

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

MARIANA DE ASSIS SOARES

**O CLIMA ESCOLAR E O SOM DO RECREIO: ENTRE ESCUTAS,
OBSERVAÇÕES E RELATOS**

BELO HORIZONTE
2018
MARIANA DE ASSIS SOARES

**O CLIMA ESCOLAR E O SOM DO RECREIO: ENTRE ESCUTAS,
OBSERVAÇÕES E RELATOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tania de Freitas Resende

S676c
T

Soares, Mariana de Assis, 1991-
O clima escolar e o som do recreio [manuscrito] : entre escutas,
observações e relatos / Mariana de Assis Soares. - Belo Horizonte, 2018.
159 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora : Tania de Freitas Resende.

Bibliografia : f. 120-125.

Anexos: f. 144-159.

Apêndices: f. 126-143.

1. Educação -- Teses. 2. Sociologia educacional -- Teses. 3. Ambiente
escolar -- Teses. 4. Recreação ao ar livre para crianças -- Teses. 5. Crianças
-- Recreação -- Teses. 6. Areas de recreação -- Teses. 7. Brincadeiras --
Teses. 8. Paisagem sonora -- Teses. 9. Ruído urbano -- Teses.
10. Instalações escolares

I. Título. II. Resende, Tania de Freitas, 1968-. III. IV. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

MARIANA DE ASSIS SOARES

**O CLIMA ESCOLAR E O SOM DO RECREIO: ENTRE ESCUTAS,
OBSERVAÇÕES E RELATOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof.^a Dr.^a Tania de Freitas Resende – FAE / UFMG – Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Gonzaga Alves – FAE / UFMG

Prof.^a Dr.^a Marlice de Oliveira e Nogueira – UFOP

Prof. Dr. Cláudio Marques Martins Nogueira (Suplente) – FAE / UFMG

Prof. Dr. Luciano Campos da Silva (Suplente) – UFOP

Belo Horizonte, 29 de junho de 2018

Ao meu Deus, meu maior amigo, autor do meu destino,
socorro presente na hora da angústia, lâmpada para os
meus pés e luz para os meus caminhos. A Ele sejam
honra e glória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me guiar e conduzir até aqui, colocando as pessoas certas no meu caminho;

Aos meus pais e irmã, Gilcemar, Ana Cristina e Hannah, pelo amor, apoio e incentivo de todas as horas;

Aos os meus pais, por terem me ensinado o valor do conhecimento, por sempre acreditarem e investirem nos meus sonhos, e por me lembrarem constantemente de confiar e descansar no Senhor, que aos seus amados dá o sustento mesmo enquanto dormem.

Ao meu namorado e amigo, Ackyla, pelo apoio e ajuda no desenvolvimento deste trabalho;

Aos meus queridos amigos do Coral Levitas, e demais irmãos da Igreja Metodista de Santa Tereza pela amizade e orações constantes;

A Rossana, Eliane, Elias e Evandro, por serem minha família em Belo Horizonte durante esta trajetória;

A tia Margareth Louise, ao tio Joe e a tia Ilza, que foram peças fundamentais para a minha jornada acadêmica;

A minha tia-avó Oswaldina, meus tios Vera Márcia, Marcelo e Marcus Vinicius, por cuidarem de mim como uma filha, sendo indispensáveis em minha jornada acadêmica;

Aos amigos e irmãos da igreja Casa de Oração em Muriaé - MG, por sempre me sustentar em oração;

A minha orientadora Tania de Freitas Resende, por seus ricos ensinamentos, por sua amizade, paciência e dedicação;

A professora Maria Teresa Gonzaga pelas inúmeras contribuições ao meu trabalho;

A Faculdade de Educação da UFMG pelas oportunidades únicas que me proporcionou e a todos os professores das disciplinas que cursei, que foram essenciais para o meu desenvolvimento acadêmico na área da Sociologia da Educação;

A direção das duas escolas onde a pesquisa foi feita, por terem possibilitado sua realização e pelo acolhimento;

“Todos os lugares, com suas vastas populações animais e vegetais, se transformam em salas de concerto. Em cada um desses recintos, há uma orquestra única que executa uma sinfonia sem igual, na qual cada espécie toca sua parte na partitura (...) os seres humanos também estão se fazendo ouvir. Eles se dispersam, se espalham pelo globo, deixando por onde passam símbolos tangíveis, visuais e acústicos de sua presença”
(KRAUSE, BERNIE, 2013, p. 14).

RESUMO:

Este trabalho, situado no campo da sociologia da educação, busca investigar relações entre o clima escolar e a paisagem sonora (som ambiente) do recreio de duas escolas de ensino fundamental, na cidade de Belo Horizonte/MG. Levando em conta a pluralidade de fatores já levantados pela literatura como componentes do clima de uma instituição escolar, constata-se que o som do recreio não é considerado dentre eles, nos estudos existentes. Propõe-se que a paisagem sonora do recreio seja entendida como um desses fatores, uma vez que, por mais que os ruídos dos recreios escolares sejam facilmente reconhecidos aos nossos ouvidos, cada escola apresenta suas peculiaridades sonoras, as quais, em hipótese, podem resultar de elementos que caracterizem o clima da instituição e também podem influenciar na percepção desse clima. A pesquisa de campo envolveu sete meses de observações nos recreios e em salas de aula nas duas escolas, coleta de materiais e realização de entrevistas com membros da direção, professores e alunos das duas instituições. Os dados coletados foram analisados com base em referenciais do campo da sociologia da educação sobre estabelecimentos escolares/clima escolar, e do campo da música, sobre paisagem sonora; também foram importantes alguns estudos sobre recreio escolar e culturas da infância. Tais análises revelaram diferenças e semelhanças entre as escolas quanto à sua organização e estrutura interna, suas normas disciplinares, seus valores, e a como se dão as relações dentro delas, permitindo descrever e analisar características do clima escolar de ambas as instituições. Com base na comparação entre elas foi possível perceber, na escola onde o recreio era menos ruidoso, a existência de um maior controle disciplinar e um espaço menor para as culturas da infância; e na escola onde o recreio era mais ruidoso e agitado, um clima mais aberto, de maior negociação e com mais espaço para essas culturas. Confirma-se, assim, a pertinência da hipótese segundo a qual o som do recreio pode ser relacionado ao clima escolar, o que pode vir a ser aprofundado em novos trabalhos que contemplem outros tipos de escolas.

Palavras chave: Clima escolar; recreio escolar; paisagem sonora; sociologia dos estabelecimentos escolares.

THE SCHOOL CLIMATE AND THE SOUND OF BREAK TIME: WHAT WAS HEARD, OBSERVED, AND REPORTED.

SUMMARY:

This dissertation, in the field of sociology of education, aims to investigate possible connections between the school climate and the soundscape of the recess in two elementary schools in the city of Belo Horizonte/MG. Contemplating the plethora of factors previously mentioned by the literature as components of the climate of a school, the sounds of recess are not considered as one of them. In this work, it is proposed that the soundscape of recess should be included as one of these factors, since, even though school noise is easily recognizable, each school has its sound peculiarities, which, theoretically, may result from elements that characterize the environment of the school and influence the perception of this environment. The field research involved seven months of observations in recesses and classrooms in both schools, material collection, and interviews with school staff and students of both institutions. The data collected was analyzed in the light of references in the field of sociology of education and music about school environment and soundscape; some studies about school recess and children's culture were also considered. Said analysis revealed differences and similarities between the schools regarding their organization, structure, rules, values, and how interpersonal relations take place allowing an analysis and description of the characteristics of the school climate of both schools. Based on the comparison of one institution to the other, it was possible to notice, in the school in which the recess was less noisy, a better disciplinary control and a smaller space for children's culture; and in the school in which the recess was restless and noisier, a more open environment, with more negotiation and more space for the aforementioned culture. Thus, confirming the hypothesis that the sound of recess may be related to the school climate, which can be deepened in following works on other types of school.

Keywords: school climate; school recess; soundscape; sociology of schools.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planta do pátio central da escola Verde.....	71
Figura 2 – Planta do pátio lateral (das árvores) da escola Verde.....	71
Figura 3 – Planta do pátio da escola Colorida.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Direção e professores da Escola Verde entrevistados durante a pesquisa de campo.....	56
Tabela 2 – Professores da Escola Colorida entrevistados durante a pesquisa de campo.....	85
Tabela 3 – Características gerais das escolas Verde e Colorida.....	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONSTRUÇÃO DO OBJETO.....	16
1.1 Estudos sobre paisagem sonora, suas influências e implicações no cotidiano.....	16
1.2 Estudos sociológicos sobre o clima escolar.....	21
1.2.1 Estudos sociológicos sobre a escola e a emergência da noção de clima escolar.....	21
1.2.2 Clima escolar: definições, possibilidades de análise e elementos de investigação.....	25
1.3 A construção do objeto de pesquisa: na interface de estudos sobre paisagem sonora, clima escolar e recreio escolar.....	36
2- CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	43
3- A ESCOLA VERDE: OBSERVAÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE O CLIMA DA ESCOLA E O MOMENTO DO RECREIO.....	48
3.1 O prédio e seu entorno.....	51
3.2 Os sujeitos e suas relações.....	54
3.3 Disciplina, princípios e valores.....	61
3.4 O recreio na escola Verde.....	69
4- A ESCOLA COLORIDA: OBSERVAÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE O CLIMA DA ESCOLA E O MOMENTO DO RECREIO.....	81
4.1 O prédio e seu entorno.....	82
4.2 Os sujeitos e suas relações.....	85
4.3 Disciplina, princípios e valores.....	92
4.4 O recreio na escola Colorida.....	96
5- O CLIMA ESCOLAR E O SOM DO RECREIO NAS ESCOLAS VERDE E COLORIDA: TECENDO ANÁLISES	105
6- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120
APÊNDICES.....	126
ANEXOS.....	144

INTRODUÇÃO

A proposta que deu origem a esta dissertação começou a criar forma durante os anos em que cursei Licenciatura em Música na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Foi quando desenvolvi um interesse particular pelos sons dos ambientes ao meu redor e como eles exercem influências sobre nosso estado físico e comportamental.

Com base nesse questionamento de início, em 2011, a um projeto de iniciação científica que buscava reconhecer as características sonoras do Restaurante Universitário (RU) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) em seu momento de maior fluxo de frequentadores, descobrir como tais frequentadores sentiam-se ao sair de lá e mensurar a influência que os sons ali existentes poderiam exercer sobre essas sensações. Para isso, contei com o auxílio de leituras das obras de autores como Raymond Murray Schafer, Pierre Schaeffer, Giuliano Obici e Eduardo Murgel, que tratam diretamente dos ruídos ambientes e suas influências sobre nosso organismo e comportamento.

Com a conclusão de que a paisagem sonora desse ambiente alterava o estado físico e comportamental dos seus frequentadores, prossegui com as observações atentas dos sons ao meu redor em outros contextos. Lecionando no ensino fundamental de sete escolas de Vitória/ES, um momento dentro desses ambientes chamou-me a atenção: o recreio escolar, por ser o período de maior incidência de ruído, no qual os alunos estão dividindo o mesmo espaço no mesmo intervalo de tempo, e por ser um momento considerado incômodo por muitos professores com quem convivi, os quais frequentemente se queixavam do volume dos sons provenientes dos pátios.

Considerando esse novo campo de investigação, desenvolvi uma pesquisa, apresentada como trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Música, em 2014, na qual busquei analisar os sons ambientes (paisagem sonora) do recreio escolar de alunos do ensino fundamental de um colégio estadual e entender as influências que os sons do recreio poderiam exercer sobre os estudantes. Com base em entrevistas e questionários direcionados aos alunos e a todo o corpo de educadores e demais funcionários da escola, procurei entender qual a percepção destes sobre a paisagem sonora que os cercava dentro do ambiente de recreio e quais as possíveis influências dessa paisagem sonora sobre o comportamento dos alunos. Baseando-me em uma bibliografia que trata da influência que os ruídos ambientes exercem especificamente sobre as crianças (ZWIRTES, 2006; KLATTE et al, apud KRAUSE; 2013) e a partir dela analisando depoimentos tanto de alunos quanto de professores e funcionários - os quais davam conta de que, ao retornarem para as salas de aula, após o recreio, as

crianças em geral estavam mais agitadas, cansadas, nervosas e agressivas do que nos horários anteriores -, pude concluir que a paisagem sonora do recreio daquela escola exercia influência no comportamento dos estudantes, alterando também seu estado físico. Porém, ficava claro, também, que diversos outros fatores poderiam atuar em conjunto com a paisagem sonora para produzir esses efeitos e que a própria paisagem sonora era derivada das características peculiares de cada recreio. A partir dos resultados obtidos, senti a necessidade de trazer esses estudos para o campo da Educação, de forma a conhecer melhor esses outros fatores dentro da escola, os quais, aliados à paisagem sonora, também exercessem influências sobre o comportamento dos alunos.

Ao tomar contato com os estudos sociológicos sobre os estabelecimentos escolares, o efeito-escola e o clima escolar (BRESSOUX, 2003; MAFRA, 2003; NÓVOA, 1995) identifiquei neles um referencial teórico adequado para ancorar minhas investigações sobre o som do recreio escolar e suas relações com outros elementos do cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, constatei que, nesses estudos, o recreio escolar era um elemento praticamente ausente – sendo também um tema pouco explorado na literatura educacional como um todo -, ao passo que em minha experiência anterior, ele tinha se mostrado um momento marcante (e frequentemente problemático ou desafiador) no cotidiano das escolas. Sendo assim, mostrou-se relevante contribuir com o alargamento dos estudos sobre os estabelecimentos escolares e seu clima interno, agregando a eles discussões sobre o recreio escolar.

A dissertação busca investigar as relações entre o clima escolar e a paisagem sonora do recreio, a partir da hipótese de que esta (a paisagem sonora) é um elemento daquele (clima escolar), podendo refleti-lo e, ao mesmo tempo, influenciá-lo. Para concretizar a investigação, realizei dois estudos de caso, em duas escolas estaduais de Belo Horizonte, as quais frequentei durante todo o primeiro semestre do ano de 2017.

O primeiro capítulo desta dissertação traz uma breve imersão nos referenciais teóricos que fundamentaram o trabalho, a saber: os estudos sobre paisagem sonora, baseados especialmente em Schafer (2001), Obici (2008), Bistafa (2011), Murgel (2007), Almeida (2011) e os estudos sociológicos sobre a escola e o clima escolar, para cuja discussão me apoiarei principalmente em Bressoux (2003), Mafra (2003), Derouet (1995), Nóvoa (1995), Brooke e Soares (2008), Rutter (2008), além de dialogar com alguns trabalhos brasileiros recentes, como o de Pacheco (2008), Canguçu (2015), Vilassanti (2016) e Game (2002).

O segundo capítulo trata das escolhas e métodos adotados para a realização desta pesquisa, tanto em sua fase de imersão no campo, quanto na fase de analisar os dados obtidos. O terceiro e o quarto capítulo relatam a pesquisa de campo realizada nas duas escolas, detalhando os aspectos físicos das duas instituições, suas características organizacionais, as características dos alunos, direção e corpo docente, junto a impressões, interpretações e breves análises. No sexto capítulo é realizada uma análise comparativa entre as duas escolas, à luz da literatura selecionada, buscando levantar algumas conclusões sobre o tema central do estudo. Finalmente, nas considerações finais apresentamos um balanço do trabalho realizado, indicando limites e possíveis desdobramentos.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONSTRUÇÃO DO OBJETO

1.1 Estudos sobre paisagem sonora, suas influências e implicações no cotidiano

A escuta tem sido um dos principais temas abordados no campo da música desde o início do século XX. Sua etimologia vem do latim *ausculto*, “escutar, ouvir com atenção”, diferenciando-se de ouvir – etimologicamente do latim *audio*, ‘ouvir, escutar, através de uma fonte’ (HOUAISS ELETRÔNICO, 2010). Com o surgimento do telefone, inventado por Alexandre Graham Bell (1847-1922), em 1876, do fonógrafo, por Thomas Edison, em 1877, do rádio, em 1896, pelo físico italiano Guglielmo Marconi (1874-1937) e posteriormente da fita magnética (IAZETTA, 2009), foi possível o que hoje nos são práticas corriqueiras propiciadas pelo uso do *notebook*, do celular e do *mp3 player*: [a] a escuta descentrada/deslocada da figura do emissor [b] e a possibilidade de armazenamento, manipulação, repetição proposital e enumerada dos sons. A escuta do som separada do objeto emissor veio na música a ganhar nomes como *acusmática*, com Pierre Schaeffer, resgatando o termo de Platão, e *esquizofonia* com Murray Schafer. Este legado da tecnologia musical, de tão facilitadora apreciação e manipulação de fonogramas e sons gravados, diminuiu a necessidade de identificação do emissor do som e de sua origem. Isto causou grandioso espanto àqueles que vivenciaram seu surgimento até o início do século passado (SCHAFER, 2001).

O compositor e educador canadense Raymond Murray Schafer (1933-), em suas obras – das quais se destacam *O ouvido pensante* (1991) e *Afinação do Mundo* (2001) –, na esteira de Luigi Russolo, John Cage e Pierre Schaeffer, dedicou-se ao estudo dos procedimentos de escuta e suas implicações, com bastante particularidade, através dos sons ambientes. Schafer cunhou o termo *soundscape*, traduzido na América Latina como paisagem sonora. Para o compositor (2001, p. 366) paisagem sonora é:

O ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou construções abstratas, como composições musicais e montagens de fitas, em particular quando consideradas como um ambiente.

Na década de 1960 Schafer formou e liderou o *World Soundscape Project* (WSP), que contava com a presença de outros pesquisadores da Simon Fraser University (Canadá), Bruce Davis, Peter Huse, Barry Truax, Howard Broomfield. O grupo tinha por objetivo averiguar as abruptas mudanças na paisagem sonora de Vancouver – posteriormente a pesquisa se expandiu para outras localidades –, evidenciando a poluição sonora emergente no ambiente acústico investigado. Ouvir o mundo, cada país e suas peculiaridades, observar a poluição sonora e buscar soluções para uma melhor *afinação*

do mundo, ou seja, uma melhor convivência entre os homens e os sons do mundo contemporâneo. Schafer caracteriza esta boa relação como “[...] estudo da relação entre os organismos vivos e seu ambiente”, assim apresenta a ecologia acústica (2001, p. 364) qualificando-a como:

O estudo dos efeitos do ambiente acústico, ou paisagem sonora, sobre as respostas físicas ou características comportamentais das criaturas que nele vivem. Seu principal objetivo é dirigir a atenção aos equilíbrios que podem ter efeitos insalubres ou hostis.

Murray Schafer, em *Afinação do mundo* (2001, p. 25), aponta que os sons têm suas individualidades, quantificações e preponderâncias dentro de um espaço acústico e que é necessário identificar cada um deles para uma melhor interpretação da paisagem sonora existente no local de estudo. Surgem assim as categorizações denominadas *sons fundamentais*, *sinais sonoros* e *marcas sonoras*. Assim, por sons fundamentais Schafer (2001) entende que são as “âncoras” ou “sons básicos” que não necessariamente são ouvidos com consciência, pois muitas vezes por serem ubíquos, tornam-se imperceptíveis no cotidiano, mas sugerem “a possibilidade de uma influência profunda em nosso comportamento e estado de espírito” (p. 26). Para o compositor canadense “os sons fundamentais de um determinado espaço são importantes porque nos ajudam a delinear o caráter dos homens que vivem no meio deles” (p. 26). Os sinais sonoros “são os sons destacados, ouvidos conscientemente” e servem muitas vezes como sinais acústicos (sinos, apitos, buzinas), realizando algum tipo transmissão de mensagens (p. 26). Já as marcas sonoras são os sons únicos ou que possuam “determinadas qualidades que os tornem especialmente significativos ou notados pelo povo daquele ambiente” (p. 27, com adaptação de concordância).

Outro autor estudioso da escuta na atualidade, Giuliano Obici (2008), prefere nomear como *Território Sonoro* o que Schafer chama de paisagem sonora. Um Território Sonoro caracteriza-se por tornar algo expressivo, delimitar e marcar. Suas marcas se dão por atos que se fazem expressivos, além de ser constituído com aspectos e porções de todos os tipos de meios. Não se pode dizer que existe um Território Sonoro de antemão, pois ele se constrói, é fabricado levantando muros sônicos que podem proteger ou aprisionar. Estabelece-se pela decodificação dos sons no ambiente.

Um conceito que também subjaz a este trabalho é o de *ruído*. Ampliando a acepção do termo, Schafer o define em *O ouvido pensante* (1991) como “som indesejável, [...] qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir” (1991, p. 68-69). O compositor acaba por incluir na discussão um elemento até então pouco importante para o termo, sempre explicado pelo viés da acústica, a subjetividade presente na escuta. Ruído pode ser o som do tráfego ou uma música de Beethoven

difundida em níveis elevados de intensidade, pode ser o som de pratos ou ainda uma música que não lhe agrada, mas que é a preferida de algum amigo.

Almeida, Bragança e Souza, em *Bê-á-bá da acústica arquitetônica* (2011, p. 47) corroboram a acepção alargada de Schafer em seus estudos na área de ecologia acústica sobre o ruído:

Em princípio, como uma definição geral, todo som indesejável à atividade de interesse é considerado ruído, mesmo que seja uma música. Uma vez interferindo no bom andamento das atividades, nos objetivos dos espaços, prejudicando a função do ambiente, o som pode ser considerado ruído, independentemente de seu espectro. Portanto, algumas questões subjetivas, como a atenção do receptor, incluem-se nessa definição, pois, em razão dela, o grau de incômodo causado será maior ou menor.

Segundo Eduardo Murgel em *Fundamentos de Acústica Ambiental* (2007), a exposição humana a ambientes muito ruidosos pode causar danos a diversas áreas do corpo humano, principalmente quando o local supera os 70 decibéis, zona em que o som começa a incomodar o ouvinte. Murgel evidencia que ao ser exposto a uma situação na qual não consegue se comunicar verbalmente, contínua e diariamente, o indivíduo pode apresentar sinais de estresse, irritação ou profunda raiva, sofrendo um desgaste muito grande. A diminuição da capacidade de concentração, os prejuízos à visão, a aceleração dos batimentos cardíacos, e o aumento da produção de adrenalina, também são sintomas ocasionados por essa exposição contínua, além de o ruído elevado induzir um desequilíbrio no sistema endócrino, por fazer com que o cérebro mantenha o organismo em estado de prontidão. Souza et al. (2011, p. 46) também apontam os efeitos nocivos, físicos e psicológicos, da emissão demasiada de ruído:

Quanto aos aspectos físicos, podem ser citados: perda auditiva até a surdez permanente em casos limites, dores de cabeça, fadiga, distúrbios cardiovasculares, distúrbios hormonais, gastrites, disfunções digestivas, alergias, entre outros. Quanto aos aspectos psicológicos, a exposição ao ruído pode levar à perda de concentração e de reflexos, à irritação permanente, a perturbações do sono, à sensação de insegurança, entre outros.

Murgel (2007) aponta que a submissão por tempo prolongado a ambientes de alta intensidade sonora causa também prejuízo ao sono, contribui para a diminuição da capacidade de desenvolver tarefas como planejar coisas, decorar algo, concentrar-se em alguma leitura, tornando todas as atividades mais propensas ao erro.

Sabemos que em locais ruidosos é necessário que aumentemos o tom de voz para conseguirmos nos comunicar. Este fato, entre as crianças, pode contribuir para o surgimento de um comportamento agressivo. Daniele Petri Zanardo Zwirtes, em sua tese “Avaliação do desempenho acústico de salas de aula: estudo de caso nas escolas estaduais do Paraná” (2006) cita Martins (2002) quando diz que

ao permanecer em salas de aula ruidosas, a criança necessitará de um aumento da concentração, o que certamente ocasionará fadiga mental, levando à diminuição da atenção. Também enfatiza que o ruído aumenta significativamente o estresse entre as crianças a níveis ambientes inferiores aos necessários para produzir danos auditivos, além de apontar ambientes ruidosos como fator de alteração no comportamento das crianças, podendo ocasionar agressividade e irritabilidade entre elas.

Bernie Krause, em *A grande orquestra da natureza* (2013, p. 152), cita Klatte, Lachmann e Meis ao falar de um artigo publicado por eles na revista eletrônica *Noise and Health*:

Existe uma relação direta entre ruído no ambiente de uma criança e seu desempenho em uma atividade. Quando uma tarefa que exige alto grau de concentração sofre a interferência de ruídos externos, o maior esforço de atenção, que muitas vezes supera a capacidade infantil, terá efeitos significativos sobre a execução.

O “Burden of Disease from Environmental Noise”, estudo feito pelo comitê regional europeu da Organização Mundial da Saúde, divulgado em março de 2011, também citado por Krause (2013), aponta que, na infância, as tarefas mais afetadas pelos ruídos externos são as que envolvem a linguagem, compreensão de leitura, memória e atenção.

Maxwell e Evans (2002) bem como Lubman e Sutherland (2001), também citados por Zwirtes (2006) em sua tese, afirmam que projetos escolares que dão maior atenção para características acústicas têm como consequência melhor aproveitamento escolar. Condições acústicas favoráveis facilitam o aprendizado, tornando-o menos estressante.

A respeito do pátio de recreação, por ser um espaço ruidoso em seu momento de uso, deve ficar longe das salas de aula caso haja turmas que vão para o recreio em horários diferentes, mas a realidade que temos presenciado em grande parte das escolas de todo o país é outra. O pátio geralmente encontra-se muito próximo às salas de aula ou no meio de todas elas. Além disso, costuma ser visto apenas como um local para onde as crianças vão quando não estão dentro das salas de aula, não necessitando assim, possuir qualquer distração ou conforto para os alunos.

Zwirtes (2006, p.35) fala a respeito deste tipo de construção onde o pátio do recreio encontra-se no centro das salas de aula:

Nas tipologias em que se adota pátio central, deve-se evitar que este seja utilizado posteriormente como área de recreação ou prática de esportes, especialmente se o espaço físico da escola não permitir recreio em comum a todas as turmas. Os pátios são áreas de grande propagação de som. O seu uso é interessante como forma de evitar aberturas voltadas para o exterior.

