos como: vídeo introdutório

motivacional; quem legendaria o vídeo em língua portuguesa; seleção de estudantes do Grupo de Reflexão que monitorariam e orientariam a dinâmica em cada uma das turmas; sequência de desenvolvimento da estratégia; material necessário para a aplicação, entre outros aspectos.

Assim, sendo, na data da implementação, a dinâmica ocorreu com o monitoramento de cada um dos participantes do Grupo de Reflexão, consistindo basicamente na fala de cada um dos estudantes de cada uma das turmas, revelando aos colegas o momento de vida mais complicado que tiveram, também o momento mais feliz, além de planos para o futuro. (Figura 7)

Figura 7 - Implementação da dinâmica da teia em uma das turmas do 9º ano.



Ao término de sua fala, cada estudante deveria arremessar um novelo de barbante a um colega posicionado à sua frente e à sua escolha. À medida que as falas iam acontecendo, os estudantes

conheciam novos fatos sobre colegas com os quais não haviam conversado previamente, formando simbolicamente, por meio do barbante, uma teia de relações entre todos e cada um.

Ao final, os estudantes que estavam monitorando a atividade, com o apoio do pesquisador, aprofundaram a reflexão, discutindo a ideia de integração da turma, de conexão, de interdependência e de influências mútuas, reconhecendo, mais que similaridades e diferenças, singularidades essenciais para a constituição do grupo em sua identidade.

Diferentes turmas responderam de forma distinta à proposta, havendo aquelas que estiveram mais emotivas, mas também outras que tiveram momentos de menor seriedade e envolvimento.

Em todos os casos, o pesquisador observou que todos os estudantes destacados para monitorarem e acompanharem a implementação da dinâmica sentiam-se responsáveis pelo sucesso do que propuseram. Havia um certo nervosismo da parte de cada um, ao mesmo tempo em que se evidenciava um cuidado no encaminhamento correto da dinâmica para que o efeito pretendido fosse efetivo.

Em alguns casos, os estudantes destacados para monitorar os grupos tiveram dificuldade para expressarem-se quanto à explicação do trabalho do Grupo de Reflexão, demonstrando nervosismo e ansiedade diante da necessidade de acertar que imputavam sobre si mesmos. Em outros casos, houve grande desenvoltura, entusiasmo e autoridade nas falas.

Em uma das turmas, estudantes participantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar, que também pertenciam à turma que estava recebendo a dinâmica, decidiram interferir no andamento dos trabalhos, ao perceberem que alguns dos colegas não estavam encarando com seriedade a atividade.

Todos os estudantes que se comprometeram a monitorar a dinâmica em outra turma, que não a sua, chegaram em horário apropriado, preocupando-se em organizar a sala de aula e orientar os colegas que adentravam o ambiente da dinâmica.

Em alguns grupos, estudantes pertencentes à turma em si, sem vinculação formal com o Grupo de Reflexão do Clima Escolar, atuaram em determinados momentos de forma a desestabilizar o ambiente, havendo a necessidade de interferência pontual do pesquisador. Vale ressaltar nesse ponto que, em momentos diversos do processo, o pesquisador precisou mostrar-se presente como sujeito que apoiava as intervenções e os movimentos dos participantes da pesquisa, não como forma de tolher a autonomia dos estudantes, mas como modo de propiciar um terreno mais fértil para a sementeira da liderança. Não se tratava, portanto, de substituir provimento de autonomia por abandono dos estudantes.

Em relação aos estudantes que experienciaram a dinâmica, houve quem, após a atividade, revelasse seu incômodo com o fato de se sentir forçado a abrir-se emocionalmente aos colegas,

mesmo não tendo ocorrido essa determinação expressa aos estudantes em geral, e mesmo sendo vários desses colegas, pessoas que compartilhavam o mesmo espaço acadêmico por anos.

Um estudante verbalizou que não concordava com o fato de ter que expor algo triste, quando muitos em seu dia a dia já enfrentam situações tristes e não via a sala de aula como “*espaço para compartilhar tristezas*”.

Na maior parte das turmas houve um Clima de seriedade com oportunidade para vários estudantes se posicionarem e dizerem coisas que certamente não haviam tido oportunidade de dizer em momentos anteriores de sua vida acadêmica, ao menos para colegas de seu cotidiano. Alguns, ao verbalizarem suas emoções, choraram e comentaram situações que os incomodavam como: terem sofrido algum tipo de bullying; terem sentido pouco apoio por parte dos colegas quanto a dificuldades do dia a dia; terem passado por situações que estariam influenciando seu humor e desempenho na escola. Outros demonstraram alegria ao comentar sobre o quanto se sentiam bem na convivência diária com os colegas e o quanto era importante compartilharem o espaço de sala de aula com os que ali estavam.

Após o término da dinâmica da teia, passados quatro dias, houve a implementação da dinâmica das perguntas. Tal estratégia havia sido experienciada pelos estudantes que estiveram no Centro de Educação Ambiental meses antes. A atividade havia sido elaborada pelo Orientador de Formação Cristã e Pastoral do Ensino Fundamental e fora identificada pelos participantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar, como sendo pertinente ao que se pretendia em termos de maior integração das turmas.

Sendo assim, a estratégia foi adaptada ao ambiente de sala de aula, objetivando, principalmente, a interação entre estudantes que não se conheciam mais proximamente, formando grupos com aproximadamente cinco a seis estudantes. Os estudantes receberam envelopes com perguntas em tiras de papel que eram, uma a uma, retiradas pelos estudantes e esgotadas em suas possibilidades de diálogo pelo grupo. As perguntas procuravam que os estudantes pudessem trocar impressões sobre questões comuns a todos, além de discutirem assuntos escolares, assuntos de contexto social mais abrangente, bem como questões pessoais de cada integrante do grupo.

Antes da implementação, os estudantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar foram estimulados pelo pesquisador a formarem grupos heterogêneos em suas turmas. Para tal, utilizaram o aplicativo de mensagens instantâneas para trocarem ideias sobre as composições adequadas dos grupos, de maneira a possibilitar, com a nova dinâmica, ênfase à integração das turmas e dissolução da excessiva coesão de alguns grupos de estudantes, conforme haviam identificado como problema central do Clima Escolar no 9º ano do CNSM.

Em todas as turmas, todos os estudantes do Grupo de Reflexão que se disponibilizaram a auxiliar no processo de composição de pequenos grupos heterogêneos mostraram-se bastante responsáveis, havendo evidente corresponsabilização e comprometimento para que os objetivos fossem alcançados, não tendo havido interferências para que os grupos fossem eventualmente modificados para a implementação efetiva da dinâmica.

A execução da dinâmica foi, desta vez, acompanhada pelo pesquisador, também pelo Orientador de Formação Cristã e Pastoral, além de uma das professoras do 9º ano, que também atuava como integrante do subgrupo 2 da pesquisa-ação. Sua participação foi importante como conhecedora dos estudantes e das particularidades das turmas. A tarefa dos educadores foi introduzir a discussão, sensibilizando os estudantes, além de motivar a interação nos diversos grupos, em importante papel de suporte para os jovens colocados em situação que os retirava de suas zonas de conforto, com vistas à integração da turma.

As discussões em turmas determinadas transcorreram de maneira positiva, inclusive com estudantes com histórico de conflitos entre si dialogando sobre os assuntos elencados com relativa leveza.

Em turmas específicas, as mesmas referidas na dinâmica da teia, houve dificuldades de encaminhamento, com resistência para a formação dos grupos heterogêneos, sendo necessária a intervenção dos educadores presentes.

Ao final da atividade em cada turma, o Orientador de Formação Cristã e Pastoral sintetizou os possíveis efeitos da dinâmica, provocando reflexão. Enfatizou-se a necessidade de haver abertura para o outro, da valorização da amizade e do companheirismo. Também, nesse momento, houve a escuta aos relatores de cada um dos pequenos grupos que se posicionaram quanto à validade ou não de tais dinâmicas, havendo, de maneira geral, boa receptividade às ações da semana nas falas desses estudantes.

Outras duas ações para implementação ainda estavam em percurso paralelo ao das dinâmicas: amistosos esportivos/campeonato do recreio; Grupos de Estudos.

Para o Grupo de Estudos, houve reunião dos estudantes com o pesquisador para que se discutissem objetivos e a implementação mais eficaz da estratégia, visto que em tentativas iniciais e mais informais dos estudantes não houve grande adesão. Com isto, os estudantes à frente desse movimento mostravam-se um tanto desanimados com o esforço realizado e os resultados conseguidos, visto que tinham como propósito principal a interação de estudantes de diferentes turmas, assim como um maior vínculo construído pelo viés acadêmico.

Sendo assim, mais intensamente após o término da implementação das dinâmicas, foram definidas, em cooperação com o pesquisador, algumas ações potencializadoras do processo, em apoio aos estudantes.

Os estudantes reivindicavam que, assim como as atividades do Grupo de Estudos já haviam sido comunicadas diretamente aos pais pela iniciativa de uma das representantes do grupo, seria necessário haver a produção de um informativo circular, orientando sobre a intensificação da estratégia. Também foi definida a forma de inscrição no grupo e a quantidade de estudantes por seção de estudos.

Ademais, foram respeitadas as características apontadas pela pesquisa/enquete realizada pelos estudantes, prevendo-se, por fim, o cronograma de datas e disciplinas a serem abordadas em cada encontro e a necessidade de apreciação da equipe de coordenação quanto aos encaminhamentos propostos pelos estudantes.

Dessa maneira, em reunião de monitoramento com integrantes do subgrupo 3, foram aprovadas as sugestões dos estudantes, com ressalvas em relação ao o número de estudantes por encontro, visto que a atividade seria conduzida pelos próprios jovens.

Com o aval do subgrupo 3, as ações para a implementação dos Grupos de Estudos ganharam forma, e, já no primeiro encontro, cerca de 30 estudantes reuniram-se para o estudo da disciplina de matemática, integrando monitores de disciplinas, previamente selecionados pelos professores, e estudantes de diferentes turmas que desejavam estudar. Outras datas foram se seguindo, com uma média de 20 estudantes em cada uma delas. (Figura 8)

Figura 8 - Edição de um dos Grupos de Estudo convocados pelos estudantes.



Novamente, assim como no caso das dinâmicas, houve forte comprometimento dos estudantes envolvidos com os Grupos de Estudos, cuidando-se para que os detalhes pudessem ser encaminhados a contento e, em consequência, os objetivos fossem atingidos.

Todavia, os estudantes organizadores perceberam forte vinculação quanto ao incentivo dos pais que encorajavam a ida dos filhos ao encontro, não havendo, necessariamente, da parte de quem se inscrevia nos grupos de estudos, uma adesão espontânea à atividade. Por outro lado, por parte de quem organizava, sempre se demonstrou interesse e entrega.

Quanto aos amistosos esportivos/campeonatos do recreio, os estudantes envolvidos foram chamados a interagirem presencialmente pelo pesquisador, procurando aí um contato mais efetivo entre seus integrantes. Contudo, o grupo mostrou-se menos propenso a realizar as discussões dessa maneira e mais afeito à interação via aplicativo de mensagens instantâneas, tendo sido esse movimento respeitado pelo pesquisador.

Assim, por meio do aplicativo, inúmeras mensagens foram sendo trocadas e ações foram sendo definidas, incluindo aí a modalidade esportiva (vôlei), a fórmula de disputa do campeonato, a forma de divulgação, as inscrições e a possibilidade de composição das equipes. Em todos os casos, o objetivo remetia à integração entre turmas, assim como nas demais ações planejadas anteriormente.

Enfim, parcerias com o Grêmio Estudantil foram estabelecidas pelos estudantes organizadores para que o custeio de premiações, atuação de árbitros e outros pudessem ser facilitadas e sua duração pretendida – até o final do ano letivo – pudesse ser mantida. Tal parceria com o Grêmio teve seu início dentro das discussões do próprio Grupo de Reflexão do Clima Escolar, com influência de uma de suas participantes que havia sido recém integrada àquele grupo.

Finalmente, após a narrativa do processo, realizam-se ponderações concernentes aos movimentos decorrentes da implementação das ações planejadas pelos estudantes.

Dentre as observações, destaca-se, em meio à dinâmica de ação dos estudantes, o conceito de corresponsabilização e comprometimento. Foi notório o envolvimento dos participantes da pesquisa-ação em termos de sentimento de pertença ao projeto que se desenvolvia, além da percepção de grande parte dos estudantes com relação à necessidade de efetividade das ações.

Assim, diferentemente de outros projetos escolares que não levam em consideração a participação e poder de influência dos estudantes, havia a constatação de que a oportunidade de assumirem-se como líderes reverberou sobre os próprios estudantes, em

movimento recursivo, no sentido de proporcionar-lhes a apreensão mais evidente de um melhor Clima Escolar. Essa compreensão, não necessariamente, seria experienciada da mesma forma por outros estudantes que não se viram protagonistas em tal processo de formação de comunidade de liderança e de influência na Gestão do Clima Escolar.

Tais percepções podem ser corroboradas quando se analisam dados provenientes de declarações anônimas de estudantes participantes via respostas ao questionário aplicado ao final da implementação de ações para o subgrupo 1. Por meio delas, independentemente do grau de satisfação pessoal com o papel desempenhado no processo, ou da efetividade das ações implementadas na percepção do sujeito que respondia as questões, percebia-se o referido sentimento de pertença.

Perguntou-se a cada estudante participante quão responsável pelo Clima Escolar ele ou ela se sentiu ao participar das ações e reflexões ao longo do processo de pesquisa-ação.

Um dos estudantes, por meio do que escreveu, enfatizou o sentimento de pertença a uma comunidade de liderança e seus objetivos: *“achei interessante o engajamento de todos no grupo, pois independentemente do número de alunos, todos se sentem donos do projeto e se doam por ele”*.

O que foi relatado por esse estudante é corroborado por David W. Johnson e Robert T. Johnson (1994; 1995; 1999; 2007) em vários de seus escritos, ao destacarem a forma de atuação de grupos cooperativos. De acordo com os autores, em um grupo constituído via cooperação, há objetivos mútuos, e todos os envolvidos estão comprometidos pessoalmente, não apenas para os atingirem, como também estão comprometidos com o êxito de cada um e de todos simultaneamente.

Nesse mesmo raciocínio, outro jovem expressou a importância que o ato de se assumir enquanto liderança proporcionou no sentido de responsabilizar-se pelos contextos e situações das quais fez parte: *“senti que minha participação realmente poderia fazer a diferença, então procurei em todas as situações fazer uso dessa responsabilidade que me foi dada”*.

Um participante destacou também a responsabilidade atribuída e vivenciada por ele, ao ser chamado a protagonizar projetos, discussões e ações: *“Me senti responsável por propor ideias e melhorias para o Clima Escolar, ao participar das discussões, principalmente”*.

O mesmo ocorreu com outra estudante que explicitou: *“Me senti mais responsável que antes do Clima Escolar, pois parei para pensar em questões rotineiras que antes passavam despercebidas”*.

Em raciocínio similar, uma das participantes percebeu-se empoderada ao receber a responsabilidade de zelar pelo Clima: *“me senti uma autoridade maior sobre a interferência em relações sociais entre os alunos”*.

Por outro lado, alguns estudantes, ao não perceberem a efetividade de algumas ações nas quais atuaram, revelaram sentimento de relativa frustração ao não se considerarem como influenciadores diretos das possíveis alterações no Clima Escolar do 9º ano. Todavia, tal contexto também é revelador de uma provável correlação entre a apreensão que se tem do Clima Escolar e a efetividade dos resultados obtidos sobre ele por meio das próprias ações.

Nesse sentido, evidenciar aos envolvidos em uma comunidade de liderança a compreensão de que um processo cíclico deveria existir para que se possa errar e corrigir rumos para, então, realizar algo convencionado como correto e satisfazer-se, é possivelmente o que faz da atuação como liderança em si, a chave da Gestão do Clima Escolar.

Sob esse viés de insatisfação pela desvinculação de responsabilidade diante dos resultados, uma das estudantes mencionou: *“Como não achei as dinâmicas muito efetivas, pelo menos não na minha sala, não me sinto responsável”*.

Apesar de relatos como esse, na maioria dos discursos houve uma avaliação positiva dos participantes da pesquisa-ação sobre o Clima gerado pelas ações, que são correlatos ao que fora avaliado por grande parte dos estudantes do 9º ano em geral, submetidos especialmente às dinâmicas. Para esta estratégia dos estudantes, o pesquisador procurou realizar enquête *online* com a totalidade dos estudantes do 9º ano, utilizando para isso, novamente, o *software* de apresentação interativa *mentimeter*.

O objetivo foi o de mensurar em momento muito próximo ao acontecimento, as impressões dos estudantes que haviam sido submetidos às dinâmicas.

Foram realizadas três perguntas, respondidas espontaneamente por estudantes que possuíam celulares conectados à Internet. O pesquisador motivou os estudantes que tinham aparelhos conectados à rede a discutirem as perguntas com colegas que não tinham tais equipamentos, procurando incluir quem ficaria fora das interações a princípio.

Nessa dinâmica, houve a participação direta de 93 estudantes, que responderam as questões propostas, havendo a formação automática de gráficos como nas figuras 9, 10 e 11.

Figura 9 - Gráfico gerado pelas respostas de 93 estudantes do 9º ano à pergunta relacionada às percepções sobre as dinâmicas implementadas por estudantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar.

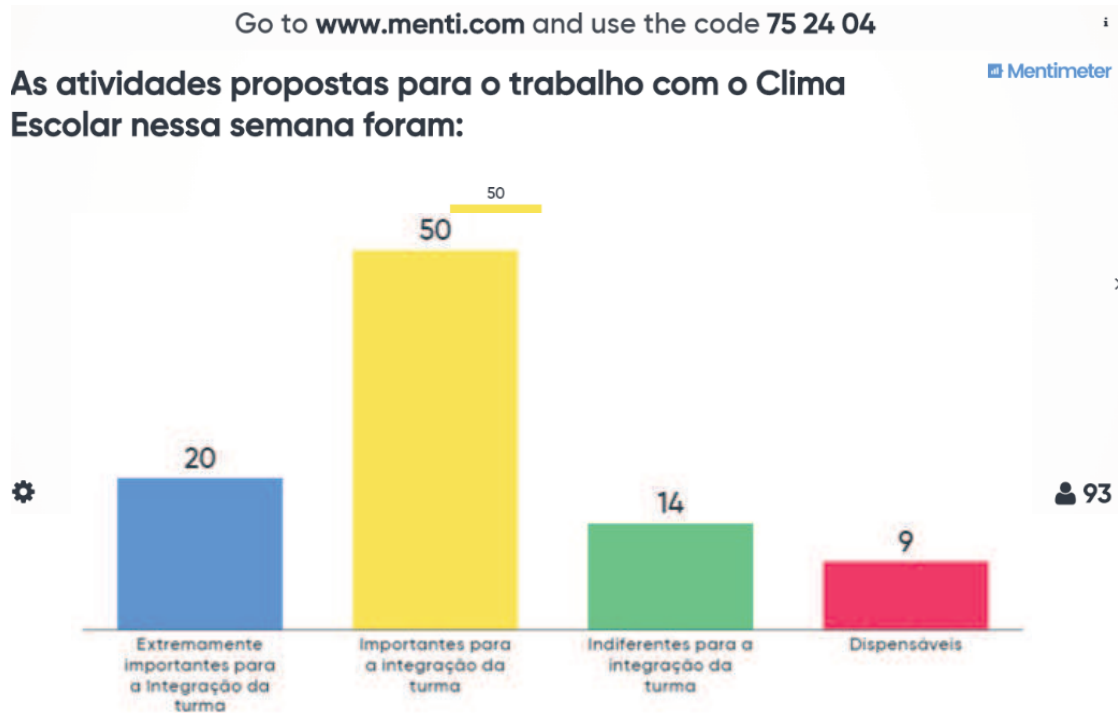


Figura 10 - Gráfico gerado pelas respostas de 93 estudantes do 9º ano à pergunta relacionada aos sentimentos identificados por eles após as dinâmicas implementadas por estudantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar.