Esses estudos a respeito da paisagem sonora, dos efeitos dos sons ambientes e do ruído sobre os indivíduos podem ser aplicados a qualquer ambiente. É interessante tentarmos compreender um local por seus sons e ruídos – sua paisagem sonora; se prestarmos a devida atenção, cada ambiente tem “algo a dizer” sobre si mesmo, voluntária ou involuntariamente, através de sua paisagem sonora.

A administração de redes de lojas e restaurantes, por exemplo, costuma preocupar-se com o ambiente sonoro de seus estabelecimentos. Uma escolha de música alta e agitada como fundo sonoro para um restaurante em horário de almoço pode demonstrar um interesse, da parte do responsável pelo estabelecimento, em gerar “rotatividade” de fregueses, fazendo com que fiquem inconscientemente incomodados ou agitados, permanecendo à mesa somente o tempo necessário. Uma escolha de música mais tranquila e suave facilita a conversa com as pessoas ao redor, podendo induzir os fregueses a permanecer por mais tempo às mesas; deste modo, o responsável por este estabelecimento pode estar mais interessado em fazer com que o cliente permaneça o máximo possível no local.

Assim como determinado som dentro da paisagem sonora de um ambiente pode ser previamente pensado e ter algum fim, também pode ser aleatório, produzido imperceptivelmente por seus frequentadores. Dessa forma, podemos tentar entender o porquê de uma paisagem sonora de determinado ambiente ser de tal modo e não de outro, bem como o que ela transmite imediatamente e a longo prazo a quem entra em contato com ela.

A história do local e de seu entorno, a arquitetura, o comportamento dos seus frequentadores, são também responsáveis pela construção de sua paisagem sonora, bem como esta paisagem sonora também se reflete na história do local e no comportamento dos seus frequentadores, é uma via de mão dupla. Assim, podemos começar a pensar a paisagem sonora do recreio escolar e suas relações com todas as características físicas e abstratas de dentro do estabelecimento escolar.

Pensando a respeito dessas características dos estabelecimentos escolares – como sua arquitetura e sua paisagem sonora –, do comportamento dos seus alunos e frequentadores e da relação entre estes, cabe trazer à tona uma reflexão sociológica a respeito do estabelecimento escolar, e é dessa sociologia dos estabelecimentos escolares que trataremos no tópico seguinte.

1.2 Estudos sociológicos sobre o clima escolar

1.2.1 Estudos sociológicos sobre a escola e a emergência da noção de clima escolar

Investigar a paisagem sonora do recreio escolar com um enfoque sociológico significa estender um “olhar” para o interior da escola e o seu funcionamento. Em termos teóricos, esse tipo de abordagem encontrará seus fundamentos no conjunto que vem sendo denominado como Sociologia dos Estabelecimentos Escolares, que surge como campo científico no final dos anos 1960/ início dos anos 1970, nos Estados Unidos e na Inglaterra (MAFRA, 2003; DEROUET, 1995). Antes disso não faltaram estudos precursores, como o de Willard Waller em “The sociology of Teaching” (1932), que propunha “uma descrição dos estabelecimentos escolares” na qual se encaixavam “todos os elementos do que ainda não se chamava vida escolar: a cultura e o ritual da escola, o trabalho das situações, o jogo dos estatutos e funções” (DEROUET, 1995, p. 227-228).

No Brasil, conforme Knoblauch et. al. (2012, p. 559), desde os anos 1950 Antônio Cândido chamava a atenção para a existência de uma “dinâmica própria da escola, a qual seria resultado da integração entre seus membros e a relação mantida com a estrutura social externa”. Segundo o autor, mesmo com uma organização administrativa semelhante, diferentes instituições escolares desenvolveriam de maneira peculiar suas sociabilidades, configurando uma “estrutura interna” com características únicas, que caberia à sociologia da educação desvelar.

Apesar desses “olhares” para o interior da escola, o que predominou, porém, até os anos 1960 na Sociologia da Educação, foi a abordagem macroestrutural, que considerava contextos mais amplos da realidade e no campo educacional focalizava, sobretudo, os sistemas de ensino. A partir do final dessa década, desenvolvem-se novas abordagens que, dentre outras características, têm em comum a atenção às pesquisas de campo como forma de renovação dos estudos empíricos e a evolução dos objetos de interesse, do âmbito dos sistemas para “patamares mais restritos da realidade”, nas palavras de Derouet (1995, p. 207) – ou seja, ganham força os estudos microsociológicos. Nesse contexto emerge, em países como Estados Unidos, Inglaterra e França, a preocupação com o funcionamento do estabelecimento escolar, o qual passa a ser tomado como unidade de análise:

David Hargreaves e depois Martin Shipman formularam a hipótese de uma sociologia do estabelecimento escolar para a qual Shipman propôs o título de sociologia da escola [...] mudando de nível de análise, passando do sistema educacional para o estabelecimento escolar, a sociologia modifica, ao mesmo tempo, o método e o objeto, (...) definindo um ramo específico da sociologia da educação (DEROUET, 1995, p. 238).

Segundo Nóvoa (1992, pág. 20), “a nova atenção concedida às organizações escolares” é uma necessidade científica e pedagógica e é dentro do espaço escolar que todos os “níveis de análise e de intervenção devem ser equacionados”, a fim de “contextualizar todas as instâncias e dimensões presentes no acto educativo”. Para esse autor:

A emergência recente de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo, é uma das realidades mais interessantes da *nova* investigação em Ciências da Educação. Trata-se de procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (p. 15).

Nos Estados Unidos, em um cenário de debate a respeito da desigualdade de oportunidades que se iniciara entre os anos 1950 e 1960, os primeiros trabalhos que consideravam o estabelecimento escolar como campo de análise buscavam estabelecer seu efeito para o sucesso dos alunos – dando origem, na segunda metade da década de 1960, às chamadas pesquisas sobre o “efeito-escola”. Esses estudos surgiram em meio a esforços no sentido de tornar mais justa a distribuição de oportunidades educacionais, encontrando no Relatório Coleman um marco emblemático. Trabalhos de natureza semelhante foram desenvolvidos no mesmo período em outros países, como o Relatório Plowden, na Inglaterra (BROOKE e SOARES, 2008; GAME, 2002).

As investigações que tentaram, nesse período, avaliar o efeito-escola são chamadas de tipo *input-output*. Nessa abordagem, os pesquisadores só tinham controle das “entradas” e “saídas” (ou insumos e produtos), uma vez que ainda não haviam mergulhado no universo da sala de aula e tratavam a escola como uma “caixa preta”. Esses trabalhos estudavam o quanto as diferenças entre os “inputs” ou insumos – fatores externos à escola, como situação social, cultural e familiar dos alunos; recursos da escola, instalações físicas, características do público ou dos professores – têm influência nas diferenças dos “outputs” ou produtos, considerados, no caso, como desempenho acadêmico e aquisição cognitiva dos estudantes. Sua conclusão mais geral foi a de que os estabelecimentos de ensino fazem pouca diferença na definição do destino escolar dos alunos, o qual, segundo os resultados encontrados, poderia ser predito, basicamente, a partir de sua origem social (BRESSOUX, 2003; BROOKE e SOARES, 2008).

A partir do final dos anos 1970, esse tipo de abordagem passa a ser fortemente questionado. Dentre outras críticas, afirma-se que a associação direta entre insumos e resultados - elegendo como variáveis fundamentalmente os recursos e não contemplando os *processos* que ocorrem no interior das escolas

- acabou gerando resultados frágeis. A escola não foi tratada como sistema social, como organização com características sociais e culturais próprias; assim, não se consideraram os fatores internos que geram efeitos cumulativos relacionados ao sucesso e ao fracasso escolar, ou seja, especificidades que afetam a capacidade da escola de converter insumos em resultados importantes. Em consequência, as pesquisas tipo input-output teriam subestimado o efeito escola (BRESSOUX, 2003; DEROUET, 1995; BROOKE e SOARES, 2008).

Em um livro publicado originalmente em 1979, apresentando os resultados de um estudo feito em doze escolas de ensino secundário em Londres, Rutter e colaboradores expressam exemplarmente uma importante direção dessas críticas:

Os surveys de larga escala anteriores, como os apresentados nos Relatórios Coleman e Plowden] examinaram um leque muito pequeno de variáveis escolares. O foco principal eram os recursos, como mostrado em itens como gastos médios por aluno, número de livros na biblioteca da escola e a razão professor-aluno. (...) ...estas variáveis bastante concretas não dizem nada sobre um grande número de características escolares que podem influenciar o comportamento e o aproveitamento dos alunos. De acordo com o que diz Jencks et al. (1972)¹, ‘eles ignoraram não somente atitudes e valores como também a vida interna das escolas’. Consequentemente, não foram capazes de avaliar se os alunos eram influenciados por diferenças no que diz respeito ao estilo ou qualidade do ensino, os tipos de interação professor-aluno na sala de aula, o clima social da escola em geral, ou as suas características e qualidades como uma organização social (RUTTER et. al., 2008, p. 146, grifos nossos).

A pesquisa de Rutter e colaboradores faz parte de uma nova geração de estudos sobre efeito-escola, os quais vão de encontro às pesquisas *input-output* e suas afirmações de que a escola não faz diferença no desempenho dos alunos. Argumentam que a escola e o professor exercem um efeito sobre o sucesso e aquisições dos estudantes, havendo diferenças entre escolas mais e menos eficazes. Afirmam, inclusive, que a eficácia não pode ser avaliada apenas no que tange ao desempenho acadêmico/cognitivo. Mortimore et al. (2008), por exemplo, sustentam que, sendo múltiplos os objetivos da educação, diferentes medidas de resultados educacionais precisam ser utilizadas para se avaliar a eficácia escolar, pois do contrário pode-se produzir “uma visão desequilibrada e simplista dos efeitos da sala de aula e da escola” (p. 158). Assim, em sua investigação em 50 escolas primárias do norte da Inglaterra, nos anos 1980, esses pesquisadores buscam também avaliar, ao lado dos “resultados cognitivos” dos alunos, resultados “não-cognitivos” como atitudes, frequência, comportamento e auto-avaliação.

¹ JENCKS, C.S. et al. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books, 1972.

Os trabalhos dessa geração abrem a “caixa preta” para buscar os fatores responsáveis pelas diferenças de eficácia entre as escolas, tratando de estudá-las como organizações sociais que possuem funcionamento específico, sistema particular de relações entre os atores, conjunto próprio de regras e normas, avaliações e expectativas (BRESSOUX, 2003). Dentre os fatores de eficácia das escolas levantados por esses estudos estão a liderança forte, o clima de disciplina –que não significa rigidez –, as altas expectativas em relação aos alunos, as avaliações frequentes dos resultados dos alunos para melhor controle de seu progresso, o tempo dedicado à aprendizagem, entre outros. Para a obtenção dos resultados, os pesquisadores examinam o interior da escola utilizando-se de questionários, observações e entrevistas, a fim de entender aspectos como, por exemplo, seu funcionamento, o papel do diretor, como os alunos são dispostos dentro das salas de aula.

O estudo de Rutter e colaboradores (2008; 2008a), anteriormente mencionado, considerou diferentes medidas de resultados educacionais – no caso, frequência, comportamento dos alunos, sucesso nos testes e “nível de delinquência” na escola, investigando sua variação nas doze escolas investigadas, bem como a correlação entre essa variação e fatores internos e externos à escola. Os pesquisadores encontraram variações significativas entre as escolas, as quais não se explicavam inteiramente pelas diferenças iniciais entre os alunos, sugerindo a influência da experiência vivida na escola. Uma das conclusões do estudo foi a de que essas variações entre as escolas “foram sistematicamente relacionadas às suas características enquanto instituições sociais” (Rutter et al., 2008a, p. 227), incluindo tanto fatores que podiam ser modificados pelo corpo docente (como ênfase no trabalho acadêmico, didática dos professores, incentivos e premiações, condições oferecidas para os alunos) quanto fatores externos e fora do controle dos professores (como a composição inicial dos alunos em termos acadêmicos, ao entrarem na escola). Outra conclusão importante foi a de que o efeito cumulativo dos diversos fatores foi maior do que o efeito de qualquer um deles tomado individualmente. Isso levou os pesquisadores a deduzirem que “ações ou medidas individuais podem ser combinadas de forma a criarem um *ethos* particular, ou um conjunto de valores, atitudes ou procedimentos que podem caracterizar a escola como um todo” (ibidem, ibidem), o qual pode influenciar o comportamento e o ponto de vista do aluno. Segundo os autores, ao possibilitar mensurar “o que realmente acontecia nas escolas”, incluindo observações em sala de aula, a pesquisa lhes permitiu “interpretar as variações” notadas anteriormente “no clima e moral da escola como sendo especificidades da prática escolar” (ibidem, ibidem, p. 228).

Essas análises evidenciam, assim, o emprego das noções de “*ethos*” e de “clima escolar”, as quais são tomadas como equivalentes no trabalho de Rutter e colaboradores e surgem como uma forma de

estabelecer relações entre as características do estabelecimento de ensino e os seus resultados educacionais. Os autores enfatizam que o uso dessas noções quer exprimir a possibilidade de se pensar na escola como uma organização social, a qual, como “qualquer organização relativamente independente” – a exemplo de hospitais, albergues e outros – “tende a desenvolver sua própria cultura ou padrão”, que exerce um efeito institucional sobre seus membros, para além do efeito isolado de suas diferentes características (RUTTER et al., 2008a, p. 233).

Percursos analíticos semelhantes ao desenvolvido por Rutter e colaboradores foram realizados, a partir de então, por outros autores. Sintetizando esse movimento, Bressoux (2003, p. 51), em sua revisão de estudos sobre o tema, afirma que, ao se buscar analisar diversas variáveis do funcionamento da escola, a noção de clima surge em vários trabalhos como “um conceito que permite ajuntar as características isoladas para integrá-las em um conjunto que lhes confere sentido”.

Emerge assim, no bojo dos estudos sobre efeito-escola ou escola eficaz², a noção de “clima escolar”, a qual é central na presente pesquisa e será, portanto, explorada a seguir com base em diferentes contribuições teóricas. Serão privilegiados aspectos que se mostraram relevantes, tanto na elaboração do projeto quanto ao longo do estudo de campo e das análises dos dados, tais como a relação entre clima escolar e cultura organizacional da escola e a dimensão do clima disciplinar como um componente do clima escolar.

1.2.2 Clima escolar: definições, possibilidades de análise e elementos de investigação

Canguçu (2015) afirma que as pesquisas sobre o clima do ambiente social existem principalmente em dois âmbitos: nas empresas, onde o conceito de clima está comumente relacionado ao trabalho em equipe, liderança e motivação; e nas escolas, onde as pesquisas em torno do tema se relacionam ao desempenho dos alunos e à violência³. Ela também menciona que, antes de as pesquisas sobre o clima se estenderem para dentro da escola, surgiram primeiro no campo das empresas.

² Segundo BROOKE e SOARES (2008, p. 10), há diferença, embora sutil, entre os conceitos de “efeito-escola” e “escola eficaz”. O primeiro refere-se ao efeito agregado por um estabelecimento de ensino, através de suas práticas e políticas internas, ao aprendizado do aluno; e a expressão “escola eficaz”, especialmente nos primeiros trabalhos, sugere apenas uma comparação entre escolas no que se refere à sua eficácia. Os autores ressaltam, entretanto, que atualmente as duas expressões são utilizadas.

³ Além do de Canguçu (2015), outros trabalhos brasileiros como o de Pacheco (2008) e o de Vilassanti (2011) evidenciam os estudos sobre violência na escola – e as políticas públicas na área – como uma importante vertente na qual a noção de clima escolar tem sido utilizada. Não se trata, porém, do enfoque deste trabalho, motivo pelo qual tal vertente não será aqui explorada mais detidamente. Esta pesquisa estaria mais relacionada à vertente que aborda a relação entre clima e desempenho escolar, uma vez que, ao se discutir o som do recreio como componente do clima escolar, tem-se em vista, principalmente, o clima do ponto de vista da criação de condições adequadas para o aprendizado. Porém, também foge

Também Pacheco (2008) afirma que a noção de clima escolar foi influenciada por pesquisas ligadas ao mundo corporativo no contexto empresarial, derivando, conforme alguns estudos, do conceito de “clima organizacional”, o qual ganhou expressão na década de 1960:

Uma das primeiras definições sobre clima organizacional que ganhou notoriedade foi formulada por Forehand e Gilmer (1964 apud Kallestad et al., 1999). Estes autores definiram o conceito como um conjunto de características que descrevem uma organização e que distinguem uma organização de outra. Eles também afirmam que o clima organizacional é relativamente estável durante o tempo e que o clima influencia o comportamento das pessoas na organização. (p. 52 e 53).

Em uma revisão de estudos sobre clima escolar ainda na década de 1980, Anderson (1982) baseia-se no trabalho de Tagiuri (1968) sobre clima organizacional para categorizar a literatura sobre o tema. Segundo a autora, Tagiuri define “clima” como um conceito sintético que permite pensar na qualidade do ambiente organizacional como um todo, considerando o conjunto de suas características. A partir da classificação apresentada por Anderson (1982) com base em Tagiuri - e exemplificada por Bressoux (2003) -, as dimensões do ambiente organizacional, já considerando o ambiente escolar, seriam assim definidas:

[a] sua “ecologia”, que consiste em tudo que agrega a parte física e material da escola, desde o tamanho dela, passando pelo número de alunos em cada sala de aula, até seus equipamentos (tanto materiais de limpeza, quanto de decoração e manutenção);

[b] seu “meio” ou ambiente, que consiste nas características dos seus frequentadores;

[c] seu “sistema social” que indica a organização administrativa da escola e as relações entre seus diversos frequentadores; e

[d] sua “cultura”, que são os valores e as crenças dominantes na escola.

Cabe ressaltar que, em sua revisão bibliográfica, Bressoux (2003) dá ênfase ao sistema social e à cultura da escola em detrimento das outras duas características do clima, pois segundo ele, “é o sistema social de relações entre indivíduos e a cultura da escola que se tenta definir pela noção de clima, não a ecologia e o meio” (p. 52).

Sintetizando os trabalhos que abordam o sistema social da escola, Bressoux aponta que os pesquisadores têm um ponto de vista comum no que diz respeito à necessidade de que a escola funcione “como uma unidade coerente” (pág. 53). Para isso, é necessário que, dentro da dimensão do “sistema social”, haja normas explícitas aceitas e seguidas por todos os frequentadores da escola,

ao escopo desta pesquisa levantar dados sobre desempenho e estabelecer uma relação mais direta entre eles e o clima escolar.

expectativas reconhecidas por todo o pessoal, objetivos comuns, participação dos professores nas decisões.

No que concerne à dimensão da cultura, Bressoux trata de dois autores, Purkey e Smith (1983) que, sintetizando numerosos trabalhos, determinaram características que dizem respeito a uma cultura de escola “produtiva” e criam a dinâmica da escola. O sentimento de comunidade entre os frequentadores da escola, a clareza de objetivos, as expectativas elevadas, a disciplina e a existência de regras claras são algumas destas características.

Nóvoa (1992, p. 25) monta um esquema parecido com o de Tagiuri, separando em três grandes áreas os “estudos centrados nas características organizacionais das escolas”: [a] a estrutura física da escola, que consiste em sua dimensão, “número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços etc.”; [b] a estrutura administrativa da escola, que consiste na “gestão, direção, controlo, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, etc.”; e [c] a estrutura social da escola, que consiste na “relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, etc.”.

Observa-se que, no esquema de Tagiuri, a cultura é uma das dimensões que o clima organizacional expressa; já no de Nóvoa, o “clima social” aparece ao lado da cultura organizacional, como dois elementos do que ele chama de “estrutura social da escola”. Tal constatação vai ao encontro do que verifica Mafra (2003), para quem os estudos tradicionalmente incluídos sob a rubrica de “clima escolar” vieram a se confundir, mais recentemente, com as abordagens sobre cultura organizacional e cultura organizacional da escola, à medida em que essas foram ganhando espaço por meio de trabalhos como o de Nóvoa (1992). Nas palavras da autora:

Enquanto alguns autores entendem que clima escolar diz respeito aos aspectos especificamente perceptivos e subjetivos dos atores em uma organização, Vala, Monteiro e Lima (1998) entendem que o clima escolar constitui um elemento integrante da cultura organizacional, ou mesmo, como afirma Schein (1985), “uma manifestação de superfície da cultura de uma instituição (MAFRA 2003, p. 115).

Também Canguçu (2015) e Pacheco (2008) apontam essas aproximações - e por vezes confusões - entre os conceitos de clima e de cultura organizacional. Tal discussão, bem como uma breve incursão nos estudos sobre cultura organizacional, interessam a este trabalho, pois as duas expressões refletem aspectos inter-relacionados, que foram importantes em nossa observação.

Segundo Pacheco (2008), a ideia de “cultura organizacional” se refere, de um modo geral, a um conjunto de características fundamentais que a organização valoriza; ou ainda, a “todo um sistema de significados e características partilhados, mantido por seus membros, que distingue a organização de outras organizações” (p. 43). Por meio dessa ideia são focalizados “os sistemas de cultura, de símbolos, de regras e de visão da organização” (p. 42). Para essa autora, o clima organizacional é um reflexo dos efeitos da cultura da organização sobre o seu conjunto, retratando o grau de satisfação das pessoas no trabalho e influenciando a produtividade e os comportamentos. Ainda segundo Pacheco, as mudanças na cultura organizacional exigem mais tempo para acontecer e são mais profundas, enquanto o clima possui uma natureza mais transitória.

Canguçu (2015), por sua vez, leva-nos ao trabalho de Menezes et al. (2009), cuja abordagem, baseada no estudo de diversos autores, vai ao encontro da apresentada por Pacheco. Assim, também ressaltando a proximidade conceitual entre cultura organizacional e clima organizacional, Menezes et al. (2009, p. 307) afirmam que a primeira está relacionada a crenças, valores, códigos, regras, enfim, “aspectos de natureza coletiva e ideacional” compartilhados pelos membros de uma organização, que são responsáveis pela manutenção de um determinado clima em seu ambiente – ou seja, pela sua “atmosfera”. Assim, também apontam que o clima organizacional constitui uma “condição temporária”, enquanto a cultura organizacional “cumprir um papel mais normativo, voltado ao compartilhamento de valores que fornecem uma identidade à organização” (p. 308).

Segundo Pacheco (2008, p. 47), o “conceito de cultura organizacional foi transportado para a área da educação na década de 1970”, na qual foi relacionado a vários elementos de origem histórica, ideológica, sociológica e antropológica, que condicionam tanto a configuração interna do estabelecimento de ensino quanto o “estilo de interações que estabelece com a comunidade”. A cultura organizacional escolar surge a partir da interação cotidiana entre os diversos sujeitos da escola – diretores, coordenadores, professores, funcionários, alunos -, na forma de valores, práticas, crenças que “configuram traços culturais próprios da escola”.

A partir do estudo de Hedley Beare (1989), Nóvoa (1995), apresenta um esquema de elementos da cultura organizacional da escola, dentro do qual se identificam duas zonas: [1] a zona de invisibilidade e [2] a zona de visibilidade. A zona de invisibilidade corresponde às “bases conceituais e pressupostos invisíveis”, que são os valores, as crenças e ideologias específicas da instituição:

Os valores permitem atribuir um significado às ações sociais e constituem um quadro de referência para condutas individuais e para os comportamentos grupais. As crenças são um

fator decisivo na mobilização dos atores e na qualificação das atividades no seio da escola. As ideologias nos seus aspectos consensuais e conflituais são o componente fundamental para a compreensão social da realidade, isto é, para a possibilidade de dar um sentido ao jogo dos actores sociais. No essencial, encontram-se nesta zona da invisibilidade social os elementos-chave das dinâmicas instituintes e dos processos de institucionalização das mudanças organizacionais (NÓVOA, 1995, p. 31).

A zona de visibilidade possui três elementos por meio dos quais se pode compreender como a cultura organizacional se manifesta objetivamente. Esses três elementos são [1] manifestações verbais e conceituais, [2] manifestações visuais e simbólicas e [3] manifestações comportamentais. Dentro das manifestações verbais e conceituais encontramos os documentos escritos que expressam os fins e objetivos, o currículo, as estruturas escolares; a linguagem utilizada pelos diferentes grupos sociais na escola e pela equipe de educadores, incluindo as metáforas propostas pelos últimos para defenderem suas ideias; os “heróis” ou indivíduos que fizeram história no estabelecimento e personificam valores organizacionais, bem como as histórias ou narrativas que marcam a vida da escola (PACHECO, 2008, p. 48).

Nas manifestações visuais e simbólicas encontramos itens como arquitetura e equipamentos, artefatos e logotipos, lemas e divisas, uniformes, imagem exterior, entre outros:

Fazem parte dessa categoria todos os elementos que têm uma forma material, passíveis portanto de serem identificados através de uma observação visual. O caso mais evidente diz respeito à arquitectura do edifício escolar e ao modo como ele se apresenta do ponto de vista da sua imagem: equipamentos, mobílias, ocupação do espaço, cores, limpeza, conservação, etc. um outro elemento desta categoria, particularmente importante em certas escolas, diz respeito ao vestiário dos alunos, dos professores e dos funcionários, sobretudo no que se refere ao uso obrigatório ou facultativo de uniformes [...] finalmente, há a considerar todo o tipo de logotipos, de lemas ou de divisas com que a escola se apresenta para o exterior, tanto em eventuais publicações, como no papel utilizado pela direção ou nas inscrições colocadas nas paredes (NÓVOA, 1995, p. 31).

As manifestações comportamentais abrangem os rituais, as cerimônias, o ensino e a aprendizagem, as normas e regulamentos, os procedimentos operacionais, abertura do ano escolar, festas, recepção dos novos alunos, acolhimento dos novos professores entre outros. A respeito deles, Pacheco pontua:

Todos esses itens influenciam o comportamento dos atores da organização. Tanto as atividades normais (prática pedagógica, avaliações, exames, reuniões de professores, escolha de direção etc) quanto o conjunto de normas e de regulamento que as orientam são indícios de como os indivíduos expressam seu comportamento dentro do ambiente escolar [...] a participação dos atores internos e externos (pais, autoridades locais etc) na vida escolar fica assegurada com essa categoria (PACHECO, 2008, p. 49).