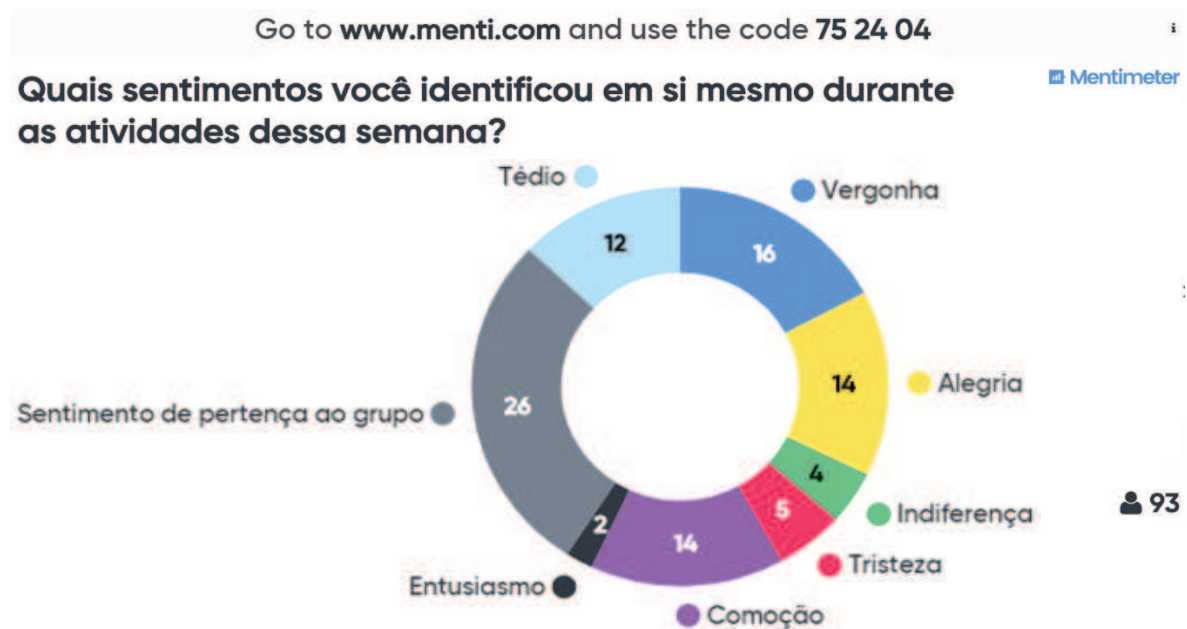
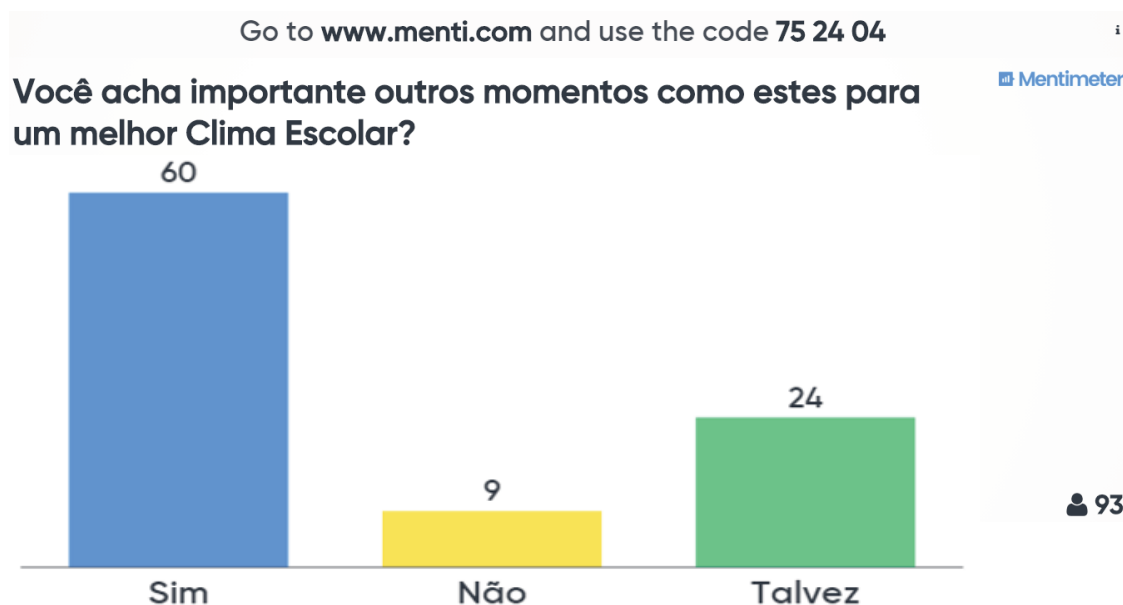


Figura 11 - Gráfico gerado pelas respostas de 93 estudantes do 9º ano à pergunta relacionada à validade da ocorrência de novas dinâmicas implementadas por estudantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar.



Nos três gráficos, aponta-se para uma maioria de estudantes com avaliações positivas acerca das atividades propostas e de sua efetividade. Mesmo no gráfico da Figura 11, no qual os estudantes poderiam selecionar múltiplos sentimentos e existe uma relativa menor ocorrência de dados positivos, ainda assim há a predominância da identificação do sentimento de pertença ao grupo, embora sentimentos como vergonha – muito possivelmente pela exposição causada – tédio – provável incidência pela necessidade de ouvir colegas com os quais não se tinha intimidade ou afinidade inicial – estivessem presentes durante a dinâmica.

As perguntas realizadas procuraram enfocar ambas as dinâmicas realizadas na semana, como maneira de fornecer subsídios às discussões de autoavaliação do grupo até aquele momento, reflexões estas que seriam subsequentes à implementação de ações.

O mesmo procedimento de *enquete online* não foi realizado para as ações do Grupo de Estudos, tampouco para os amistosos esportivos/campeonato do recreio. Em ambos os casos, havia um público menor envolvido, especialmente quanto ao Grupo de Estudos, sendo que, no caso específico dos amistosos/campeonato ainda haveria todo um processo que se estenderia

até o final do ano letivo, dificultando impressões mais consolidadas sobre os resultados e encaminhamentos.

Dessa maneira, por meio da implementação das ações, procurou-se enfatizar características da teoria que fundamenta essa pesquisa.

Sendo o processo cíclico proposto sustentado por uma concepção de escola cooperativa e de gestão sistêmica, é relevante indicar correlações entre o que se observou e a teoria pesquisada.

Nesse sentido, é importante frisar a participação dos estudantes, em interdependência positiva, quando passavam a compreender, por meio de suas ações, e consequentes resultados, que o movimento de cada um tinha efeitos não apenas em si mesmo, mas em todos os demais sujeitos que compartilhavam seu contexto. Sob esta análise, quando estudantes comentam sobre o quão responsáveis se sentiram ao implementarem as ações, há nisso a repercussão da aplicabilidade do conceito de interdependência positiva, o qual gera comprometimento com o sucesso do grupo, assim como de si mesmo. (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2007, p. 1-9).

Ademais, ainda seguindo o que expressaram os estudantes acerca da corresponsabilização e do comprometimento com o processo, é possível de se visualizar na aplicação da pesquisa-ação com os jovens, e de maneira intensa na fase de implementação das ações, elementos diversos da cooperação (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2007): responsabilidade individual e de grupo – aprendizagem em conjunto para melhor atuação enquanto indivíduos; interação face a face – via auxílio mútuo, apoio, motivação e reconhecimento do comprometimento de cada um; desenvolvimento de habilidades interpessoais e de trabalho em pequenos grupos – com inerente conexão entre cooperação e conflito.

Nesse cenário, pode-se incluir ainda o conceito de Goleman (GOLEMAN; SENGE, 2015, p.44) de preocupação empática, que, sobretudo em um processo de Gestão do Clima Escolar como experienciado com os estudantes, “proporciona a melhor atmosfera para o aprendizado, tanto cognitivo quanto emocional”, elemento que explicaria a percepção positiva acerca do Clima Escolar por parte de estudantes que, ao comprometerem-se com a implementação de ações para/com os seus colegas, recebem para si os efeitos de sua atuação, postura e zelo. Nesse mesmo horizonte, está associado o que Morin (2015, p. 111) pontuou como circuito autorregenerador ou recursivo, no qual “os efeitos e os produtos tornam-se necessários à produção e à causa daquilo que os causa e daquilo que os produz”. (2015).

Assim, com evidências de um processo em recursividade, o estágio final do ciclo do Grupo de Reflexão do Clima Escolar propôs a autoavaliação do trabalho sistêmico em cooperação, em simultaneidade com nova problematização.

À vista disso, na próxima seção, aborda-se a etapa final do ciclo realizado com os estudantes e movimentos decorrentes das discussões e reflexões.

4.2.4 Autoavaliação, Nova Problematização, Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 1

A última etapa do ciclo do Grupo de Reflexão do Clima Escolar para os estudantes envolveu a (auto)avaliação do processo e do Grupo em si. Tal etapa correspondeu também ao primeiro estágio de um novo ciclo que problematizaria, novamente, o Clima do 9º ano do CNSM, preparando para que um novo planejamento de ações e implementação fossem decorrentes.

Assim, relativamente à (auto)avaliação, o pesquisador procurou buscar a autenticidade dos discursos dos estudantes.

Dado o longo processo ocorrido, gerou-se entre pesquisador e estudantes uma dinâmica de cumplicidade, com uma causa comum e de inevitável vínculo entre ambos os sujeitos, que dificultaria a análise mais racional do processo por parte dos jovens, que poderiam buscar atender às expectativas do pesquisador.

Sob essa justificativa, o pesquisador propôs ao Grupo de Reflexão respostas anônimas a um questionário, já parcialmente abordadas previamente em alguns pontos prévios desse trabalho, e que são apresentadas a seguir com a exibição de algumas das respostas dos estudantes que ilustram a linha de pensamento do grupo.

Tais questionamentos foram respondidos por escrito pelos 19 estudantes pertencentes, simultaneamente, ao 9º ano e Grupo de Reflexão e foram adaptados para as 2 estudantes matriculadas no Ensino Médio, também participantes do Grupo, que os responderam em diálogo com o pesquisador. O encaminhamento ocorreu de maneira diferenciada, nesse último caso, assim como em outras situações pontuais na pesquisa, por haver a perspectiva de uma análise mais distanciada e madura das estudantes do Ensino Médio e Grêmio Estudantil, que viviam outro momento acadêmico, tendo sido selecionadas para participarem do processo por seu perfil de liderança e excelência humana e acadêmica reconhecida por diversos educadores do CNSM.

Assim, o conjunto de respostas ao questionário foi analisado pergunta a pergunta, como forma de se explorar como os estudantes experienciaram a pesquisa-ação, e que efeitos ela proporcionou sobre esse subgrupo e na Gestão do Clima Escolar, da forma como se propôs nesse trabalho.

Primeira pergunta:

a. Como estudante avalie a oportunidade de poder propor alterações e intervenções no dia a dia de sala de aula e no Clima Escolar.

De maneira unânime, os estudantes avaliaram de forma positiva a oportunidade de propor e intervir no cotidiano escolar e no Clima de sala de aula. Uma das respostas remeteu ao compartilhamento de liderança e à condição dada aos jovens de se tornarem influenciadores de um processo antes restrito a líderes institucionais outorgados: *“Como estudante avalio essa oportunidade de propor alterações e intervenções como um ato de confiança por parte da coordenação sobre os alunos, e que, pelo fato de sermos estudantes, podemos propor atividades mais dinâmicas, etc.”* Outro estudante expressou ideia similar: *“A ideia foi boa e importante para a maior influência do aluno no colégio”*.

Segunda pergunta:

b. Quão responsável pelo Clima Escolar (de sua sala de aula e de relacionamento com os demais) você se sentiu ao participar das ações e reflexões ao longo do processo de pesquisa-ação?

Como analisado previamente na seção referente à implementação das ações, houve uma maioria de estudantes que se enxergaram como responsáveis pelo Clima Escolar do 9º ano, havendo o sentimento de maior condição de interferência sobre os assuntos em questão, de protagonismo, pelo respaldo que o Grupo de Reflexão proporcionava.

Terceira pergunta:

c. Em comparação a séries anteriores no Medianeira, como você avalia sua participação e protagonismo e como isso pode ter influenciado sua percepção sobre o Clima Escolar?

Os estudantes mostraram-se, em sua maioria, surpresos com a possibilidade de participar e protagonizar ações de intervenção de maneira muito mais intensa do que experienciaram em anos anteriores dentro do próprio CNSM, algo que pode ser observado na abordagem de um dos estudantes ao ter escrito: *“Penso que a minha ação de liderança teve uma crescente por conta do clima. Dos 10 anos que estive aqui, me senti no dever de ajudar as pessoas por conta do clima”*. Para essa e outras respostas, é importante saber que houve a utilização do termo “clima” para se referir à proposta de pesquisa-ação em si.

Ainda quanto à terceira questão, é relevante perceber que a reflexão proporcionada não foi geradora de um Clima positivo por si só. Houve por meio do processo, no entanto, o aprofundamento da análise dessa questão, que proporcionou clareza do cenário experienciado e mobilização de todos, estudantes e equipe de monitoramento, para seu aperfeiçoamento. Enfatizou-se, portanto, que um Clima blindado a destabilizações e degenerescências não seria possível de existir, mas que, via comunidade de liderança, possibilitava-se o olhar atento e cuidadoso sobre sua evolução e seus movimentos.

Nessa linha de pensamento, pode-se mencionar o pensamento de um dos estudantes ao comparar o momento vivido então ao que ele havia vivenciado em séries anteriores: *“Evoluiu. O convívio era ignorado e tratado como perfeito, porém nem era analisado direito”*. Outro explicitou: *“Estar próximo do assunto me fez vê-lo como um outro olhar, percebi que existiam muitos problemas e que estes afetavam diversas pessoas e que me fez repensar sobre minhas atitudes no colégio”*. Em sequência, vários dos estudantes também pontuaram a necessidade de se diagnosticar com transparência o Clima Escolar, de maneira a poder ser assertivo no que se propunha, para remediar sua inerente tendência à degenerescência.

Quarta pergunta:

d. Você avalia que os problemas identificados pelo Grupo de Reflexão corresponderam à realidade do Clima Escolar?

Como resposta a esse questionamento, diversos estudantes analisaram que a problematização ocorrida efetivamente havia correspondido com o que se teria como realidade. Contudo, vários pontuaram que outros problemas existiam, e que as ações planejadas precisavam de ajustes para conseguirem melhor Gestão do Clima. Uma das participantes conseguiu boa síntese afirmando: *“Tecnicamente, acho que vários problemas que ocorrem dentro da escola em relação ao clima foram identificados e estão sendo trabalhados. Porém, há alguns que ainda precisam de maior atenção ou até mesmo identificação”*.

Quinta pergunta:

e. O que você pode fazer para aperfeiçoar sua participação e sua ação no Grupo e no Clima na edição de um novo ciclo de reflexão?

O pesquisador procurou provocar nos estudantes um momento de autocrítica em relação à participação no ciclo ocorrido e de projeção quanto ao novo ciclo que se iniciava. Em quase todos os depoimentos, os estudantes destacaram a necessidade de aperfeiçoarem suas participações, especialmente nas discussões realizadas no Grupo de Reflexão, além da

condição de atuarem de maneira a influenciarem colegas no sentido do que seria preciso realizar. Em um dos escritos, o estudante revelou: *“eu acho que eu teria que participar mais nas discussões tanto na sala de aula quanto no whatsapp, dando melhores opiniões e ideias”*.

Sexta pergunta:

f. Em sua opinião, o que não aconteceu adequadamente no processo de reflexão e de ação do Grupo e que precisaria ser corrigido para um novo ciclo?

Houve boa criticidade dos estudantes sobre a maneira como os movimentos foram encaminhados e sua efetividade. Ocorreu também a pertinente preocupação de se fazer com que as atividades e reflexões alcançassem a totalidade de estudantes do 9º ano, vendo na falta de comunicação das ideias do grupo e na consequente falta de adesão de alguns colegas não pertencentes ao grupo, um impedidor para que se conseguissem melhores respostas às ações pensadas.

Esse contexto foi evidenciado por um estudante ao mencionar: *“O grupo em si não fez nada de errado, mas conseguir a atenção dos alunos, fazer eles levarem a sério nosso trabalho, nós não conseguimos. Mas, isso não depende só da gente, mas de nossos colegas também”*.

Residiria nessa questão, pertinentemente levantada pelo estudante, o ponto de inflexão entre um processo de pesquisa-ação restrito à observação mais detalhada de um universo de estudantes específico, buscando a mudança da totalidade, e uma estratégia planejada para atingir todos os estudantes do 9º ano em formação de uma comunidade de liderança que pudesse disseminar as mesmas experiências vividas pelos participantes do Grupo de Reflexão para os demais estudantes da série.

Sétima pergunta:

g. O que você observa entre seus colegas de turma quanto à percepção que eles têm sobre as tentativas de interferência sobre o Clima por sua parte e de colegas do Grupo de Reflexão?

A essa questão, os estudantes responderam pesando o fato de ter havido quem aprovasse as ações de intervenção, ao mesmo tempo em que outros não viam validade nos movimentos propostos.

Um dos jovens posicionou-se da seguinte forma: *“A grande maioria gostou das atividades, porém acho que uma grande parte não compreendeu a real essência, e com isso não aplicou isto no dia a dia”*. Outro participante expôs: *“Eu penso que boa parte deles*

percebeu que algo estava sendo feito quando houve as práticas de inclusão, porém, ainda assim alguns estorvam”.

De maneira geral, nessa questão, foi possível identificar uma preocupação natural da adolescência, ao atribuírem grande valor à aprovação irrestrita de colegas quanto às propostas oferecidas pelo grupo, ocorrendo um incômodo com relação àqueles que não se mostravam tocados pelas intervenções realizadas.

Por outro lado, houve uma grande surpresa quando os estudantes do Grupo de Reflexão se depararam com, por exemplo, os resultados da enquete *online* acerca do quão importante os 93 colegas consultados pensavam ser as dinâmicas propostas para a integração da turma, chegando a um percentual de mais de 75% deles avaliando-as como importantes ou extremamente importantes para a integração das turmas.

Oitava pergunta:

h. Você percebe que a atuação no Grupo de Reflexão gera curiosidade e desejo em participar e propor por parte de seus colegas que não fazem parte do grupo? Por que isso acontece / não acontece?

De acordo com diversos estudantes, havia interesse por parte de colegas, inclusive propondo ideias para aqueles que eram participantes efetivos do Grupo de Reflexão, ou solicitando informações para participarem e poderem ser ouvidos.

Uma das estudantes relatou: *“alguns de meus colegas tiveram interesse e curiosidade sobre este grupo do clima e até apontaram algumas situações que deveríamos tratar”.*

Por outro lado, para alguns, quem não estaria interessado em participar e propor o faria por não ter tido conhecimento mais detalhado sobre as funções e objetivos do grupo, sendo, novamente necessário, na visão destes estudantes, que se divulgasse as ideias do Grupo de Reflexão e sua intencionalidade.

Em outros casos, abordou-se o fato de alguns estudantes não participantes apenas desejarem fazer parte do grupo para poderem se ausentar em determinadas aulas, embora viessem a desistir quando percebiam que não se tratava de atividade para se tomar tempo dos componentes curriculares. Segundo uma das estudantes: *“curiosidade sim, mas quando entendem o trabalho que dá, de planejamento, reuniões e execução, acabam desistindo de fazer parte”.*

Nesse sentido, o que se observou nas falas dos integrantes do Grupo de Reflexão foi uma certa descrença em relação a alguns dos colegas do 9º ano, quando se tratava de contar com a maturidade deles para que apoiassem causas referentes à Gestão do Clima Escolar.

Entretanto, de maneira geral, para os estudantes participantes da pesquisa-ação, mesmo em toda a heterogeneidade do grupo, não houve quem não se comprometesse de alguma forma

com o processo ou fração dele, havendo por parte de todos o sentimento de responsabilização com o processo e seus efeitos nos demais estudantes do 9º ano.

Isso poderia levar a crer que muito do que se identificou como imaturidade dos estudantes em geral, era proveniente de uma não valorização das possibilidades de cada um desses jovens dentro do que se construía com os participantes formais da pesquisa.

Nona pergunta:

i. Quão importante você considera ser a participação / protagonismo de estudantes em relação a interferências / reflexões acerca do Clima Escolar? Justifique sua resposta.

Segundo a maioria dos estudantes participantes da pesquisa, havia grande importância quanto ao protagonismo e participação dos estudantes, especialmente, porque haveria maior condição de realizarem planejamentos de ações e intervenções com maior eficácia, visto que estariam em condição de perceberem sua realidade a partir de sua visão de imersão contextual.

Sob esse ângulo, ações de interferência no Clima Escolar, que partissem de gestores e educadores em geral, não necessariamente produziriam resultados efetivos, visto que seriam elaboradas externamente ao contexto e apenas apresentadas aos estudantes, sem que houvesse um conhecimento prévio acerca de como as relações entre estes sujeitos se desenvolviam.

Com este ideário, uma das integrantes do Grupo de Reflexão fundamentou seu ponto de vista: *“penso que as intervenções, quando feitas de estudantes para estudantes, podem ser mais eficazes que uma aplicada por coordenadores, pois estas soam como atividades formais do dia a dia”*. Confirmando essa crença dos estudantes, outra participante explicou: *“eu acho muito importante, pois como alunos sabemos mais sobre os problemas e de qual forma eles serão resolvidos”*. Outro participante expressou concordância ao mencionar: *“essas participações de alunos nas reflexões são muito boas, já que temos um maior contato com o ambiente de sala de aula e conseguimos perceber se estas interferências estão gerando resultado”*.

Há nessas colocações uma conexão com o conceito de “circularidade do poder criativo” (CABRAL, 2007, p. 43), que se daria na dialogicidade entre o poder formal e informal, havendo, em um contexto como o descrito, o desafio de se valorizar ambos, especialmente para estudantes jovens que, como se percebe em seus comentários, passaram a perceber positivamente os resultados do que planejaram, sem necessariamente perceberem a estrutura e o poder formal por trás desses movimentos.

Décima pergunta:

j. Após o processo de reflexão e ação experienciado por você, o que você identifica como sendo o maior problema em relação ao Clima Escolar nas turmas de 9º ano do Colégio Medianeira?

Esse questionamento buscou provocar a reflexão acerca da problematização para um novo ciclo, ainda antes que as discussões com todos do Grupo de Reflexão ocorressem. Sendo assim, diversas visões tematizaram a problemática do Clima Escolar do 9º ano dentre os escritos dos estudantes: falta de respeito; exclusão; *bullying*; depressão; falta de integração.

Por outro lado, para três dos estudantes, não haveria problema a ser considerado pois, segundo eles, a turma a qual pertenciam já se mostrava unida. Um desses estudantes explicitou: “*Quase nada, nossa turma se uniu bastante*”.

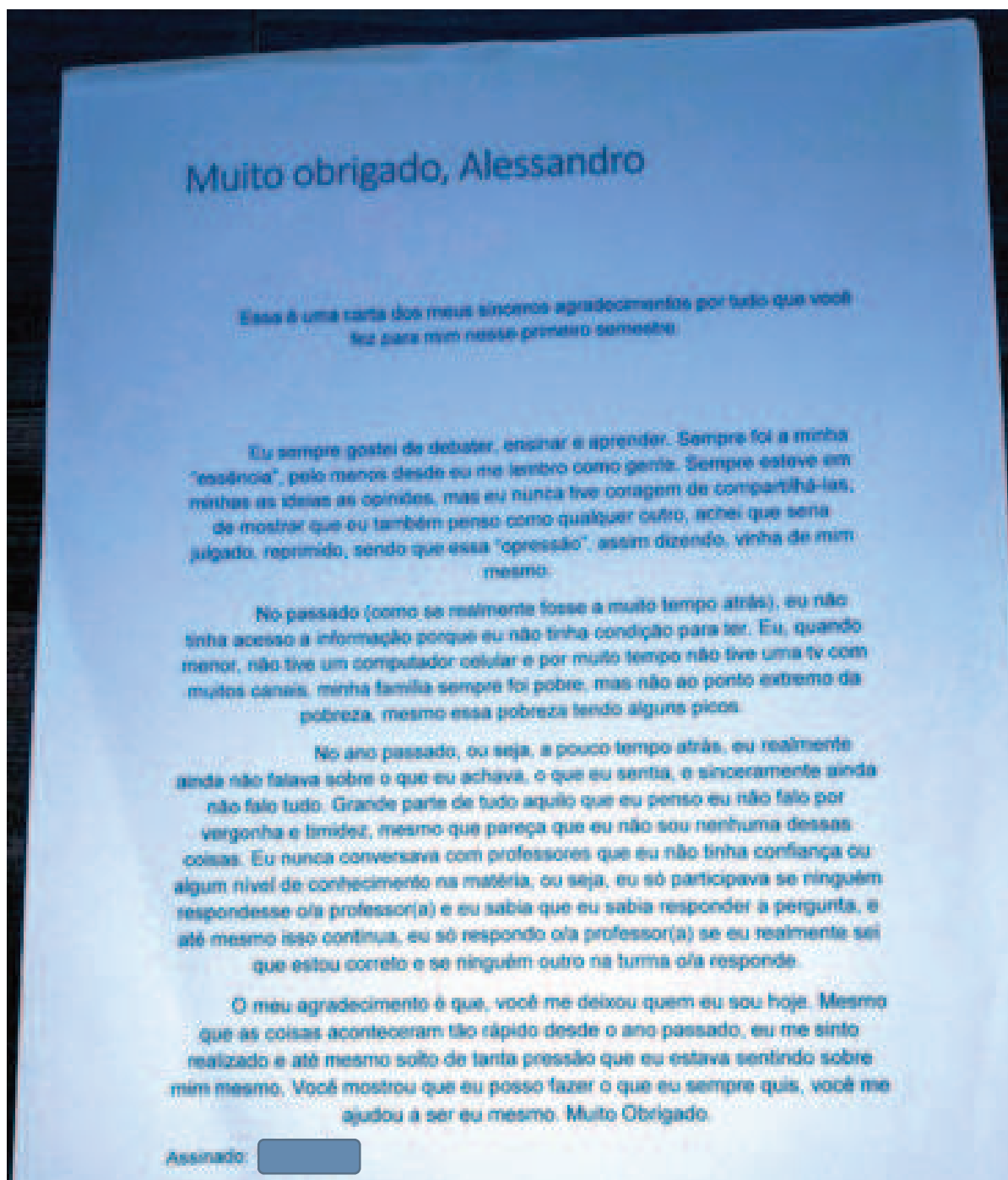
Enfim, após todos terem respondido os questionários, o pesquisador pediu que, sentados em círculo, os estudantes pudessem iniciar nova problematização acerca do Clima Escolar, disparando formalmente um novo ciclo de pesquisa-ação.

Para que as discussões fossem realizadas, o pesquisador realizou pergunta que versava sobre qual seria o principal problema em relação ao Clima Escolar que deveria ser retomado ou abordado para a sequência do processo cíclico.

Vários estudantes se posicionaram, havendo, de maneira geral, a concordância no sentido de se trabalhar com a questão do respeito entre/com colegas e professores, não deixando de lado, porém, a continuidade da abordagem acerca da integração das turmas via grupos de estudos e amistosos esportivos/campeonato do recreio.

Após o término da problematização, em data subsequente, um dos estudantes, não representante de classe, expressou por meio de uma carta, por ele redigida, sua avaliação pessoal acerca do processo, assim como agradecimento pela oportunidade. Na carta, o estudante valoriza o movimento realizado, que teria proporcionado um percurso de descoberta identitária de si mesmo. O estudante revelou por meio de seu texto que havia conseguido mover-se de um ponto de pouco ou nenhum protagonismo, para outro de participação e possibilidades de intervenção na realidade, por meio do processo experienciado por ele e seus colegas. (Figura 12).

Figura 12 - Carta ao pesquisador elaborada por um dos participantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar após a etapa de autoavaliação.



Esse mesmo estudante, com o auxílio de outros integrantes do Grupo de Reflexão também pertencentes a sua turma, havia desencadeado importante processo de inclusão de um dos colegas da turma, debatendo com os estudantes de sua classe acerca de situações que não poderiam ser continuadas em seu grupo, uma vez que proporcionavam a exclusão do amigo diante dos demais.

Dessa forma, a carta enviada pelo estudante revela que, não apenas ações de intervenção planejadas coletivamente foram realizadas pelos participantes do Grupo de Reflexão, mas também iniciativas protagonizadas com menor número de estudantes foram sendo

paralelamente desenvolvidas, evidenciando a multiplicidade do trabalho de formação de lideranças desencadeado pela proposta de Gestão do Clima Escolar.

Em sua carta, depreendem-se diversos aspectos importantes na formação de lideranças conforme investigado por Susan Komives et al. (2005). Entre eles, estariam o aprofundamento da autoconsciência; a formação de autoconfiança; o estabelecimento de habilidade interpessoal; a aquisição de novas habilidades – a partir da consciência de estar aprendendo a trabalhar com outros. Além disso, houve, especialmente, o que Komives (KOMIVES et al., 2005, p. 598) denominaram como “envolvimento significativo”, percebido em suas pesquisas com jovens como experiências que os auxiliaram no sentido de clarificar valores e interesses pessoais, vivenciando o contato com diversos pares para aprenderem sobre si mesmos e para aprenderem novas habilidades.

Finalmente, ressalta-se aqui a contribuição das estudantes do Ensino Médio e do Grêmio Estudantil como vozes que trouxeram ao grupo discussões de ações mais factíveis, dado que já tinham a experiência de representação de classe e de encaminhamentos com gestores da instituição.

Destarte, a avaliação do processo vivido por ambas com os estudantes do 9º ano foi de grande relevância para apontar um movimento dialógico, recursivo, hologramático de Gestão do Clima Escolar via formação de/em uma comunidade de liderança.

Desse modo, em meio ao diálogo realizado com as estudantes, destacam-se alguns pontos que problematizam o ideário dessa pesquisa e conversam com as percepções dos demais participantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar.

Para as estudantes, a experiência destes alunos de 9º ano foi diferenciada em relação ao momento que foi vivido por ambas, pois houve um trabalho de desenvolvimento de liderança que se assemelharia ao trabalho realizado pelo próprio Grêmio Estudantil. Segundo as jovens, o processo do Grupo de Reflexão distinguiu-se pela quebra da relação vertical de planejamentos de ações prescritivas para os estudantes e não com os estudantes.

A presidente do Grêmio Estudantil e participante do Grupo de Reflexão enfatizou a importância da mobilização dos estudantes de 9º ano, retirando-os de suas zonas de conforto por meio da reflexão, ao mencionar: *“Uma coisa que eu achei muito legal foi que os alunos meio que saíram da sua zona de conforto, eles começaram a olhar melhor para o que acontecia ao seu redor, por exemplo, quando a gente estava discutindo lá no CEA sobre os alunos especiais, eles nunca tinham parado para refletir sobre isso e eles começaram a discutir sobre isso. Acho que isso é muito legal... você sair da zona de conforto, começar a pensar em uma coisa maior”*.

Ainda nesse prisma, a estudante salientou o incremento na participação e no interesse de estudantes do 9º ano com relação às eleições para o Grêmio Estudantil em meados de junho do ano letivo corrente. Tal crescimento foi percebido por ela em comparação ao ano anterior, quando somente uma chapa de candidatos havia concorrido, sem grande mobilização do 9º ano, ao passo que nas eleições que haviam acontecido em data recente, havia muitos estudantes candidatos nas chapas do Grêmio, com ao menos uma dessas candidatas sendo proveniente do Grupo de Reflexão do Clima Escolar.

Já com foco no desenvolvimento do processo de pesquisa-ação, a outra estudante do Ensino Médio avaliou o momento em que o plano de intervenção se deu, evoluindo até a implementação autopoieticamente.

Para a integrante do Grêmio Estudantil, era importante que os estudantes do 9º ano percebessem a factibilidade de suas ideias. Com esse pensamento, a estudante apresentou seu olhar acerca movimento do Grupo de Reflexão: *“quando a gente estava discutindo o plano de intervenção, eu estava um pouquinho de pé atrás no começo, aquele dia que a gente estava na sala de inglês, sabe, alguns estavam propondo algumas coisas que eram meio difíceis de fazer direto, e aí a gente começou a ajudar... tipo isso dá para fazer, isso não dá, isso é bem complicado e tal... e eu estava meio assim, não é, mas quando a gente foi discutindo no grupo maior essa coisa de integração da turma, depois do 9º ano em geral, eu achei que eles tinham entendido bem as ideias, achei que eles estavam bem determinados a fazer funcionar, e aí depois quando a gente foi fazer aquelas reuniões, que eles começaram a propor as coisas, organizar, ajudando, e quando eles conseguiram de fato organizar as dinâmicas, eu fiquei bem surpresa, assim, e também fiquei bem feliz com eles, sabe, por que está aí uma coisa que eles tiraram da cabeça deles e do papel, assim, eles conseguiram fazer... foi ótimo!”*

Outro ponto avaliado pelas estudantes que corrobora o que fora observado pelos demais participantes do Grupo de Reflexão, em diálogo com o pesquisador, foi o desafio que se teria em expandir o poder de influência dos estudantes para além do grupo em si. Como explanado pela presidente do Grêmio: *“Acho que a gente do grupo teve um processo, uma sensibilização, eu acho que a galera que não teve, quem não participou desse processo é um pouco difícil entender logo de cara, abraçar a causa”*.

Para a estudante, uma forma de se realizar essa mobilização maior seria por meio da divulgação de cada etapa do ciclo: *“Acho que seria legal a gente ir noticiando cada passo. A gente teve uma reunião e a gente propôs isso como um problema. Aí outra coisa... para a galera ir acompanhando gradativamente o que está acontecendo”*.

Diante do diálogo estabelecido com as estudantes, o pesquisador observou sinais de senso de pertença ao processo de Gestão do Clima Escolar no 9º ano na própria linguagem utilizada pelas estudantes, quando, por exemplo, se referiam às ações que proporiam utilizando termos como “a gente” ou “nós”, enfatizando a coletividade do Grupo de Reflexão, incluindo-se nele, mesmo tendo um papel de certa forma diferenciado no processo. Além disso, as estudantes revelaram grande entusiasmo com a participação e com as possibilidades decorrentes do trabalho de se abrir espaço para vozes dos jovens na escola.

Assim sendo, com o término da etapa de (auto)avaliação do Grupo de Reflexão e com o início de um novo ciclo, ações continuaram a ser desencadeadas, tendo havido o prosseguimento e fortalecimento dos Grupos de Estudos do 9º ano, além da intensificação da organização dos amistosos esportivos/campeonato do recreio, que teriam a definição de calendário para o trimestre final do ano corrente, envolvendo estudantes de diferentes turmas.

Ademais, novas ações foram pensadas pelo Grupo de Reflexão, envolvendo planejamentos para o mês de valorização da vida, denominado “setembro amarelo”, bem como estratégias para valorização do trabalho das zeladoras, dentro da perspectiva problematizada pelo Grupo no sentido do respeito aos demais, incluindo educadores.

Dessa maneira, embora haja aqui o término da análise do movimento de pesquisa-ação para o subgrupo 1, o trabalho de Gestão do Clima via formação de/em uma comunidade de liderança buscará, inquietantemente, seguir seu processo cíclico em constante dinâmica para evitar, por meio de intervenções na realidade do 9º ano, a natural degenerescência do Clima Escolar.

4.3 Percurso de Pesquisa-Ação: Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 2

O subgrupo 2, nessa pesquisa, compreende os professores do Ensino Fundamental II do CNSM, com mais de trinta educadores. Contudo, tendo havido a delimitação do campo da pesquisa para o 9º ano, foi necessário que se restringisse a participação no Grupo de Reflexão do Clima Escolar, conforme previsto em desenho metodológico, para professores que, em sua maioria, atuassem na série em questão.

Dificuldades para a viabilização do Grupo de Reflexão, entretanto, impuseram criterização diferenciada quanto à seleção dos sujeitos participantes do processo de pesquisa-ação, bem como de tempos e espaços a serem utilizados.

Um dos obstáculos residia na extensa pauta anual de reuniões de todos os professores do Ensino Fundamental II. A referida pauta envolvia frentes de trabalho diversas: encontros entre professores de um mesmo componente curricular; reuniões entre professores de um mesmo núcleo do conhecimento; pré-conselhos de classe ordinários; reuniões com diretoria em demandas do colégio como um todo; seminários de estudos; encontros para planejamento de estratégias do Trabalho de Pesquisa dos estudantes; reuniões de elaboração de documentos institucionais.

Além disso, no caso do Ensino Fundamental II, mais especificamente no ciclo de 8º e 9º anos, havia uma profunda alteração na composição da equipe de coordenação, com redução do número de orientadores por série e substituição dos educadores responsáveis pela coordenação geral e orientação pedagógica. Este fato, por sua vez, também foi gerador de demandas de adaptação do grupo de professores, que acarretou em reuniões especificamente voltadas para que ocorressem ajustes procedimentais, bem como discussões acerca da nova estrutura de Gestão da Unidade de Ensino, com preocupação em se tornar a transição, e inerente agitação, pouco perceptível aos estudantes.

Ademais, para o 9º ano, simultaneamente a todo esse contexto, estavam sendo implantados novos componentes curriculares, que demandavam participação de todos os professores, além de estar em curso uma recomposição da organização do período do contraturno com decisões acerca do novo formato de aulas para acompanhamento de aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, houve pouco espaço para que o processo de pesquisa-ação, inicialmente pensado para o Ensino Médio da instituição, pudesse, no caso dos docentes, ser desenvolvido com maior vigor. Para mais, havia restrição orçamentária que não permitia que um outro momento de reunião pudesse ser criado para, por exemplo, poder abrigar discussões do Grupo de Reflexão do Clima Escolar.

Sendo assim, o recurso pensado para equacionar o tempo exíguo dos professores e a falta de orçamento foi a utilização de estrutura já existente, que comportasse, de maneira mais próxima ao ideal, discussões do Grupo de Reflexão do Clima Escolar para os docentes.

Nesse panorama, o espaço de reuniões dos supervisores de componentes curriculares do Ensino Fundamental II foi aquele que reunia melhores condições para a aplicabilidade do que se pretendia: cinco educadores atuantes em diferentes componentes curriculares no 9º ano – sendo quatro professoras atuantes em sala de aula e um orientador pedagógico – dois professores com vasta experiência no Ensino Fundamental do CNSM; espaço periódico de reunião remunerado pela instituição.

Dessa maneira, com o aval de integrantes do subgrupo 3 de monitoramento, procedeu-se à preparação para que a pesquisa fosse realizada com o grupo de educadores mencionados, o qual reunia, a exemplo do grupo de estudantes, representantes externos ao grupo de docentes do 9º ano, com o mesmo objetivo de se possibilitar maior heterogeneidade do Grupo de Reflexão,

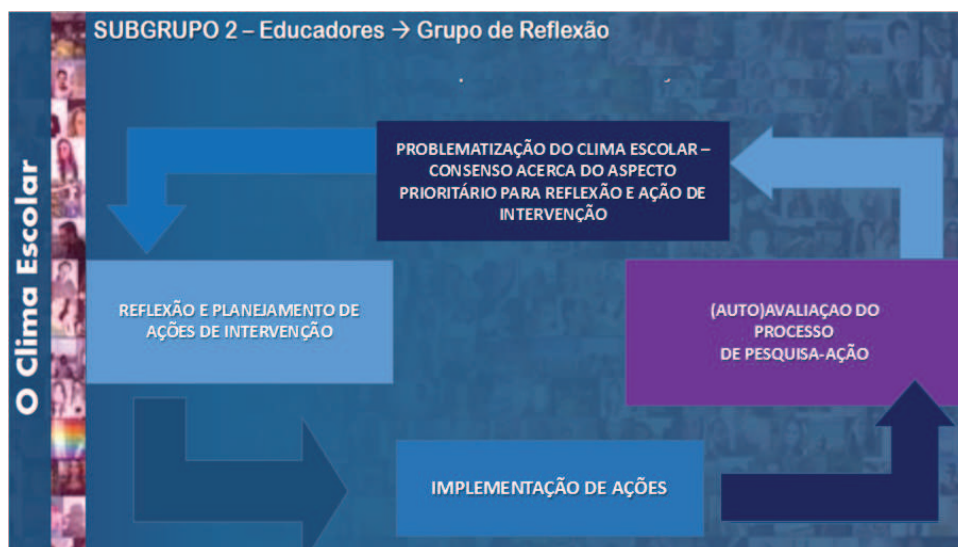
compreendendo não somente educadores de diferentes áreas de formação, mas também com atuação em espaços distintos na instituição.

Em um encontro prévio à formalização do processo, o pesquisador solicitou espaço, em pauta de reunião ordinária dos supervisores, ao Orientador Pedagógico e à Coordenadora Geral do Ensino Fundamental II. Haveria a apresentação da proposta de realização do Grupo de Reflexão do Clima Escolar.

Ao apresentar o projeto aos educadores, houve a preocupação em explorar de forma mais aprofundada o viés dos conceitos que compunham o título da proposta: Gestão; Clima Escolar; Comunidade de Liderança. Sabia-se de antemão acerca da existência de uma concepção negativa em relação ao termo “Gestão”, bem como pouca adesão à ideia de liderança, visto que se costumava associar ambos a uma abordagem de competição entre pares e de administração pragmática do ambiente educacional, com excessiva hierarquização e foco vinculado à produtividade e metas atribuídas, em movimento predominantemente vertical.

A abordagem realizada buscou eliminar a referida visão pré-concebida dos conceitos centrais da pesquisa, a qual poderia criar entraves às reflexões do Grupo. Além disso, foram abordados os desafios para a Gestão do Clima Escolar no CNSM, assim como objetivos da pesquisa, sua metodologia e dinâmica de trabalho (Figura 13) idealmente pretendida para o Grupo de Reflexão dos educadores.

Figura 13 - Ilustração para os educadores do processo cíclico do Grupo de Reflexão.



Ao final da apresentação, o pesquisador solicitou que se discutisse a pertinência das discussões e dos encaminhamentos projetados naquele dia, retirando-se do local do encontro para maior liberdade de diálogo entre os presentes.

Após a reunião, o Orientador Pedagógico realizou devolutiva ao pesquisador acerca das impressões dos supervisores sobre o processo, tendo havido aprovação unânime da proposta, com ênfase aos seguintes aspectos positivos mencionados pelos educadores: a abertura para se ouvir a voz dos estudantes; a centralidade da discussão do Clima; a importância do ato de pesquisar o próprio ambiente de trabalho; a necessidade de aprofundamento do conceito de comunidade de liderança em toda a Unidade de Ensino.

Ainda antes da primeira reunião, sabendo da aceitação da proposta tanto de educadores quanto da equipe de coordenação e dos estudantes, o pesquisador procurou divulgar a proposta aos professores do 9º ano em geral, sabendo que parte deles já havia sido informada, uma vez que também eram supervisores. Realizou-se apresentação um pouco mais condensada da proposta, que se iniciaria com maior foco sobre os estudantes em ida ao Centro de Educação Ambiental para discussão acerca do Clima, entre outros aspectos mencionados na seção referente aos encaminhamentos com o subgrupo 1.

Também, em momento prévio à reunião de problematização do Clima Escolar com os educadores, encaminhou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme anexo B. Do mesmo modo, houve a solicitação de inserção das discussões do Grupo de Reflexão em pauta de reunião ordinária dos supervisores, contando com o esforço evidente do Orientador Pedagógico em buscar garantir, em meio à vasta pauta, um espaço para a discussão pretendida, conforme fora pontuado pelo educador via e-mail enviado ao pesquisador: *“A primeira pauta será com a editora, que nos apresentará um material nos*

primeiros 20 minutos. Na sequência, seguimos com você. A pauta está bem extensa hoje...inclusive, às 15h, teremos a da coordenação do serviço de orientação pedagógica”.

Dentro desse contexto, procurou-se desenvolver as etapas da pesquisa-ação para o subgrupo 2, as quais são expostas nas próximas seções, juntamente com a análise dos movimentos decorrentes dos encaminhamentos realizados.