Com base nas contribuições teóricas apresentadas, consideraremos neste trabalho os elementos da cultura organizacional da escola, tal como apresentados acima, como importantes focos de observação, tendo em vista a compreensão de como se constrói e se expressa o clima da escola.

Este, por sua vez, será compreendido como uma realidade intuitiva, tratando de um conjunto de percepções comuns aos indivíduos frequentadores de determinado estabelecimento escolar, conjunto esse que é influenciado pela cultura organizacional. Segundo Derouet (1995, p. 233), o clima é definido “por um certo tipo de autoridade, por relações de confiança ou não entre a administração e os professores, entre os adultos e os alunos”, influenciando as possibilidades de que os últimos se beneficiem dos recursos da escola. Podemos considerar como componentes do clima escolar tanto o comportamento dos alunos, como as relações sociais presentes dentro da escola, os hábitos, os ritos, as convenções... enfim, uma espécie de “identidade indefinível” da escola que parece impregnar até mesmo seus muros (ibidem, ibidem). Como aponta Canguçu (2015), as definições de clima escolar podem incluir tanto elementos objetivos – a infraestrutura, a condição dos materiais, as regras de enturmação, a formação dos professores, entre outros - quanto subjetivos – as relações, os sentimentos, as percepções, as expectativas, entre outros (CANGUÇU, 2015).

Vinha et al. (2016) conceituam o clima escolar como:

O conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar. O clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias. Trata-se, assim, de uma espécie de “personalidade coletiva” da instituição, sendo que cada escola tem seu próprio clima. Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. O clima, portanto, é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. (Vinha et al. 2016, p. 101-102).

Para esses autores, é imperativo compreender e analisar o clima escolar, uma vez que muitas pesquisas indicam sua associação não só com o desempenho dos alunos, mas também com seu bem-estar e desenvolvimento em termos mais amplos, incluindo ajustamento psicossocial, sentimento de pertencimento, motivação, formação da identidade, dentre outros. Pode-se acrescentar, ainda, a importância do bom clima escolar como condição de trabalho do professor e importante fator para sua permanência na escola, tendo em vista as recorrentes queixas do aumento de situações de incivilidade e de conflitos no ambiente escolar (Vinha et al., 2016).

Conforme Mafra (2003)⁴, o clima social da escola expressa a predominância de uma subcultura específica, engendrada nas relações sociais, a qual se traduz como o “tom emocional” da instituição,

⁴ A autora se baseia, nesse trecho, em WEELER, S. The structure of formally organized socialization settings. In: BRIM, O.; WEELER, S. (eds.). *Socialization and childhood*. Nova York: Wiley and Sons, 1966, p. 53-115.

podendo-se falar, por exemplo, em clima democrático, autoritário e *laissez-faire*. Trata-se, assim, dos sentimentos gerados pelo conjunto de relações entre todos os sujeitos que convivem no ambiente escolar, sob o efeito de seu contexto social. Segundo a autora, os estudos mostram que cada escola possui sua própria marca, diferenciando-a das demais escolas e que “ao ser incorporada pela experiência, fixa-se como segunda natureza, na formação, na representação e na prática daqueles que ali passaram alguns anos de vida, como professores e alunos.” (Mafra, 2003, p. 116).

Também Pacheco (2008) salienta as relações sociais na discussão do clima escolar. Para a autora, podemos considerar como bons indicadores para avaliação do clima, “a maneira como a direção lida com o corpo docente, os alunos, os pais de alunos e os funcionários; a forma como os professores se relacionam entre si e como se relacionam com seus alunos” (p. 16), bem como os processos e práticas pedagógicas na escola.

Brunet (1995) apresenta uma categorização – construída por Likert na década de 1960 que consideramos útil para nossa observação do clima escolar. Essa categorização baseia-se no estabelecimento de dois polos, aberto e fechado. O primeiro descreveria um ambiente de trabalho muito participativo, no qual o indivíduo é reconhecido e ouvido para a tomada de decisões; e o segundo designaria a percepção do meio de trabalho como rígido e autoritário, sem espaço para se considerar e consultar os indivíduos. Entre esses dois polos, seria possível estabelecer subdivisões, quais são:

Autoritarismo explorador: Neste tipo de clima, a direção não confia nos seus professores. A maior parte dos objetivos, assim como as decisões, elaboram-se no topo da organização e são transmitidos diretamente sem quaisquer comentários. As pessoas trabalham numa atmosfera de receio, de castigos, de ameaças e, ocasionalmente, de recompensas [...] *autoritarismo benévolo*: A direção tem uma confiança condescendente nos seus professores. A maior parte das decisões são tomadas no topo, mas por vezes verifica-se alguma delegação de poderes. As recompensas, e, por vezes, os castigos são os métodos utilizados para motivar os professores. As interações são estabelecidas com condescendência e precaução [...] é possível o desenvolvimento de dinâmicas informais de organização (como, por exemplo, grupos de professores), que dificilmente resistem aos objetivos formais da escola [...] *de carácter consultivo*: Neste tipo de clima a direção tem confiança nos professores; a elaboração das políticas e das decisões gerais é feita no topo, mas é permitida uma participação a diversos níveis organizacionais [...] as recompensas, os castigos ocasionais e a participação são utilizados para motivar os professores. Há uma quantidade moderada de interações. Muitas vezes com um nível de confiança bastante elevado. Os aspectos importantes do processo de controlo são delegados de cima para baixo com um sentido de responsabilidade nos escalões superiores e inferiores. Por vezes desenvolve-se uma organização informal, mas esta pode parcialmente aderir ou resistir aos objetivos da organização [...] *participação de grupo*: A direção tem uma confiança total nos professores. O processo de tomada de decisão está disseminado por toda a organização, sendo muito bem integrada nos diferentes níveis hierárquicos [...] existem relações amistosas e de confiança entre a direção e os restantes actores escolares. A função de controlo é exercida por todos os níveis da escala hierárquica, graças a uma grande implicação e a um elevado sentido das responsabilidades [...] em suma,

todos os membros unem os seus esforços para atingir os fins e os objetivos da organização (BRUNET, 1995, p. 131).

Evidentemente, não se trata aqui de uma ênfase na classificação em si, até porque, como alertam os próprios autores, traços dos diferentes tipos de clima podem coexistir em uma mesma escola. Trata-se, antes, de utilizar um referencial capaz de refinar as possibilidades de observação dessas características no ambiente escolar. Além disso há, ainda, outros fatores também relacionados ao clima escolar e não contemplados nessa classificação. A partir do levantamento de estudos feito por Pacheco (2008), podemos citar, por exemplo, a abertura à comunicação, a disposição para a mudança, o grau de colaboração entre os profissionais, as crenças compartilhadas pelos frequentadores da instituição, a responsabilidade coletiva, as expectativas em relação aos alunos, às famílias e ao trabalho acadêmico, as formas de demonstração do afeto e o tratamento pessoal.

Nos estudos ligados à eficácia das escolas e, de modo geral, nos trabalhos que buscam relacionar características das escolas ou salas de aula e desempenho dos alunos, a ideia de “clima” tem sido acionada de modo mais específico, para designar dois fatores de influência sobre o rendimento escolar, designados como “clima acadêmico” e “clima disciplinar”. Pedrosa (2007), bem como Alves e Franco (2008), utilizam a expressão “clima acadêmico” para fazer referência à prioridade dada pela escola ao processo de ensino e aprendizagem, não obstante as diversas demandas sociais com as quais está envolvida. Sumarizando estudos a sobre eficácia das escolas, Alves e Franco (2008) citam, dentro do clima acadêmico, aspectos como prescrição e correção de deveres de casa, cumprimento do conteúdo curricular, nível de exigência docente, clima positivo na sala de aula, com respeito e disciplina. Já Pedrosa (2007) aborda o clima acadêmico considerando cinco dimensões: colaboração entre os professores; uso do tempo; expectativas do professor em relação aos alunos; clima disciplinar e uso de recursos didáticos.

Observa-se que, nos dois casos, o “clima disciplinar” (clima de respeito e disciplina na sala de aula, no texto de Alves e Franco) é mencionado como um dos elementos do clima acadêmico. Segundo Pedrosa (2007), a confusão entre as duas expressões é comum, o que deriva da forte relação entre eles. Para ela, “clima disciplinar diz respeito às regras de conduta que contribuem para o favorecimento de um ambiente de trabalho atraente” (pág. 33) e, portanto, adequado à aprendizagem – ou seja, sem excesso de barulho, interrupções ou dispersão em relação ao trabalho escolar, com regras e combinados bem estabelecidos. Nesse sentido, um bom clima disciplinar é condição favorecedora do clima acadêmico, uma das características das escolas eficazes. Ao contrário, “questões como a existência de violência física, furto ou roubo, depredação das dependências da

escola, consumo de drogas, são promotoras de um clima ruim que incide de forma negativa sobre o aprendizado dos alunos” (Pedrosa, 2007, p. 33-34). Trabalhos como os de Silva (2017) e Rodrigues (2017) também usam a expressão “clima disciplinar” para fazer referência a um ambiente de ordem e respeito que assegure condições para a aprendizagem – uso esse que tende a ser difundido, uma vez que se trata de um dos fatores (“disciplinary climate”) avaliados pelo PISA como elemento do clima escolar que gera impacto no desempenho dos estudantes (OECD, 2016). Os resultados do PISA indicam que, por um lado, o clima disciplinar tende a ser melhor em escolas com perfil socioeconômico favorecido; mas, por outro lado, mesmo controlado o nível socioeconômico, o bom clima disciplinar favorece o desempenho escolar:

Mesmo depois de considerar o contexto socioeconômico e o perfil demográfico dos estudantes e das escolas e suas várias outras características, tais como recursos educacionais disponíveis, gestão, modalidades de avaliação e prestação de contas utilizadas, em 31 países e economias, as escolas com um clima disciplinar mais positivo tendem a ter um melhor desempenho. O clima disciplinar é uma das poucas características relacionadas à escola que mostram uma relação positiva significativa com o desempenho de forma consistente em todos os países, mesmo depois de se considerar a realidade dos alunos e outras características da escola. De fato, a forte relação entre o nível socioeconômico dos estudantes e o clima disciplinar sugere que o impacto do status socioeconômico sobre o desempenho do estudante pode ser diminuído por um clima disciplinar positivo na escola (OCDE, 2013, p. 4).

A expressão “clima disciplinar” é mais frequentemente referenciada ao contexto da sala de aula; porém, no próprio relatório do PISA (OECD, 2016; OCDE, 2013) e em trabalhos como o do GAME (2002) destaca-se que a organização disciplinar facilitadora da aprendizagem deve ser uma característica tanto da sala de aula quanto das demais dependências da escola. Pode-se, assim, pensar em um “clima disciplinar” da escola como um todo e considerá-lo como um dos componentes do clima escolar, pois sem dúvida o clima disciplinar afeta a “atmosfera” geral da escola e as percepções dos sujeitos a respeito dela. Tendo em vista o foco no recreio escolar, esse clima disciplinar como componente do clima escolar é de grande interesse neste trabalho. Antes, porém, cabe ressaltar que, ao se pensar nesse clima disciplinar e no recreio, dois elementos que merecem atenção, e precisam ser diferenciados, são a (in)disciplina e a violência escolar. O trabalho de Silva (2007) apresenta uma importante contribuição nesse sentido.

Segundo esse autor, o conceito de violência, nos últimos anos, tem assumido um aspecto fluido e polissêmico, dependendo “cada vez mais das interpretações subjetivas dos sujeitos e atingindo comportamentos até então não considerados como violentos e, portanto, toleráveis, mesmo que, muitas vezes, dignos de condenação” (SILVA, 2007, p. 28), podendo ser confundido com indisciplina.

Porém, “quando se fala em indisciplina, aponta-se para a ideia da quebra da regra criada exclusivamente com finalidades pedagógicas, ressaltando também a pouca gravidade intrínseca dos atos tidos como indisciplinados”, como comportamentos triviais, conversas, barulhos, atrasos, brincadeiras, entre outros. (SILVA, 2007, p. 31).

Silva parece querer dizer que a linha que separa violência e disciplina é tênue e os conceitos vão se misturando e se transformando no decorrer do tempo; o que há alguns anos poderia ser considerado como um comportamento indisciplinado, hoje pode ser considerado violência, como por exemplo, assédios e ofensas. Contudo, em sua pesquisa, reservou o conceito de indisciplina aos “comportamentos que violam mais diretamente as regras criadas estritamente com vistas à garantia das condições necessárias à realização do trabalho pedagógico”, acreditando que o patamar da violência só é atingido “quando se observa nos comportamentos uma capacidade, mesmo que não intencional, de causar danos materiais aos sujeitos ou de atingi-los em suas integridades física, psicológica ou moral” (SILVA, 2007, p. 35). Ele diz que a perspectiva sociológica permite “visualizar os atos de indisciplina e de disciplina como construções sociais que só se explicam tendo em vista as diversas formas de interação humanas” (SILVA 2007, p. 36).

Vilassanti (2016) defende o uso do conceito de clima social escolar para o tratamento das interações sociais na escola, justamente porque o considera metodologicamente adequado para trazer à tona a articulação entre a indisciplina ou as incivildades, a violência escolar e o sentimento de insegurança, como dimensões fundamentais dessas interações, possibilitando superar “certa imediação” (pág. 169) que se configura quando as interações são tratadas somente por meio do conceito de violência. Com base em Debarbieux (1997) e Blaya (2002), ela relaciona o conceito de clima social escolar “à qualidade geral das relações e interações entre os diferentes atores da escola” (BLAYA, 2002, p. 226, apud VILASSANTI, 2016, p. 38). Segundo a autora, as escolas por ela pesquisadas conseguiam um bom clima social escolar

Ao não apoiarem as interações sociais sob o eixo da normatização de condutas, mas na coprodução de normas e regras da interação, visando à efetivação das práticas escolares, garantido uma qualidade nas relações sociais entre os sujeitos da escola, adequado à aprendizagem, bem como à busca pela manutenção de um sentimento de pertença comunitária a partir da escola (VILASSANTI, 2016, p. 169).

Após esse breve sobrevoo, que incluiu expressões como “clima organizacional”, “clima escolar”, “clima acadêmico”, “clima disciplinar”, “clima social escolar”, evidencia-se que o conceito de clima é polissêmico, admitindo diferentes interpretações e aplicações.

Canguçu (2015) aponta, em sua tese de doutorado, que a noção de clima escolar vem sendo adotada em documentos e avaliações oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), como um dos fatores que influenciam no desempenho dos alunos e, de modo mais geral, na qualidade da escola. A autora também ressalta que nesses documentos e avaliações não há uma definição única de clima escolar:

Devido ao desejo de abarcar todos os elementos da vida escolar, os documentos oficiais terminam por não adotar uma definição única de clima escolar. Isto aponta para uma polissemia que, antes de enriquecer o conceito, pode causar fragilidade do mesmo enquanto instrumento de representação e compreensão da realidade escolar (CANGUÇU, 2015, p. 29 e 30).

Isso talvez se explique pelo fato de que, segundo Vinha (et al. 2016, p. 101-102),

Apesar da relevância desse conhecimento para as instituições escolares, ainda não há no país instrumentos validados e adaptados à realidade das escolas brasileiras que possam mensurar o clima escolar e, conseqüentemente, a partir de um diagnóstico mais preciso, que possibilitem conhecer o que está sendo percebido como positivo em uma escola e o que precisa ser melhorado, e planejar propostas de intervenção mais eficazes (p. 101).

Também segundo Pacheco (2008), o conceito de clima escolar é fluido e difícil de operacionalizar, e por isso, tratado em diferentes perspectivas, impossibilitando haver, para ele, uma definição única e consensual. Sendo assim, ela afirma que

A dificuldade em estabelecer um parâmetro para o seu estudo é real e muitas vezes os pesquisadores têm que fazer escolhas que atendam ao seu corpo empírico e às suas questões de pesquisa. Nessas escolhas, é bem provável que alguns aspectos teóricos não sejam utilizados (PACHECO, 2008, p. 52).

No caso do presente trabalho, opta-se pela noção de clima escolar para fazer referência à atmosfera ou identidade mais geral da escola, conforme a percepção de seus frequentadores (direção, professores, funcionários, estudantes). Considera-se que o clima escolar pode abarcar diversos elementos objetivos e subjetivos, conforme discutido. Porém, dadas as condições do campo empírico e da pesquisa realizada (que serão melhor descritas nos capítulos subsequentes), serão focalizados mais especificamente os seguintes elementos: as características físicas do prédio escolar e de seu entorno; as características dos sujeitos e de suas relações no interior da escola; os aspectos ligados ao clima disciplinar da escola e aos princípios e valores nela cultivados.

No próximo tópico buscarei explicitar o modo como se construiu o objeto da presente pesquisa, a partir de uma discussão de estudos já existentes, relacionados à qualidade acústica e arquitetônica do ambiente escolar, à poluição sonora no ambiente escolar, ao clima escolar e ao recreio escolar.

1.3 A construção do objeto de pesquisa: na interface de estudos sobre paisagem sonora, clima escolar e recreio escolar

Alguns estudos e pesquisas têm sido desenvolvidos com o intuito de analisar o ambiente sonoro das salas de aula de diversas escolas do Brasil e concluir se é favorável ou prejudicial ao aprendizado dos alunos que o vivenciam, porém muito pouco tem se discutido sobre o ambiente do recreio, talvez por este não ser encarado como relevante dentro da jornada escolar ou mesmo por não ser reconhecido como um momento de grande importância para as crianças e professores, ainda que seja o tempo em que podem descansar, relaxar e conversar para que, ao término desses preciosos quinze/vinte minutos, retornem às salas de aula com a disposição renovada. Segundo Lopes et al. (2014, p. 83), o espaço-tempo do recreio “...muitas vezes não chega a ser reconhecido como uma atividade propriamente escolar, tornando-se um ‘não-tempo’, uma espécie de pausa no cotidiano da escola”.

Esses autores, entretanto, entendem que o recreio escolar é um “importante lócus de observação da relação da escola” com o que denominam “mundo do aluno” (p. 83) – expressão essa que, na pesquisa da qual participam, designa o “universo subjetivo” do estudante, “associado ao lugar e às condições em que ele vive, sua família e sua relação com a escola”; em suma, faz referência ao “sujeito que há por trás do aluno” (BURGOS, 2014, p. 9). Assim, os autores citados observam e analisam o recreio de quatro escolas do Rio de Janeiro, tomando-o como campo para compreender como se dá a dinâmica de transmissão da cultura escolar em cada contexto e quais os diferentes modos de relação da escola com seu público. Para eles, partindo-se do pressuposto de que tudo na escola “é ou deve ser pedagógico, com o recreio não é diferente e o que ocorre nele interessa de forma muito especial para se pensar no processo de construção da cultura escolar” (LOPES et al., 2014, p. 83).

Esse trabalho foi o mais próximo que encontrei, na pesquisa bibliográfica, daquele que me propus a desenvolver na presente pesquisa. Como apontado na Introdução, minha trajetória acadêmica e profissional motivou-me a interrogar a paisagem sonora do recreio, junto às demais características desse momento do cotidiano escolar. E, a partir da fundamentação teórica apresentada até aqui, optei pela noção de clima escolar para fazer referência à atmosfera geral da escola ou à sua “identidade”,

conforme percebida pelos seus frequentadores, o que diferencia esta pesquisa da desenvolvida por Lopes et al. (2014). Assim, uma questão fundamental orientou este trabalho: para além da arquitetura, mais diretamente relacionada com a propagação ou não do ruído, que outras características da escola e de seu clima podem ser relacionadas ao som produzido durante os recreios? Assim como a paisagem sonora de um lugar pode dizer muito sobre ele, cabe pensar, a partir da literatura sobre clima escolar e suas dimensões - sintetizada no item anterior - que os ruídos provenientes dos alunos no horário do recreio escolar podem expressar algumas características da instituição. Isso suscita questões a respeito das possíveis causas desses ruídos, relacionadas aos fatores que o clima escolar abarca. Considerando, por exemplo, os fatores explicitados por Tagiuri (apud Anderson, 1982 e Bressoux, 2003), levantei questões relativas à “ecologia” do ambiente escolar, ao seu “meio”, ao seu “sistema social” e à sua “cultura”. Partindo da concepção de “ecologia” da escola, como é o prédio escolar e quais os espaços destinados ao recreio? Em que medida favorecem ou dificultam a propagação do ruído? Pensando em seu “meio”, quais as características dos seus frequentadores? Quais as classes sociais predominantes entre os alunos? Quais as normas em relação ao recreio e ao comportamento em geral? Que expectativas a escola tem em relação aos alunos? O diretor/ a diretora é presente? Qual o modo de exercício da autoridade e liderança na escola? A paisagem sonora do recreio reflete um clima disciplinar rígido, ou revela uma instituição com regras pouco claras e com liderança frágil? Que tipo de valores e de relações sociais a paisagem sonora do recreio deixa transparecer?

Com tais indagações, busca-se entender em que medida e de que modo a paisagem sonora observada durante o recreio pode ser relacionada ao clima escolar, levando em consideração que, em última análise, essa paisagem sonora pode ter impacto sobre o desempenho dos alunos e sobre suas experiências socializadoras na escola – impacto esse, entretanto, cuja investigação ultrapassa o escopo deste trabalho.

Interessada nessas questões, realizei pesquisas bibliográficas a fim de avaliar em que medida tais aspectos são contemplados nas investigações já existentes. Com relação às condições do prédio escolar, há alguns anos atrás era raro encontrarmos, entre as pesquisas feitas nos países desenvolvidos, trabalhos que falem a respeito da influência da infraestrutura dentro da análise do desempenho escolar (GAME, 2002). Isso estava ligado às condições das escolas desses países, em geral adequadas, fazendo com que o fator infraestrutura deixasse de ter relevância nessa análise. Hoje essas pesquisas dão ênfase aos detalhes, como luz, acústica, temperatura ambiente, entre outros. Sabemos que a realidade do Brasil é diferente e a infraestrutura acaba exercendo um papel bastante importante na construção do clima escolar e, portanto, na análise de desempenho dos alunos (GAME, 2002; ALVES

e FRANCO, 2008). Assim, encontramos trabalhos brasileiros que tratam da infraestrutura da escola, como por exemplo, o artigo de Beltrame e Moura (2009), “*Edificações escolares: infraestrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar*”, que trata das interações entre espaço físico da escola, infraestrutura e aprendizagem dos alunos. A pesquisa buscou encontrar fatores relacionados ao conforto ambiental que possam influenciar o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Apesar de algumas pesquisas concluírem que os recursos financeiros ou os prédios escolares não causam tanto impacto no ambiente escolar quanto fatores como a organização interna das escolas e as normas e regras (MAUGHAN et al., 1979), outros estudos mostram que para se compreender o funcionamento das escolas brasileiras é necessário levar em conta a infraestrutura delas, uma vez que o estado de conservação dos prédios escolares, as instalações adequadas, os recursos didáticos, entre outros fatores, podem afetar o ensino e influenciar decisivamente o rendimento dos seus alunos (GAME, 2002 apud SOARES, 2004; Alves, 2006 e PACHECO, 2008), tornando essencial sua observação nas pesquisas, pois são elementos que podem interferir no desempenho escolar.

Dentre os trabalhos brasileiros sobre acústica e ruídos relacionados à arquitetura da escola, e sobre os problemas na aprendizagem dos alunos ocasionados pelos ruídos que podem ser gerados ou ampliados justamente por uma arquitetura mal planejada tanto dentro das salas, quanto na escola em geral, destacamos os seguintes: “*Avaliação do desempenho acústico de salas de aula: estudo de caso nas escolas estaduais do Paraná*” (ZWIRTES, 2006); “*Qualidade acústica de edificações escolares em Santa Catarina: avaliação e elaboração de diretrizes para projeto e implantação*” (LOSSO, 2003); “*Avaliação Acústica de Salas de Aula em Escolas Públicas na Cidade de Belém-PA*” (SANTANA, 2011). Especificamente a respeito do ruído e da poluição sonora dentro das escolas, também é fácil encontrarmos pesquisas como “*Poluição sonora em escolas do Distrito Federal*” (ENIZ, 2004), e “*Avaliação de Ruído em Escolas*” (HANS, 2001), que tratam também dos problemas do ruído para a saúde humana, e dos efeitos no processo de aprendizagem.

Em se tratando do clima escolar como um todo, encontramos em bancos de teses *online* diversas pesquisas, com foco, por exemplo, em avaliações do clima escolar como fator de qualidade; na percepção do clima escolar por crianças com problemas de integração social; em programas de intervenção para melhorar o clima escolar; na relação entre clima familiar e clima escolar; clima escolar e violência; a relação de práticas docentes com o clima escolar, entre outros.

Dentre esses trabalhos, podemos destacar: *Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais* (GAME, 2002), que, comparando características de três escolas com graus diferentes de desempenho em Matemática e Português em avaliações de larga escala, discute aspectos como a existência de um clima de ordem, a infraestrutura da escola, o estado de conservação do prédio e adequações das instalações; *Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e baixo prestígio no Rio de Janeiro – a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar* (PACHECO, 2008), que descreve e analisa o clima escolar de seis escolas de alto e baixo prestígio do Rio de Janeiro, através da percepção dos alunos destas escolas sobre seu ambiente educacional, com base na literatura existente sobre clima escolar, cultura escolar, clima e cultura organizacionais, escolas eficazes; *“Clima escolar y comportamientos psicosociales em niños”* (CASTRO e GAVIRIA, 2005), que explora a relação entre os comportamentos psicossociais das crianças e o clima escolar, em uma amostra de 631 crianças de 6 estabelecimentos públicos e privados da cidade de Medellín, Colômbia; *“Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales»: Su importancia en la gestión de los centros educativos”* (ESTEPA e PEÑA, 2009), que, considerando os altos índices de estresse e mal estar docente, indaga as percepções do estado atual do clima escolar entre 189 sujeitos pertencentes a diversas instituições educativas da cidade de Temuco, no Chile; *“El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana”* (CORNEJO e REDONDO, 2001), que, como o título já diz, busca explorar a percepção dos jovens de escolas municipais e particulares de Santiago a respeito do clima de sua instituição escolar; *“Clima Escolar e Participação Docente: A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino”* (COSTA, 2010), que busca conhecer a percepção dos professores sobre o clima de seu estabelecimento escolar com base nas relações entre professores, alunos e comunidade; *“O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas”* (VINHA et al. 2016, p. 101-102), que testa instrumentos para avaliar o clima escolar em alunos, professores e gestores e propõe um projeto de intervenção para melhorar a convivência; *“Escolas públicas e a configuração do clima social escolar”* (VILASSANTI, 2011), que investiga as representações sobre a escola pública e seus impactos sobre as interações sociais com base no conceito de clima escolar; e *“Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental”* (CANGUÇU, 2015), que trata da relação entre o clima escolar e o desempenho cognitivo dos alunos.