4.3.1 Problematização do Clima Escolar, Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 2

Para a primeira reunião do Grupo de Reflexão dos educadores, inicialmente, realizou-se uma abordagem das ações da pesquisa até ali, incluindo o subgrupo dos estudantes.

Apresentou-se aos supervisores a problematização realizada pelos educandos e a conclusão que chegaram ao evidenciar a falta de integração entre eles como algo a ser combatido para um aperfeiçoamento do Clima Escolar do 9º ano.

Logo após, apresentou-se a dinâmica da reunião que seria conduzida via perguntas norteadoras, conforme previsto no desenho metodológico da pesquisa, deixando-se claro que, ao final, haveria a abertura para a seleção de qual aspecto mereceria atenção prioritária em relação ao Clima Escolar, na visão dos participantes do Grupo.

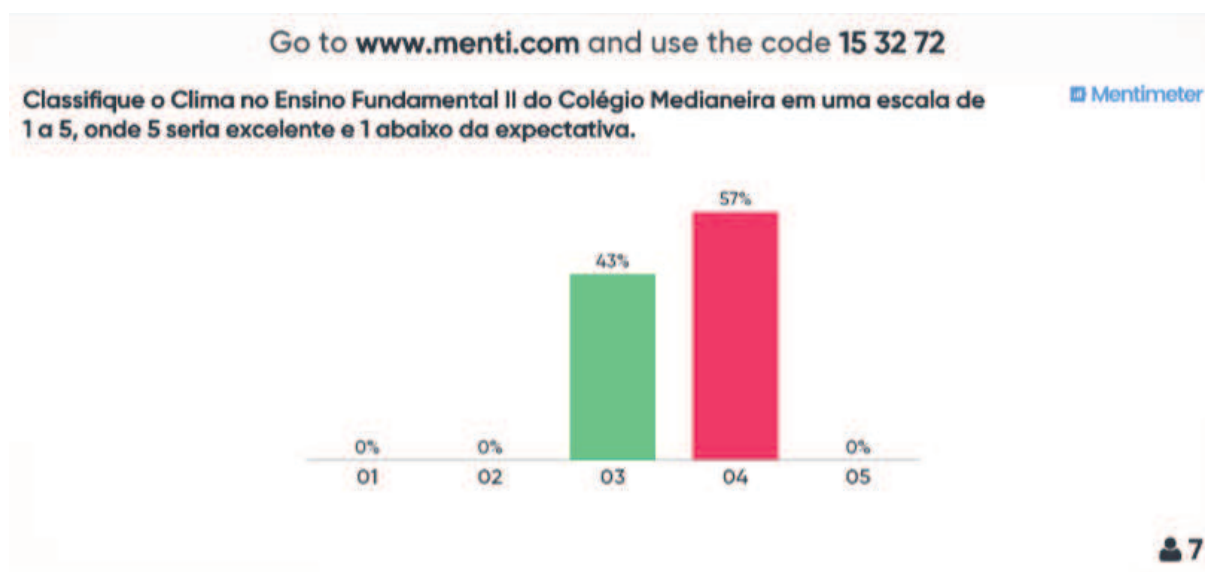
As perguntas norteadoras utilizadas foram realizadas com o auxílio do *software online mentimeter* assim como em outras situações da pesquisa. A escolha dessa ferramenta para o momento baseou-se em procurar evitar constrangimentos, visto que havia a presença de gestores da Unidade de Ensino Fundamental II no ambiente, incluindo aí o próprio pesquisador. Os resultados de cada pergunta só eram exibidos quando todos declaravam já ter inserido suas respostas, evitando que se evidenciasse com precisão quem teria assinalado uma opção específica.

Abaixo são exibidas as perguntas e as telas interativas apresentadas aos educadores, bem como gráficos resultantes das respostas.

A primeira questão envolvia o julgamento dos educadores acerca do Clima Escolar do Ensino Fundamental II. (Figura 14). Como respostas, dos 7 participantes, em uma escala de 1 a 5, onde 1 corresponderia a um Clima abaixo da expectativa e 5 equivaleria a um Clima excelente, houve uma concentração de respostas em uma porção intermediária superior, com 43% avaliando com nota 3 o Clima da Unidade de Ensino, e 57% avaliando com nota 4. Nas falas dos educadores que desejaram se pronunciar, percebia-se que o ritmo

das mudanças ocorridas então, e a alteração da abrangência da equipe de coordenação, de um foco de duas séries – 6º e 7º anos ou 8º e 9º anos – para o foco de ação em quatro séries – do 6º ao 9º ano – causava certa insegurança, embora ainda pudessem ser sentidos resquícios de um momento anterior, com 57% apontando um indicador muito próximo ao ideal.

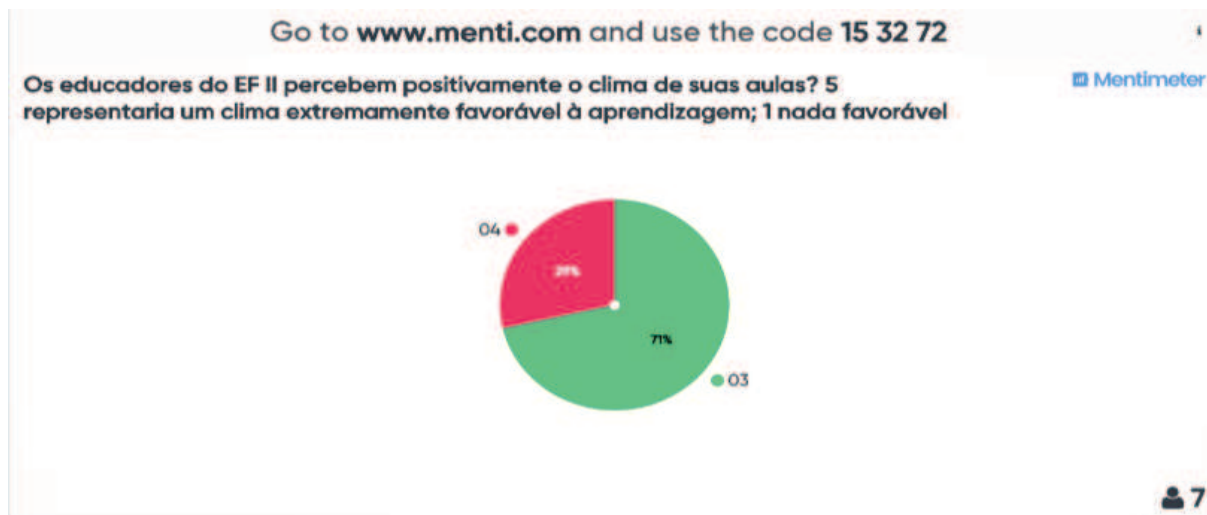
Figura 14 - Tela do software online de apresentação interativa com pergunta norteadora 1 de problematização do Clima Escolar direcionada aos educadores.



A segunda questão trazia a percepção dos educadores presentes em relação ao Clima das aulas lecionadas por eles, se era ou não favorável à aprendizagem. (Figura 15). Novamente, em uma escala de 1 a 5, 1 indicaria um Clima desfavorável e 5 um ambiente bastante favorável.

Houve, para essa pergunta, uma maior concordância entre os professores, com mais incidência de respostas para uma percepção apenas intermediária quanto ao Clima das aulas e sua condição de proporcionar aprendizagem. 71% dos educadores participantes apontaram o índice 3 como resposta e apenas 29% o índice 4. De qualquer forma, em média, as respostas traziam uma visão positiva do elemento abordado pelos professores.

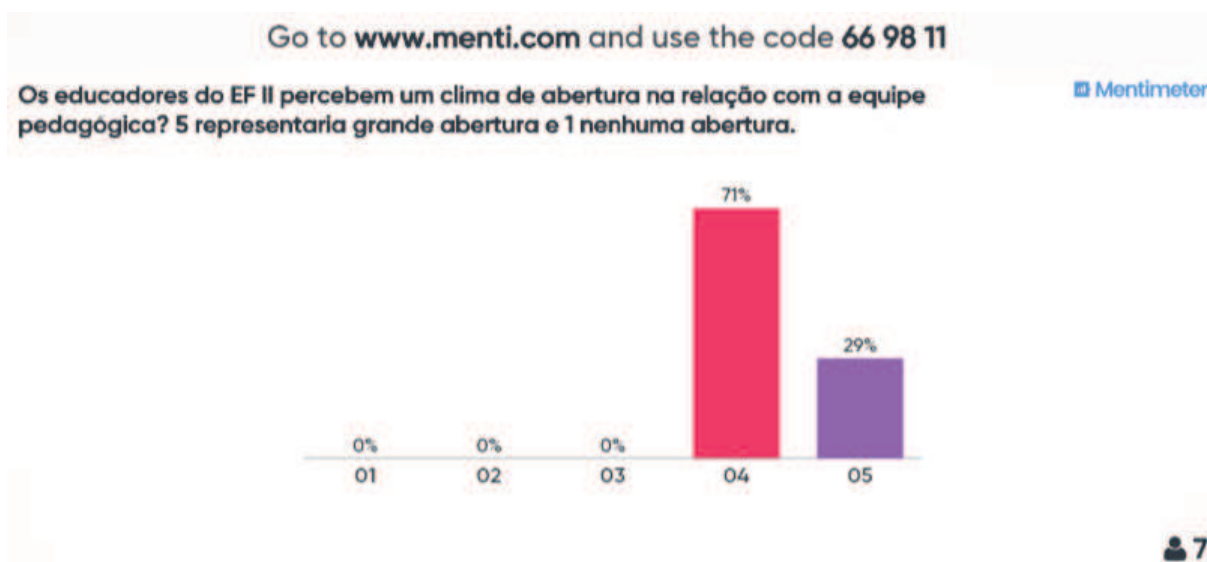
Figura 15 - Tela do software online de apresentação interativa com pergunta norteadora 2 de problematização do Clima Escolar direcionada aos educadores.



A terceira pergunta norteadora (Figura 16) questionava acerca da relação com a nova equipe pedagógica, em termos de abertura para o diálogo. Da mesma forma, a opção 1 indicaria nenhuma relação de abertura e 5 total abertura.

Como resposta, houve maior tendência para a percepção de um Clima de maior abertura do que propriamente o contrário, visto que 71% dos presentes indicaram 4 para este aspecto, e 29% observavam um excelente Clima na relação com a equipe pedagógica.

Figura 16 - Tela do software online de apresentação interativa com pergunta norteadora 3 de problematização do Clima Escolar direcionada aos educadores.

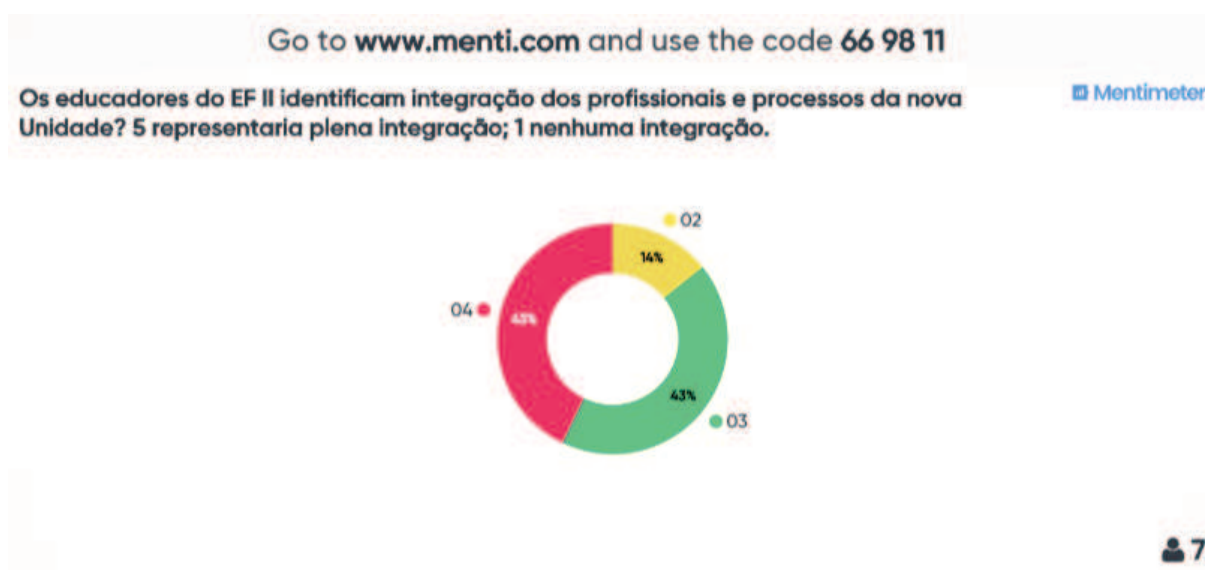


Possivelmente, essa percepção tenha sido causada em vista de encontros de início do ano que procuraram a abordagem de temas a serem discutidos por meio de estratégias cooperativas, que contrariariam uma imagem prévia que os educadores poderiam ter acerca dos novos gestores. Especialmente entre os educadores de 8º e 9º anos observava-se, de antemão,

uma característica de equipe de coordenação mais exigente que a precedente. Entre os temas das estratégias pensadas, houve a menção a como os educadores percebiam a reestruturação da Unidade de Ensino Fundamental II e os possíveis impactos por eles visualizados, assim como a abertura para que dúvidas fossem levantadas e pensadas coletivamente.

No que concerne à quarta pergunta (Figura 17), questionou-se acerca de quão integrados estariam profissionais e processos da então nova Unidade de Ensino Fundamental II, havendo, como resultado, maior diversidade de respostas em comparação às anteriores. Para 43% dos educadores participantes do Grupo de Reflexão, essa integração ainda ocorria de maneira intermediária. Para outros 43% a integração referida acontecia em uma porção superior de avaliação, porém não ainda em nível de excelência. Finalmente, para 14%, a integração estaria em um nível criticamente baixo.

Figura 17 - Tela do software online de apresentação interativa com pergunta norteadora 4 de problematização do Clima Escolar direcionada aos educadores.



Ao final, o pesquisador retomou todos os gráficos e introduziu a discussão acerca do aspecto do Clima Escolar que precisaria de maior atenção e, por isso, ser trabalhado com maior ênfase.

Uma vez que as perguntas norteadoras traziam em si os aspectos a serem discutidos em termos de problematização, o pesquisador recorreu às telas geradas pelo *software interativo* para que as argumentações pudessem ser ilustradas.

Desse modo, o pesquisador listou as seguintes possibilidades acerca do Clima Escolar para problematização: o Clima de sala de aula e de relação dos educadores com os estudantes;

a intensidade de abertura de diálogo com a equipe pedagógica; a integração de profissionais e processos da Unidade de Ensino; outros aspectos que os educadores gostariam de apontar.

Com isso, apesar do tempo exíguo disponível para as discussões, houve boas argumentações de maneira geral, embora pudesse ser observado, subjetivamente, um certo excesso de cuidado nas falas, com menor espontaneidade do que normalmente se notaria em reuniões de educadores do CNSM.

Uma das educadoras pontuou que o próprio resultado diversificado da quarta questão (Figura 20) apontaria para a integração – tema da referida questão – como sendo a problemática central do Clima Escolar. Outra professora concordou com a primeira por pensar que o Clima das aulas seria um “dilema de rotina”, podendo-se inferir de sua fala que já seria um assunto conhecido dos professores, embora sem recursos capazes de auxiliar positivamente no processo. Para uma terceira supervisora, a princípio, também a integração seria a problemática central, pois, de acordo com o que argumentou a educadora, havia uma geração de ansiedade entre os docentes em vista das mudanças e das circunstâncias de então. Porém, com o desenrolar das discussões, a mesma educadora, mais à frente, posicionou-se a favor do foco no Clima das aulas, já que haveria, de acordo com ela, uma centralidade processual no estudante, concordando com os argumentos que viria a ouvir dos colegas que a seguiriam em suas falas acerca da problemática.

Por sua vez, para um quarto educador, havia a necessidade de se abordar o Clima das aulas prioritariamente, pois isto seria mais constante em um embate diário, interferindo no Clima da Unidade de Ensino como um todo, não apenas em sala de aula em si, mas também nas condições emocionais do professor, seja no humor, seja na intensidade de sua motivação diária para os diferentes focos de atuação. O mesmo argumento foi apoiado por uma quinta educadora que defendeu e acrescentou ao argumento do colega o fato de que a integração seria apenas circunstancial e atrelada à intensa mudança ocorrida então. Para a sexta participante, o Clima das aulas seria prioritário em uma “*busca eterna pela qualificação*”, pensamento correlato ao de um “*dilema de rotina*” citado por outra educadora, porém, não menos que a relação de abertura com a equipe, mostrando, portanto, indefinição ao que seria efetivamente prioritário.

Ainda nesse ponto da discussão, um dos educadores não havia se posicionado, mostrando-se hesitante e preferindo não se pronunciar, muito em virtude de ter percebido que sua condição, ao final de uma rodada de argumentações, atuaria como um “voto de minerva” para a decisão acerca do aspecto prioritário a ser aprofundado em análise.

Sendo assim, dado que a profissional que conduziria a pauta seguinte da reunião ordinária de supervisores já se encontrava na sala que se ocupava para o Grupo de Reflexão, orientado pelo pesquisador, o grupo procedeu à votação de prioridade com abertura para argumentação. A escolha pelo recurso da votação ocorreu em vista de se perceber alguma indefinição da parte de alguns dos educadores, possibilitando, no momento do voto, que uma nova argumentação pudesse ser consolidadora da posição do educador.

Nesse momento, três educadores se posicionaram a favor do foco no Clima de sala de aula, e outros três indicaram a integração como problemática central do Clima Escolar. O último a votar seria, novamente, o educador que ainda não havia se posicionado, tendo ele indicado, por fim, o Clima de sala de aula como problemática, utilizando o argumento da centralidade do processo no estudante, como justificativa mais contundentemente apresentada por outros três colegas que indicaram a mesma problemática, conforme mencionado.

Com o final da votação, ocorreu também o término das discussões, dada a ampla pauta existente para o grupo de supervisores, embora se percebesse que o debate de ideias prosseguiria, caso não houvesse tão extensa pauta, característica culturalmente inerente às reuniões do CNSM e dissociada das perspectivas de encaminhamento do pesquisador para o processo que pretendia.

Evidenciava-se, portanto, que havia uma demanda reprimida em termos de aprofundamento do debate referente ao Clima Escolar para os educadores, agravada pelo acúmulo de pautas daquela reunião especificamente.

Como término da etapa de problematização do Clima Escolar para os educadores, coube ao pesquisador complementar os fatos com análises acerca do próprio Clima do Grupo de Reflexão em seu primeiro encontro.

Dessa forma, o pesquisador fez apontamentos em seu diário de campo acerca de um Clima menos descontraído do que talvez pudesse esperar antes da reunião iniciar. A percepção foi a de que, por ser um grupo que não atuava há mais tempo em um novo contexto da Unidade de Ensino Fundamental II, havia uma abordagem das discussões de forma menos leve e mais cuidadosa em cada colocação. Essa característica pareceu mais clara quando se iniciou a discussão relativamente à problemática prioritária do Clima Escolar na visão dos educadores presentes, intensificando-se quando da tentativa de se realizar um consenso, com mudanças de opinião e uma dificuldade em haver uma exposição com maior naturalidade, embora o mesmo grupo já tivesse tido encontros para discussões com todos os demais professores da Unidade em momentos prévios, conforme já referido.

Isso pode ter acontecido, contudo, em vista da pressão causada pela extensão da pauta a ser abordada naquela tarde. Notadamente, na maneira como os educadores se expressavam, no vocabulário utilizado, havia um estudar mais cuidadoso das falas, além de um desconforto em revelar escolhas. Nessa perspectiva de análise, a integração dos profissionais e processos da Unidade de Ensino parecia ser mais evidente de ser atribuída como problemática central, caso os supervisores observassem a própria postura como grupo na reunião que ali se desenvolvia.

De qualquer maneira, foi possível inferir que houve uma incidência nos resultados da problematização, fortemente referenciada nas leituras prévias dos educadores, vinculadas ao Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação, o qual pontua de maneira incisiva a questão da centralidade do estudante no processo pedagógico.

Estando o estudante situado na sala de aula, houve ali a associação desse contexto à problemática central do Clima Escolar para os educadores, embora a Integração parecesse ter sido mais evidente quando da observação do humor das discussões na reunião daquela data.

Entretanto, o questionamento que caberia nesse ponto acerca das estruturas do CNSM, seria em referência aos espaços e tempos institucionais de que educadores em geral dispunham, para que tivessem, regularmente, seus posicionamentos e percepções a respeito do Clima Escolar e de suas relações escutadas e, eventualmente, acolhidas, ocupando oportunamente seu *locus* na referida centralidade do estudante, a ponto de voluntariarem-se a apoiar o processo com maior convicção.

Finalmente, conforme acordado com a Coordenadora do Ensino Fundamental II, na data subsequente, haveria a abordagem, em subgrupo de monitoramento da pesquisa, dos encaminhamentos da pesquisa-ação em geral, havendo atenção especial ao que havia sido discutido com os supervisores.

Durante o encaminhamento da pauta de monitoramento, a equipe do subgrupo 3 sugeriu que a proposta de ação fosse efetivamente concentrada no 9º ano, enfatizando, dessa forma, que o foco se desse no Clima de aulas em si, deixando de lado, portanto, a integração dos professores do Ensino Fundamental II, ao menos nesse primeiro momento de pautas do Grupo de Reflexão, embora houvesse entendimento, por parte dos que se pronunciaram na equipe de coordenação, de que a integração pudesse significar um aspecto prioritário em relação ao Clima na Unidade de Ensino.