Buscando pesquisas relacionadas ao recreio escolar, encontramos trabalhos incluindo análises do espaço escolar, sua rotina, a relação entre seu espaço e as atividades desenvolvidas, propostas de uma

intervenção pedagógica no recreio, estudos sobre o efeito do recreio no comportamento dos alunos, análises das práticas culturais presentes no recreio e da formação da identidade juvenil.

Dentre os trabalhos encontrados, destacamos: “*Efeito do recreio escolar dirigido no comportamento do aluno*” (FARIAS, RIBEIRO, TORRES, 2007); *Recreio escolar: espaço para "recrear" ou necessidade de "recriar" este espaço?* (NEUENFELDT, 2005); “*Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores?*” (NEUENFELD, 2003); “*Efeito do recreio escolar no comportamento motor e social em crianças do 1º ciclo de escolaridade*” (ALVES, 2015); “*Recreio escolar: um olhar sobre os jovens através das suas imagens no cotidiano*” (SANTOS, 2015); “*Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças*” (ELALI, FERNANDES, 2008); “*Recreio escolar: espaço e tempo de produção de interações infantis*” (MICHEL, SILVA e SILVEIRA, 2015), que analisa as relações de poder entre as crianças e problematiza o recreio como um momento livre.

Um grupo de trabalhos a respeito do recreio escolar mostrou-se de potencial interesse para as análises a serem realizadas nesta pesquisa, motivo pelo qual nos deteremos um pouco mais em torno deles. Trata-se de estudos que discutem o recreio a partir do olhar sobre as “culturas da infância”.

O recreio é um momento para se “recrear”, palavra que originalmente vem do latim “*recreare*” e significa criar novamente, referindo-se à disposição e às forças de um ser vivo, reanimar, alegrar, divertir-se com alguma atividade. Trata-se, assim, de um momento rico para se observar as culturas da infância e cultura de pares, que são, segundo Corsaro (2011, p. 128), “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”, e segundo Souza (2013, p. 1), “cultura produzida pelas crianças que tem na escola um importante espaço de produção pela continuidade das relações que se estabelecem entre elas”.

Segundo Azevedo (2015, pág. 133), o recreio escolar, na contemporaneidade, constitui “um dos poucos espaços e tempos onde o direito a brincar é respeitado com toda a sua seriedade” e onde as crianças têm liberdade para criarem seus grupos sem a interferência constante dos adultos, construindo sua própria cultura de pares. Devido a muitos fatores encontrados na atualidade, como apartamentos pequenos, falta de um quintal, falta de segurança nas ruas, famílias com apenas um filho, intenso uso de computadores e celulares, entre outros, muitas crianças não dispõem de um local ou de outras crianças para brincar, fazendo com que a hora do recreio seja o único momento em que

elas podem brincar com pessoas da mesma idade, correr ou gritar livremente. Assim, para Azevedo (2015, p. 152), “o recreio deve surgir como o espaço das e para as crianças, onde o adulto deve ser o menos invasivo possível de modo a facilitar a construção das culturas da infância”. Segundo Würdig (2014, p.187) “as crianças têm uma cultura própria, um ponto de vista sobre o mundo social e estratégias para manejá-lo. O recreio é o lugar onde elas buscam respeito e onde podem manter uma cultura alternativa”.

Também Souza (2013, p. 6) afirma que “é no pátio da escola que as crianças se apropriam do espaço, transformam-no em lugar: marcam territórios, gritam, discutem, fazem amizades, transmitem oralmente seus conhecimentos, produzindo culturas entre os pares”, além de criarem regras, hierarquias, estratégias para quebrar as regras impostas pelos adultos, cooperarem, excluírem. A autora declara ver, no recreio, “um dos poucos tempos em que a cultura escolar permite desenvolver a cultura infantil” (Souza, 2013, p.16). Em sua pesquisa no ambiente do recreio, concluiu que:

A opção de estudar o recreio, pedagogicamente considerado irrelevante, revelou a riqueza desse espaço que as crianças transformam em lugar de suas relações com as demais e criam regras, exploram diferentes saberes, aprendem com seus pares (...) o pátio provoca uma coletividade que a sala de aula limita, proíbe, despreza. O recreio permite que se conheça as crianças e as relações que experimentam nesta microssociedade, sem a intervenção de um professor e sem o olhar vigilante de seus pais, as crianças revelam suas formas de estar no mundo e de compreendê-lo.

Embora o presente trabalho não tenha as culturas da infância como foco específico, o contato com essa literatura foi profícuo para as análises a respeito das relações entre a paisagem sonora do recreio e o clima escolar, como será evidenciado no Capítulo 5.

No que tange a essas relações, que constituem o objeto central da presente pesquisa, observou-se que, dentre todas as pesquisas e trabalhos referentes ao recreio, nenhum deles o focaliza como um dos momentos/ambientes em que se revela o clima escolar, conforme a perspectiva sociológica proposta neste trabalho. Da mesma forma, os trabalhos sobre clima escolar em nenhum momento mencionam a paisagem sonora do recreio como um dos componentes desse clima. Em minha busca por referências, não encontrei um único trabalho que relacionasse paisagem sonora e clima escolar, e/ou paisagem sonora e recreio escolar. Com isso, posso supor que ainda não foi dada a devida importância ao momento do recreio dentro da constituição do clima escolar. Se a noção de clima trata do conjunto de percepções comuns aos frequentadores da escola e permite estabelecer relações entre o desempenho dos alunos e as características do estabelecimento, e a paisagem sonora de um local tem como características a imediata percepção dela pelos seus frequentadores e a influência profunda que

exerce sobre eles, não seria fundamental que a noção de paisagem sonora fosse considerada dentro da discussão de clima escolar?

Considerando todos os fatores que o clima escolar abarca – a parte física e material da escola, as características dos seus frequentadores; a organização administrativa da escola, as relações entre seus diversos sujeitos, os valores e as crenças dominantes – acredito que a paisagem sonora é um elemento do clima escolar que merece ser colocado em evidência tanto quanto os demais. Indago-me de que maneira a paisagem sonora do recreio pode retratar o clima escolar e quais os elementos do clima escolar podem exercer influências sobre a paisagem sonora do recreio.

Dessa forma, o presente trabalho se justifica por tratar-se de uma abordagem original, no campo da sociologia dos estabelecimentos escolares, com foco no clima escolar e acredito que essa articulação entre as noções de clima escolar e de paisagem sonora, que não identifiquei nos trabalhos já existentes, poderá trazer novas contribuições para esses dois campos.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Considerando a natureza dos fenômenos que seriam investigados, realizei dois estudos de caso exploratórios, desenvolvendo uma pesquisa qualitativa que requereu seis meses e meio de imersão no campo, envolvendo observações, análise de documentos e entrevistas gravadas e transcritas.

A escolha por esse tipo de pesquisa encontra justificativa nos apontamentos de Yin (2001, p. 27 e 171), ao tratar dos estudos de caso e exploratórios:

O estudo de caso é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes [...] conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências [...]: observação direta e série sistemática de entrevistas [...] o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações [...]. Um caso exploratório, por exemplo, pode tratar do tema ou do problema que está sob investigação, dos métodos da investigação, das descobertas feitas a partir dela e das conclusões.

Observando os recreios das escolas onde trabalhei e da escola escolhida para a pesquisa de campo do meu TCC de graduação – citada na introdução deste trabalho –, pude perceber que há diferenças substanciais entre os recreios do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Conforme aumenta a idade, o modo como os alunos se relacionam durante o recreio vai mudando, e conseqüentemente a paisagem sonora do recreio também. No recreio do Ensino Médio os estudantes não costumam correr ou brincar tanto quanto os do ensino fundamental, ficam mais em grupos e conversam mais, e normalmente os recreios do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são separados. Além disso, os ruídos presentes nos recreios do Ensino Médio, costumam ser provenientes tanto dos próprios alunos, quanto de outras fontes sonoras, como caixas de som tocando músicas, por exemplo. Já no Ensino Fundamental, os ruídos são provenientes quase totalmente dos alunos, assim, a paisagem sonora desse recreio é construída basicamente pelos alunos. Com base nessas constatações, decidi nesta pesquisa observar o recreio de alunos do Ensino Fundamental.

Para a escolha da escola, segui três critérios tratados por Neves (2015, p. 177 e 178):

Vários pesquisadores (SCHATZMAN e STRAUSS, 1973; SPRADLEY, 1980, entre outros) consideram alguns pontos principais ao se selecionar o campo para a pesquisa: (i) determinar se o local escolhido favorece de fato a abordagem do tema proposto; (ii) “medir” as propriedades do local (tamanho, população, complexidade...) em comparação com os recursos do pesquisador (tempo, recursos financeiros, mobilidade, habilidades...); e (iii) colher informações que favoreçam a negociação de entrada no local escolhido.

Quanto ao item (ii) citado por Neves, e considerando meu trabalho como professora contratada do Estado de Minas Gerais, precisei mapear escolas que me fossem geograficamente de fácil acesso,

diminuindo o intervalo de deslocamento e permitindo que eu permanecesse em campo durante o tempo que precisasse, muitas vezes, uma manhã inteira. Com relação à complexidade, priorizei instituições em que fosse ofertada apenas a primeira etapa do ensino fundamental (do primeiro ao quinto ano), a fim de focalizar melhor, com menor número de fatores envolvidos, as relações entre o som do recreio e o clima escolar.

Realizei esse mapeamento por meio da internet e, assim, selecionei duas escolas estaduais que atendiam aos critérios acima, localizadas próximo à minha residência. Em relação ao item (iii), colhi informações também por meio da internet e não tive nenhuma dificuldade no contato com as instituições, nas quais encontrei bastante receptividade e tive a pesquisa autorizada no primeiro encontro com as duas diretoras.

De acordo com o projeto de pesquisa, a proposta seria fazer um estudo de caso exploratório em apenas uma escola. Fiz o contato com as duas a fim de escolher qual delas atenderia melhor ao item (i) citado acima por Neves, isto é, qual delas mais favoreceria a abordagem do tema proposto. Tendo obtido o aceite de ambas, iniciei algumas observações exploratórias que tinham a finalidade de subsidiar essa escolha. Porém, a partir das observações avaliei que estabelecer um comparativo entre as duas escolas seria mais enriquecedor para a pesquisa. Embora as duas tivessem várias características em comum – como será descrito no Capítulo 5 –, havia diferenças com relação ao recreio e ao clima escolar. Assim, permaneci em atividades de campo nas duas instituições – que serão aqui chamadas de Escola Verde e Escola Colorida-, de fevereiro até meados de agosto de 2017, sempre no turno da manhã (alternando os dias em cada escola), uma vez que trabalhava à tarde. Cabe esclarecer que o fato de possuir disponibilidade para a pesquisa de campo apenas no turno da manhã não comprometeu a investigação nessas duas escolas, pois em ambas havia apenas algumas turmas de 1º ano no turno da tarde (e, posteriormente, turmas do projeto de tempo integral), com as turmas de 2º ao 5º ano concentradas no turno da manhã.

Contudo, reconheço que, ao mesmo tempo em que foi essencial ter escolhido escolas tão próximas de minha residência, essa escolha também acarretou limitações para a pesquisa, justamente com relação ao item (i), dadas as semelhanças entre as duas instituições. Assim, atualmente avalio que a escolha de duas escolas mais contrastantes quanto à localidade, nível socioeconômico dos alunos e complexidade da instituição poderia ter proporcionado mais questionamentos e descobertas.

A pesquisa de campo foi dividida em duas fases. Na primeira fase, foram realizadas observações mais gerais do cotidiano de cada escola, em diferentes momentos, a fim de possibilitar minha inserção

naquela comunidade e, também, o primeiro levantamento de dados que permitiriam planejar a continuidade da pesquisa. Na segunda fase foram priorizadas observações nos seguintes ambientes/horários: a) no pátio, durante o recreio; b) dentro de algumas salas de aula, durante os horários imediatamente anteriores e posteriores ao recreio, com a intenção de comparar o comportamento dos alunos entre esses dois horários. Na segunda etapa da pesquisa de campo também foram realizadas as entrevistas.

Para as observações, fiz um caderno de campo onde anotei tudo o que conseguia ouvir nos locais e momentos observados e que considerei relevante para a pesquisa. Também anotei, nesse caderno, tudo o que consegui observar quanto aos seguintes aspectos: [a] características, relações e comportamento coletivo dos alunos e diferenças de comportamento entre cada momento observado; [c] características, relações e comportamento dos professores e funcionários da escola e diferenças de comportamento entre cada momento observado; [d] características da liderança e sua relação com os demais frequentadores da escola; [e] demais fatores do clima escolar, tais como observações sobre a parte física e material da escola, sua arquitetura, a organização, os valores e as crenças dominantes, as regras e normas disciplinares, expressos seja nos diálogos, seja em materiais como cartazes e murais, seja em eventos realizados, etc.

As salas de aula focalizadas (turmas/anos escolares) foram escolhidas a partir das observações realizadas na primeira fase, buscando contemplar a maior diversidade possível de situações dentro da escola e levando em conta, também, o consentimento dos (as) professores (as). Assim, planejei observar uma turma do segundo, uma do terceiro, uma do quarto e uma do quinto ano de cada escola, escolhendo as salas com base na disponibilidade dos docentes, além de dar preferência às salas dos professores que trabalhavam há mais tempo na escola e poderiam, devido a isso, contribuir mais com informações e percepções a respeito do clima escolar. Na escola Verde, realizei observações dentro das quatro turmas previstas, uma do 2º ano, uma do 3º, uma do 4º e uma do 5º ano, entretanto, na escola Colorida, só consegui observar três turmas, a turma “de intervenção” do 2º ano, uma turma do 5º ano e uma do 3º ano.

As observações e as anotações no caderno de campo foram iniciadas no mês de fevereiro e se estenderam até julho de 2017. Até junho observei apenas o recreio e os espaços comuns da escola e durante junho e uma parte de julho, observei também dentro das salas de aula escolhidas. Todas as observações completaram um total aproximado de 120 horas, 65 horas na escola Verde e 45 horas na

escola Colorida, além das horas não computadas dos dias em que realizei as entrevistas, durante os meses de julho e agosto, quando também foram realizadas observações.

Quanto às entrevistas, foram realizadas nos meses de julho e agosto de 2017, com os objetivos de captar informações sobre a escuta dos indivíduos que participam do momento do recreio na escola, bem como informações a respeito da percepção desses sujeitos sobre o clima escolar e seus elementos. Foram realizadas, ao todo, 21 entrevistas: 10 delas na escola Colorida, envolvendo a diretora, a vice-diretora, a supervisora pedagógica do turno da manhã, quatro professores das turmas em que houve observações das aulas (três regentes e o professor de Educação Física) e 3 alunos (do 3º, 4º e 5º ano); e 11 entrevistas na escola Verde, envolvendo a diretora, a coordenadora pedagógica do turno da manhã, 5 professores das turmas em que houve observações (três regentes, uma professora de apoio e o professor de Educação Física) e 4 alunos do 2º, 3º, 4º e 5º ano.

As crianças entrevistadas foram escolhidas através de sorteio, uma de cada turma observada, dentre aquelas que receberam autorização dos responsáveis por escrito, conforme o bilhete enviado para as famílias. Evidentemente, tanto as observações quanto as entrevistas e gravações somente foram realizadas após consentimento expresso de todos os envolvidos, conforme as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio digital e posteriormente transcritas por mim. Segundo Bardot (2015), em uma entrevista as gravações são indispensáveis, uma vez que, apenas anotando as respostas, o pesquisador fica limitado. Segundo ele “a anotação intensiva por parte do entrevistador pode parecer monopolizadora, levando frequentemente o entrevistado a ditar-lhe literalmente suas falas” (p.114). Bardot ainda salienta que “o gravador pode ser apresentado por aquilo que ele é: um “auxílio-memória”, [...] que encarna a vontade do entrevistador de estar realmente à escuta do entrevistado” (p. 115).

Na escola Verde os momentos de entrevista com a direção e os professores foram tranquilos e nenhum dos sujeitos demonstrou resistência em ter sua entrevista gravada. As entrevistas com os alunos foram igualmente tranquilas e realizadas no refeitório, em momentos de bastante silêncio. As crianças da escola Verde pareciam entusiasmadas por serem entrevistadas, demonstrando um pouco de timidez apenas no início e se soltando depois. Notei que todas as quatro tinham uma boa oratória e eram bastante eloquentes ao falar, respondendo e explicando com detalhes todas as minhas perguntas.

Na escola Colorida as entrevistas com a direção e os professores decorreram com a mesma tranquilidade, com exceção de uma das entrevistadas, a professora do 5º ano, que inicialmente demonstrou resistência em ser entrevistada, bem como em permitir as observações em sua sala de aula, e em liberar o aluno sorteado para entrevista. Após maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, e ao informá-la que os pais do aluno, bem como a direção da escola, haviam assinado um termo consentindo sua participação, e que garantia sigilo total das respostas dadas por ele, a professora concordou em conceder sua entrevista e permitir que eu entrevistasse aluno fora da sala de aula. No início da entrevista, demonstrou pouco interesse e pressa em responder às perguntas, não olhando para mim e fazendo outras coisas enquanto ouvia e respondia as questões, mas ao longo da entrevista ela pareceu ficar um pouco mais receptiva. As entrevistas com os alunos da escola Colorida, apesar de também terem sido tranquilas, foram muito curtas e dificilmente os alunos conseguiam responder as perguntas, demonstrando muita timidez. Todos os três alunos entrevistados falaram muito pouco, e mesmo tentando repetir as perguntas com outras palavras, dialogar para que eles desenvolvessem melhor as respostas, não era suficiente; assim, as entrevistas com eles não foram significativas dentro da pesquisa.

De posse dos dados levantados, analisei qualitativamente as entrevistas e os diários de campo, de modo a levantar elementos que permitissem, com base nos referenciais bibliográficos estudados, caracterizar a paisagem sonora averiguada, o recreio escolar e o clima da escola. Em um segundo momento da análise, procurei, com base na literatura pertinente, estabelecer relações entre esses elementos. Cabe ressaltar que análises parciais foram realizadas durante todo o processo da pesquisa de campo, com a finalidade de subsidiar a tomada de decisões, em um movimento dialógico entre pesquisa de campo, análises parciais e pesquisa bibliográfica, no qual cada um desses processos alimentou os demais.

Um exemplo claro, nesse sentido, foi o de tomada de decisões sobre os fatores para observação e caracterização do clima da escola. Por mais que houvesse fatores previamente selecionados a partir da fundamentação teórica do projeto, a pesquisa de campo – com seus limites e possibilidades –, as análises parciais e a ampliação da pesquisa bibliográfica fizeram com que tais fatores fossem progressivamente revistos e ajustados, até chegar a uma delimitação final dos elementos a serem considerados. Tal delimitação servirá de organizador para a apresentação dos dados colhidos nas escolas Verde e Colorida, nos dois próximos capítulos. A análise desses dados será apresentada à parte, no capítulo 5, o que também constituiu uma decisão metodológica, pois avaliamos que seria

melhor desenvolver tal análise de modo articulado e comparativo entre as duas escolas, enquanto para a apresentação dos dados em si, o mais indicado seria organizá-los em relação a cada escola.

3 A ESCOLA VERDE: OBSERVAÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE O CLIMA DA ESCOLA E O MOMENTO DO RECREIO

No mês de novembro de 2016 tive meu primeiro contato com a escola Verde, a partir de buscas na internet por escolas que abrangessem apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto ano, conforme os critérios definidos na proposta metodológica da pesquisa. Nessas buscas descobri a escola e constatei que estava localizada próximo à minha residência, fator crucial para minha escolha, uma vez que, faltando apenas um ano para o fim do curso de Mestrado e trabalhando durante a semana em escola regular, seria inviável, dispondo apenas de transporte público, deslocar-me do meu bairro para outro e conseguir chegar a tempo na escola em que trabalhava.

Após sondagem inicial sobre a escola, liguei para sua secretaria e conversei com a coordenadora pedagógica, que me atendeu de maneira bastante receptiva e se mostrou interessada por minha explicação sobre a pesquisa. Pediu que enviasse um e-mail explicando melhor e então marcou um encontro no qual pude conhecê-la pessoalmente, bem como a diretora. As duas foram muito receptivas com relação à minha entrada na escola.

Segundo a página virtual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que apresenta os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) por

escola⁵, a escola estadual Verde possui localização urbana, indicador de complexidade de gestão⁶ de nível 1⁷ e Indicador de Nível Socioeconômico (INSE)⁸ médio alto.

A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, com turmas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Segundo dados obtidos junto à direção do estabelecimento, as aulas do turno da manhã acontecem de 07:15h às 11:20h, envolvendo, no ano de 2017, duas turmas de 2º ano, uma turma de 3º ano, duas de 4º ano e duas turmas de 5º ano, num total de aproximadamente 180 alunos. No turno da tarde, que funciona entre 13:00h e 17:20h, havia, no início de 2017, três turmas de primeiro ano, com um total de 70 alunos e três professores. No dia 29 de maio, foram abertas quatro turmas para o período integral no turno da tarde (2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano), totalizando 99 alunos (dentre os 180 matriculados no turno da manhã) que permaneciam na escola para as atividades do tempo integral.

Ainda de acordo com o dados obtidos na página virtual do IDEB escola/INEP, a escola Verde alcançou, em 2015, IDEB 6,5, o que a coloca em boa posição no cenário nacional (apenas 12,09% das escolas avaliadas em todo o Brasil com relação aos anos iniciais do ensino fundamental tiveram desempenho superior, segundo o mesmo site) e também no conjunto das escolas do município de

⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e constitui um indicador de qualidade da educação que reúne os resultados, por escola, município ou unidade da federação, relativos ao fluxo escolar e às médias de desempenho dos alunos nas avaliações. O INEP disponibiliza no seu portal (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>) todas as informações de cada escola obtidas por meio do Censo Escolar e das avaliações sistêmicas (Saeb e Prova Brasil). O portal foi acessado durante os meses de outubro e novembro de 2017 para obtenção de informações sobre as escolas pesquisadas. As páginas específicas por escola não são aqui apontadas para manter o anonimato das instituições.

⁶ O indicador de complexidade de gestão de cada escola, disponibilizado na página <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>, é composto pelas seguintes variáveis: porte da escola (número de matrículas), número de turnos de funcionamento, quantidade de modalidades/etapas oferecidas e complexidade destas (assumindo-se que modalidades/etapas mais avançadas, que atendem alunos com idade mais elevada, têm maior complexidade de gestão devido ao desenho curricular, à quantidade de professores, etc.). Para todas essas variáveis, valores mais altos indicam maior complexidade de gestão da escola. Assim, o indicador de complexidade de gestão varia do nível 1 ao nível 6, da menor para a maior complexidade de gestão. (INEP, 2014).

⁷ Segundo a Nota Técnica do INEP referente ao indicador de complexidade de gestão (INEP, 2014, p. 6), o nível 1 desse indicador agrupa escolas de “porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada”. As duas primeiras características, porém, não correspondem aos dados que colhemos na escola no ano de 2017: aproximadamente 250 alunos e dois turnos de funcionamento, o que deslocaria o indicador de complexidade de gestão para o nível 2 – de toda forma, complexidade baixa.

⁸ O Indicador de nível Socioeconômico (INSE) é composto pelas seguintes variáveis: nível de escolaridade dos pais, renda familiar, posse de bens e contratação de serviços pela família dos alunos. É construído com base nos questionários contextuais das seguintes avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Por meio desse indicador, as escolas são classificadas em sete grupos, variando de “Muito Baixo”, para escolas nas quais predominam alunos com baixo nível socioeconômico, a “Muito alto”, para as que concentram alunos com alto nível socioeconômico. Segundo a Nota Técnica do INEP a respeito do INSE das escolas (INEP, s/d), aquelas que têm INSE classificado como “médio alto” concentram maior número de alunos cuja renda mensal familiar é de até 5 salários mínimos e cujos pais ou responsáveis não completaram o ensino médio. Cabe ressaltar, porém, que no caso da Escola Verde a classificação considera os resultados do Prova Brasil, no qual a escola possui poucos alunos participantes (em torno de 30-40), o que impõe cautela ao se considerar o indicador.

Belo Horizonte (apenas 24,3% das escolas avaliadas de Belo Horizonte têm desempenho superior no que se refere ao IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental⁹). Mesmo assim, de acordo com a análise do IDEB de 2015, dentre quatro indicadores possíveis¹⁰, a escola Verde recebeu o indicador “em atenção”, pois, embora tenha IDEB acima da meta nacional (que seria 6,0), seu resultado decresceu do ano 2013 (6,9) para o ano 2015 (6,5).

A respeito dos dados socioeconômicos dos alunos, podemos encontrar, na página virtual <http://qedu.org.br/>, o questionário socioeconômico aplicado em 2015, no âmbito da Prova Brasil, aos estudantes do 5º ano da Escola Verde. A faixa etária dos alunos, juntamente com o baixo número de questionários respondidos (35), indicam cautela no uso desses dados, não permitindo uma caracterização mais clara e precisa do perfil socioeconômico da escola. Mas, na carência de indicadores melhores, vale mencioná-los. Dos 35 questionários respondidos, 21 (62%) eram de crianças que se consideravam pardas, 10 (29%) de crianças que se consideravam brancas¹¹. 30 de 35 estudantes (91%) declararam morar com suas mães e mais dois estudantes afirmaram morar com outra mulher responsável. Todas as mães e mulheres responsáveis sabiam ler e escrever, mas somente 2 estudantes afirmaram que a mãe ou mulher responsável completou a faculdade¹². 15 deles (45%) moravam com o pai e outros 15 não moravam; 3 (9%) moravam com outro homem responsável¹³. 100% das crianças tinham um ou mais aparelhos de TV em casa, 23 (68%) afirmaram ter carro¹⁴, apenas 3 não possuíam computador em casa. Na casa de apenas duas delas havia empregado(a) doméstico(a). Apenas 1 criança afirmou ir ao cinema “nunca ou quase nunca”; todas as demais iam “de vez em quando” (66%) ou “sempre ou quase sempre” (31%). Segundo as 35 crianças, seus responsáveis as incentivavam a estudar, ir à escola e fazerem os deveres de casa; 31 crianças nunca haviam sido reprovadas.

⁹ A escola Verde mantém boa posição mesmo considerando apenas as escolas estaduais de Belo Horizonte: somente 28,8% delas têm IDEB superior ao da Escola Verde no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental.

¹⁰ Os indicadores em questão são: [1] manter, [2] melhorar, [3] atenção e [4] alerta.

¹¹ Uma criança se classificou como indígena e duas responderam não saber como se considerar quanto à raça. Nenhuma criança se considerou preto(a) ou amarelo(a).

¹² Cabe ressaltar que um grande número de estudantes (19 ou 54%) não sabia indicar até que série a mãe ou mulher responsável estudou; 7 estudantes ou 20% indicaram o Ensino Médio completo e outros sete, o ensino fundamental completo ou incompleto.

¹³ 70% das crianças que responderam ao questionário não sabiam informar até que série estudou o pai ou homem responsável.

¹⁴ Neste item, especialmente, algumas respostas pareceram pouco verossímeis: 3 estudantes afirmaram que havia três carros em casa e 2 estudantes, que havia quatro ou mais carros.

3.1 O prédio e seu entorno

A escola Verde fica em uma esquina e ocupa quase todo o quarteirão. Ao pesquisá-la no Google Maps vi que, nas últimas imagens feitas pelo carro do Google Street View (janeiro de 2014), a escola era toda azul por fora, porém, ao vê-la pessoalmente pela primeira vez, constatei que estava verde, assim, supus que não fazia muitos anos que fora pintada pela última vez. Optei então, por chamá-la pelo nome fictício “Verde”, a fim de preservar o anonimato da escola e de seus frequentadores. Segundo a coordenadora da escola a construção é de 1929, quando era um casarão, e conforme uma das professoras, o prédio é patrimônio tombado.

A escola está situada em um bairro de classe média, localizado a aproximadamente 6 km do centro de Belo Horizonte, ao qual se tem fácil acesso por meio de uma das principais avenidas da cidade. O bairro se desenvolveu em torno de uma fábrica de tecidos, atualmente desativada. As ruas são asfaltadas e bem urbanizadas, mas em alguns pontos – inclusive ao redor da escola – compõem um ambiente um pouco envelhecido e depredado. No bairro, casas bem construídas, novas ou recentemente reformadas, convivem com outras simples e mais antigas. No entorno da escola predominam as do segundo tipo e essas mesmas características também marcam os estabelecimentos comerciais mais próximos: loja de roupas, fábrica de uniforme, consultório odontológico, loja de materiais elétricos, casa de carnes, salão de cabeleireiro, padaria, sacolão e algumas poucas residências em cima destes estabelecimentos constituem construções simples e já envelhecidas, várias delas apresentando pichações.

O prédio escolar possui quatro pisos que não ficam um em cima do outro, mas um atrás do outro, subindo de nível através de escadas; assim, do primeiro andar pode-se ver o terceiro, ao olhar para os fundos. As telhas são alaranjadas e estão em ótimo estado de conservação, parecendo ser novas. No centro do primeiro piso fica o pátio central, com jogos – amarelinha comum, amarelinha circular e letras – pintados no chão. Na entrada do pátio há um mastro onde a bandeira é hasteada; a copa de uma árvore com flores amarelas plantada no terreno vizinho cai por cima do muro do pátio e proporciona uma pequena sombra.

Há câmeras voltadas para o pátio central, presas nos muros ao redor da escola, que, todavia, não funcionam; segundo um dos funcionários de serviços gerais da escola, havia câmeras na área externa que funcionavam, mas foram roubadas. Alguns degraus dos dois lados do pátio levam aos corredores de acesso às salas de aula, que ficam ao redor do pátio central, em um nível mais elevado e são

separadas dele apenas por grades; sendo assim, das salas e corredores pode-se ver o pátio. Nas paredes dos corredores do piso térreo há duas imagens de santos católicos; nas paredes dos corredores do segundo piso há caixas de som. Em uma das extremidades do primeiro piso, em frente ao pátio, há um pedestal com uma Bíblia aberta; no segundo piso, vários vasos de plantas e uma árvore de flores que fica sobre os fundos do pátio.

No fim do pátio central, à direita, há uma passagem – um corredor –, com o teto tão baixo que um adulto quase precisa se abaixar ao passar, que leva a um outro pátio. Neste pátio fica o portão lateral, pelo qual acontece a entrada e saída dos alunos, bem como de pessoas da comunidade; somente os funcionários utilizam a porta da frente da escola. Esse pátio possui um tanque, uma lixeira e várias árvores grandes e altas que cobrem praticamente todo o espaço, proporcionando muita sombra. As janelas gradeadas de algumas das salas do segundo piso ficam de frente para esse pátio. Há uma espécie de arquibancadas ao redor de uma das extremidades do pátio e duas portas embaixo das janelas gradeadas. Em uma das portas, letras coladas formam a palavra “biblioteca”.

Voltando ao pátio central e seguindo para o outro lado à esquerda, temos uma passagem semelhante, porém com o teto ainda mais baixo que a passagem da direita, onde um adulto realmente precisa se abaixar para passar. Esta passagem dá acesso a um terceiro pátio com o piso inclinado, separado da frente da escola apenas por um muro e uma porta. É nesse pátio que acontecem as aulas de Educação Física. O professor de educação física, inclusive, revelou um descontentamento em ter de dar aulas em um pátio inclinado, principalmente quando jogam futebol ou outros jogos que necessitam de um piso plano e um espaço próprio como uma quadra, que a escola não possui.

Em uma das extremidades do segundo piso, onde estão os corredores e salas, há um banheiro feminino com quatro privativos comuns e um para portadores de necessidades especiais. Em frente ao banheiro há um bebedouro aparentemente sem um sistema de filtragem ou resfriamento. Na outra extremidade do segundo piso havia um banheiro masculino, um exclusivo para funcionários e outro bebedouro em frente.

Subindo para o terceiro piso encontram-se mais três salas de aula, uma sala central onde funciona a diretoria, a cozinha e o refeitório. Neste piso há muitos vasos com plantas em um jardim e árvores. A cozinha é toda aberta, cercada apenas por uma bancada; o refeitório possui três pias pequenas, um bebedouro com água em temperatura ambiente, três janelas e três mesas longas de concreto e

mármore. No quarto piso, aos fundos da escola, encontra-se um corredor com outro tanque, mais câmeras e alguns utensílios de limpeza e materiais de construção.

Ao todo são sete salas de aula em uso, uma sala para a biblioteca e uma sala de jogos criada pelo professor de Educação Física, além de uma sala que funciona como Sala de Vídeo e Cinema; todas as salas possuem identificação nas portas, são grandes e espaçosas. Há duas secretarias na escola, uma situada na entrada, em frente ao pátio central, mais voltada para o atendimento à comunidade, e outra aos fundos, mais utilizada para tarefas burocráticas ou que requerem maior atenção. A sala da diretoria possui um piano desafinado e em mau estado de conservação; mas não há ninguém que saiba tocá-lo na escola.

A biblioteca, que fica separada do restante da escola, em frente ao pátio com árvores, consiste em três salas, uma dentro da outra. Aos fundos há duas janelas que mostram um depósito com mesas, cadeiras e tampões de mesa redondos. Ao lado da biblioteca havia uma sala cheia de computadores cinzas antigos em uma estante, além de caixas, mesas, cadeiras e bancadas. Nas bancadas, muitos outros computadores pretos de tela fina que aparentam ser novos, porém todos desligados e amontoados. Esta sala era chamada de almoxarifado, e posteriormente passou a ser utilizada para um bazar de roupas e calçados, momento em que observei que os computadores novos já não estavam mais lá. Segundo a professora da turma de 3º ano, a escola já tinha um histórico de realização de bazar, mas a Secretaria da Educação proibiu qualquer tipo de venda nos estabelecimentos de ensino, então haviam se passado quatro anos desde a realização do último bazar. Mesmo assim, naquele ano, como estava faltando verba do Estado para compra de merenda, as mães se juntaram e organizaram novamente o bazar, cuja renda era revertida para os alunos, tanto para a compra de merenda, quanto das prendas para as crianças na Festa Junina da escola.

Segundo a coordenadora, a escola não havia conseguido permissão para ter a Sala de Múltiplos Recursos como gostariam. A diretora disse que a escola já havia pedido recursos à Secretaria da Educação, mas não estavam recebendo verbas nem para a manutenção. Afirmou que naquele ano a escola ainda não havia recebido dinheiro para a compra de itens básicos como material de limpeza, papel, toner; disse que estavam sobrevivendo com recursos do ano anterior. Ao chegar ao refeitório certo dia após tocar o sinal, encontrei uma fila grande na porta. Achei atípico, pois o refeitório quase nunca ficava cheio. Vi que os alunos estavam comprando cachorro quente, refrigerante e geladinho, quando uma professora me disse que a escola vendia lanches de vez em quando a fim de conseguir dinheiro para comprar merenda.

A sala de cinema/vídeo possui TV, computador, impressora, armários, janelas grandes. Ao lado da sala de vídeo fica a sala de apoio, que conta com três mesas, três cadeiras, um armário, um computador, relógio e um ventilador. A sala de Educação Física, montada pelo professor de Educação Física, que fica ao lado da sala da coordenadora pedagógica, possui camas elásticas individuais, bambolês, colchonetes de academia e outros brinquedos. A sala da coordenadora é muito pequena e contém apenas um armário, uma mesa com cadeira e um computador.

Ao lado da sala da coordenadora fica a sala dos professores, que era pequena e, no início da pesquisa, contava com apenas uma mesa em forma de bancada, algumas cadeiras e duas poltronas, não havendo computadores para uso dos professores. Havia nessa sala alguns exemplares do Novo Testamento, presos por um elástico. No decorrer do ano foram acrescentados na sala um microondas e um frigobar. A água da sala dos professores era ainda pior que a água do bebedouro dos alunos, também não era fria e tinha um gosto muito forte de terra. A escola toda me pareceu bem cuidada e agradável, os funcionários de serviços gerais a mantinham limpa durante toda a manhã, varrendo os pátios e corredores e lavando os banheiros, entre outras tarefas.

3.2 Os sujeitos e suas relações

A partir deste tópico, darei nomes fictícios aos sujeitos da escola, a fim de facilitar a compreensão. A direção da escola, na parte da manhã, é constituída pela diretora Alessandra e pela coordenadora pedagógica Sofia. Alessandra é diretora no turno da manhã e no turno da tarde, mas a coordenadora da tarde é outra¹⁵.

Em um primeiro momento meu contato se fez todo com Sofia, que era muito cordial em suas conversas comigo, com os alunos e professores e sempre me explicava o que achava importante. Várias vezes me pedia que a acompanhasse pela escola por onde fosse, para conversar comigo, me contar e mostrar coisas. Sofia me mostrou uma pasta de recados que ficava na mesa da sala dos professores e disse que era o modo como se comunicavam. A pasta continha também as folhas que os professores deixavam para fotocopiar, sendo que segunda feira era o dia de fotocopiar as folhas do 2º ano, terça feira, do 3º ano, e assim por diante. Ela me mostrou, ainda, o quadro com todas as

¹⁵ A pesquisa se concentrou no turno da manhã, por esse motivo não me deterei nos profissionais do turno da tarde.

informações necessárias para as turmas da manhã e da tarde. Ficava tudo exposto para que não precisassem tirar dúvidas a todo momento.

Sofia é uma coordenadora bastante presente no ambiente escolar. Sempre a observava conversando com os alunos, com as professoras, resolvendo questões de disciplina, realizando tarefas burocráticas, conversando com pais de alunos, entre outras atividades. Em um dos momentos de recreio, observei que ela passou um tempo junto com o auxiliar de serviços gerais em sua sala, pesquisando para ele no site das designações do Estado de Minas Gerais o nome de algum parente dele. Ela também sempre demonstrava interesse em saber sobre meu trabalho como professora, em me dar sugestões e oferecer ajuda em relação às designações para professor do Estado, e dizia que gostaria que eu desse aulas de música na escola em que ela trabalhava no turno da tarde. Ao conversar com Sofia sobre as relações entre os alunos e os funcionários, professores e direção da escola, ela me disse que existia uma valorização das relações entre todos os sujeitos da escola.

A partir da metade da pesquisa passei a ter mais contato com a diretora Alessandra, que, assim como Sofia, era cordial em suas conversas comigo, também com os sujeitos da escola e estava sempre disposta a contribuir com minha pesquisa. Certo dia o senhor que cuidava dos jardins entrou na sala dos professores durante uma reunião sobre a organização do recreio e a diretora elogiou muito seu serviço, em voz audível. Ela comentou, rindo, que ele adorava trabalhar, que ia à escola de manhã, à tarde, que nunca sabia o horário de trabalho dele, que “o negócio dele é trabalhar”. A diretora me disse, sobre a relação entre os sujeitos da escola:

Eu acho que a gente cria uma liberdade grande com eles[...] deixa essa aproximação chegar, conhece o aluno pelo nome, isso é muito importante[...] eles não têm medo mais de chegar... na minha época eu tinha medo, quem diria eu ir numa sala de uma direção! Hoje eles têm essa liberdade de chegar, reclamar, questionar. Acho que a gente tem esse acolhimento com eles. Eu acho que isso é geral, eles falam com qualquer um [...] eu acho que a gente criou essa liberdade muito grande, ser franco [...] eu sou muito transparente, né, então quando a gente chega pra falar, a gente lava roupa é aqui mesmo. Porque aí nós somos muito unidos [...] tanto que a gente lida como “Equipe Escola Verde”, hora nenhuma você vai ver um bilhete no meu nome, no nome da supervisora e nome de algum professor, sempre no nome da equipe (Alessandra, 39 anos, diretora da escola, entrevista de pesquisa).

Além da diretora e da coordenadora, tive contato mais sistemático, ao longo da pesquisa de campo, com alguns dos professores do turno da manhã, os quais, para melhor visualização, apresento sinteticamente no quadro abaixo:

Tabela 1**Direção e professores da Escola Verde entrevistados durante a pesquisa de campo**

Nome (fictício)	Função exercida na escola	Idade (anos)	Formação	Tempo de experiência como professor	Tempo na escola
Alessandra	Diretora	39	pós-graduação em matemática	-----	6 anos (efetiva)
Sofia	Coordenadora Pedagógica	55	Curso normal superior e pós-graduação em coordenação e supervisão pedagógica	-----	2 anos (efetiva)
Renato	Prof. de Ed. Física	41	Pós-graduação em Educação Física Escolar	12 anos	3 anos (efetivo)
Telma	Professora de apoio	52	Pós-graduação em Educação especial e em Sexualidade e relações de gênero na adolescência	26 anos	9 meses (designada)
Lúcia	Professora - 3º ano	49	Pedagogia	31 anos	25 anos (efetiva)
Aline	Professora - 4º ano	33	Pedagoga	6 anos	1 ano (efetiva)
Márcia	Professora - 5º ano	35	Pedagoga	4 anos	3 meses

Fonte: Elaboração própria baseada em entrevistas com direção e equipe pedagógica.

Durante todo o período de realização da pesquisa de campo, o professor de Educação Física, Renato, parecia exercer um papel de grande importância na escola, no sentido disciplinar e pedagógico: era ele quem tomava conta do recreio na maioria dos dias, era ele quem ensaiava as crianças para as apresentações nos dias festivos, foi ele quem apresentou a escola para as crianças no primeiro dia de aula e apresentou-lhes as regras, quem montou a sala de jogos, entre outras atuações que serão mencionadas mais adiante.

Sobre a relação entre os membros do corpo docente da escola, o professor Renato, que leciona no turno da manhã e da tarde, me disse que existia harmonia e, também conflitos e que era um pouco difícil de lidar com as professoras do turno da manhã, em comparação com as professoras do turno da tarde. Disse que os professores eram bem alinhados e participativos, mas tinham uma relação estritamente profissional, sem amizade fora do ambiente escolar. A professora Márcia, do 5º ano,

afirmou em sua entrevista que na Escola Verde todo mundo se dava muito bem e que os alunos e a equipe pedagógica tinham uma boa relação. Lúcia, a professora mais antiga da escola, também confirmou essa visão positiva das relações no ambiente escolar, as quais para ela eram, na maioria das vezes, respeitadas, raramente havendo algum aluno desrespeitoso. Ressaltou que a direção tentava fortalecer a autoestima das crianças com uma ligação muito amorosa, às vezes até tentando suprir alguma falta de afetividade da família. Sobre os funcionários da escola, ela disse que a maioria havia chegado havia pouco tempo e ainda estava criando um vínculo, mas que o convívio entre os professores era muito bom e tranquilo, apesar dessa restrição de estarem se conhecendo ainda.

O discurso da diretora da escola, Alessandra, vai ao encontro desses depoimentos:

Não é porque a escola, eu sou gestora da escola não, mas eu acredito que a Escola Verde tem um diferencial, a gente trabalha muito aqui com os profissionais pra tratar as crianças como um indivíduo diferente de todos. Aqui a gente trata a diferença do aluno, então tem esse respeito pelo aluno, tem esse cuidado por eles. A gente conseguindo essa atenção individual de cada um e respeitando a diferença dele. Se ele é complicado, se ele é mais levado, se ele é mais difícil, a gente consegue trazer o aluno pro nosso lado. Por isso que a gente consegue uma disciplina maior, uma tranquilidade maior e com isso uma aprendizagem maior. (Alessandra, 39 anos, diretora da escola, entrevista de pesquisa).

Minhas observações durante a pesquisa de campo também confirmaram, de modo geral, a existência de boas relações entre os sujeitos da escola. Era comum ver a coordenadora Sofia conversando com crianças e algumas vezes vi professoras abraçadas com alunos. Sempre notei que as crianças se relacionavam bem e respeitadamente com todos os funcionários da escola e tinham um carinho especial por uma das cozinheiras, conhecida como “tia Fifi”. Frequentemente as via indo para o refeitório cumprimentá-la, e ela por sua vez, conversava com todos na escola e era muito atenciosa, sempre me perguntando como eu estava ou se estava precisando de algo. A “tia Fifi” exercia um papel importante na escola além de suas funções como cozinheira e auxiliar de serviços gerais: havendo conquistado o carinho e a confiança das crianças, por vezes ela contribuía na resolução de conflitos e problemas de disciplina.

A respeito dos alunos da escola Verde, notei que eles normalmente estavam vestidos com uniformes bem cuidados, calçados em bom estado e sempre levavam blusa de frio nos períodos de frio; em geral, possuíam mochilas em boas condições de uso. Muitas crianças possuíam tênis com rodinhas de patins embutidas. Observei que, embora houvesse algumas crianças de pele negra, o número era bem pequeno em comparação com as de pele branca ou parda. Em entrevista com Sofia sobre as características e o comportamento dos alunos da escola, ela me disse o seguinte:

São alunos que vêm de modo geral do entorno, são alunos que apresentam uma característica socioeconômica mediana (nós não temos aqui na escola crianças com grande vulnerabilidade econômica social), trazem de forma geral de casa princípios de organização de educação [...] Como a escola é uma escola pequena, é uma escola em que essas relações se dão de forma, eu acredito que bastante equilibrada [...] elas [as crianças] vêm de modo geral de estrutura familiar que a gente chamaria de forma comum, e outras, claro, de forma diversificada; ou só com pais, ou só com mães, avós, mas isso é uma minoria. (Sofia, 55 anos, coordenadora pedagógica da escola, entrevista de pesquisa)

Sofia afirmou, sobre as famílias, que havia uma parcela significativa que se apresentava às reuniões ao final de cada bimestre e no início do ano letivo e aos eventos festivos, que segundo ela, eram programados com antecedência e muito bem frequentados.

Já a diretora, Alessandra, apresentou uma visão mais crítica sobre o acompanhamento das famílias à vida escolar dos alunos:

Nós temos que cobrar muito ainda[...] temos aqueles presentes sim, né, quando tem festividade a demanda é muito grande, a receptividade. Mas nas reuniões pedagógicas não, então a gente conquista isso chamando no particular. A coordenadora faz um trabalho fantástico em relação a isso aí. A gente convoca os pais quando precisa pra tratar aquela individualidade daquele aluno, aí a gente vai conseguindo trazer ele de qualquer forma, mas é uma cobrança muito árdua, é um trabalho muito difícil [...] ainda acompanhamento de Para Casa, zero, zero; é mais por conta deles [dos alunos] mesmo. Hoje nós estamos conseguindo um resultado muito maior. Tem 187 alunos de manhã, 99 estão no Tempo Integral, as professoras do Tempo Integral ajudam a fazer a atividade, então com isso a produtividade aumenta, que não fica pra casa. (Alessandra, 39 anos, diretora da escola, entrevista de pesquisa).

Ao refletir sobre esse fato, ela reitera a avaliação de Sofia sobre a condição socioeconômica dos alunos: “Aqui eu acho que a condição social aqui é até boa, sabe? Culturalmente falando, eu não vejo assim, pais ignorantes aqui não. Eu até vejo que eles têm condição mesmo, eu acho que é falta de tempo mesmo, desgaste, cansaço”. Disse ainda que os alunos da escola eram criados muitas vezes por avós, porque a maioria dos pais estava trabalhando e jogava a responsabilidade nos avós. Segundo ela, os alunos não levavam de casa toda a “educação” que se esperava deles, pois os valores e o respeito, em casa, haviam se perdido, sendo então, função da escola ensinar.

Em síntese, a coordenadora Sofia e a diretora Alessandra caracterizam de modo semelhante a origem socioeconômica dos alunos, como sendo em sua maioria de classe média (em suas frações inferiores), o que vai ao encontro do que eu havia registrado em minhas observações. Porém, diferem um pouco quanto a suas avaliações a respeito do comportamento dos alunos e da participação das famílias, temas a respeito dos quais Sofia mostra-se mais otimista, enquanto as falas de Alessandra apresentam traços de um discurso bastante frequente no meio educacional, segundo o qual a família não estaria

assegurando a formação moral dos filhos e também não participaria adequadamente de sua vida escolar, sobrecarregando a escola.

Tal discurso é fortemente presente nas falas de alguns professores com quem conversei, os quais, inclusive, expressam percepções muito diferentes das apresentadas pela diretora e pela coordenadora a respeito da origem social dos alunos, como se verá a seguir. Em um dos dias de observação conversei com duas professoras durante o recreio e elas falaram sobre como os pais são ausentes na escola e aparecem apenas para reclamar ou “arrumar confusão”. Contaram que a coordenadora falou de uma mãe que foi à escola reclamar porque chegou uma notificação para ela dizendo que sua filha estava faltando muito, assim ela perderia a Bolsa Família¹⁶. Segundo as professoras, a mãe ficou brava e foi reclamar na escola ao invés de agradecer pela preocupação.

A professora do 4º ano, Aline, disse em sua entrevista que o público que a escola atende envolve alunos com alguma necessidade financeira, sendo um público “mesclado” com alunos que viviam com os pais, outros só com a mãe e outros com os avós. Disse também que percebia dificuldade de aprendizagem nos alunos e que eles sabiam das regras que havia na escola, pois elas eram cobradas, porém, tinham dificuldades de segui-las; ao mesmo tempo, disse que seus alunos não tinham o comportamento tão ruim, mas acreditava que se a escola tivesse um trabalho mais constante na disciplina eles se sairiam melhor. Ela avaliou que as famílias tinham dificuldades para acompanhar a vida escolar das crianças, o material, os deveres de casa, as atividades, os projetos realizados dentro de sala de aula, acreditando ser devido à correria do dia-a-dia. Nos momentos de entrar e sair na escola quase não via pais ou responsáveis acompanhando as crianças, em compensação, todos na escola disseram que as famílias estavam sempre presentes nas festas, eventos, e nas apresentações das crianças, como a feira de cultura e demais trabalhos.

O professor Renato disse que o perfil dos alunos dessa escola era de alunos carentes de “classe C e D”, sem muita perspectiva de vida, sem referência nenhuma. Para Renato, essas crianças adquiriam as regras na escola, porque dentro de casa percebia-se que não existiam essas regras ou quando existiam, eram colocadas de forma agressiva para eles. Segundo ele, eram alunos com muita carência, chegando até a pobreza e muitos comiam a única refeição do dia na escola, sendo que apenas 10% dos alunos teriam uma qualidade de vida melhor, e estariam naquela escola por opção dos pais. Ele

¹⁶ Bolsa Família é um programa do governo federal brasileiro, criado em 2003, que concede um benefício financeiro mensal às famílias atendidas, mediante algumas condicionalidades, dentre elas, a manutenção da frequência escolar dos filhos. Para mais informações, ver: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia>.

disse que os pais que compareciam na escola eram os que exigiam mesmo que os filhos tivessem algum “norte” na vida, e os pais das crianças que os profissionais julgavam com mais dificuldade comportamental não apareciam na escola, a não ser para reclamar do professor que chamou atenção do filho, e não para tentar solucionar o problema; em compensação, nas festas e eventos promovidos pela escola a participação da família era boa.

Assim como Renato, a professora Márcia afirmou que as crianças da escola têm uma baixa qualidade de vida, e acreditava que a educação não tinha tanta importância para os pais, que se preocupavam mais com coisas como vestimenta do que realmente com o caderno, ou se o aluno fez ou não o “Para Casa”. Sobre o comportamento dos alunos nos diversos ambientes da escola, ela disse que demonstravam um pouco de revolta, querendo bater no colega por qualquer motivo, ficavam revoltados muito facilmente e não eram “muito fãs de diálogo”. Segundo ela, 70% das crianças de sua turma tinham pais separados e as famílias não se importavam muito em responder os bilhetes que os professores enviavam. Ela contou que havia duas famílias de seus alunos que ela já havia pedido várias vezes, durante todo o semestre, para comparecer na escola, mas nunca foram.