Além disso, solicitou-se que a proposta fosse mais aprofundada para o grupo de professores do 9º ano como um todo, deixando-os a par do que se encaminharia no âmbito da Gestão do Clima Escolar, mesmo sabendo que a maioria dos supervisores estava integrada ao trabalho de pesquisa-ação.

Outrossim, sugeriu-se que não fossem levadas diretrizes prontas para o enfoque de aperfeiçoamento do Clima das aulas, conforme havia sido previsto no desenho metodológico constante originalmente no projeto de pesquisa, como relatado à equipe de coordenação, visto que se pensava que era necessária a autenticidade da proposta, partindo dos professores, para que se atribuísse adesão ao que se projetaria.

Enfim, a equipe de coordenação solicitou ao pesquisador que realizasse o convite a alguns estudantes do Grupo de Reflexão que estiveram presentes no Centro de Educação Ambiental, discutindo a escola ideal e real, como já mencionado, para que pudessem se reunir com todos os professores em reunião ordinária, unindo os três subgrupos do processo de pesquisa-ação.

Por meio dessa decisão, houve o direcionamento intencional para que se provocasse maior discussão acerca do Clima em sala de aula e, mais diretamente, do protagonismo dos estudantes na Unidade de Ensino, ampliando a discussão para o grande grupo de educadores do Ensino Fundamental II, que, ainda nas reuniões de início de ano, havia discutido as mudanças estruturais conforme relatado.

Finalmente, na próxima seção, são descritas as etapas seguintes do processo de pesquisa-ação para os educadores, os movimentos delas decorrentes e as análises de seus resultados.

4.3.2 Planejamento e Implementação de Ação, Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 2

Após a etapa de problematização do Clima Escolar, procurou-se estabelecer data adequada para uma nova reunião, desta feita em mês subsequente, para que se aprofundasse a discussão de um planejamento de ação de intervenção no Clima das aulas do 9º ano.

Porém, dificuldades ocorreram ao longo do processo, havendo uma sucessão de cancelamentos de reuniões provocados por fatores que não puderam ser controlados pelo pesquisador.

Um primeiro cancelamento ocorreu por alteração no cronograma de reuniões dos supervisores. Já um segundo, se deu pelo contexto nacional de desabastecimento de combustíveis como informado pelo Orientador Pedagógico via e-mail: *“comunico o cancelamento da reunião de supervisão de hoje à tarde em virtude do atual contexto de desabastecimento de combustíveis, etc. Muitos dos nossos profs já vieram hoje de carona, Uber, Taxi, etc. Para evitarmos possíveis problemas no retorno para suas casas, achamos prudente o cancelamento”*.

Diante do cancelamento da reunião novamente, bem como da proximidade do período de recesso escolar, além da imprevisibilidade dos rumos da crise que atravessava o país, o pesquisador enviou novo e-mail convidando os supervisores a realizarem reunião do Grupo de Reflexão do Clima Escolar via aplicativo *Google Hangouts*³ após a autorização da equipe de monitoramento.

Embora, a princípio, não se tratasse de um recurso empático aos educadores, houve uma boa receptividade da maior parte deles, antes mesmo da reunião ocorrer, pelo aprendizado que teriam ao acessar algo novo, além de ter se tornado consensual entre todos a validade daquele formato de reunião após seu término.

Dessa forma, o Orientador Pedagógico convocou reunião extraordinária, e o pesquisador realizou os preparativos para ela, enviando a todos um arquivo com slides de suporte para a pauta da reunião.

Em um primeiro momento, houve a retomada das discussões e ações da pesquisa-ação até aquele momento, abrangendo as ações de divulgação e de mobilização dos professores do 9º ano, assim como os movimentos dos estudantes, além das discussões em reunião com a equipe de coordenação. Os educadores foram orientados acerca do foco de reflexão, reiterado pelo subgrupo de monitoramento, que compreendia voltar as atenções para o 9º ano em si, mais especificamente para as relações concernentes aos estudantes em sala de aula, considerando-os em sua centralidade processual.

Em sequência, após contextualização, o pesquisador problematizou algumas das ações que poderiam ser consideradas no âmbito do Clima de sala de aula, porém, sem restringir as discussões necessariamente a elas.

Dessa forma, elencaram-se as seguintes sugestões de foco para um planejamento de ações: estratégias de mediação de conflitos; estratégias para promover o vínculo entre estudantes e professores; participação e motivação para as estratégias acerca do Clima Escolar elaboradas pelos próprios estudantes em sala de aula; outras opções propostas pelo Grupo de Reflexão dos educadores.

Os supervisores, conectados *online*, discutiram de maneira mais incisiva dois desses temas, que foram espontaneamente abordados por eles, sem direcionamento tendencioso do pesquisador, com os diálogos fluindo de maneira muito mais natural do que em relação à etapa de problematização ocorrida.

³ Plataforma *online* de mensagens instantâneas e *chat* de vídeo que permite a interação simultânea de várias pessoas que estejam distantes. Disponível em <https://hangouts.google.com/?hl=pt-br>. Acesso em: 4 jun. 2018.

Um deles versava sobre a necessidade de se pensar melhores acordos coletivos de sala de aula entre os professores da série, referentes a atrasos, saídas de sala e afins, havendo a concordância de ao menos três supervisoras quanto à priorização desse ponto. Para essas educadoras, o fato de se exigir, por exemplo, pedido de autorização de estudantes do 9º ano para se ir ao banheiro durante a aula, configuraria um elemento antigo e rude da parte dos professores, tanto quanto a existência de uma determinação para que houvesse a autorização formal para que os estudantes pudessem se dirigir à biblioteca da escola.

Todavia, do ponto de vista de outros educadores, caso houvesse a atuação com foco nessa questão, os professores estariam burocratizando questões pontuais que influenciariam de maneira pouco abrangente as dinâmicas de sala de aula e, em consequência, seu Clima, havendo consenso do grupo quanto a esse argumento.

Em contrapartida, o outro tema destacava o reforço ao Clima Escolar pelo que se denominou no Grupo como “vertente acadêmica”.

Para esse segundo ponto, havia um cuidado dos educadores, em não ocorrer uma ênfase excessiva do foco de análise do Clima Escolar na esfera das relações com os estudantes e destes entre si. Segundo um dos educadores, tal aspecto seria muito importante para a Gestão do Clima, contudo, não revelaria isoladamente a complexidade da escola, na medida em que uma instituição de ensino como o CNSM teria, necessariamente, propósitos acadêmicos, assim como os estudantes teriam que, em cooperação com os professores, propor estratégias para a mobilização para os estudos.

A partir desse segundo foco, houve a intensificação das discussões na direção de experiências de encaminhamentos metodológicos em sala de aula já ocorridas, apontando para possibilidades que considerassem a referida vertente acadêmica no trato com as questões do Clima Escolar.

Sendo assim, convergindo para a esteira de pensamento que se desenvolvia, o pesquisador provocou os educadores no sentido de um planejamento de ações de intervenção no Clima das aulas do 9º ano, como foco da problematização previamente realizada.

Para tal, questionou os supervisores, conectados virtualmente, perguntando como algumas das ações exemplificadas nas discussões do Grupo – consideradoras de um novo paradigma educacional e de Gestão do Clima – poderiam ocorrer de maneira mais disseminada no cotidiano do CNSM, possibilitando o que se almejava de maneira mais propositiva e intencional.

Destacou-se, ainda, o que fora discutido em reunião com estudantes e equipe de coordenação, em união dos três subgrupos, no sentido da realização de “pequenas revoluções”

metodológicas – como pontuado pelos próprios educadores na ocasião – as quais poderiam mostrar-se capazes de disparar maiores movimentos de mudança no Clima Escolar e, especialmente, na aprendizagem.

Em resposta ao questionamento do pesquisador, todos os educadores se posicionaram. Foram pontuadas ideias que trouxeram à tona novos exemplos que contemplassem, sob um viés de formação de/em uma comunidade de liderança, de cooperação e de atuação sistêmica dos diferentes sujeitos de um mesmo processo, possibilidades de interferência no Clima Escolar.

Dentre as possibilidades, indicou-se a necessidade de haver espaço para que trocas de experiências, no sentido do que se propunha naquele momento, pudessem acontecer sistematicamente com todo o grupo de professores da série.

Segundo uma das supervisoras, tais momentos possibilitariam maior segurança e proporcionariam mais disseminação de intervenções no Clima das aulas. A educadora explicou: *“se a gente conseguir esse bate-papo, essa troca com relatos de experiência, talvez a gente possa pegar alguma coisa que já está dando certo, que não seja um passo tão largo que vá desmontar muita coisa na cabeça dos alunos e na nossa, enquanto professor, e que a gente possa ir levando devagar isso, e que alguma coisa pudesse ser mais coletiva, a partir de uma discussão entre nós na série, e que a gente pudesse coletivizar um pouquinho essas estratégias”*.

Por outro lado, um educador ponderou que percebia a necessidade de se oportunizar uma dinâmica de sala de aula que propiciasse um posicionamento do estudante, com maior contribuição partindo dele, como agente do currículo, via cooperação. Porém, havia também que se apontar ressalvas acerca desse movimento.

Segundo esse professor, com a concordância dos colegas nesse momento, o Colégio ainda possuía um currículo um tanto denso, com uma abordagem que seguia tendo um viés relativamente conteudista, algo que obstacularizaria uma maior fluidez na implementação de estratégias cooperativas que, de maneira geral, em seu ponto de vista, teriam um tempo de execução mais alongado, dificultando que todos os conteúdos previstos para um componente curricular fossem contemplados conforme planejado.

Nessa mesma argumentação, uma das supervisoras pontuou que o aspecto levantado pelo colega seria de extrema pertinência, e expressou: *“é uma preocupação grande hoje olhar para o calendário do segundo semestre, e hoje por uma questão de sobrevivência, é fato, a gente abandona todas essas ideias legais que povoam as mentes e estão sempre nos inquietando, e a gente volta para o tradicional porque é uma questão de dar conta do que é esperado, nessa visão mesmo de cumprir o currículo. É um dilema muito grande. Eu levanto*

também essa bandeira que você levantou. O que fazemos com essa grade de conteúdos, com esse currículo grande que a gente revisa e reconstrói, mas que continua ainda bastante inchado?”

Outra professora retomou a fala, apontando para a necessidade de não se parar de sonhar, porém, sem perder a referência da realidade. Por esse motivo, segundo ela, seria de extrema importância uma conversa com todos os professores do 9º ano, na qual se discutissem não somente estratégias não tradicionais, mas também o quanto o referido “*currículo inchado*” poderia ser absorvido ou não por uma proposta como a discutida naquele encontro.

Para a mesma educadora, que concordou com a ressalva acerca do currículo volumoso em contradição com aulas e metodologias mais inovadoras, havia que se ressaltar que aulas mais expositivas não provocariam aprendizagem. Segundo a professora “*essa postura passiva dos estudantes que só escutam e só assistem o “show” que a gente dá lá sozinhos, de fato, a gente possibilita muito pouca aprendizagem dessa maneira*”.

A mesma supervisora ainda pontuou acerca da frustração experienciada ao perceber a pouca condição contextual para que estratégias cooperativas, que gerariam mais aprendizagem, em sua visão, pudessem ser postas em prática, colocando o estudante como protagonista, uma vez que demandariam mais tempo para execução, acabando por conflitar com uma concepção de currículo mais conteudista de aulas expositivas, ainda necessária, segundo ela, para se assegurar que todos os assuntos planejados fossem tratados.

Para a docente, o desafio a ser superado para que o Clima Escolar pudesse ser aperfeiçoado via “*vertente acadêmica*”, residiria em como viabilizar uma nova concepção metodológica com a estrutura existente no CNSM e com o exíguo tempo de que dispunha.

A partir da dificuldade expressada, algumas propostas de ação foram sendo delineadas. Buscava-se tencionar o modelo escolar mais tradicional, em direção à concepção discutida naquele encontro virtual. O objetivo seria, paulatinamente, experienciar possibilidades de uma transição metodológica que passasse a sustentar um Clima Escolar indutor de maior aprendizagem.

Tal movimento, desse modo, levaria à avaliação de um processo de Gestão do Clima Escolar por meio de uma “*vertente acadêmica*”, em afluência com uma concepção de aprendizagem cooperativa e de formação de/em uma comunidade de liderança, em vista da valorização do protagonismo discente.

Entre as propostas, duas delas foram apontadas de maneira mais clara, sendo uma complementar à outra e interdependentes dentro do viés que se debatia.

Uma primeira, apontava para a necessidade mais evidente de se realizarem trocas de experiências com o viés ali discutido, ocorrendo ao longo de todo o semestre letivo seguinte. Uma segunda proposta objetivava sugerir a cada professor do 9º ano, ao longo do semestre, a elaboração ou a observação em seu componente curricular de estratégias que dialogassem com as discussões para o planejamento de ações do Grupo de Reflexão do subgrupo 2.

Contudo, havia restrições no sentido de que, segundo os próprios educadores, possivelmente, nem todos os docentes efetivariam tal proposta, dados os desafios ponderados pelo Grupo ao longo daquele encontro.

Ademais, assinalou-se que a execução do que se propunha deveria ser algo que não fosse levado verticalmente aos educadores, mas sim passível de ser debatido progressivamente, criando espaços de discussão espontânea, com abertura para que a adesão viesse ou não a ocorrer, de maneira a seguir o fluxo das percepções e convicções dos professores sobre os impactos das estratégias no Clima das aulas.

Prudentemente, por conseguinte, adotou-se como premissa de implementação das ações planejadas, que as “pequenas revoluções” pretendidas – mencionadas desde o encontro entre representantes dos três subgrupos em reunião ordinária do Ensino Fundamental II – mas refreadas pela característica desafiadora do 9º ano do CNSM, pudessem passar por um processo de maiores avaliações e debates ao longo do segundo semestre letivo.

Assim, nesse encontro virtual, mais do que um planejamento de ações delineadas passo a passo, indicou-se um viés de Gestão do Clima Escolar, que seria pauta de discussão dos professores do 9º ano quanto a prováveis implementações e compartilhamentos entre seus pares.

Dessa maneira, é essencial relatar a privilegiada composição do Grupo de Reflexão do Clima Escolar do subgrupo 2. Tal Grupo possuía participantes com influência mais marcante entre os professores que representavam, sendo o Orientador Pedagógico alguém com acesso facilitado a todos os planejamentos dos professores do 9º ano, além de materiais e propostas metodológicas de aulas.

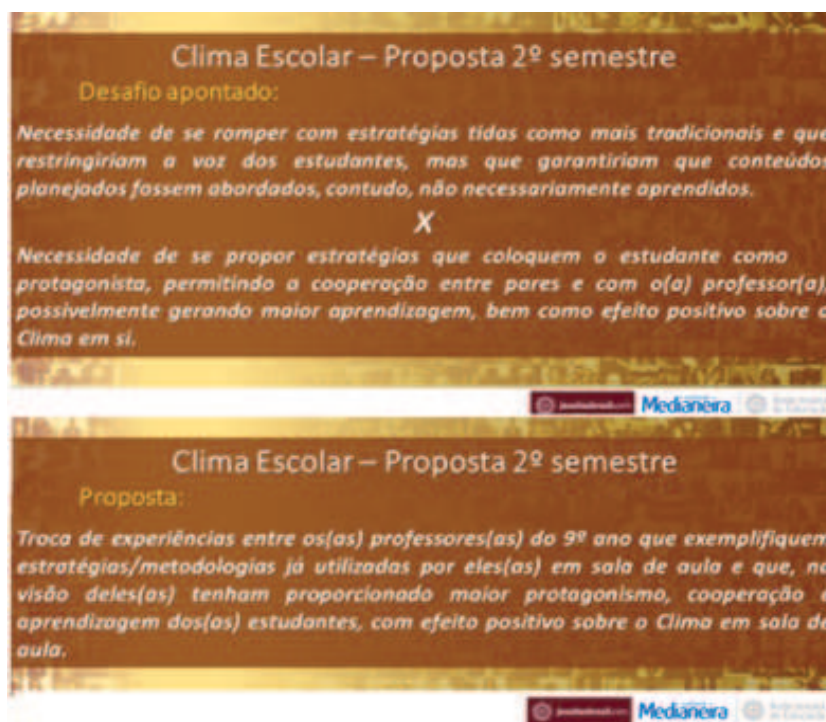
Com este perfil de atuação no CNSM, os educadores envolvidos no Grupo de Reflexão tinham, por si só, condições de provocar a implementação das ações pensadas por eles, seja via influência da Orientação Pedagógica, seja pela participação dos próprios supervisores, como atuantes também nas salas de aula e nas reuniões de professores do 9º ano.

Nessa perspectiva, no segundo semestre do ano corrente (2018), observou-se que, ao menos duas das supervisoras presentes no encontro virtual de planejamento de ações, realizavam mais enfaticamente, em suas aulas, abordagens que enfatizavam o viés proposto

pelo Grupo de Reflexão, além de fazerem menção ao viés enfatizado nas discussões de planejamento de ações da pesquisa-ação.

Além disso, em alguns casos, estratégias eram trabalhadas de forma tão pouco convencional pelas educadoras, que sua reverberação, inevitavelmente, era noticiada a outros professores da série, bem como ao pesquisador, por meio do que era relatado espontaneamente pelos estudantes. Ainda, como forma de se iniciar a disseminação das ideias sustentadas pelo Grupo de Reflexão, buscando sua paulatina implementação com a totalidade do grupo de professores do 9º ano, o pesquisador, em sua posição de orientador da série, buscou pautar, em algumas das reuniões ordinárias, a apresentação da proposta e das discussões daquele Grupo, tendo havido para isso, o aval de integrantes da equipe de coordenação. (Figura 18).

Figura 18 - Slides apresentados aos professores do 9º ano em reunião ordinária de série.



Ademais, de maneira menos formal, aproveitando de momentos de discussão que levavam naturalmente a compartilhamentos de experiências e trocas de estratégias ocorridas em cada componente curricular, o pesquisador, como alguém que se responsabilizava em conduzir reuniões ordinárias, buscou incentivar, via perguntas norteadoras das discussões em momentos específicos, os relatos dos professores sobre as atividades pedagógicas que tivessem ativado a “vertente acadêmica” para a Gestão do Clima das aulas, conforme pontuado pelo Grupo de Reflexão.

Entretanto, momentos mais destacados foram introduzidos pelo pesquisador em reuniões ordinárias, quando, por exemplo, com a autorização de supervisoras participantes do Grupo de Reflexão do Clima Escolar, foi exibida gravação de falas da reunião virtual, as quais relatavam experiências de valorização do protagonismo estudantil no decurso das aulas dessas educadoras. Uma delas é transcrita dessa maneira:

Em sala de aula eu fiz duas dinâmicas. Uma em grupo em que eu selecionava um monitor de disciplina por equipe. Como feedback, eles comentaram que como o grupo era muito grande, era difícil deles se organizarem, muitas vezes o monitor não esperava o colega, e não ficou muito legal, e que, no grande grupo, isso era mais complicado. Era um grupo de 6 a 7 alunos. E aí, em uma próxima atividade eu mudei. Ao invés de grupos, duplas. Eu escolhia essas duplas. Porque, geralmente, se a gente deixa para que eles façam essa escolha, geralmente é por afinidade. E aí a ideia da dupla era justamente desinstalar os alunos para que eles pudessem trocar ideias com alunos que não são muito do dia a dia deles. Foi muito interessante a resposta. Finalizada a dinâmica eu perguntei se foi melhor ou pior em relação àquela primeira estratégia que eu havia feito em grupo, e eles comentaram que foi muito melhor. Que ali em dois alunos, a comunicação é melhor, os exercícios foram feitos de maneira mais adequada, respeitando o passo a passo que eu estipulei com eles. Outra coisa que me chamou muito a atenção foi a resolução de um exercício. Eu pensei totalmente diferente como fazer, como explicar, e um aluno falou: “professora, eu pensei de outra forma. Eu posso ir até o quadro explicar?”. Eu falei: “claro!”. Ali foi muito interessante perceber que os alunos compreenderam mais da forma dele que da forma como eu havia explicado anteriormente. É muito interessante que os alunos pedem essa autonomia, eles querem se posicionar frente a um determinado conteúdo, um contexto. Eu acho que a gente tem que dar mais voz aos alunos. Eles pedem isso. Isso está muito claro para mim. A gente só falando ali na frente não funciona mais.

Importante aqui justificar o uso dessas gravações como forma de se conseguir, dentro da dinâmica de multiplicidade de pautas existentes no CNSM, tempo delimitado para inserir algo de importância no processo de Gestão do Clima Escolar. Sendo assim, via gravações, possibilitava-se prever o tempo de descrição de determinada estratégia, sem, contudo, perder o impacto que tais depoimentos causariam no Clima do momento de reunião em si e dos encaminhamentos que se seguiriam.

Foi possível notar, por meio dessa abordagem, novamente, um processo de revisitação mental às próprias práticas de cada um dos professores presentes, atravessados emocionalmente também pelo que era significativamente ativado por seus pares. Dessa maneira, diferentemente do que se teria, caso houvesse determinação prescritiva partindo do subgrupo 3 (equipe de coordenação) para o grupo de professores, buscava-se gerar adesão e vinculação à Gestão do Clima por meio da retroalimentação em hologramaticidade.

Repete-se, nesse ponto da pesquisa, que, nesse contexto de Gestão do Clima, dentro do viés proposto pelo Grupo de Reflexão, tinha-se a formação de/em uma comunidade, que se aperfeiçoava e aprendia mediante a (re)construção coletiva de saberes e estratégias, as quais

visavam à produção de efeitos incidentes sobre a própria comunidade, bem como sobre o ambiente em que seus sujeitos viviam e atuavam, autopoieticamente.

Finalmente, em análise aos resultados do processo de planejamento e de implementação de ações para o subgrupo 2, observou-se uma evolução significativa das discussões entre o momento de problematização inicial e as etapas seguintes da pesquisa-ação.

Nessa linha do tempo, percebeu-se maior fluidez das discussões do Grupo de Reflexão, assim como avaliações espontâneas dos educadores ao final dos diálogos, especialmente na etapa de planejamento de ações, que deixavam mais clara a pertinência de momentos para se compartilhar com os colegas angústias e experiências.

Frases como “*eu gostei muito de nossa reunião de hoje!*”; “*São assuntos muito importantes!*”, ou ainda, “*achei super válido*”; “*eu acho que a gente vai experienciando novas formas e estratégias*”, podem demonstrar que, mais do que um planejamento de ações de Gestão do Clima Escolar, a abertura sistemática para o diálogo de partilha e a busca solidária de recursos que previnam a degenerescência do Clima em si poderiam ser pautadas nos mais diversos fóruns do CNSM, como forma de, transparentemente, problematizar e propor inovações em um cenário de comunidade de liderança.

Além disso, tais espaços de discussão configurar-se-iam, possivelmente, como zonas de descompressão em relação à imersão vivida pelos professores, que, com relativa frequência, se veem em isolamento no que concerne aos “*dilemas de rotina*” com os quais se deparam em seu cotidiano.

Ao que se observou, haveria nesses momentos, por conseguinte, importante influência na maneira como os educadores passariam a perceber e cooperar com o Clima Escolar.

Nesse ângulo, haveria a tendência do deslocamento da perspectiva de rompimento com um ambiente de competição, de educadores atuando em isolamento e com recursos represados em seus próprios espaços e planejamentos de aula, para um contexto de escola cooperativa (JOHNSON; JOHNSON, 1994), desafiador do *status quo*, encorajador dos sujeitos da escola, inspirador de visão mútua e potencializador do envolvimento em equipes em uma comunidade de liderança sob um viés sistêmico, cujo prisma apontaria para o combate à degenerescência, para uma dinâmica de interinfluência, de interdependência e de valorização das qualidades ausentes nas partes isoladas do todo. (MORIN, 2011, 2015).

Sendo assim, senão todos, vários desses elementos puderam ser percebidos no processo de pesquisa-ação proposto para os educadores.

Acerca disso, pode-se exemplificar, nesse ponto, a valorização do compartilhamento de ideias realizado pelo Grupo de Reflexão, ao propor trocas de experiências que poderiam atuar como elementos inspiradores de visão mútua, de interinfluência entre os pares e de

encorajamento de sujeitos que deixariam a visão de atuação em isolamento para a de compartilhamento e “intersolidariedade”. (MORIN, 2015, p. 107).

Além disso, a problematização de importantes resquícios de um viés relativamente conteudista nos currículos e aulas do CNSM, desafiaria um *status quo* que complexificaria o Clima em sala de aula, em virtude de excessos no uso de metodologia de aulas expositivas, havendo aí a permanente inquietação diante da inexorável degenerescência deste mesmo Clima Escolar em decorrência.

Desse modo, todos esses aspectos interatuantes, via ciclos sistêmicos e cooperativos em processo permanente de Gestão do Clima Escolar, podem vir a indicar a relevância da formação de/em uma comunidade de liderança com o viés proposto nessa pesquisa.

4.3.3 Autoavaliação, Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 2

Como etapa final da pesquisa-ação para os educadores do Grupo de Reflexão do Clima Escolar, ocorreu a (auto)avaliação do processo experienciado.

Diferentemente do planejado para o subgrupo 1, não se utilizou questionário escrito para os supervisores, respondido de maneira mais demorada pelos estudantes.

Novamente, assim como na etapa de problematização, havia uma dificuldade em termos de tempo disponível para a inserção da pauta do Grupo de Reflexão dos educadores na reunião ordinária desses participantes e, por esse motivo, o pesquisador lançou mão do *software online* de apresentação interativa, *mentimeter*, enviando aos participantes *link* e código de acesso à enquete, com ao menos 10 dias de antecedência em relação à reunião formal.

Fazendo-o dessa forma, o pesquisador procurou provocar, por maior tempo, a observação acerca do Clima Escolar e da pesquisa-ação em si, buscando alterar a estratégia de abordagem do Grupo relativamente às etapas anteriores, propiciando que o início da reunião com esses participantes já partisse de um momento posterior à apresentação das questões.

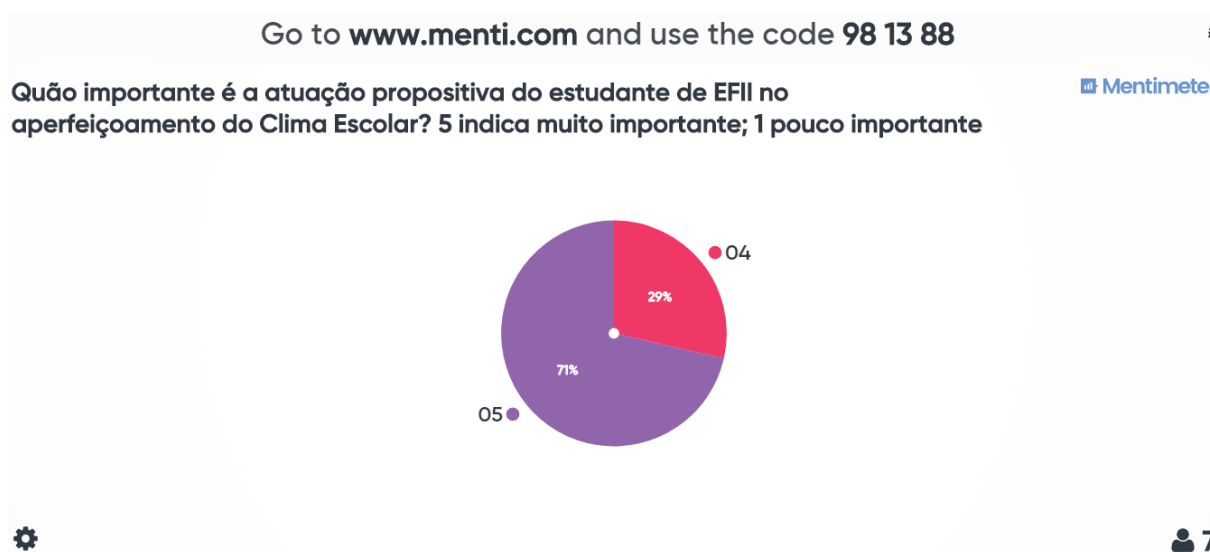
Isto posto, as questões elaboradas para a discussão – em cooperação com um dos gestores da equipe de coordenação, subgrupo 3 – procuraram uma análise de pontos centrais da Gestão do Clima Escolar via formação de/em uma comunidade de liderança, não apenas referenciadas no envolvimento dos próprios educadores, como também na validade da utilização metodológica de Grupos de Reflexão, além da perspectiva de influência e protagonismo dos estudantes nas questões concernentes ao Clima.

Esta multiplicidade de focos buscou provocar a maturidade de observação dos supervisores sobre o processo de modo integral, dada a característica contígua do Clima Escolar

e de interdependência entre o que é proposto para a sua Gestão tanto por estudantes quanto por educadores em geral, como pela equipe de coordenação. Tal análise não teria a mesma condição de aprofundamento para os jovens do 9º ano, havendo a opção do pesquisador em realizá-la com os educadores exclusivamente, como forma de colher avaliações com vistas a projetos futuros para a manutenção de um processo contínuo e autorregenerador (MORIN, 2015, p. 111) do Clima Escolar, e como meio de propiciar condições adequadas para formação tanto de estudantes quanto de educadores de uma mesma comunidade.

Nesse cenário, o pesquisador formulou uma primeira questão envolvendo a relevância da participação propositiva do estudante no aperfeiçoamento do Clima Escolar. (Figura 19). Havia na pergunta, a busca pelo olhar do educador quanto a uma quebra paradigmática entre uma concepção de educação com um viés apassivador do estudante e uma visão de maior protagonismo do educando e de compartilhamento da liderança e da Gestão do Clima com os jovens.

Figura 19 - Tela do *software online* de apresentação interativa com primeira pergunta de avaliação do processo de pesquisa-ação voltada à participação dos estudantes.



Sendo assim, para essa primeira pergunta, o Grupo apontou elevada relevância para a atuação propositiva do estudante no aperfeiçoamento do Clima Escolar, com 71% dos participantes indicando-a como muito importante, e 29% observando-a como importante, sinalizando 4 pontos entre os 5 possíveis.

Para aqueles que se posicionaram de forma menos intensa na escala de 1 a 5, a atitude propositiva dos estudantes já existiria quando, por exemplo, exporiam dúvidas, participariam das aulas de maneira dialogada, entre outras ações cotidianas costumeiras da escola.

Sob esse ângulo, a participação dos estudantes ocorreria no espaço que a ele se disponibilizaria na estrutura da escola, sem, necessariamente, haver a abertura de possibilidade de ações que extrapolassem o ambiente de sala de aula, e, tampouco, a construção de maiores janelas que permitissem a “circularidade do poder criativo” (CABRAL, 2007), peculiar a uma comunidade de liderança em interinfluência recíproca.

Por outro lado, também segundo os educadores, a importante atuação propositiva dos estudantes passaria pela via do compartilhamento de ideias, da consideração de conhecimento prévio do estudante por parte dos professores, ao levar em conta, por exemplo, linguagens que são peculiares ao adolescente, como jogos eletrônicos, séries e outros elementos que habitariam o universo do jovem contemporâneo.

Contudo, nesse ponto de discussão permaneceu a intensa ressalva que se fez quando se realizou o planejamento de ações dos educadores em etapa anterior. Com visão majoritária dos educadores participantes do Grupo de Reflexão, tal restrição estaria associada à contradição existente entre a importância efetiva da atuação propositiva do estudante, e a estrutura curricular “inchada”, com tempos e espaços que não auxiliariam a formação de liderança dos estudantes.

Na perspectiva dos educadores presentes, um contexto de currículo com grande concentração de conteúdos abordados não geraria um cenário adequado para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, na medida em que pouco se proporcionaria espaços educacionais intersticiais capazes de fazer fluir, com profundidade, a importante condição propositiva dos estudantes.

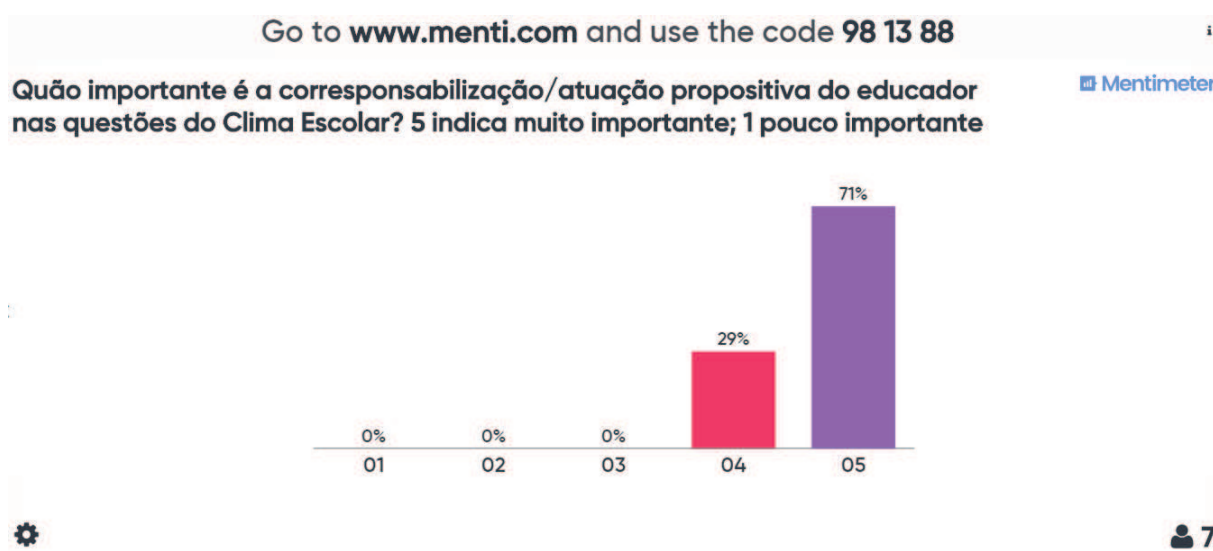
Nesse sentido, para uma das educadoras, a quantidade de materiais didáticos produzidos, roteiros de estudos e estratégias pedagógicas, que contemplariam a extensa lista de conteúdos, levaria a conflitos no cotidiano das aulas, além de falta de adesão por parte dos educandos, atarefados em um ambiente que acabaria se voltando para a produção intensa, porém, em detrimento da cooperação com pares e professores. De acordo com uma de suas colegas *“o aluno tem, por vezes, uma única oportunidade em vários dias de fazer escolhas curriculares. É muita coisa que acontece paralelamente em termos de estratégias didáticas. É uma overdose.”*

Segundo a educadora, seria necessário que a escola repensasse sua estrutura, residindo, em sua organização e cultura, um dificultador para o desenvolvimento de uma atitude propositiva dos jovens, bem como de sua autonomia. Para a professora, em consonância com as vozes dos colegas, a coexistência desses elementos contrários não seria compatível com a formação de lideranças.

Já em referência a uma segunda questão, o pesquisador concentrou o ângulo de visão sobre a importância da responsabilização do educador na Gestão do Clima Escolar, assim como de sua própria atuação propositiva para a formação de/em uma comunidade de liderança.

Por meio dessa questão (Figura 20), o pesquisador buscou provocar a reflexão dos educadores acerca da condição de mobilização dos pares, para influenciarem positivamente uns aos outros em cooperação, propondo intervenções de seu interesse no Clima Escolar, do mesmo modo que estudantes participantes do Grupo de Reflexão foram instigados a liderarem proposições para interferências em seu cotidiano durante o processo de pesquisa-ação.

Figura 20 - Tela do *software online* de apresentação interativa com segunda pergunta de avaliação do processo de pesquisa-ação voltada à participação dos educadores.



Para essa segunda pergunta, a proporção das respostas repetiu-se em relação à primeira questão, com 71% dos educadores destacando como muito importante sua responsabilização e atuação propositiva no que concerne ao Clima Escolar, ao passo que 29% assinalaram o valor 4 dentre 5 pontos possíveis para essa questão.

No que tange a este tópico, um dos educadores posicionou-se concordando com a relevância da responsabilização e da atuação propositiva dos colegas. Segundo ele, em momentos anteriores, dentro da própria instituição, quando fatores contextuais abalaram sobremaneira o Clima Institucional, a mitigação da problemática passou pela mobilização de professores que ativaram estratégias coletivas docentes. Para o professor “*algumas questões vêm do grupo. Quando elas vêm de forma mais coletiva, tem-se um avanço muito maior.*”

De acordo com outra educadora, contudo, assim como no contexto dos estudantes, “*o volume de atividades dos professores aumenta sistematicamente de ano para ano.*” Segundo a

professora, “*abrimos várias pautas e não as aprofundamos. Não se consegue finalizar demandas.*”

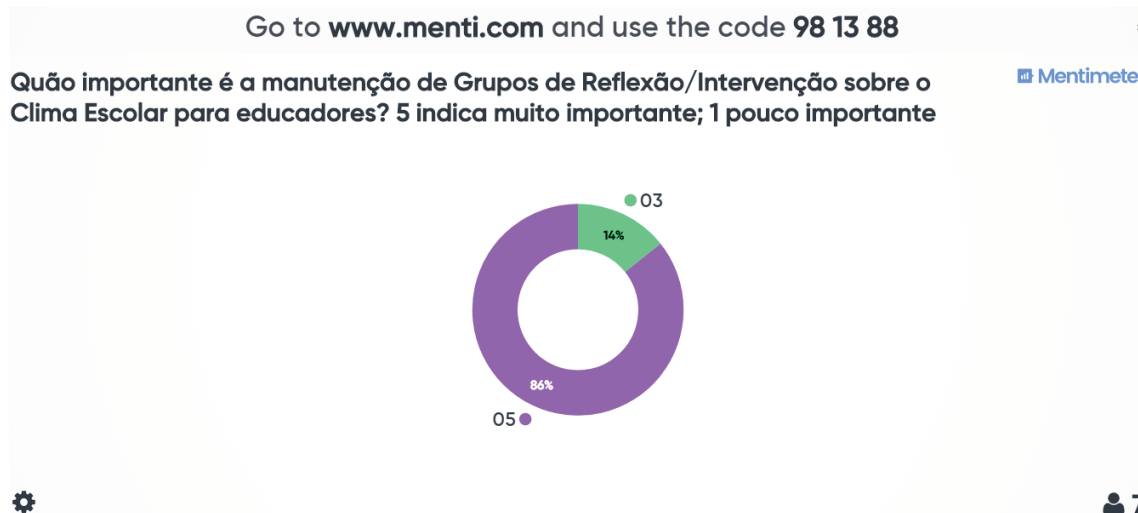
Nesse horizonte, na visão dos participantes do Grupos de Reflexão, há, em simultaneidade ao cenário dos estudantes, pouco espaço para que a mobilização para a transformação de aspectos do Clima Escolar ocorra.

Dessa maneira, tal qual se constatou para o universo dos educandos, na visão dos participantes do subgrupo 2, existiria um panorama de acúmulos de tarefas entre os educadores, que não permitiria haver “*tempo para sentar e discutir, para trocar sobre determinados alunos, para trocar experiências*”. Sob esse ângulo, um dos professores pontuou a dificuldade em se implantar uma simples estratégia de troca de experiências no 9º ano, conforme planejado por eles, dada a profusão de pautas que não seriam geradas localmente, mas provenientes de decisões de lideranças outras que, por sua vez, inibiriam o desenvolvimento mais amplo da própria atividade de liderança entre os docentes, com efeitos evidentes sobre a percepção do Clima por parte desses mesmos sujeitos, visto que não observariam em sua participação a condição de mudanças via atuação coletiva propositiva e corresponsável.

Em relação à terceira questão (Figura 21) de avaliação proposta pelo pesquisador, concentrou-se a atenção na manutenção de estratégias como a do Grupo de Reflexão do Clima Escolar para os educadores, em particular.

A partir da abordagem dessa questão, o pesquisador pretendeu problematizar a pertinência da existência de uma estrutura de reflexão para a Gestão do Clima, em diálogo com o desenvolvimento de uma atitude de liderança em comunidade, de maneira a tornar perene processos cíclicos de autorregeneração do Clima Escolar e de “circularidade de influência recíproca” (LÜCK, 2011, p. 48) dos sujeitos de um mesmo contexto escolar.

Figura 21 - Tela do *software online* de apresentação interativa com terceira pergunta de avaliação do processo de pesquisa-ação voltada à manutenção de Grupos de Reflexão.



Desse modo, para a terceira pergunta, houve a visão de extrema importância para a existência de estruturas de intervenção sobre o Clima Escolar, com 86% dos educadores apontando para tal, havendo, por outro lado, a indicação de 3 pontos dos 5 pontos possíveis para 14% dos participantes, equivalendo a 1 dos integrantes do Grupo, dentro dessa perspectiva.

Observou-se por meio das participações orais dos professores, que o posicionamento pró-manutenção de Grupos de Reflexão do Clima Escolar para os educadores estaria vinculado, na verdade, à falta de espaços e tempos disponibilizados para que discussões como as que estavam acontecendo via Grupo de Reflexão pudessem acontecer em pautas cotidianas de maneira fluída.

De acordo com uma das professoras, por exemplo, *“quanto mais há necessidade de se fazer isso descolado do dia a dia, é porque há algo de errado. É necessário de se discutir em uma pauta usual.”*

Nessa visão, o processo cíclico proposto poderia ser mantido, todavia, de maneira a tornar efetiva uma “presença investigativa na comunidade” (SOBOTTKA; EGGERT; STRECK, 2006, p. 182), sem necessidade de se destacar momentos para tal ou fóruns específicos.

Percebe-se, portanto, que os educadores, em autoavaliação de sua condição propositiva ao longo do processo de pesquisa-ação, observaram extrema pertinência na problematização, planejamento e proposição de intervenções no Clima Escolar, tanto por parte dos estudantes quanto dos próprios educadores em cooperação e atuação sistêmica.

Todavia, houve uma evidente preocupação do Grupo de Reflexão dos educadores com relação às dificuldades evidenciadas no decorrer do processo de pesquisa-ação, quando, em proporções menores, comparativamente ao contexto efetivo de trabalho dos docentes,

experienciou-se dinâmica similar em relação ao empenho necessário para garantir a executabilidade do processo cíclico proposto, em consequência de sua condição intersticial no tecido escolar.

Revelou-se igualmente preocupante, na visão dos professores, que elementos tão relevantes, conforme se constatou nas enquetes realizadas, precisassem ser destacados do todo institucional para que se conseguisse pautar discussões tão medulares quanto o debate permanente acerca do Clima Escolar.