A professora Lúcia (3º ano) sustentou que a clientela atendida pela escola era de classe média baixa e algumas crianças tinham problemas no ambiente familiar ou moravam em área de risco. Disse que também havia casos de alunos que precisavam de um laudo, mas as famílias não possibilitavam isso. Sobre a estrutura familiar, ela afirmou que cerca de 40% dos alunos eram criados pela mãe e em muitos casos, mãe e avós. Segundo ela, a escola tinha desde alunos bem disciplinados até alunos que não sabiam ainda como se comportar no ambiente coletivo, ou seja, alguns que seguiam as regras e outros que não seguiam, tanto na sala de aula, quanto na biblioteca e educação física. Para essa professora, 40% das famílias eram participantes ativas da escola e 60% não, afirmando ainda que, com a abertura da Escola Integrada, muitas vezes os pais jogavam a responsabilidade toda para a escola. Entre os seus alunos, avaliou que 30% tinham pais que participavam, olhavam o caderno dos filhos e os bilhetes todos os dias, 50% infelizmente não recebiam apoio dos pais e 20% dos pais tinham um envolvimento esporádico.

Dos professores entrevistados por mim, a professora de apoio, Telma¹⁷, era a mais crítica com relação a diversos fatores da organização geral da escola. No que se refere às famílias, essa professora,

¹⁷Essa professora era sempre responsável por fazer lembrancinhas e enfeites em todos os eventos da escola, para o que algumas vezes me pedia ajuda. Quando a questioneei sobre como funcionava essa dinâmica e por que ela era responsável por essas tarefas, ela me disse que sempre pediam-na para fazer tarefas manuais e que ela gostava. Porém, afirmou que acompanhava um aluno que possuía laudo de autismo e quando estava com ele não podia fazer os enfeites e artesanatos,

dizendo não ver um grande envolvimento delas na vida pedagógica da escola, foi a única entrevistada a não colocar toda a reponsabilidade da possível falta de participação nas próprias famílias. Ela disse que sentia falta de que a escola fosse próxima dos pais, cobrasse mais, chamasse mais os pais. Disse haver muita burocracia para que o professor conseguisse conversar com os pais de um aluno, pois a coordenadora deveria necessariamente estar presente e os professores não podiam dar o número do seu telefone para as famílias. Contou que gostaria de poder conversar através do *Whatsapp* com os pais do seu aluno portador de necessidades especiais, mas a coordenadora não autorizou. Para exemplificar sua percepção de como a escola deixava a desejar no sentido de chamar os pais a se envolverem, ela contou de uma aluna que falsificou a assinatura do pai duas vezes e mesmo assim os pais não foram chamados na escola. Disse sentir que o “pedagógico” da escola não era muito priorizado, que também nunca via a diretora entrando em sala para conversar com os alunos ou tomar leitura.

Em síntese, há, entre os professores da escola Verde, um forte discurso de não participação das famílias no que se refere aos aspectos mais propriamente pedagógicos da escola e da escolaridade dos filhos, e um consenso de que a participação em eventos é boa. O depoimento da professora de apoio é que destoa um pouco, ao também apontar limites da escola na aproximação com as famílias. Mesmo no que diz respeito à condição socioeconômica dos alunos, existe uma tendência, da parte de alguns professores, a acentuar a “falta” e a “carência”, ao que tudo indica, de modo um pouco desproporcional à realidade. Tais achados serão, como os demais, analisados no capítulo 5.

3.3 Disciplina, princípios e valores

Como especificado acima, a direção da escola Verde era formada pela diretora Alessandra e pela coordenadora pedagógica Sofia. Algumas vezes, a escola recebia a visita de uma supervisora da Secretaria de Educação de Minas Gerais, que também supervisionava outras escolas, e passava uma manhã ou uma tarde tratando de assuntos burocráticos com a diretora.

a não ser que ele estivesse junto com ela ou que ele tivesse faltado à aula no dia. Contou que uma vez a inspetora chegou na escola em um momento em que ela estava fazendo algum trabalho manual e chamou sua atenção dizendo que ela não podia fazer nada além de acompanhar o aluno. Ela disse que por ser proibido, fazia a maior parte dos trabalhos manuais em casa.

Desde que comecei a pesquisa, pedia constantemente para que Sofia me desse uma cópia, caso houvesse, de algum possível manual, caderno ou livro, onde as regras e normas da escola estariam escritas, ao que ela sempre dizia que me daria no mesmo dia, mas a pesquisa de campo terminou e ela não me entregou. Ao conversar com Alessandra, no último dia em que fui à escola, ela disse que me enviaria por e-mail, mas também não enviou. Questionando a coordenadora, em entrevista, sobre como se passava a disciplina na escola, ela avaliou:

Nós temos na verdade situações pontuais em relação às regras, quando não cumpridas, muito específicas e poucas. As regras são passadas é... nós chamamos de combinados, ao início de cada ano e elas são, ao longo do ano, sempre lembradas. Criança não dá pra falar no início do ano letivo, são todos os dias do ano letivo. Regras comuns que vão definir desde comportamento da chegada, do horário de entrada, de saída, comportamento dentro do espaço escolar, da sala de aula, regras aplicáveis a praticamente toda instituição [...] quando a gente percebe que há alguma situação mais crítica, essa criança é chamada, é... novamente convidada a refletir, e quando necessário, a família é convocada pra que se discuta a relação da criança dentro da escola e então situações específicas são definidas[...] não houve, eu acredito que nesse tempo que eu estou aqui eu não me lembro, nenhuma situação mais grave que tenha necessidade de ser levada ao colegiado, porque nós temos o colegiado, que é um órgão institucional dentro da escola com poder de decisão junto à direção. Então de modo geral elas são sempre muito refletidas, conversadas e quando necessário, aplicado, eu nem diria, é... aí eu vou te pedir me permitir dizer, a gente até brinca e nem fala ‘punição’ com eles, porque na verdade ela não tem o ato punitivo, mas ela tem o ato reflexivo, pra que leve as crianças a entenderem que aquela situação não é adequada, então que ela pode fazer diferente[...] quando a gente percebe alguma situação mais crítica, mais polêmica, ou mais específica, em se tratando de recreio, no dia seguinte na entrada, sete horas, eu costumo pontuar. (Sofia, 55 anos, coordenadora pedagógica da escola, entrevista de pesquisa)

Nas entrevistas e conversas com os professores foi possível confirmar, por um lado, que parece de fato não existir um documento que explicita uma política da escola com relação à disciplina, e por outro lado que, conforme sinaliza o depoimento da diretora, existe uma política tácita, pelo menos por parte da direção, cujos princípios são o diálogo e a reflexão como forma de resolução de conflitos e problemas disciplinares – política essa que, como se verá, nem sempre é bem vista pelos docentes.

Assim, os professores Telma, Renato, Márcia, Aline, afirmaram desconhecer a existência de um regimento interno no qual as regras fossem explicitadas. Telma sustentou que, ao pedir esse documento à coordenadora, foi informada de que ele era distribuído no final do ano para o ano seguinte, assim os professores que entraram no início do ano (como era o seu caso) não teriam acesso. Telma declarou ter chegado a sugerir à coordenadora que refizesse o regimento da escola com a proposta pedagógica junto ao corpo docente, por se tratar de um documento democrático. A professora Aline também demonstrou insatisfação pelo fato de não ter acesso ao Regimento: segundo ela, deveria haver um regimento interno que deixasse clara a política da escola em relação a algumas atitudes dos alunos. Disse que o projeto político-pedagógico havia ficado pronto naquele ano, mas as

regras não constavam nele, pois deveriam estar no regimento escolar. Contou que chegou a falar sobre isso com a coordenação e só assim soube o que não era permitido – embora reconhecesse também ouvir sobre as regras nas reuniões, bem como no momento da entrada e no recreio. Aline achava fraca a participação da diretora e da coordenadora em relação à disciplina, argumentando que em outras escolas a disciplina era mais cobrada e que na escola Verde essa questão não ficava clara e não via nenhuma consequência para o aluno que quebrava alguma regra, apenas intervenções. A professora Márcia fez um depoimento semelhante: alegou não ter muita clareza sobre o modo como a escola lidava com a indisciplina, avaliando que às vezes os casos eram tratados de forma muito maleável, o que não dava resultado; assim, na sua percepção seria melhor se houvesse mais rigidez. Outras entrevistas, ainda, confirmaram essa política mais “maleável” em relação à disciplina. A professora Telma declarou que quando acontecia algum problema, os alunos sempre queriam resolver com a coordenadora - segundo ela, uma pessoa muito dócil, que acabava contornando a situação de uma forma diferente. Lúcia afirmou que, diante de problemas disciplinares, primeiro eles trabalhavam muito o diálogo e depois de muito falar sem resultado, cortavam alguma coisa como forma de castigo, por exemplo um recreio ou uma aula de educação física, mas no geral toda indisciplina era pontualmente corrigida.

Essa professora, Lúcia, que trabalhava na escola havia 25 anos, foi a única que contou ter conhecimento do regimento interno, com normas que eram passadas para os pais no ato da matrícula. Disse ainda que depois existiam os chamados “combinados” para cada sala, firmados entre professores e alunos no início do ano e fixados em todas as salas.

A existência desses “combinados” e a reafirmação cotidiana das normas foram apontadas, também, por outros professores. Telma relatou que as normas para a sala de aula eram lidas todos os dias pela professora da turma em que ela fica com o aluno que necessita do apoio e por isso os alunos já conseguiam cumpri-las, apesar de afirmar que em casa a grande maioria não aprendia regras de convivência.

O professor Renato também acentuou os combinados feitos no início do ano, inclusive nas suas aulas de educação física, dizendo que as regras eram bem definidas para todos os alunos sem distinção e reafirmadas pela coordenadora ao longo do ano.

Referindo-se às punições, tanto o professor Renato quanto a professora Lúcia disseram que elas dependiam do tipo de infração, da gravidade, do momento, variando entre os alunos de inclusão e os

demais, bem como entre os novatos, que não tinham ainda conhecimento de todas as regras, e os que já estavam na escola há mais tempo.

Já a diretora Alessandra reafirmou o que Sofia disse sobre a inexistência de punições, e ainda falou a respeito de valores e relações na escola:

Não existe punição. Nós estamos cheios de deveres a cumprir e direito zero. Então a gente consegue ainda na boa conversa. Tem que ter calma, tem que ter paciência [...] porque não adianta punições, é na base da conversa mesmo, porque eles são crianças e tem hora que eles extrapolam, tem horas que eles se acham no direito de bater em alguém, de pegar uma coisa que não é devida de alguém. Então é conversando, pedindo desculpa e pedindo parceria da família. A gente consegue pedir, mesmo que às vezes a família não é receptiva à nossa ideia, a gente ainda pede a parceria da família pra tentar uma educação melhor, que aquilo não pode, trabalhar valores, gente, gentileza, amor [...] eu sou muito abençoada da escola, porque a gente tem muitos professores focados nessa mesma linha, eu tenho uma supervisora que faz um trabalho fantástico aqui dentro que eu não posso deixar de falar, não validar o trabalho dela, sabe? Se não fosse ela que andasse na mesma linha as coisas não caminhavam. Então isso é muito bom, que quem chega anda no ritmo. A coordenadora é muito tranquila, muito calma. Então eu preciso validar esse trabalho que ela faz que é fantástico. Então essa educação de valorizar o amor, a cumplicidade, o respeito, a empatia pelo outro, a gente consegue entrar nesse mesmo clima, porque senão a gente estava surtando. (Alessandra, 39 anos, diretora da escola, entrevista de pesquisa).

Dois situações em particular, registradas durante a pesquisa de campo, parecem ilustrar a existência de certa tensão entre direção e professores no que se refere aos valores em torno da disciplina na escola e à maior ou menor cobrança em torno das regras. Na entrevista com a professora de apoio, Telma, ouvi-a falar de um tipo de abordagem que havia sido recomendado pela direção aos professores, para os momentos em que alguma criança estivesse fazendo algo prejudicial ou que não era permitido:

Teve uma coisa que a coordenadora me falou que me incomodou muito: que a gente não usasse o “não”, a palavra “não”. E eu falei “uai, [...] mas não tem como, tem hora que você tem que colocar o “não”. Por exemplo, o meu aluno não atende determinadas orientações da professora[...] me explica como que eu vou colocar isso aqui! É “não”! Então assim, é... tem um, uma... um desejo de passar que tudo é permitido ou que tudo pode ser contornado [...] tudo deve e pode ser contornado. (Telma, 52 anos, professora de apoio da escola, entrevista de pesquisa).

Após a entrevista, conversei com a diretora a fim de entender melhor a proposta e ela argumentou:

Ah, é, a questão é o seguinte, estudando né [...]a gente aprendeu que criança, quando você fala a palavra “não”, já induz a ele fazer alguma coisa. Então o que que a gente fala, invés d’eu falar “não corre!”, a gente chega pra criança e fala “para!”, porque aí ela vai assimilar aquilo dali e ela para. Toda vez que você fala “não” pra uma criança, apesar que todo mundo fala que tem que falar “não, não, não, não”, a tendência a ele fazer aquilo que é errado é muito maior. Então a gente começou a usar isso aqui na escola. Se eu falar com ele, tô vendo ele correr “não corre!” ele vai correr, ele vai sair correndo desembestado, se eu falar “para!” ele para na mesma hora, e eu não sei porque, isso funcionou! A gente estudou, já era comprovado, eu li isso, aplicamos aqui e você tem que ver como que é bom! Quando você fala “não corre!”, se você

falar “para!” ele para, “respira!”, você entendeu? (...) eu não sei o subconsciente como funciona, eu só sei que funciona, entendeu? Eu não tenho estudo pra eu te falar, mas eu sei que funciona. Então a gente aprendeu a falar isso, principalmente, a criança está nervosa porque a Fulaninha bateu nela, não sei o que, pegou um negócio dela, chega nervosa, aí a gente “respira... respira de novo... respira de novo...”, aí vira uma comédia, a criança acaba se relaxando e consegue te contar, né (...) eu acho que isso funcionou. E isso, quem olha o recreio já habituou, nós já acostumamos. Existem alguns bordões na escola que vão virando hábito da Escola Verde, por exemplo “olha a elegância!”, isso aqui se usa demais, “cadê a elegância?”, “ôh deselegante!”, aí a pessoa já tem aquela postura, né? “Foca aqui na gente!”, são alguns bordões da Escola Verde, inclusive esse “para!”, “olha aqui!”, “peguei!”, e evitamos sempre de falar a palavra “não”. (Alessandra, 39 anos, diretora da escola, entrevista de pesquisa).

A professora Telma disse não concordar com essa proposta, pois segundo ela, as crianças devem sim ouvir um “não” quando necessário. Alguns professores não souberam explicar a proposta, outros souberam explicar, mas não souberam opinar a respeito.

A segunda situação diz respeito ao uso de tênis que têm rodinhas nos solados e permitem, assim, deslizar pelo chão. Certo dia, na saída dos alunos, ouvi duas professoras conversando e reclamando sobre os “tênis de rodinha” que as crianças usavam. Porém, durante muito tempo, pensava que andar com esse tipo de tênis fosse permitido na escola, pois via muitos alunos patinando com eles sem serem advertidos, até que um dia, ao fim do horário de aula, uma professora chamou a atenção de um aluno dizendo que ele já sabia que era proibido andar de rodinhas na escola. Indagado sobre o assunto, o professor de educação física me disse que, de fato, o uso desse tênis na escola tinha sido proibido porque aumentava muito a probabilidade do aluno se machucar.

Em síntese, os professores entrevistados foram quase unânimes ao dizer que não existe um manual com normas exclusivas da escola que eles devam seguir ou passar aos alunos; mesmo assim, todos eles criam seus combinados e regras em sala de aula e parece haver reafirmação dessas regras ao longo do ano. Como não existe esse manual, também não existe um acordo sobre quais quebras de regras devem ser punidas e qual punição usar. No tom dado às respostas sobre este manual de normas e sobre punições para as quebras de regras, ficou claro que os professores sentem certa estranheza com o fato de não haver, e gostariam que houvesse, algumas vezes pontuando que em comparação a outras escolas, a escola Verde deixa a desejar neste quesito, uma vez que permitia que os atos de indisciplina fossem contornados apenas com conversa, o que, dependendo da gravidade, poderia não levar o aluno a ter noção das consequências dos seus atos. A diretora e a coordenadora por sua vez, têm opinião contrária, mostrando até um certo orgulho ao falar sobre o método disciplinar que a escola adota. Vemos que a direção também se preocupa em levar para o ambiente escolar diferentes abordagens disciplinares a serem aplicadas com os alunos, porém falta um estudo mais aprofundado e uma melhor comunicação com o grupo de professores a respeito delas.

Ao conversar com quatro alunos da escola, um do 2º ano, um do 3º, um do 4º e um do 5º – que escolhi com base em um sorteio dentre os alunos que me entregaram a autorização assinada pelos pais para participação nas entrevistas –, fiz várias perguntas que havia feito aos professores e à direção, inclusive sobre as regras e normas presentes na escola. Marvin me disse achar que não conhecia todas as regras da escola, mas dentre as que conhecia, citou: não correr na sala, jogar lixo na lixeira, fazer as atividades com capricho sem atrapalhar o amigo, entrar e sair da sala em ordem, não correr no recreio, não levar bola.

Samuel lembrou-se de que não era permitido levar brinquedos de arma, correr muito, machucar as árvores, entrar nas salas de aula durante o recreio e subir na escada que leva à cantina; disse também acreditar que não tinha conhecimento de todas as regras da escola. Larissa se lembrou das regras de não poder falar palavrão, não bater no colega, não mascar chiclete na sala de aula, levantar a mão para falar, não entrar nas salas e não correr durante o recreio e não levar bola para a escola. Ela acredita conhecer metade das regras da escola. Pedro lembrou-se das regras de não poder correr durante o recreio e não levar bola. Ele acha que a maioria das crianças conhece as regras, mas às vezes se esquecem.

Observa-se que todos os quatro estudantes lembraram-se da regra de não correr no recreio, mesmo sendo, provavelmente, a que as crianças da escola em geral mais desobedecem. Todos disseram também que a punição mais frequente para as quebras de regra era ficar sem recreio. Larissa afirmou que, dependendo da gravidade do ocorrido, os alunos recebem uma ocorrência (um bilhete enviado aos pais, a ser assinado por eles, com caráter de notificação, que fica depois arquivado na escola). Lucas disse que às vezes, como punição, se houver Educação Física no dia, o aluno pode ficar sem participar dela, além de ficar sem recreio.

Constata-se assim que, embora a direção da escola afirme adotar uma política de diálogo e de evitar punições, as declarações dos alunos tomam o “ficar sem recreio” e o “ficar sem educação física” como punição, e não apenas como um “momento para refletir”, como a direção sustenta.

No tocante aos princípios e valores da escola, outra questão que mereceu minha atenção durante a pesquisa de campo foi a da presença de elementos religiosos. Na conversa que tive com Sofia em nosso primeiro encontro, no mês de dezembro de 2016, ela me disse que em 2017 a escola teria uma parceria com o Padre da igreja do bairro. Diante disso e ao notar as imagens de santos pelas paredes da escola e a Bíblia aberta no pedestal, suspeitei que houvesse uma influência religiosa católica

naquele ambiente. Interessada em saber mais sobre possíveis princípios da escola, questionei-a sobre esta parceria, ao entrar na escola em fevereiro. Sofia não me deu detalhes, mas disse que a parceria não tinha sido implementada. Então, questionei Alessandra sobre a questão da religiosidade dentro da escola, ao que ela me respondeu que:

A gente não entra muito nesses detalhes. Tanto que você pode perceber, todas as nossas festividades, a gente lida com músicas completamente fora de tudo pra até mesmo pra não influenciar né. Então eu acho que tem de todos os tipos também. Você percebeu que a gente não fica em nada disso né? A gente respeita toda a religiosidade. O prédio em si tinha muitas imagens por questões católicas, mas a gente hora nenhuma fala disso. Você vê que as nossas orações são assim, deles mesmos que eles criaram e tudo. (Alessandra, 39 anos, diretora da escola, entrevista de pesquisa).

Verifiquei que, de fato o espaço físico passa uma impressão diferente do que realmente acontece na escola quanto a esse aspecto. Vendo as imagens dos santos católicos e da Bíblia aberta, supus que conteúdos religiosos fossem estar presentes de modo mais explícito no cotidiano escolar. Porém, não constatei isso ao longo da pesquisa, tendo havido apenas momentos em que músicas evangélicas eram cantadas em eventos, junto a outros tipos de música.

A escola não tem como costume realizar festa de dia das mães ou dos pais; ao invés disso, realizam a “festa da família”, que aconteceu no dia 27 de maio, um sábado. Na sexta-feira, dia 26, todos estavam por conta dos ensaios finais para a festa, que, confirmando o que os professores haviam afirmado sobre a frequência dos pais aos eventos, estava lotada com a presença dos familiares dos alunos. Em certo ponto após as apresentações, os alunos prestaram uma homenagem para a tia Fifí, que estava se aposentado após muitos anos na escola. Após as apresentações das crianças houve apresentações musicais ao vivo. A festa estava muito organizada, havia comida de sobra e estava tudo muito gostoso e por um preço acessível, havia venda de fichas para as comidas e a coordenadora me deu uma para comer e beber algo. A diretora me pediu que fotografasse e filmasse tudo que conseguisse, então nessa festa passei todo o tempo exercendo essa função. Nos dias após a festa, os comentários sobre o sucesso do evento eram gerais, pois havia ocorrido tudo conforme o planejado e as famílias elogiaram bastante.

Outra festa realizada pela escola é a da Páscoa, que é chamada de “Páscoa solidária”, na qual os pais dão os ingredientes para a confecção dos doces. Há também, ao fim dos semestres letivos, a realização de um lanche coletivo para comemorar o encerramento, quando todas as crianças da escola sentam-se no pátio enquanto os adultos servem-nas com os lanches que todos levam. Eu pude participar da Festa da Família e do lanche comunitário, já a Festa Junina, aconteceu no mesmo dia da Festa Junina

da escola em que eu trabalhava e não podia faltar. Nesses dois eventos nos quais estive presente, a atmosfera da escola era harmônica e alegre.

Ao questionar Sofia a respeito dos princípios e valores dominantes na escola, foi-me dada a seguinte resposta:

Eu acho que o princípio é de valorização do respeito entre as pessoas, embora a gente tenha dificuldade com relação à escuta simples, que que eu quero te dizer da escuta simples? Desde a formação de fila, do horário de finalização de recreio, a escuta do respeito, eu coloco como valor pra mim, o respeito entre as pessoas. É uma escola em que se dialoga muito e isso pra mim é fundamental pra qualquer condição de trabalho. O respeito ao aluno, o respeito ao professor, a essas relações que estão intrínsecas ao pessoal do serviço geral, então isso é muito trabalhado e eu percebo isso nas crianças. (Sofia, 55 anos, coordenadora pedagógica da escola, entrevista de pesquisa).

Ainda a respeito destes valores a diretora enfatizou o “respeito às diferenças de cada um. A gente consegue lidar (...) e saber que todos são diferentes pra mim é o primordial. Então a gente (...) respeita as diferenças de cada um, porque aí a gente consegue chegar num senso comum. (sic.)”.

Já a professora Telma, quando indagada sobre os princípios e valores presentes na escola, respondeu que

Por incrível que pareça eu não consegui identificar isso aqui ainda, eu só vejo, por exemplo, o hábito da oração, mas é uma oração feita na maioria das vezes é a mesma oração, inclusive eu não decorei [...] mas aí tem dia que vai fazer oração que nem nós professores sabemos [...] então assim, eu não consegui perceber é... assim o que que é importante aqui na escola ainda. (Telma, 52 anos, professora de apoio da escola, entrevista de pesquisa).

Ela ainda disse não perceber uma identidade na escola, nem dos professores, nem da direção:

Eu acho que isso que eu estou falando é uma coisa muito séria, mas eu não consigo perceber, eu não consigo saber até hoje o que que é importante aqui. Importante aqui é só você... é... eu não sei... pra mim[...] importante é eu fazer, pra mim enquanto professora, eu fazer o que é importante, o que é minha função e deixar as pessoas que me acompanham por dentro do meu trabalho, mas eu sinto às vezes aqui na escola as pessoas são vigiadas. Mas não é vigiada assim pela forma, pelo seu trabalho que você tem a exercer, é vigiada porque se você fizer uma coisa errada você vai ser punida. Eu percebo isso aqui, sabe? (Telma, 52 anos, professora de apoio da escola, entrevista de pesquisa).

Segundo o professor de educação física, os princípios e valores que a escola tenta passar são a disciplina, o respeito, a convivência em sociedade, o saber falar “obrigado”, “por favor”, atitudes essas que, segundo ele, os alunos da escola não traziam de casa. A professora Márcia disse que a escola tinha como princípios o respeito ao colega e o respeito ao próximo. Sobre esses princípios, a professora Aline disse “talvez como virtude e valores, eu acredito que o respeito, mais no sentido de

respeitar o outro (...) não têm tanto atrito, não tem situações de agressividade exageradas”. A professora Lúcia disse que a escola trabalhava muito valores como o respeito, o amor ao próximo, a igualdade e o não a qualquer tipo de preconceito.

As falas dos professores, por um lado, evidenciam a falta de uma elaboração mais densa ou mais precisa a respeito dos princípios e valores da escola, a qual supõe-se que poderia ter sido construída, por exemplo, a partir de um processo coletivo de elaboração do projeto político-pedagógico da instituição. Por outro lado, é interessante notar que, mesmo sem um manual de normas e princípios ou um projeto explicitado, todos os sujeitos citados, com exceção da professora Telma, concordaram em dizer que um dos princípios da escola é o respeito ao próximo, citando também valores correlatos (diálogo, convivência, disciplina, gentileza, etc.). Isso sugere a afirmação de certa unidade entre o corpo docente e a direção no que tange a esse princípio, indicando o estabelecimento de acordos intrínsecos e cotidianos sobre o que é importante dentro da instituição.

Perguntando para as crianças sobre o que, na visão deles, era mais importante e valorizado na escola, Manoel disse que na escola Verde o principal eram “as regras”; Larissa afirmou que era “o estudo”, Marvin disse serem “os alunos e os funcionários”. A diversidade das respostas indica, provavelmente, um nível de abstração elevado para as crianças, em comparação com a pergunta sobre as regras da escola, a qual foi respondida mais facilmente.