4.4 Percurso de Pesquisa-Ação: Movimentos Decorrentes, Análise de Resultados – Subgrupo 3

O subgrupo 3 dessa pesquisa teve como participantes os integrantes do que se convencionou denominar nesse trabalho como equipe de coordenação da Unidade de Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos). Entre eles compunham o grupo: a coordenadora geral da Unidade; o Orientador Pedagógico; os Orientadores de Aprendizagem de cada uma das séries da Unidade; o Orientador de Formação Cristã e Pastoral; a Auxiliar de coordenação; a Atendente de sala de aula.

A função dessa equipe na pesquisa-ação voltada para a Gestão do Clima Escolar esteve associada ao monitoramento do movimento da pesquisa dos outros dois subgrupos, em acordo com concepção apontada por Coughlan e Coghlan (2002), conforme abordado nesse trabalho em capítulo referente à metodologia utilizada nessa investigação.

Para melhor compreensão do percurso da pesquisa-ação para o subgrupo 3 em sua “meta-etapa de monitoramento” (COUGHLAN; COGHLAN, 2002, p. 230), retoma-se, brevemente, o processo vivido pelo pesquisador que precisou, em meio à elaboração da pesquisa, apropriar-se não somente dos atributos de sua nova função como Orientador de Aprendizagem, então implementada em todas as séries da instituição a partir do ano corrente (2018), como também precisou passar a conviver com profissionais com os quais não havia trabalhado anteriormente, ou com quem já havia atuado, porém, em contextos e posições diferentes das de então.

Além disso, já no princípio do processo de pesquisa-ação, em simultaneidade com a formação da equipe de coordenação em si, o *modus operandi* desse grupo na Unidade de Ensino e, conseqüentemente, nas reuniões ordinárias, ocorreu de forma diversa em relação ao contexto que vinha sendo experienciado pelo pesquisador em outra Unidade do Colégio, em outro contexto de trabalho, no Ensino Médio da instituição.

Adequando-se à transição para uma nova estrutura organizacional de equipes de coordenação, o novo *modus operandi* mencionado, sem haver juízo de valor do pesquisador, demonstrou, em relação a um modelo anterior, menor espaço de inter-relação e diálogo entre orientadores de cada série. Nesse novo cenário, portanto, os orientadores estiveram marcadamente mais fixados em seu ano escolar de atuação.

Sendo assim, embora ainda existisse contato entre todos estes educadores via reunião ordinária, a condição de participação mais direta, em uma série diferente daquela para a qual haviam sido designados, fora reduzida. Precedentemente, tal dinâmica de interinfluências em séries diferentes costumava ser algo frequente na estrutura organizacional das Unidades de Ensino do CNSM, uma vez que os orientadores se encarregavam de dimensões específicas para duas ou mais séries.

Ademais, a presença de um orientador do campo espiritual-religioso, antes atuante para encaminhamentos diversos da Unidade de Ensino, já não se fazia com tanta intensidade no interior da equipe de coordenação, dado que havia passado a existir uma coordenação de formação cristã e pastoral paralela e transversal a todas as Unidades, a qual centralizava a atuação de tal educador nesse sentido.

Mesmo assim, a Unidade de Ensino Fundamental II contava com a referência de um dos Orientadores de Formação Cristã para as quatro séries do segmento, mas que não tinha participação em reuniões ordinárias, exceto quando convidado ou quando havia sua solicitação de pauta para a coordenação geral.

Quanto à Auxiliar de coordenação e Atendente de sala de aula, havia também participação menos integrada à equipe, seja em discussões via e-mail, seja em algumas das reuniões ordinárias. Nesse sentido, não acontecia a participação da auxiliar em momentos de reunião formal com os integrantes da equipe de coordenação, sendo esse contato realizado na dinâmica do dia a dia.

Dessa maneira, diante da transição para uma nova estrutura organizacional, em diversos momentos, discussões voltadas ao monitoramento das ações da pesquisa precisaram ser realizadas com número de participantes menor do que previsto inicialmente, havendo, com relativa constância, a necessidade de retomadas de todo o processo para se seguir adiante, visto que os integrantes do subgrupo 3, que se faziam presentes quando era possível se pautar a pesquisa em si, não necessariamente haviam estado presentes em um encontro precedente.

Ademais, com frequência moderada, as pautas solicitadas pelo pesquisador eram inseridas em sequências de assuntos que não permitiam, por vezes, a fluidez e maior extensão

das discussões, ocorrendo ou ao final de reuniões, ou em meio a pautas que eram naturalmente de maior apelo aos presentes em vista das urgências de cada série.

Houve situação, também, em que a pauta, solicitada pelo pesquisador de forma antecipada, fora suprimida em vista de urgências diversas que não contemplavam o debate acerca do Clima e da pesquisa-ação de maneira direta.

Por esses motivos, tanto a maneira de apresentação da pesquisa quanto a dinâmica de monitoramento proposta precisaram ser ajustadas de modo a assegurar que os fundamentos do que fora planejado originalmente fossem considerados, no que se relacionava ao monitoramento em si.

Sendo assim, quanto à referida dinâmica de monitoramento, esta foi possibilitada por meio de uma intensificação de comunicação e movimento do pesquisador, que procurou momentos externos às reuniões ordinárias da equipe de coordenação, para que houvesse discussão e discernimento quanto a ações e decisões tomadas nos diferentes subgrupos monitorados.

Desse modo, a exemplo do que já havia acontecido com as reuniões de apresentação da proposta de pesquisa para o próprio subgrupo 3, as pautas da pesquisa-ação para os demais subgrupos eram monitoradas em ao menos quatro “frentes” diferentes.

Em uma primeira “frente”, havia o diálogo mais frequente entre o pesquisador, a Coordenadora Geral da Unidade de Ensino e Orientador Pedagógico, sendo que, por vezes, na dinamicidade cotidiana, as conversas também aconteciam de maneira individualizada com um ou com outro e depois compartilhadas com outros participantes em momento oportuno. Para uma segunda “frente”, reuniam-se com o pesquisador todos os Orientadores de Aprendizagem, Coordenadora Geral e Orientador Pedagógico. Em um terceiro caso, discussões diversas contaram com o monitoramento e auxílio para encaminhamentos do Orientador de Formação Cristã e Pastoral em diálogo frequente com o pesquisador. Em um quarto caso, a Auxiliar e Atendente eram consultadas via discussões que pautavam de maneira mais informal e cotidiana assuntos concernentes à Gestão do Clima Escolar e da formação de/em uma comunidade de liderança na percepção delas.

Dessa maneira, o monitoramento da pesquisa precisou de um movimento mais amplo do próprio pesquisador, registrado em diário de campo e no cronograma de ações da pesquisa, que fosse capaz de assegurar o importante olhar e discernimento de diferentes educadores da equipe de coordenação em cooperação com o pesquisador, mesmo que em frentes distintas ao longo do processo.

Por fim, em avaliação à trajetória do subgrupo 3 de monitoramento, entretanto, pode-se destacar que, apesar do movimento do pesquisador precisar ter ocorrido de maneira mais profusa que o planejado, houve o evidente esforço dos integrantes do grupo em poderem estar presentes e atentos quando o foco das discussões se deu sobre a pesquisa-ação.

Contudo, diagnóstico similar atribuído ao subgrupo 2 em relação ao caráter ainda relativamente conteudista do currículo no CNSM – dificultador de um movimento de maior fluidez em direção à adoção de metodologias mais inovadoras e respeitadoras do protagonismo estudantil – foi possível de se observar para o próprio subgrupo 3.

Dessa forma, independentemente do esforço realizado pelos participantes da equipe de coordenação para discutirem acerca do Clima Escolar, foi notória a sistemática abundância de pautas de reunião da Unidade de Ensino Fundamental II que caminhava em movimento intenso de transição para um novo modelo de gestão.

Tal dinâmica acabou por comprometer o aprofundamento de questões diversas, assim como inibir uma abordagem mais pormenorizada do panorama do Clima Escolar entre os gestores da Unidade.

Nesse cenário, ganhou ainda maior importância a atuação de uma comunidade de liderança que buscasse, corresponsavelmente, propor e realizar a Gestão do Clima Escolar em um viés sistêmico e cooperativo, embora não se prescindisse do importante aval dos gestores do subgrupo 3.

Dessa maneira, como observado em enquete de avaliação do processo dos educadores, a corresponsabilização de diferentes sujeitos em atuação sistêmica e propositiva seria a chave para que a autorregeneração do Clima Escolar de uma comunidade acadêmica pudesse ser discutida e problematizada sistematicamente, com espaço para a diversidade e a identidade de cada grupo que integrava esta comunidade de liderança.

Finalmente, a despeito da análise do percurso de pesquisa-ação para o subgrupo 3 ter seu desfecho nesse ponto, a discussão acerca do monitoramento e da gestão da participação de uma comunidade de liderança que se proponha a realizar a Gestão do Clima Escolar mantém-se aberta.

Acredita-se, por conseguinte, que não haja prescrições sobre a maneira como um processo sistêmico e cooperativo deva ser realizado para que se procure reduzir a celeridade da degenerescência do Clima Escolar em uma instituição.

5 DISCUSSÃO INTEGRADA DE RESULTADOS

Os resultados gerados pelo processo de pesquisa-ação são reveladores de aspectos diversos acerca da Gestão do Clima Escolar no 9º ano do Ensino Fundamental II do CNSM. Neste capítulo são destacados três pontos dentre esses aspectos. O primeiro refere-se à transversalidade da ausência de uma cultura de problematização do Clima Escolar no campo de pesquisa entre todos os subgrupos estudados. Um segundo aspecto levanta características peculiares dos subgrupos em meio à dinamicidade da pesquisa-ação. O terceiro ponto evidencia elementos do processo de Gestão que pretendeu ser cíclico, sistêmico e cooperativo em perspectiva do que ainda precisa ser desenvolvido para que se atinja esse objetivo de maneira efetiva no 9º ano do Ensino Fundamental II do CNSM.

Desse modo, no que concerne ao primeiro ponto mencionado, transversalmente a todos os subgrupos, *evidenciou-se a ausência de uma cultura de problematização sistemática do Clima Escolar, havendo uma tendência à secundarização dos assuntos relativos a essa dimensão acadêmica.*

De maneira mais generalizada, verificou-se que se acredita que o Clima Escolar possa ser gerido de forma indireta, sendo os efeitos sobre ele, decorrentes de ações não expressamente planejadas para a mitigação de impactos negativos sobre o próprio Clima.

Nessa perspectiva, portanto, a estruturação de um processo que não somente atuasse propositivamente sobre problemáticas já identificadas, mas que, especialmente, operasse profilaticamente sobre tendências discernidas pela comunidade, não estava no horizonte dos participantes da pesquisa até então.

São indicadores desse primeiro aspecto, relatos como o de um dos estudantes, revelando a inexistência prévia desse contexto ao mencionar que “*o convívio era ignorado e tratado como perfeito, porém nem era analisado direito*”. Ou ainda, por parte de um dos educadores ao relatar que “*alguns acontecimentos na escola são por vezes abafados. Discutir o clima é central*”.

Nessa mesma linha de abordagem, a dificuldade em se abrir espaço específico para assuntos concernentes ao Clima, em meio às pautas de reuniões da equipe de coordenação, também sinalizaram a característica ainda coadjuvante da Gestão do Clima Escolar no campo de pesquisa.

Sendo assim, como revelado nos resultados da pesquisa para os diferentes subgrupos, a histórica carência de uma cultura de estudo permanente sobre o cotidiano escolar e seu Clima pode dificultar o desafio ao *status quo* e inibir que um movimento de aperfeiçoamento contínuo aconteça, não apenas no nível das relações entre os sujeitos, como também

relativamente ao processo de melhor desempenho educacional de sua comunidade acadêmica. (LÜCK, 2011, p. 91).

Por outro lado, no que diz respeito ao segundo ponto destacado nessa discussão integrada de resultados, deixa-se o olhar transversal mencionado, para se buscar uma análise sobre as peculiaridades dos subgrupos.

Dessa maneira, especialmente para o subgrupo 1, foi irrefutável observar o fascínio da maioria dos estudantes participantes com a abertura proporcionada para o desenvolvimento de habilidades de liderança, ao protagonizar não somente movimentos de Gestão do Clima Escolar via Grupo de Reflexão, mas também via ações singulares em grupos menores e com estudantes externos à pesquisa-ação em si, tendo sido reconhecidos positivamente pelo pesquisador em sua posição simultânea como gestor no 9º ano.

Sob esse olhar, os estudantes viam-se motivados com a repercussão decorrente de suas ações e, mesmo não percebendo êxito absoluto em alguns encaminhamentos, desenvolviam sentimento de pertença ao contexto, contribuindo com suas percepções pessoais sobre o Clima Escolar gerado em consequência. Isto, especificamente, foi observado em alguns de seus relatos, em autoavaliação do processo, ao mencionarem que, por exemplo, *“a minha ação de liderança nesse ano na verdade foi impressionante. Eu participei muito mais nesse ano que em qualquer outro, mudando minha visão do clima”*; *“estar próximo do assunto me fez vê-lo com um outro olhar, percebi que existiam muitos problemas e que estes afetavam diversas pessoas e que me fez repensar sobre minhas atitudes no colégio”*. Para que essas percepções ocorressem, foi crucial que a gestão da participação pudesse, desde o início da pesquisa-ação, semear e destacar a condição de liderança de cada um dos estudantes, assim como a dinâmica dela decorrente.

Desse modo, cabe, nesse ponto, refluir à citação de Heloísa Lück (2011, p. 129), quando destaca que o envolvimento em uma experiência organizada com objetivos específicos, ao ser valorizada por lideranças, ainda que não se atinja a totalidade dos propósitos pensados, contribui para a geração de uma crença entre os participantes acerca de sua autoria e responsabilidade pelos frutos colhidos.

Tal fato, notadamente, foi experienciado no subgrupo dos estudantes, não sendo, contudo, observável claramente para o subgrupo 2.

Assim, para os educadores, por sua vez, evidenciou-se maior ***preocupação com a intensidade do cotidiano experienciado pelos docentes, o qual seria cerceador da criatividade e do debate, e intensificador de uma produtividade que, não necessariamente, ocasionaria***

aprendizagem e protagonismo para quem seria o centro do processo na visão deles: os estudantes.

Para esse subgrupo, como constatado em enquete, embora a existência de um Grupo de Reflexão permanente fosse muito importante, havia, por outro lado, a necessidade constante de se prover resultados em termos de abordagens de conteúdos em sala de aula e questões burocráticas, as quais restringiam as possibilidades de problematização dos aspectos relacionados ao Clima Escolar de forma perene e coletiva.

Desse modo, os educadores viviam em um contexto dicotômico, em que ***dinâmicas antagônicas de trabalho não dialogavam e, portanto, limitavam mudanças no Clima das aulas, visto que pouco possibilitavam o desafio ao status quo, assim como restringiam a aprendizagem em si.*** Tal aspecto fora observado pelos próprios docentes ao mencionar que “*é uma preocupação grande hoje olhar para o calendário do segundo semestre, e hoje, por uma questão de sobrevivência, é fato, a gente abandona todas essas ideias legais que povoam as mentes e estão sempre nos inquietando, e a gente volta para o tradicional porque é uma questão de dar conta do que é esperado, nessa visão mesmo de cumprir o currículo.*”

Tal cenário também é, de certa forma, experienciado por estudantes, os quais, por exemplo, solicitaram ao pesquisador que reuniões do Grupo de Reflexão pudessem ocorrer em contraturno, já que não poderiam “*perder aulas*”.

Mostra-se, também nesse caso, uma ***dificuldade em se obter tempo e espaço para a problematização do Clima Escolar – potencializador de aprendizagens – em atendimento à uma cultura ainda quantitativa de abordagem de conteúdos diversos.***

Quanto ao subgrupo 3, como líderes outorgados pela instituição, em uma perspectiva de monitoramento do processo, observou-se, em diversos momentos, uma mudança de um foco mais centralizador das decisões e implementações, para um foco de maior compartilhamento, inclusive com a abertura de espaço, em reunião ordinária de professores, para que estudantes pudessem partilhar sua visão acerca da escola e de seu Clima. Tal mudança de foco pode ser observada tanto em nível da execução da pesquisa-ação quanto em termos de visão de necessidade de mudanças organizacionais.

Todavia, ainda parecia haver uma cultura, em termos de atuação da equipe de coordenação com relação aos assuntos referentes ao Clima, em dinâmica institucional, que, dentro do que fora analisado pelos educadores, descorresponsabilizava o professor do processo, autorizando-o subliminarmente a não gerar intervenções sobre o Clima, com maior protagonismo e liderança, dado a falta de estruturas, tempos e espaços para que se evidenciasse e se fomentasse esse tipo de ação coletiva no corpo discente e com ele.

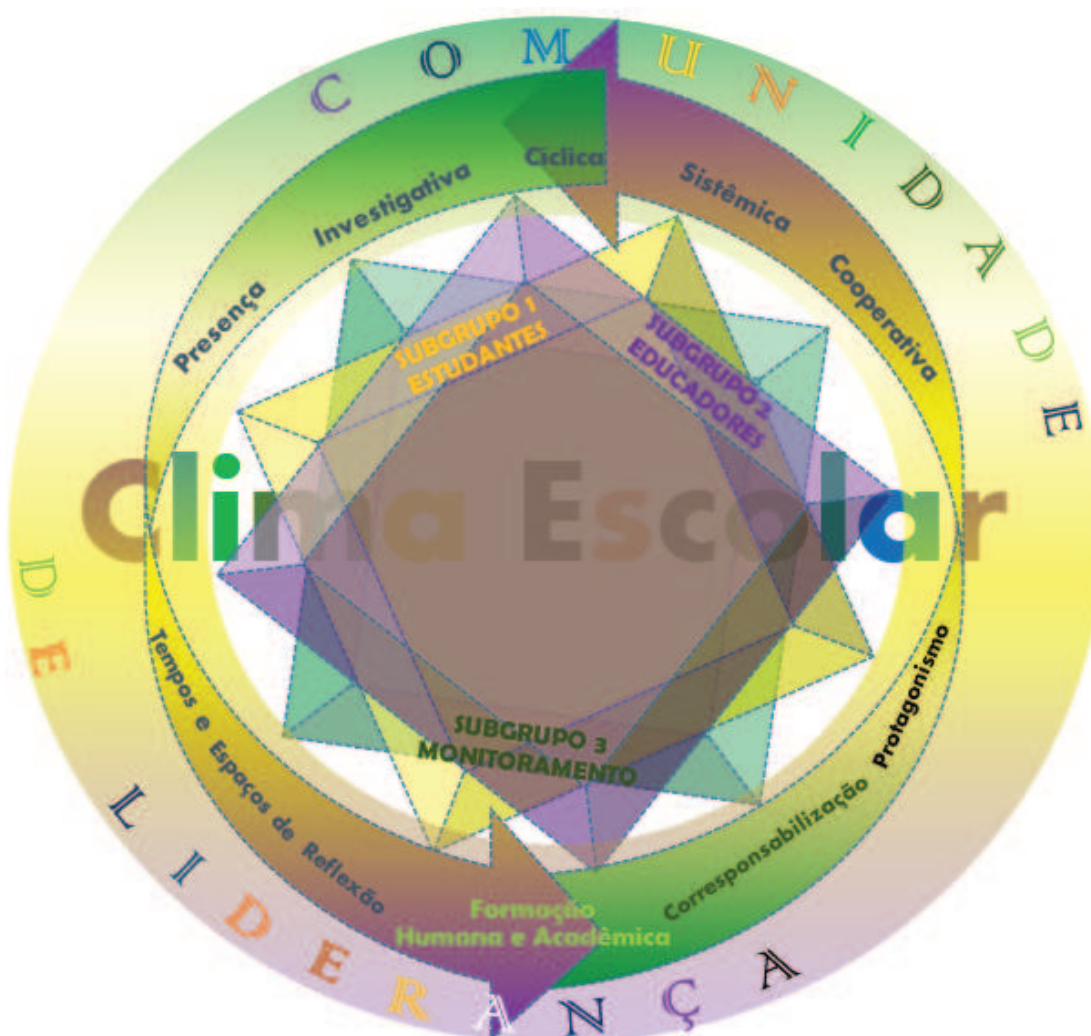
Nessa lógica, seria necessário incorporar outras ênfases, valorando outras ações e resultados nesse contexto cultural, e ajustando-se o foco para a intensificação da atuação em comunidade de liderança, sem prescindir do importante papel de gestão da participação que seria inerente à equipe de coordenação.

Finalmente, como pode-se perceber, existem pontos de transversalidade entre os subgrupos, assim como há pontos peculiares no processo experienciado.

Em todos os casos, buscou-se destacar o quão relevante deveria ser a viabilização da formação de/em uma comunidade de liderança que potencializasse a Gestão do Clima Escolar, auxiliadora de um processo cujo principal objetivo fosse a excelência humana e acadêmica no CNSM.

A figura 22 busca evidenciar elementos-síntese para tal.

Figura 22 - Imagem síntese do processo de Gestão do Clima Escolar e de formação de/em uma comunidade de liderança.



Fonte: Elaborada pelo autor. (2018).

Houve, nesse processo, a consideração da complexidade inerente à Gestão do Clima Escolar, de interinfluências e interdependências entre e dentro dos diferentes subgrupos com seus sujeitos.

Objetivou-se o despertar de uma consciência de comunidade de liderança no 9º ano do CNSM, em presença investigativa, cíclica, sistêmica e cooperativa, no sentido de se persistir cotidianamente para que a missão, visão e valores da instituição pudessem ser retroalimentados por uma cultura de Gestão do Clima e de valorização da contribuição singular dos diferentes sujeitos do Colégio.