3.4 O recreio na escola Verde

Na Escola Verde, o tempo do recreio é demarcado por um sinal sonoro que toca por volta das 09h30min para o início e 09h50min para o término, podendo atrasar ou adiantar entre dois ou três minutos, compensados sempre no segundo sinal. Os alunos, então, ficam em média 20 minutos no recreio. Algumas vezes, eu notei que o sinal de término demorava a tocar, ocasionando um recreio maior.

A respeito da organização desse tempo, nos primeiros dias de observação a coordenadora havia me dito que estavam decidindo se separariam ou não os recreios por pátios. Pouco depois decidiram separar, e os alunos do 2º ano ficaram com o pátio central, enquanto os alunos do 3º, 4º e 5º anos ficaram com o pátio lateral, que é maior. Algum tempo depois, por sugestão do professor de educação física, Renato (que era responsável por acompanhar um dos recreios), os alunos do 3º ano também

passaram para o pátio central, junto aos alunos do 2º ano. Renato me disse, certa vez, que gostaria que o terceiro pátio à esquerda também fosse utilizado durante o recreio, para que ficassem ainda menos crianças em cada pátio, porém não havia número suficiente de adultos para observar os três pátios.

No início das minhas observações no recreio, a cada dia ficava uma quantidade diferente de professores vigiando os pátios. A professora Telma sempre estava no pátio lateral, podendo estar sozinha, com mais duas ou três professoras ou com o auxiliar de serviços gerais. Ela disse que ficava no recreio todos os dias, porque precisava acompanhar seu aluno durante esse momento também. O professor de educação física, nos dias em que estava na escola, sempre vigiava sozinho o pátio central. Nos dias em que ele não estava, geralmente não ficava nenhum adulto nesse pátio. Ao questioná-lo, o professor me disse que ficava sempre no recreio porque cumpria horário de módulo, que é o tempo de planejamento de aula que os professores do Estado precisam cumprir dentro da escola.

No início das minhas observações, percebi ainda que as crianças tinham livre acesso a todas as áreas da escola e não notei uma vigilância nesse sentido, podendo elas ficar, durante o recreio, até mesmo no último andar, onde há um corredor que termina em um beco. Conforme os dias foram passando, o espaço permitido às crianças durante o recreio foi reduzido aos dois pátios, o pátio central e o lateral direito das árvores, além dos corredores ao redor do pátio central e o corredor que separa os dois pátios. Inicialmente, as portas das salas ficavam abertas e os alunos podiam entrar e sair delas livremente durante o recreio. Ao longo dos dias, com a redução do espaço permitido, a professora tirava os alunos que estavam nas salas durante o recreio e fechava a porta. Algumas vezes vi a auxiliar de serviços gerais chamando a atenção de alunos que estavam entrando nas salas durante o recreio.

Dos três pátios que a escola possui, dois foram então destinados ao recreio: o pátio central, com jogos pintados no chão e uma área de 161,2 m² e o pátio lateral direito, com uma área de 386,9m² repartida entre espaço livre, grandes canteiros elevados com árvores e três níveis de arquibancada ao redor, fazendo com que a área plana do pátio parecesse menor.

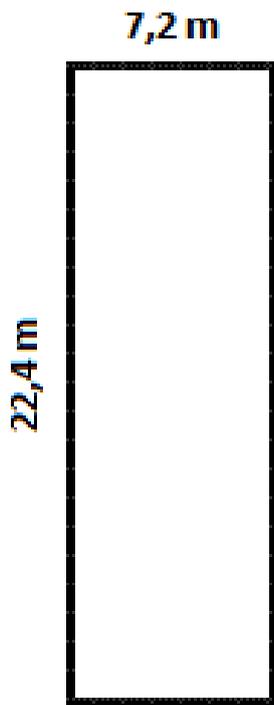


Figura 1: Planta do pátio central da escola Verde [elaboração própria].

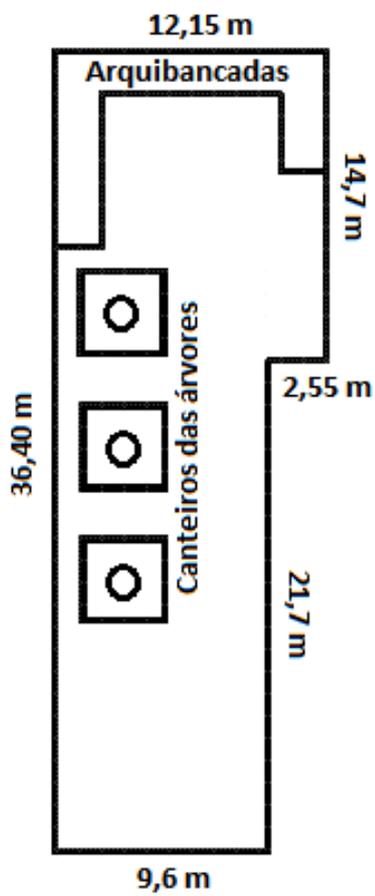


Figura 2: Planta do pátio lateral (das árvores) da escola Verde [elaboração própria].

Sobre este espaço físico dos pátios utilizados para o recreio, havia uma concordância da maioria dos profissionais, no sentido de não serem apropriados para um recreio infantil. Sofia destacou:

A nossa escola é uma escola antiga. É um prédio é... que não foi elaborado, talvez pensado em uma escola, com certeza principalmente para as séries iniciais. É uma escola onde tem escada, aonde tem piso de ardósia, mesmo assim nós temos alguns pátios que são usados por essas crianças e que elas se apropriam desse espaço que são os únicos espaços em que elas podem brincar[...] não é uma escola atual, pensada pra esse tipo. É um prédio em que o Estado se apropriou, organizou e a escola existe dessa forma. (Sofia, 55 anos, coordenadora pedagógica da escola, entrevista de pesquisa).

Alessandra concordou com a opinião da coordenadora sobre o espaço físico da escola, dizendo que ele era:

Pequeno, desfavorável. A nossa escola toda é irregular. Ela não tem acessibilidade pra nada, pra ninguém inclusive, ela é muito perigosa. É o que eu falei, eu acho que é divino mesmo, é abençoado, que os acidentes aqui são raríssimos, raríssimas exceções, porque o espaço físico ela não atende. Deveria ter um auditório, uma quadra, né? Não tem. Então não é favorável. (Alessandra, 39 anos, diretora da escola, entrevista de pesquisa).

Os professores se dividiam quanto à avaliação do tamanho dos pátios em relação ao número de alunos: para alguns o espaço era pequeno, para outros era um bom espaço. Porém, a grande maioria concordava que o pátio “das árvores” não era apropriado por ser perigoso para as crianças, devido ao desnível, às escadas, aos obstáculos perigosos, a buracos no piso. Os professores, Telma, Renato e Lúcia declararam que acidentes com as crianças não eram raros. Lúcia relatou que naquele ano houve dois incidentes bastante graves durante o recreio: um menino bateu a cabeça numa quina e sangrou muito, e outra criança sofreu um corte de supercílio com lesão ocular e lesão de pequenos vasos. Os professores Telma, Márcia, Aline, Renato acreditavam que um recreio direcionado com jogos e brincadeiras mais calmos poderiam atenuar esse problema. Márcia chegava a atribuir os acidentes mais ao fato de “as crianças correrem demais, baterem um no outro e brigarem” do que às características físicas do pátio.

As crianças não lanchavam nos pátios: quando se aproximava o horário de tocar o sinal para o recreio elas saíam das salas, lanchavam no refeitório e só depois de tocar o sinal iam para o pátio. Em conversa com uma aluna, soube que muitas vezes elas comiam nas salas de aula antes de irem para o pátio. Notei que no refeitório as crianças sempre comiam muito rápido a merenda que a escola oferecia, ou lanches que levavam de casa e logo depois saíam para brincar. Segundo a professora Telma, a pressa de brincar era tão grande que muitas vezes elas comiam em pé. Quando tocava o sinal de término do recreio, as crianças não subiam imediatamente, agrupavam-se em filas e cada professora levava seus alunos para a sala; as filas eram organizadas por ordem de tamanho.

Observei que não havia quase nenhuma separação entre meninos e meninas da escola Verde durante as brincadeiras do recreio, que eram comumente realizadas conjuntamente entre ambos os sexos, com meninos e meninas brincando juntos das mesmas coisas, por exemplo, “pique-pega”, “pique-alto”, “corrida”. Apenas ocasionalmente as crianças brincavam em grupos separados durante o recreio.

Com relação às regras e ao comportamento durante o recreio, chamou-me a atenção que, no início do primeiro dia letivo de 2017, o professor Renato se apresentou aos alunos e imediatamente começou a falar a respeito dessas regras¹⁸. Disse que o recreio é o momento de comer, beber, conversar e não de “ficar de correria”, nem de bater de frente com o colega, porque machuca. Enfatizou que os alunos precisam evitar correr e brincar de bater durante o recreio porque “somos amigos e não batemos uns nos outros”. O professor seguiu dizendo: “A gente não encosta a mão no corpo do coleguinha, porque cada um tem o seu corpo”. Afirmou ainda que não era permitido levar bola para a escola, nem chutar nada fingindo ser bola, explicando que uma vez, naquela escola, um menino havia chutado uma garrafinha que acabou pegando no olho de outro menino, machucando muito. Naquele dia, o professor de Educação Física me contou sobre seus planos de começar um projeto de xadrez, pois segundo ele, os meninos eram muito agressivos e agitados.

Nas entrevistas realizadas com os professores, quando indagados sobre as regras para o recreio eles mencionaram itens semelhantes aos destacados por Renato com as turmas: não subir a escada de acesso à sala da diretoria para não incomodá-la em seus afazeres, não voltar à sala de aula, não ficarem pulando os obstáculos que existem no pátio, evitar correr, não brincar com bola de nenhum tipo (porque a escola não dispunha de um número grande de funcionários para fiscalizar os jogos com bola, aumentando o risco de as crianças se machucarem), também não brincar de futebol com garrafinhas, não bater no colega, além das regras que valiam tanto para o recreio quanto para os outros momentos, como não levar celular ou brinquedos caros.

A respeito do cumprimento dessas regras, houve um consenso entre os professores de que a regra de “não correr” não era nunca obedecida pelas crianças. Já a coordenadora Sofia também reconheceu que essa regra não era cumprida, mas relativizou sua importância. A coordenadora me disse que os alunos corriam muito, brincavam, gritavam e que acreditava ser o momento em que eles extrapolavam

¹⁸ O professor também abordou, nesse dia, as regras para as aulas, como levantar a mão para falar, levar garrafinha de água para não ter de pedir para beber água a todo momento. De toda forma, o fato de começar o primeiro dia de aula falando sobre as regras para o recreio levantou suspeitas sobre a possível influência de minha presença na escola. Como será indicado adiante, tentei, sempre que possível, avaliar essa influência junto aos sujeitos.

mesmo e que era comum que acontecessem incidentes, no sentido de uma criança esbarrar na outra, empurrar, na brincadeira um acabar machucando o outro. Nas palavras da coordenadora:

É um recreio onde eles correm, brincam e ele é caracterizado especificamente pelo movimento e pelo barulho [...] já até pensamos é... em que momento desse recreio poderia haver uma intervenção pra que o barulho diminuísse ou pra que o movimento fosse menos, mas ao mesmo tempo eu me questiono e fiz esse questionamento aos colegas de trabalho, será que de verdade é tão necessário que a gente não permita a essas crianças que elas corram, que elas extrapolem, brinquem no sentido de fazer um barulho, onde hoje não é mais possível fazer em outro lugar? [...] o recreio tem um monitoramento de professores em pontos, locais já direcionados pra que mesmo com a corrida, com o barulho, não haja o desagravo da condição física da criança. Que ela possa correr, brincar, fazer barulho, mas que ela não se machuque. Essa é a nossa principal preocupação nesse momento. Estamos em reuniões pensando, elaborando situações, em que momento a gente poderia oferecer para o recreio das crianças, situações também lúdicas em que elas pudessem se sentir mais tranquilas, mas isso é algo que a gente tá pensando até que ponto é valioso oferecer música, oferecer jogos, que ela possam também brincar e ter uma condição de mais sossego. (Sofia, 55 anos, coordenadora pedagógica, entrevista de pesquisa).

Segundo a professora Márcia, as crianças quebravam menos as regras de acordo com quem estava tomando conta do recreio; o professor Renato comentou que as professoras que ficavam com ele no recreio não vigiavam de verdade e ele acabava vigiando sozinho de toda maneira.

Ao contrário de Sofia e Lúcia, que achavam que o momento do recreio tinha uma agitação normal, Márcia e Renato disseram achar o recreio dessa escola muito agitado ou mais agitado do que o normal. Os dois concordaram que o recreio deveria dispor de jogos e materiais para que as crianças pudessem ter alguma opção para brincar além de correr e Márcia disse já ter conversado sobre isso com a diretoria.

Alessandra avaliou que achava o recreio sempre barulhento e sempre incômodo, ao ponto de os funcionários que ficavam na secretaria em frente ao pátio central não conseguirem trabalhar nesse momento. Disse que quanto à violência, vandalismo e preconceitos, era um recreio tranquilo, pois não havia nada disso, mas que as crianças gritavam e faziam muito barulho.

Sobre o que as crianças mais gostavam de brincar durante o recreio e quais regras elas mais burlavam, Alessandra me disse “futebol. Está na veia das crianças. Eles sempre arrumam tampinha, é motivo pra virar futebol, não tem jeito. Na hora que a gente passa eles já sabem que não pode, espera tomar e ainda acha ruim, mas no final sempre entende, sempre entende (Sic.)”, e explicou o motivo para a proibição da bola durante o recreio:

Da mesma forma celulares, bonés, não tem esse costume, apesar que eles são mais fáceis e mais domáveis porque são crianças ainda né? Então, poucos são adolescentes. Mas aí a gente tira. Sem bola, porquê? Porque eles já têm o horário [...] da E.F. a gente explica que o recreio é hora de socializar, merendar, ir ao banheiro, respirar. É mito pouco tempo pra querer correr

e brincar. Então a gente vai tentando organizar isso aí, trabalhar na cabeça deles essa ideia. (Alessandra, 39 anos, diretora da escola, entrevista de pesquisa).

Em minhas observações, percebi que os alunos maiores, do 3º, 4º e 5º ano, costumavam burlar a regra de permanecerem apenas no pátio designado a eles, passando a todo momento para o outro pátio. As crianças do 1º ano permaneciam apenas no pátio central. Notei que nenhuma criança ia para o pátio da educação física durante o recreio, onde eram proibidos de ficar nesse momento. Sofia disse que as crianças costumavam mesmo quebrar a regra de permanecer no pátio destinado a elas, indo aonde não podiam, além de correr na parte de cima da escola onde fica a direção. Afirmou que a escola se preocupava com a questão da disciplina durante o recreio e que:

Quando a gente pensa que tem uma monitoria já é uma preocupação. A gente não pode dizer aqui agora nesse momento se essa é a única forma eficaz pra poder conduzir o recreio. Por isso a gente pensa que quando a gente faz a discussão, será que a música, será que os jogos, é... de que maneira a gente pode favorecer o recreio, é uma outra forma de preocupação. (Sofia, 55 anos, coordenadora pedagógica da escola, entrevista de pesquisa).

Nas minhas observações do recreio da Escola Verde, pude constatar que as crianças corriam e gritavam bastante, brincando - mas não em níveis que pudessem ser considerados acima do normal para a faixa etária. Não notei violência durante o recreio, no sentido de haver brigas ou discussões mais exacerbadas. Na verdade, o recreio foi me parecendo ficar mais organizado a cada dia, tanto nos dias em que as crianças permaneciam no pátio designado a elas como nos dias em que não cumpriam com a repartição dos pátios. Muitas crianças tinham tênis de rodinhas e ficavam patinando pela escola durante o recreio. Perguntei à Alessandra se era permitido o uso do tênis de rodinha e ela me disse que:

Não. Cortamos exatamente porque a nossa escola não é acessível, não tem espaço, tiramos aquela rodinha, chega de modismo. Não, não dá, não dá, a criança vai machucar com aquilo. Mandamos bilhete. Primeiro nós avisamos todo mundo em sala, porque um tem, aí o outro tem e vem todo mundo, cortamos. E quem vem mesmo assim, a gente manda tirar a rodinha, porque a rodinha sai. (Alessandra, 39 anos, diretora da escola, entrevista de pesquisa).

Nunca presenciei um acidente grave durante o recreio, apenas alguma criança que caiu e bateu a cabeça, outras que brigaram, outras que desobedeceram e estavam onde não era permitido, entre outras coisas comuns em qualquer recreio escolar. Aline me disse que no recreio costumava acontecer de alguma criança se machucar, pois elas brincavam correndo e acontecia muito atrito, não devido a brigas, mas às brincadeiras mesmo. Soube de um caso de um menino que se machucou durante o recreio e precisou ser levado para o hospital para dar pontos no ferimento, o que aconteceu em um dos dias em que eu não estava lá. Durante um dos recreios em que eu estava presente, uma menina passou correndo e sem querer bateu a mão fechada – como um soco – em minha cabeça, tão forte,

que na hora eu fiquei um pouco tonta e achei que alguma coisa havia caído do teto, até perceber o que realmente havia sido.

De toda forma, foi possível observar também que, de modo geral, havia um trabalho permanente, por parte da equipe de direção e dos professores que supervisionavam o recreio, no sentido de retomar as regras e conversar com os alunos quando de seu descumprimento. E, nesses casos, a perda do direito de participar do recreio era um recurso bastante utilizado. Em diversos momentos de minhas observações, verifiquei o professor Renato chamando a atenção de alunos, conversando com eles e/ou combinando com a coordenadora que ficariam sem recreio em função de descumprimento das regras (situações como correr muito, derrubar um colega, ficar escondida em local não permitido para o recreio).

Após um dos recreios que observei, o professor Renato subiu as escadas com uma das turmas do 2º ano, que teria aula de educação física naquele horário, levando-os para sala e chamando a atenção da turma toda: “Silêncio!”, ele dizia, “vocês não estão sabendo se comportar! Esse recreio horrível que vocês tão fazendo!”. Entraram em sala e o professor passou um bom tempo junto à professora regente conversando e chamando a atenção da turma. Ouvi o professor dizer que quem reclamou do colega também chutou, e que “ficam brincando de lutinha”. Ele não deu aula de educação física para essa turma naquele dia. Passou o horário todo dentro de sala com os alunos dizendo “agora nós vamos ter aula sobre comportamento, para depois a gente ter o direito de fazer educação física lá fora”. Ele dizia que quem fizesse alguma coisa errada no recreio passaria a ficar sem recreio a semana toda, e não apenas no dia. A professora regente falou com eles que a hora do recreio era para brincar e ser feliz. O professor ainda disse que “a partir de hoje a gente começa a cortar tudo que vocês gostam”. Disse que passaria a ficar “em cima” deles, já que é ele quem vigia o recreio. Mandou que eles abajassem a cabeça para descansar, dizendo que não queria ouvir nenhuma conversa.

Os auxiliares de serviços gerais também ajudavam a tomar conta do recreio, além do professor Renato e outras professoras que se revezavam nessa tarefa. Certo dia uma das auxiliares de serviços gerais passou um tempo tentando tirar dois meninos que estavam sentados na porta da sala da diretora, mas eles não a obedeciam. A diretora chegou no local, mas também não conseguiu fazê-los sair, então não insistiu nisso. Um dos meninos parecia estar muito nervoso, sentado com a cabeça abaixada. Ela comentou que esse menino mora em um abrigo, e disse que ele “é revoltado com a vida”. Ainda no fim deste recreio a coordenadora passou alguns minutos chamando a atenção de um menino que machucou outro menino, pisando no colega que estava no chão. Ela esperou um tempo em silêncio

até que ele explicasse o que aconteceu, então mandou que ele resolvesse a situação da seguinte maneira: mandou o menino que machucou o colega cuidar dele, disse que deveria levá-lo para passar um papelzinho molhado no machucado e pedir gelo na cantina para cuidar do colega que ele havia machucado. Ela falou com eles sobre o que é o recreio e para que ele serve, “brincar e ser feliz”, relembrando novamente o que podia e não podia ser feito durante o recreio.

A coordenadora relatou-me que é muito comum ela dizer aos alunos: “Hoje eu vou usar o horário de recreio com essa turma pra fazer uma reflexão”. Nesses casos ela direciona determinado grupo à cantina, ao banheiro, e utiliza o tempo restante para conversar a respeito do cumprimento de regras. Ela contou que algumas vezes os alunos perguntavam se estavam de castigo, ao que ela respondia “não, castigo é quando alguém não te dá o direito de pensar sobre o que você fez que não poderia ser feito, esse é um momento rico de troca, nós só vamos conversar”. A diretora também reafirmou que uma das medidas para quebrar constantes de regras era ficar sem recreio:

A gente chama pra conversar sempre, sempre, sempre, sempre. Sempre tem aquele mais raivoso, aquele que está com o hormônio mais aflorado, que acaba brigando, conversa. Nós não temos outra sugestão. Ficar sem intervalo, às vezes o professor deixa a criança sem intervalo, lembrando que ele sempre tem direito à alimentação e ao banheiro. Então às vezes o profissional, ele fica com o aluno dentro da sala de aula, porque é uma punição, entre aspas. (Alessandra, 39 anos, diretora da escola, entrevista de pesquisa).

Um dos momentos que geralmente exigia atenção maior dos profissionais era o de volta às salas após o recreio. Em um dos primeiros dias de aula, ao fim do recreio, depois de tocar o sinal, a coordenadora Sofia chamou as crianças na entrada do pátio, pediu silêncio e lhes explicou as regras que, segundo ela, seriam combinadas a fim de serem seguidas ao final do recreio. Explicou que ao final do recreio elas deveriam formar filas para retornar às salas com seus respectivos professores. Ao longo das observações, constatei que algumas vezes, perto do fim do horário de recreio, no pátio central, as crianças iam se ajuntando no local onde as filas eram formadas, parecendo saber, mesmo sem relógio, que estava quase na hora de tocar o sinal. Certa vez ouvi uma menina dizer “tá quase acabando”. Na fila para retornar às salas, as crianças sempre brincavam, batiam umas nas outras, mesmo que de brincadeira, conversavam, gritavam. O momento das filas era sempre conturbado, muitos gritos e muita “confusão”. Sentia que as professoras sempre tinham dificuldades para organizar a fila, tranquilizar as crianças e subir com elas para as salas. O ruído era sempre muito alto e as vozes das professoras não podiam ser ouvidas. Muitas vezes era preciso que Sofia estivesse lá ou até mesmo a diretora, para acalmá-los. Certa vez, Renato e Alessandra chegaram a usar o microfone para que pudessem ser ouvidos. Um dia, ao final do recreio, Sofia chamou novamente todos os alunos para perto dela, na entrada do pátio e falou sobre o comportamento no recreio e sobre não correr.

Nas entrevistas, procurei investigar com as professoras se as aulas após o recreio eram de alguma forma influenciadas pelo barulho e agitação desse momento. Segundo o depoimento da professora Márcia, após o recreio as crianças sempre voltavam agitadas, sendo mais difícil retomar a atenção delas, pois continuam falando e andando muito na sala. Disse que costumava ficar por volta de quarenta minutos com dificuldade de retomar a atenção da turma e que às vezes cantava uma música para que eles abaixassem a cabeça e se acalmassem. Aline também afirmou que seus alunos chegavam mais agitados após o recreio, mas logo se acalmavam e a aula seguia normalmente. Lúcia relatou que essa influência dependia do dia, do que as crianças tinham brincado no recreio, do clima (frio ou calor), entre muitos outros fatores.

Os quatro alunos entrevistados disseram que as turmas chegavam mais agitadas após o recreio e as suas professoras, em geral, davam um tempo para que se acalmassem com a cabeça abaixada na mesa. As observações que realizei em sala de aula não foram suficientes para perceber consistentemente alguma diferença de agitação ou comportamento antes e depois do recreio.

No mês de maio houve uma reunião para serem discutidas novas estratégias a serem adotadas durante o recreio. Quase todas as professoras foram convocadas para a reunião e a coordenadora havia permitido que eu a assistisse; porém, não havia mais ninguém na escola para substituir a professora Márcia enquanto ela participava da reunião, então, a coordenadora pediu que eu ficasse com essa turma até o fim da reunião.

Após a reunião, a coordenadora me disse que as mudanças foram feitas por notarem que o recreio estava muito difícil e barulhento e que daquele jeito não dava mais certo. Comentou sobre os professores que ficavam no recreio não estarem vigiando direito. Mostrou-me o papel com a nova escala dos professores que ficariam no recreio. Todos os professores da escola teriam uma função durante o recreio ou ficariam nele algum dia. Eu me perguntei, então, se toda essa preocupação com o recreio teria sido influenciada por minha pesquisa e pelo fato de eu sempre estar ali observando esse momento. Porém, ao tentar sondar esse aspecto nas entrevistas e em conversas informais, os sujeitos da escola me disseram que sempre foi dada atenção ao momento do recreio e nos momentos de reunião com a direção o recreio sempre era pontuado, avaliando-se o que estava acontecendo nele, quais manobras já haviam realizado e o que tinha dado certo ou não.

O documento resultante da reunião continha os seguintes dizeres:

Somos todos responsáveis pela disciplina e orientação dos alunos, para que nossa equipe tenha um horário de intervalo harmonioso contamos com a seriedade e colaboração de todos. Sendo assim o sucesso será alcançado. O recreio é o momento da descontração, portanto contamos com vocês profissionais criativos para um recreio da paz [...] orientar as crianças a não retornar para a sala para guardar pertences, ir buscar alguma coisa e ou ficar brincando, sem a presença do regente. Carinho e atenção ao horário do término do intervalo, para a referência na fila dos alunos ao retornar a sala de aula (Documento de circulação interna da escola, 2017, Sic.)