Essa visão, que aponta diretrizes de Gestão, é corroborada pelo Projeto Educativo Comum da RJE.

A promoção de uma cultura interna que valoriza o desenvolvimento de um sentido de pertença, embasado na missão e na mística institucionais, nas relações interpessoais, fundadas no respeito e na avaliação daquilo que cada um é e com que contribui para a instituição, é tarefa de todos os gestores da escola. (PEC, n. 76, 2016).

Nesse cenário, analisa-se, diante dos resultados integrados, que, dentre os participantes da pesquisa, em seus diferentes subgrupos, houve uma perspectiva de adesão e de visão de pertinência ao que se propunha, em consequência da experiencição do processo por parte dos sujeitos da pesquisa. Também ocorreu uma maior provocação para as questões vinculadas ao Clima Escolar e seus impactos no cotidiano, não apenas incidente naqueles que se envolveram diretamente com o projeto, mas também em sujeitos influenciados por quem nele atuou sem intermediários.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como seu fio condutor o estudo da viabilização da formação de/em uma comunidade de liderança, capaz de dar vida a um processo de Gestão do Clima Escolar com vistas à excelência humana e acadêmica no Colégio Nossa Senhora Medianeira (CNSM).

Dinamizada por essa perspectiva, a investigação buscou analisar, com base em teóricos contemporâneos e seminais, o contexto de participação, reflexão e ação de diferentes sujeitos da comunidade acadêmica da instituição, com foco em três de seus atores: estudantes, educadores e gestores. Tais sujeitos vinculavam-se ao Ensino Fundamental II do Colégio, mais especificamente ao 9º ano, contexto profissional do pesquisador, também Orientador de Aprendizagem do referido segmento.

Todavia, o cenário do 9º ano desafiava o objetivo central da pesquisa, à medida que, nessa série escolar, se observavam características que exigiam a criação de elementos que pudessem provocar: a) contínua reação à moderada atitude propositiva dos estudantes na Unidade de Ensino; b) intensificação da apenas eventual contribuição dos jovens na discussão de aspectos metodológicos e pedagógicos; c) respostas à escassez de estruturas, tempos e espaços para a comunidade acadêmica no que se referia à problematização do Clima Escolar; d) discussão de processos associados ao Clima Escolar em geral.

Em consideração ao desafio relatado, o pesquisador optou pela abordagem metodológica da pesquisa-ação para responder aos objetivos propostos.

Dessa maneira, apontando-se para o primeiro objetivo específico de pesquisa, evidenciou-se que a potencialização da participação dos estudantes foi resultante mais diretamente de dois aspectos: a) conscientização desses sujeitos, no sentido de que não apenas gestores e professores estariam aptos e/ou autorizados a proporem e executarem ações, mas que, também estudantes, juntamente com os demais participantes, teriam essa condição em movimento de “circularidade de influência recíproca” (LÜCK, 2011, p. 48); b) oportunização de “envolvimento significativo” (KOMIVES et al., 2005, p. 598) via exposição dos jovens à experiências de liderança, no contato com pares em grupos heterogêneos, aprendendo novas habilidades e conhecendo a si mesmos.

Ao longo do percurso e das ações da pesquisa, portanto, vários dos estudantes puderam autoconhecerem-se como portadores de valiosas histórias e características únicas, e, assim, potencializando suas participações na Gestão do Clima Escolar. Como nós de uma mesma rede – em comunidade –, os estudantes aperfeiçoavam-se por meio dos fios que os interligavam e

evidenciavam a importância da interdependência entre os sujeitos de uma mesma comunidade com inspiração mútua.

Outrossim, em resposta ao segundo objetivo específico da pesquisa, oportunizou-se aos educadores o aprofundamento de discussões em meio ao seu cotidiano de complexidades e multifocalidades inerentes aos “dilemas de rotina” desses profissionais no CNSM. Do mesmo modo, provocaram-se tanto debates de ideias com pares e estudantes quanto o compartilhamento de experiências e inquietudes entre o ideal e o real.

Além disso, no que concerne aos integrantes da equipe de coordenação, em meio à multiplicidade de habilidades exigida desses educadores, possibilitou-se a intensificação da problematização acerca da gestão da participação de uma comunidade de liderança, bem como da necessidade de maior abertura e inserção de novos atores na (re)construção de processos decisórios envolvendo o Clima Escolar, especialmente estudantes.

Nessa mesma linha de pensamento, ainda levando-se em conta o segundo objetivo específico dessa pesquisa, não apenas professores puderam considerar a necessidade de deixar de monopolizar as falas e ações prescritivas no contexto das aulas, mas também educadores da equipe de coordenação puderam consolidar a visão de que poucos objetivos são atingidos, quando se planeja verticalmente *para* os diferentes sujeitos e não *com* eles.

Ainda sob essa abordagem, a presente pesquisa corroborou, por meio de sua narrativa e perquirição, uma nova visão paradigmática da Gestão Educacional, que enaltece o todo em detrimento do fragmento; a responsabilização em contraponto à limitação de responsabilidades; a descentralização no lugar da centralização; o processo dinâmico em substituição à ação reativa por eventos; a coordenação e a horizontalização ao invés da burocratização e da excessiva hierarquização; a ação coletiva e interativa em oposição aos interesses unicamente individuais. (LÜCK, 2015).

Com base nessa visão paradigmática, e contemplando o terceiro objetivo específico da pesquisa, propôs-se um processo estruturado para viabilizar uma presença investigativa cíclica, sistêmica e cooperativa acerca do Clima Escolar no 9º ano do Ensino Fundamental II do CNSM. Por meio desse processo, a problemática acerca do Clima Escolar foi contextualizada, ações foram planejadas e implementadas, assim como (auto)avaliações desafiaram os resultados obtidos por meio do que fora experienciado. Todavia, cabe enfatizar que o referido processo estruturado procurou ter em sua concepção, inerentemente, organicidade e recursividade, dado a característica fundamental que se buscou desenvolver por meio da pesquisa: o protagonismo e a liderança dos sujeitos de uma mesma comunidade.

Entretanto, é necessário ressaltar que a efetiva formação de/em uma comunidade de liderança está correlacionada a um movimento mais persistente, com reverberação desde as séries iniciais da instituição, para que se alicerce, progressivamente e culturalmente, a concepção de liderança disseminada em toda a escola, com vistas a uma efetiva Gestão do Clima Escolar no CNSM sob esse viés. Além disso, também se faz necessário que o Colégio considere uma releitura de tempos e espaços de reflexão e de proposição de ação coletiva, como forma de proporcionar, institucionalmente, maior fluidez de ideias e adesão a transformações que realmente desafiem o *status quo*.

Finalmente, esta pesquisa abre possibilidades de aprofundamento dentro do escopo da Gestão do Clima Escolar, com diversos objetos de estudo podendo ser considerados. Um deles estaria vinculado a um projeto de fidelização de estudantes, educadores, docentes ou não, com base no desenvolvimento de competências de liderança e protagonismo da coletividade da instituição. Contudo, possivelmente, o grande desafio para a continuidade dessa pesquisa esteja associado a uma proposta de formação de/na liderança discente, que proporcione a (re)construção cooperativa de diretrizes de ações em espiralidade, desde os níveis escolares iniciais até o término da educação básica, com vistas à excelência na formação humana e acadêmica do CNSM.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.
- BROSE, M. (Org.). **Metodologia participativa**: uma introdução a 29 instrumentos. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2010.
- CABRAL, P. M. F.; SEMINOTTI, N. A dimensão coletiva da liderança. **Caderno IHU Idéias**, São Leopoldo, v. 7, n. 120, p. 41, 2009. Disponível em: <<http://bit.ly/13iyZt4>>. Acesso em: 06 ago. 2016.
- COHEN, J. Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. **Harvard Educational Review**, v. 76, n. 2, p. 201-237, jul. 2006.
- COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA (CNSM). **Projeto político-pedagógico**. Curitiba, 2013.
- _____. **Formação e aprendizagem integral**: o currículo em suas dimensões. Curitiba, out. 2016.
- _____. **Missão, visão e valores**. Curitiba, 2017. Disponível em <<http://www.colegiomedianeira.g12.br/sobre-nos/missao-visao-e-valores/>>. Acesso em: 30 set. 2017.
- COUGHLAN, P.; COUGHLAN, D. Action research for operations management. **International Journal of Operations & Production Management** v. 22, n. 2, p. 220-240, 2002. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/01443570210417515>>. Acesso em: 17 jul. 2017.
- DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.
- FAGUNDES, P. M. **Desenvolvimento de competências coletivas de liderança e de gestão**: uma compreensão sistêmico-complexa sobre o processo de organização grupal. 2007. 147 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2007.
- FLACSI. **O sistema de qualidade na gestão escolar**: uma estratégia de avaliação e melhoria na rede. [S.l]: Companhia de Jesus, 2013.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 37. ed. rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2016a.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 2016b.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GOLEMAN, D.; SENGE, P. **O foco triplo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

HUGHES, W.; PICKERAL, T. School climate and shared leadership. **National School Climate Center**, New York City, fev., 2013. Disponível em: <<https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/practice/sc-brief-leadership.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Leading the cooperative school**. 2. ed. Minnesota: Interaction Book Company, 1994.

_____. **Learning together and alone**: cooperative, competitive and individualistic learning Massachusetts: Allyn and Bacon, 1999.

_____. **Teaching students to be peacemakers**. Minnesota: Interaction Book Company, 1995.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R.T; HOLUBEC, E. J. **The nuts and bolts of cooperative learning**. Minnesota: Interaction Book Company, 2007.

KOMIVES, S. R. et al. Developing a leadership identity: a grounded theory. **Journal of College Student Development**, nov./dez., v. 46, n. 06, p. 593-611, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas 5. ed., 2003. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B-iKddWkjVZVUWRPOWJVdy1xeVU/edit>>. Acesso em: 04 jul. 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Liderança em gestão escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

_____. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22222/pdf_5>. Acesso em: 05 jul. 2017.

McMILLAN, D. W.; CHAVIS, D. M. Sense of community: a definition and theory. **Journal of Community Psychology**, v. 14, jan., 1986. Disponível em: <http://mc7290.bgsu.wikispaces.net/file/view/McMillan_1986.pdf>. Acesso em: 01 maio 2017.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Bauru: **Ciênc. educ.**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Bauru: **Ciênc. educ.**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011b.

_____. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NSCC - National School Climate Council. **The school climate challenge**: narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy, 2007. Disponível em: <<https://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/school-climate-challenge-web.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PEC – Projeto Educativo Comum. Rede Jesuíta de Educação. Rio de Janeiro: Loyola, 2016.

PERKINS, Brian K. **Where we learn**: the cube survey of urban school climate. Alexandria: National School Boards Association, 2006. Disponível em: <<http://www.schoolclimatesurvey.com/files/WhereWeLearnFullReport.pdf>>. Acesso em 28 de fevereiro de 2017.

PROJETO EDUCATIVO institucional do Equador, 2013-2018. In: **CNSM**. Formação e Aprendizagem Integral: o currículo em suas dimensões. Curitiba, outubro de 2016. p. 15.

SENGE, P. et al. **Escolas que aprendem**: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SOBOTTKA, E.; EGGERT, E.; STRECK, D. R. A pesquisa como mediação político-pedagógica. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

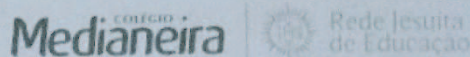
THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOURNIER, M. **Sexta-feira ou os limbos do Pacífico**. São Paulo, Difel, 1985.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Indisciplina e disciplina escolar**: fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

VINHA, T. P. et al. O Clima Escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747/3157>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



CARTA DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Professor Doutor Fernando Guidini, Diretor Acadêmico do Colégio Nossa Senhora Medianeira, situado à Avenida José Richa, 10546, Prado Velho, Curitiba, Paraná, aceito o desenvolvimento nessa instituição da pesquisa intitulada “Gestão do Clima Escolar: a formação de/em uma comunidade de liderança” realizada pelo pesquisador Alessandro França Quadrado, regularmente matriculado no Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS - São Leopoldo, RS - sob matrícula nº 1047879, sob orientação da Professora Doutora Patrícia Martins Fagundes Cabral.

Ciente estou de que o objetivo central do estudo é analisar fatores capazes de viabilizar a formação de/em uma comunidade de liderança que potencialize a Gestão de um Clima Escolar auxiliador do processo de formação humana e acadêmica no Colégio Nossa Senhora Medianeira.

Além disso, declaro que sou conhecedor dos procedimentos éticos adotados pelo pesquisador que envolvem a manutenção do sigilo dos participantes, sejam eles estudantes, professores, gestores ou profissionais contratados pelo Colégio Medianeira em geral, estando ciente que será necessário, entretanto, que conste o nome dessa Instituição na dissertação, visto que envolve proposta de pesquisa e intervenção a ser conhecida pela comunidade acadêmica deste Colégio.

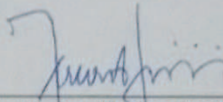
Quanto à metodologia, é de meu conhecimento que os dados serão coletados através de procedimentos de pesquisa-ação coordenados pelo pesquisador, incluindo observação participante e assistemática, além da formação de grupos de reflexão cooperativos envolvendo estudantes do 9º ano da instituição, professores do Ensino Fundamental II do Colégio e gestores da equipe de coordenação dessa Unidade de Ensino que se disponibilizarem a colaborar com a pesquisa.

Ciente estou, igualmente, que os dados coletados nessa pesquisa serão utilizados unicamente para fins acadêmicos e posterior publicação do estudo em revistas da área, sendo preservada sempre a identidade dos envolvidos.

Sendo assim, sabedor dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os seguintes requisitos: a garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da

pesquisa; a ausência de despesas específicas para esta instituição para o desenvolvimento da pesquisa em si; no caso do não cumprimento dos itens mencionados, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Curitiba, 04 de abril de 2018.


Diretor Acadêmico do Colégio Nossa Senhora Medianeira

Fernando Guidini
Diretor Acadêmico
Matrícula nº 612015-6541

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO EDUCADOR

Prezado(a) participante,

Meu nome é Alessandro França Quadrado e, além de atuar como orientador no Colégio Nossa Senhora Medianeira, Curitiba, PR, sou estudante do curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS - São Leopoldo, RS.

Estou realizando uma pesquisa, sob supervisão da Professora Doutora Patrícia Mendes Fagundes Cabral, que tem por objetivo analisar fatores capazes de viabilizar a formação de/em uma comunidade de liderança que potencialize a Gestão de um Clima Escolar auxiliador do processo de formação humana e acadêmica no Colégio Nossa Senhora Medianeira.

Sua participação será através de Grupo de Reflexão cooperativo, observação participante e assistemática via procedimentos de pesquisa-ação. As atividades do Grupo de Reflexão ocorrerão em comum acordo com o pesquisador, em horários previamente combinados, podendo haver, eventualmente, gravação em áudio.

A participação nesse estudo é voluntária e os riscos são mínimos, mas se você se sentir constrangido ou, por algum motivo decidir não participar ou quiser desistir, em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo que você não perceba benefícios diretos em participar, é importante considerar que, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

A qualquer momento, enquanto participante você poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo através do telefone (41)98747-4743 ou por meio dos e-mails quadradoalessandro@gmail.com e/ou alessandrofq@colegiomedianeira.g12.br.

Atenciosamente,

Alessandro França Quadrado (mestrando)

Matrícula: nº 1047879

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento assinado em duas vias.

Local e data

Nome e assinatura do participante

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL ACADÊMICO PELO ESTUDANTE

Prezados pais/responsáveis,

Meu nome é Alessandro França Quadrado e sou o Orientador de Aprendizagem do 9º ano do Colégio Nossa Senhora Medianeira, Curitiba, PR. Também sou estudante do Mestrado Profissional em Gestão Educacional na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS - São Leopoldo, RS.

Estou realizando uma pesquisa, sob supervisão da Professora Doutora Patrícia Mendes Fagundes Cabral, que tem o objetivo de analisar fatores capazes de viabilizar a formação de/em uma comunidade de liderança que potencialize a Gestão de um Clima Escolar auxiliador do processo de formação acadêmica e humana no Colégio Medianeira.

A participação será através de Grupo de Reflexão cooperativo, observação participante e assistemática via procedimentos de pesquisa-ação podendo haver, eventualmente, gravação em áudio.

As atividades do Grupo de Reflexão ocorrerão em horários previamente combinados com periodicidade de 20 a 30 dias em aulas não coincidentes, de maneira que não sejam perdidas avaliações ou aulas previamente combinadas com o(a) professor(a) da disciplina, de forma que a ausência nas mesmas evite qualquer prejuízo nas disciplinas em que seu(sua) filho(a) está matriculado(a).

A participação nesse estudo é voluntária, os riscos implicados são mínimos, e se por algum motivo seu(sua) filho(a) se sentir constrangido e se o(a) senhor(a) decidir que seu(sua) filho(a) não deve participar, ou se o(a) próprio(a) estudante quiser desistir, em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo, havendo, para isso, comunicação ao pesquisador/orientador ou, simplesmente, não assinando esse termo. Em meio ao processo, o estudante terá apoio da equipe pedagógica da Unidade e do próprio pesquisador/orientador, auxiliando-o em qualquer situação decorrente do estudo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade de seu(sua) filho(a) será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

A participação de seu(sua) filho(a) no processo descrito é de grande valor para o(a) próprio(a) estudante, visto que permite a ele(a) ter a oportunidade de vivenciar a condução de uma pesquisa acadêmica em nível de Mestrado, além de discutir aspectos do desenvolvimento de habilidades de liderança e do Clima Escolar juntamente com colegas da mesma série/ano e

estudantes representantes do grêmio estudantil do colégio convidados para esse processo. Conceitos, como os usados nesse documento sobre a metodologia da pesquisa, também serão parte de aprendizagem que certamente deverão dar oportunidades a seu(sua) filho(a) de inserção em um universo real de pesquisa.

Mesmo que o(a) senhor(a) não perceba benefícios diretos na participação de seu(sua) filho(a), é importante considerar que, indiretamente o senhor/senhora estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, além do aperfeiçoamento do trabalho realizado no Colégio Medianeira.

A qualquer momento, enquanto responsável pelo(a) participante, o(a) senhor(a) poderá solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo pelo telefone (41)98747-4743 ou por meio dos e-mails quadradoalessandro@gmail.com e/ou alessandrofq@colegiomedianeira.g12.br. Os resultados da pesquisa também serão disponibilizados via reunião presencial com a Orientação de Aprendizagem do 9º ano do Colégio Medianeira, que será agendada pelo próprio pesquisador/orientador ou demandada pelos responsáveis.

Atenciosamente,

Alessandro França Quadrado (mestrando)

Matrícula: nº 1047879

Consinto em que meu(minha) filho(a) _____

participe deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de assentimento assinado em duas vias.

Local e data

Nome e assinatura do(a) responsável

ANEXO D - TERMO DE ASSENTIMENTO DO ESTUDANTE

Olá, _____

(Nome do Estudante)

Meu nome é Alessandro França Quadrado e, como você sabe, sou orientador de aprendizagem do 9º ano no Colégio Nossa Senhora Medianeira. Também sou estudante do curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS - São Leopoldo, RS.

Estou realizando uma pesquisa que tem o objetivo de analisar fatores para a formação de/em uma comunidade de liderança que consiga aperfeiçoar o Clima Escolar do 9º ano.

O Clima Escolar é um importante fator para melhorar o desempenho dos estudantes em geral, além de possibilitar um ambiente de aprendizagem mais prazeroso, de maior envolvimento e sentimento de pertencimento ao grupo com o qual você estuda.

A sua participação será importante para auxiliar diretamente para que mudanças nesse Clima Escolar possam ser planejadas e implantadas no Colégio, dando a você a oportunidade de ser um dos corresponsáveis para que isto aconteça a partir do momento em que se dispuser a participar e a fazer sua voz ser ouvida em nossa escola. Isto deve acontecer através de Grupo de Reflexão com minha condução, de forma cooperativa com outros(as) colegas da mesma série, além de integrantes do grêmio estudantil do Colégio, podendo haver, também, gravação em áudio.

As atividades do Grupo de Reflexão acontecerão em horários combinados comigo, com seus pais e professores, evitando qualquer dificuldade na condução de seus estudos.

Importante que você saiba que sua participação nesse processo permitirá que você tenha contato com o desenvolvimento de uma pesquisa em nível de mestrado profissional, algo que agregará à sua formação para além do conteúdo da sala de aula e possibilitará, principalmente, que você proponha, sugira, critique e aja no ambiente do seu Colégio para mudar aquilo que você não vê como positivo.

A participação nesse estudo é voluntária e os riscos envolvidos são mínimos e, se você decidir não mais participar, em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo, havendo, para isso, comunicação para mim, Alessandro, ou, simplesmente, não assinando esse termo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, a sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo que você não perceba benefícios diretos na sua participação, é importante saber que você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, além do aperfeiçoamento do trabalho no Colégio.

A qualquer momento, você poderá pedir informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo através do telefone (41)98747-4743 ou por meio dos e-mails quadradoalessandro@gmail.com e/ou alessandrofq@colegiomedianeira.g12.br.

Obrigado desde já,

Alessandro França Quadrado (mestrando)

Matrícula: nº 1047879

Aceito participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de assentimento assinado em duas vias, além de ter levado a meus responsáveis um termo de assentimento para essa mesma pesquisa.

Local e data

Nome e assinatura do(a) estudante