Em seguida o documento estipulava que a divisão das turmas por pátio consistia em 2º e 3º ano no pátio central, 4º e 5º ano no pátio das árvores, que é o lateral. Depois havia tópicos com os pontos críticos para observação no recreio, que eram a escadaria de acesso à cantina – aquela na qual os alunos haviam sido proibidos de passar –, o corredor dos jardins em frente à sala da direção, a arquibancada no pátio das árvores, a varanda em frente à supervisão, o túnel em frente ao pátio central – as passagens com o teto baixo que davam acesso aos outros dois pátios – e as portas dos banheiros masculinos e femininos. A última parte da folha continha uma tabela com a “Escala de Recreio”. Sofia ficou escalada para ficar na cantina todos os dias durante o recreio, e além dela, outros 13 professores e funcionários estavam escalados, em rodízio, para dias e lugares diferentes.

Telma me disse que essa nova organização do recreio aconteceu depois daquele episódio em que um aluno caiu, bateu a cabeça e tiveram que chamar uma ambulância. Disse também ter notado uma melhora após essa nova organização. Renato disse haver notado pouca diferença no pátio central, onde ele sempre fiscalizava, mas notou uma melhora no pátio lateral, onde ele achava a vigilância fraca, e com essa melhora no pátio lateral, os alunos não passavam para o pátio central, facilitando o trabalho dele. Contou que chegou a dizer para a coordenadora que se os responsáveis pelo pátio lateral continuassem não fiscalizando da forma correta, ele não ficaria mais no pátio, pois estavam de certa forma atrapalhando o trabalho dele. A professora Aline disse não achar necessário haver tantos adultos vigiando o recreio porque era uma escola pequena e ela acreditava ser possível controlar com menos pessoas. Afirmou também que a indisciplina no recreio deveria ser tratada de forma mais incisiva, mas que as situações eram as mesmas que aconteciam em qualquer outra escola.

Já a diretora Alessandra avaliou ter havido grande melhora após a nova organização do recreio. Segundo ela, em parceria com a equipe chegaram a um comum acordo de que se todos ajudassem, todo mundo sairia ganhando. Então os profissionais cediam vinte minutos durante a semana para cooperar, “a fim de terem paz”, e por isso conseguiam ter esse recreio mais tranquilo. Ela afirmou também que para o segundo semestre o recreio teria algumas novidades durante três dias da semana. Um dia seria o recreio do Correio Elegante, quando os alunos poderiam escrever bilhetinhos um para o outro, que seriam lidos por um adulto ao microfone; outro dia teria um jornalzinho; e outro dia

fariam o Recreio da Paz, no qual as crianças seriam orientadas a ficar apenas sentadas comendo e conversando, ou brincando com cantigas de roda. Esta seria a quarta mudança na organização do recreio no mesmo ano, após [1] a designação do 2º ano para o pátio central e dos demais alunos para o pátio lateral, [2] a transferência do 3º ano para o pátio central junto ao 2º ano, e mais para frente, [3] a repartição dos 14 funcionários entre pontos estratégicos no recreio.

Em minhas observações durante o recreio da escola Verde, apesar do nível de ruído não ter sido medido utilizando equipamento específico, notei que era um momento muito ruidoso. Houve poucos dias de observação em que o ruído estava em um nível médio ou baixo, e nesses dias, geralmente a partir do fim do recreio, a intensidade do som aumentava. Nas anotações em meu caderno de campo consta que na maioria dos recreios em que estive presente o ruído chegou a me incomodar e me lembro de sentir, em vários dias em que estive exposta àquele ruído, um incômodo nos ouvidos e um certo relaxamento e alívio com o fim do recreio.

As crianças gritavam muito durante todo o tempo, e geralmente os gritos ficavam mais intensos a partir da segunda metade do recreio, quando elas já haviam terminado de comer e estavam apenas brincando. No início das observações, enquanto os pátios ainda não eram divididos por idade e as crianças ficavam todas juntas do 2º ao 5º ano, o ruído era ainda mais intenso. Após a divisão dos pátios, diminuiu a quantidade de crianças por pátio, então o ruído ficou menos intenso, por não estar concentrado todo em um lugar só, mas ainda assim, intenso ao ponto de me incomodar e provocar incômodo em meus ouvidos e sensação de cansaço.

É importante ressaltar que na escola Verde as crianças tinham cerca de 20 minutos ou mais de recreio e merendavam antes de entrar no pátio; sendo assim, elas iam para os pátios apenas para brincar, sem lancheiras ou lanches nas mãos. Vale lembrar também que os pátios não eram grandes em relação à quantidade de alunos presentes neles durante o recreio, além de um dos pátios possuir muitos obstáculos, como colunas, árvores, desníveis, rachaduras no chão e arquibancadas. Então, talvez o ruído chegasse aos meus ouvidos em um volume tão elevado porque as crianças ficavam todas concentradas em um espaço menor, e pelo fato de os recreios de todas as turmas acontecerem no mesmo horário.

4 A ESCOLA COLORIDA: OBSERVAÇÕES E PERCEPÇÕES SOBRE O CLIMA DA ESCOLA E O MOMENTO DO RECREIO

No mês de novembro de 2016, estabeleci meu primeiro contato com a escola Colorida, localizada próximo à minha casa. Após um contato telefônico, fui até a escola e encontrei a vice-diretora, que me encaminhou à diretora, a quem expliquei minha pesquisa e os motivos que me levaram até lá. A diretora, assim como na escola Verde, foi muito atenciosa e receptiva, concordando imediatamente em assinar a carta de anuência para a realização da pesquisa na escola, no ano seguinte. No dia 7 de fevereiro de 2017 iniciei a pesquisa de campo.

Segundo informações obtidas na página virtual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que apresenta os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) por escola¹⁹, a escola Colorida possui localização urbana, indicador de complexidade de gestão de nível 2²⁰ e Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) alto²¹.

Ainda de acordo com os dados obtidos na página virtual do IDEB escola/INEP, a escola Colorida alcançou, em 2015, IDEB 6,4, ou seja, muito próximo ao da Escola Verde (6,5), situando-se, como esta, em boa posição no cenário nacional e também no conjunto das escolas do município de Belo Horizonte. E também da mesma forma que a Escola Verde, a escola Colorida recebeu o indicador “em atenção” na análise do IDEB 2015, pois, embora tenha IDEB acima da meta nacional (que seria 6,0), seu resultado decresceu do ano 2013 (6,9) para o ano 2015 (6,4).

Podemos encontrar, na página virtual <http://qedu.org.br/>, o questionário socioeconômico aplicado em 2015 aos alunos do 5º ano da Escola Colorida, no âmbito do Prova Brasil. Embora sejam números

¹⁹ Para esclarecimentos sobre o IDEB e os dois indicadores citados, ver capítulo anterior, notas 5 a 8.

²⁰ Segundo a Nota Técnica do INEP referente ao indicador de complexidade de gestão (INEP, 2014, p. 6), o nível 2 desse indicador agrupa escolas de “porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada”. Conforme os dados colhidos na pesquisa de campo, a Escola Colorida enquadrava-se em todas essas características, com exceção do número de matrículas, que era de 426, em 2017. De toda forma, o indicador de complexidade seria mesmo o 2, sugerindo baixa complexidade, uma vez que o indicador 3 já se refere a escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental.

²¹ Segundo a Nota Técnica do INEP a respeito do INSE das escolas ([INEP, s/d](#)), aquelas de INSE classificado como “alto” têm, em comparação com as de INSE “médio alto”, uma porcentagem um pouco maior de alunos cuja renda mensal familiar é de mais de 7 salários mínimos e cujos pais ou responsáveis completaram o ensino médio. Porém, mesmo nessas escolas de INSE “alto” o grupo predominante de alunos continua sendo o de famílias com renda inferior a 5 salários mínimos e cujos pais ou responsáveis cursaram até/ estão cursando o ensino fundamental. Assim como no caso da Escola Verde, cabe ressaltar que também na Escola Colorida a classificação considera os resultados do Prova Brasil, no qual a escola possui poucos alunos participantes (apenas 56 no ano de 2015), o que impõe cautela ao se considerar o indicador.

não representativos do conjunto da escola e em que pese eventuais problemas no preenchimento do questionário, os dados são ilustrativos de alguns aspectos que discutiremos a seguir, a partir de nossas observações. De 67 questionários aplicados, foram respondidos 56, dentre os quais, 7 (12%) eram de crianças que se consideravam pretas, 16 (29%) de crianças que se consideravam pardas e 19 (34%) de crianças que se consideravam brancas²². 5 das 56 crianças (9%) afirmaram não possuir TV em cores em casa, 15 (27%) declararam não possuir computador na residência, e apenas 18 (32%) assinalaram não ter carro²³. Ainda segundo as respostas, na casa de 9 delas (16%) havia empregado(a) doméstico(a) e apenas 4 crianças (9%) não iam ao cinema nunca ou quase nunca; as demais iam “de vez em quando” (59%) ou “sempre/quase sempre” (32%). 51 de 56 estudantes (94%) declararam morar com suas mães e os demais, com outra mulher responsável. Todas as mães sabiam ler e escrever, mas apenas 6 estudantes (11%) afirmaram que a mãe ou mulher responsável completou a Faculdade²⁴. 25 deles (49%) moravam com o pai, 22 (43%) não moravam e 4 (8%) moravam com outro homem responsável²⁵. Segundo 51 alunos (94%), seus responsáveis os incentivavam a fazer os deveres de casa e segundo 49 crianças (92%), seus responsáveis os incentivavam a estudar e a ir à escola; 48 das crianças (92%) nunca haviam sido reprovadas.

4.1 O prédio e seu entorno

A escola está situada a aproximadamente 6,5 km do centro de Belo Horizonte, a 1,5 km da escola Verde, em um outro bairro de classe média, ao qual se tem fácil acesso por meio de uma das principais avenidas da cidade. Antigamente era uma região de muitas grandes fazendas e hoje é conhecida por seus hotéis e um shopping. Sua ocupação é mais recente que a do bairro onde fica a escola Verde e o entorno da escola Colorida sugere maior vitalidade.

A Escola Colorida é cercada por muros azuis e por dentro a maioria das paredes é de tijolinhos alaranjados, enquanto outras paredes são pintadas de várias cores, verde, azul, rosa, marfim e amarelo;

²² 6 crianças ou 11% assinalaram não saber como se considerar quanto à raça ou etnia; 5 (9%) assinalaram considerar-se indígenas e 3 (5%), amarelos.

²³ Assim como na Escola Verde, também na Escola Colorida algumas respostas pareceram pouco verossímeis: 4 estudantes (7%) afirmaram ter três carros ou mais em casa, sendo que dois desses assinalaram “quatro carros ou mais”. Na questão referente a empregados domésticos, 3 estudantes (5%) afirmaram que em sua casa trabalhavam três ou mais empregados(as) domésticos(as), cinco dias por semana.

²⁴ Um grande número de estudantes (25 ou 45%) não soube indicar até que série a mãe ou mulher responsável estudou; 14 estudantes ou 25% indicaram o Ensino Médio completo e outros dez, o ensino fundamental completo ou incompleto.

²⁵ 64% dos estudantes (34 alunos) afirmaram não saber até que série o pai ou homem responsável estudou.

por isso utilizei o nome fictício “Colorida”. Seu prédio abrange duas esquinas, ocupando quase um quarteirão inteiro. Ao pesquisá-la no Google Maps vi que, nas últimas imagens feitas pelo carro do Google Street View (janeiro de 2014), os muros ao redor da escola eram de cimento sem pintura, porém, ao vê-la pessoalmente pela primeira vez, constatei que estavam pintados de azul, em bom estado de conservação.

As ruas ao redor da escola são asfaltadas e bem urbanizadas e a maioria das casas é grande, bem cuidada e com mais de um andar, apesar de no interior do bairro haver casas mais simples; há também alguns edifícios residenciais, relativamente novos. Atrás da escola há um grande galpão onde funciona uma loja de tintas. A rua de cima da escola – onde se encontra a loja de tintas – é uma importante via que interliga vários bairros e possui restaurantes, bares, padarias, papelarias, academias, colégio, clínica veterinária, agência de banco, mecânica, autoescola, enfim, um comércio bastante dinâmico.

Logo na entrada da escola há um pequeno jardim de terra com algumas árvores e pequenas plantas. Mais adiante, à direita, vi várias portas. A primeira é a da sala dos professores, que possui uma mesa central grande, de madeira, com cadeiras grandes também de madeira em volta, um pequeno sofá, um armário, uma mesa pequena, um banheiro e um bebedouro com água gelada; no decorrer do tempo de minha pesquisa, a sala dos professores passou a ter também um computador.

A segunda sala funciona como uma “sala de arquivos”, com estantes e pastas grandes. A terceira porta leva às salas da diretoria e secretaria, sendo que uma dava acesso à outra. São seis salas ao todo neste conjunto da secretaria/diretoria, com um hall de entrada em comum e um banheiro.

Entre essas salas há um corredor com banheiros feminino e masculino, além de bebedouros. Depois destes, uma escada dava acesso a um novo andar com outro corredor de salas: sala de vídeo, biblioteca e salas de aula. Na sala da biblioteca havia livros em estantes e prateleiras, muitos mapas nas paredes, um globo terrestre, uma TV antiga, cartazes, uma casinha para teatro, entre outros móveis e objetos. Entre essas salas há um pequeno corredor com mais dois banheiros – feminino e masculino – e um bebedouro. Passando por este corredor há um tipo de varanda que levava ao último corredor de salas de aula. Subindo para trás desse último corredor de salas encontrei a quadra esportiva, que ficava no último espaço da escola, ao lado do estacionamento.

Retornando à entrada principal, em frente à sala de arquivos, há uma escada que levava a um outro espaço com salas de aula que ficavam em cima do refeitório e do pátio do recreio coberto; eram salas

de aula grandes, espaçosas e frescas. Em frente e ao lado dessas salas há dois corredores que funcionam como uma sacada de onde podíamos ver quase toda a área coberta e descoberta do pátio do recreio. No fim da sacada pude ver um espaço bem grande que ia até os fundos da escola, isolado com portões e tomado por mato alto, com uma árvore no meio. Pareceu-me um espaço sem aproveitamento, apesar de notar potencial nele. Depois de algum tempo da minha permanência em campo, esse espaço foi capinado e começou a ser usado para as oficinas de horta.

A escola Colorida é fresca e arejada. As salas possuem janelas bem grandes, as paredes eram de tijolinhos encerados marrom-alaranjados e as telhas, também alaranjadas, estavam em ótimo estado. A escola era cheia de vasos com plantas. No fim no pátio da entrada, em frente à secretaria, havia mastros onde eram hasteadas a bandeira da escola, a de Minas Gerais e a do Brasil. A escola não possuía câmeras e também não encontrei água fria para os alunos, apenas água em temperatura ambiente em pias comuns. Apenas o bebedouro da sala dos professores possuía água filtrada e gelada. A escola me pareceu agradável, limpa e atrativa aos olhos, com muitas cores e em bom estado de conservação.

À esquerda da entrada principal, em frente à sala dos professores, ao descer três degraus grandes, altos, coloridos e bem desgastados, chegávamos ao pátio do recreio. O refeitório encontrava-se dentro da parte coberta do pátio e não era muito grande. A cozinha ficava no meio e as bancadas com os bancos, ao redor da cozinha. Havia uma antessala, com algumas mesas e cadeiras, que levava ao salão principal do refeitório, que era arejado e com grandes janelas.

O turno da manhã começava às 07:00h e terminava às 11:15. Nesse turno funcionavam duas turmas de 2º ano, três turmas de 3º ano, três turmas de 4º ano e três turmas de 5º ano, totalizando 11 turmas e 268 alunos. Uma das turmas de 2º ano era chamada de “Turma de Intervenção”, na qual eram colocados todos os alunos em relação aos quais a escola identificava atrasos ou dificuldades na aprendizagem. Esses alunos podiam possuir, ou não, laudo clínico comprobatório de necessidade especial; muitos não possuíam, segundo a professora regente, porque os pais não aceitavam submeter os filhos aos devidos exames médicos. Segundo o professor de educação física e a professora da turma, esses alunos eram “muito difíceis”. O turno da tarde possuía apenas seis turmas de 1º ano, com um total de 158 alunos e as aulas duravam das 13:00h às 17:15h.

Durante minha permanência em campo, no ano de 2017, a escola Colorida passou a oferecer Tempo Integral e as oficinas ofertadas foram de Teatro, Capoeira e Horta. Ao fim das minhas observações,

em julho, havia três turmas de 1º ano do Integral no turno da manhã e seis turmas no turno da tarde, de 2º, 3º, 4º e 5º anos.

4.2 Os sujeitos e suas relações

Na escola Colorida eu frequentemente encontrava a diretora, a vice-diretora e a supervisora pedagógica, que eram todas muito acessíveis e corriqueiramente estavam andando pela escola. Sempre que a diretora me via, perguntava sorrindo, em tom de brincadeira: “E o ruído hoje? Gravou? Como está?”. Algumas vezes a supervisora e a vice-diretora me ofereceram almoço no horário da saída e foram almoçar comigo no refeitório. Em uma das vezes, dois policiais também estavam no refeitório conversando com as cozinheiras e com a supervisora.

A direção da escola é constituída pela diretora Rute, pela vice-diretora Carmem e, na parte da manhã, pela supervisora pedagógica Silvia. Não era todo dia que Rute e a Carmem estavam na escola, mas Silvia sempre estava lá e era a ela que eu recorria quando precisava perguntar algo. Às vezes era difícil encontrá-la quando a diretora e a vice não estavam presentes, pois a escola era grande e ela ficava andando o tempo todo. Os demais funcionários da escola eram muito prestativos e sempre pareciam dispostos a me ajudar no que precisasse.

Apresento sinteticamente, no quadro abaixo, os professores com os quais tive contato mais sistemático durante a realização da pesquisa:

Tabela 2

Professores da Escola Colorida entrevistados durante a pesquisa de campo

Nome (fictício)	Função exercida na escola	Idade (anos)	Formação	Tempo de experiência como professor	Tempo na escola
Rute	Diretora	49 anos	Pedagoga com habilitação em supervisão e inspeção	-----	14 anos como professora efetiva na escola e

					1 ano e meio como diretora
Carmem	Vice-diretora	50 anos	Pedagoga	-----	2 anos (efetiva)
Silvia	Supervisora pedagógica	35 anos	Pedagoga	-----	10 meses (efetiva)
Carlos	Professor de Educação Física	44 anos	Educação física	9 anos	2 anos (efetivo)
Adriana	Professora regente do 5º ano	48 anos	Pós-graduada em pedagogia	23 anos	10 anos (designada)
Carolina	Professora regente do 4º ano	34 anos	Pedagoga e psicopedagoga	4 anos	6 meses (efetiva)
Vera	Professora regente do 2º ano (turma de intervenção)	55 anos	Pedagoga e pós-graduada em matemática	(não deu essa informação)	2 anos (contratada e efetiva)

Fonte: Elaboração própria baseada em entrevistas com direção e equipe pedagógica.

Ao longo de minhas observações, notei que os materiais escolares dos alunos geralmente estavam em bom estado e que muitos levavam lanches de casa para a escola: salgados, pacotes de biscoito, sucos, bolinhos, entre outros alimentos. Além disso, vi que o uniforme deles sempre estava limpo e bem cuidado, os calçados em bom estado. Em um dia de muito frio, notei uma menina do 1º ano do período integral chegar na escola vestida com uma calça que não estava cabendo, deixando as canelas desprotegidas, uniforme furado, chinelo de dedo e sem nenhuma blusa de frio. Esse episódio pode revelar a existência de casos em que a situação socioeconômica da família não corresponda ao perfil geral da escola – de público relativamente favorecido e INSE classificado como alto -, mas não tive acesso a outros casos semelhantes durante a pesquisa de campo.

Os profissionais entrevistados, tanto da direção quanto do corpo docente, foram unânimes em indicar o público da escola como pertencente às classes médias (ou “classe média baixa”, nos dizeres da vice-diretora, Carmem). Segundo o professor Carlos, pelo fato da situação econômica do país estar instável, muitos pais tiraram seus filhos das escolas particulares e colocaram nas públicas e isso fez com que a escola apresentasse um público de situação socioeconômica variada.

No discurso de vários profissionais, a situação socioeconômica das famílias está associada à participação na escola. É o que se observa no depoimento de Carolina, professora de uma das turmas do 4º ano:

O perfil da escola atende a uma classe média [...] o que eu encontro aqui são pais bem presentes. Um ou outro assim que a gente tem que buscar mais [...] a questão das regras, né, dessa educação que vem de casa, eu achei uma escola muito tranquila [...] e os pais são bem participativos. Então se há algum problema, normalmente eles estão sempre presentes, ligam, vêm, reuniões estão sempre presentes. Nas reuniões da minha turma por exemplo, eu tenho hoje 28 alunos, dos meus 28 eu posso colocar que 25 são presentes, então sempre que eu chamo, sempre que eu solicito, num geral assim na escola uma comunidade [...] muito participativa, sabe? Nas festas também, participam bem (Carolina, 34 anos, professora regente do 4º ano, entrevista de pesquisa).

O discurso da supervisora Silvia também vai em sentido semelhante:

É uma situação social, cultural, melhor né, a clientela (...) tem uma questão financeira melhor, vamos dizer assim. Muitos pais são separados, muitos [alunos] moram com a família, pai e mãe, aquela organização de família mais tradicional, mas tem também muitos com a nova versão que está tendo de família. Eu vejo assim, que no geral são crianças educadas, são crianças assim, tranquilas. É lógico que tem as suas exceções, tem os casos mais complicados da gente lidar. Que a gente tem que ter um olhar diferenciado, porque tem um contexto de vida mais delicado, né, mas assim, é uma clientela muito boa, até por essas questões econômicas né, que você vê que ajuda também, a ter mais aparatos e viver mais dignamente (...) a situação social deles assim, estando mais equilibrada ajuda a isso (Silva, 35 anos, supervisora pedagógica, entrevista de pesquisa).

Ainda segundo a supervisora, “em se tratando de escola pública”, os pais da Escola Colorida tinham uma participação “bem efetiva e bacana”. Segundo ela, apenas 30 a 40% das famílias eram menos participativas. Essa percepção positiva sobre a participação das famílias – tanto em reuniões quanto em festas e eventos - e sobre sua boa relação com a escola foi predominante entre os profissionais.

Também esteve bastante presente, no discurso dos educadores da escola, a associação entre os casos de estudantes com maior dificuldade – seja quanto à disciplina ou quanto à aprendizagem – e a menor participação familiar. Assim, conforme a diretora Rute, justamente as turmas que mais precisavam que os responsáveis comparecessem às reuniões, eram aquelas em que eles menos iam. A vice-diretora Carmem afirmou que os pais dos alunos indisciplinados eram mais distantes da escola; a professora Carolina sustentou que, embora cerca de 80% das famílias dos seus alunos fossem bem participativas, as famílias de quatro a seis alunos com mais dificuldades muitas vezes “deixavam a desejar na participação por trabalharem fora”. E, no caso da turma de intervenção, a proporção de famílias participativas se inverteu, no depoimento da responsável pela turma, professora Vera:

Tem menino aqui que os pais não têm tempo de acompanhar, às vezes são meninos mais largados, tem menino que não tem um ritmo com a família, não é aquele menino que é

acompanhado pela família. Mas tem uma meia dúzia que a família acompanha; meus alunos aqui, não são todos que têm família; é muito vó que acompanha (Vera, 55 anos, professora regente do 2º ano, entrevista de pesquisa).

A respeito das relações entre os sujeitos na escola, Rute me contou que os alunos a abraçavam quando a viam, porque eles tinham liberdade com ela, mesmo sabendo que era a diretora. Disse que na medida do possível, conseguia respeito deles, porque eles sabiam que trabalhava com o propósito de a escola melhorar. Comentou que gostava muito do que fazia e achava que eles se sentiam bem com ela também.

Silvia me disse que os alunos a obedeciam bastante e que ela evitava ao máximo dar ocorrência, ou levar às outras instâncias e via que eles tinham um respeito muito grande. Nas palavras dela:

No geral eles são bem tranquilos, é casos assim que, às vezes, responde um professor, mas aí eu vou descobrir o porquê, porque o professor às vezes expôs diante da turma, e coagido, o aluno responde daquela forma. Então assim, a gente tem que tentar entender o porquê que tá acontecendo aquilo, às vezes a criança está errada, mas aí a postura também do professor acaba perdendo a razão muitas vezes por conta do jeito que fala com o aluno, entendeu? Mas assim, tem aluno que tem educação que vem de casa e tem aluno que não tem, então você tem que saber lidar (Silva, 35 anos, supervisora pedagógica, entrevista de pesquisa, Sic.)

Já a vice-diretora, Carmem, manifestou uma percepção um pouco diferente, afirmando que as crianças estavam chegando com uma má formação de disciplina, conduta, respeito, pontualidade, assiduidade e outras coisas que a própria família não possuía e as crianças acabavam trazendo com elas para a escola gerenciar e impor os limites. Ela afirmou que, na escola, eram raras as crianças com núcleo familiar constituído de pai e mãe, a maioria possuía pais separados e vivia com a mãe ou os avós. Também a professora da turma de intervenção, Vera, declarou que seus alunos “não traziam de casa respeito às regras da escola”.

Perguntei à supervisora Silvia sobre o comportamento dos alunos nos diversos momentos, e se divergia de acordo com cada local e situação, ao que ela respondeu:

Diferencia totalmente, porque na sala de aula tem que ter um comportamento mais disciplinado, aquela coisa da fila (...) eu vejo que quando tem festa, recreio, muitas vezes eles ficam indisciplinados, porque ficam eufóricos, e como a gente está sempre trabalhando a disciplina, e tá sempre ali contendo, e muitos por não ter limite também, esse limite que falta, eu vejo que eles ficam em festa, e em outros momentos bem indisciplinados, eufóricos. Talvez por conta da euforia eles ficam indisciplinados (Silva, 35 anos, supervisora pedagógica, entrevista de pesquisa).

Em sua entrevista, a professora Carolina também afirmou que em sala os alunos colaboram mais do que nos espaços abertos, como o recreio, a educação física, as festas. Nas festas, ela disse que já havia

presenciado crianças fazendo algo errado e a família sem tomar nenhuma atitude esperando alguém da escola fazer algo. Já a diretora, Rute, afirmou, a respeito do comportamento das crianças:

É de criança mesmo, né; muito educado até. Eu recebi visita aqui na festa junina que elogiou o comportamento deles frente à escola particular que eles já tinham ido. Então eu fiquei muito feliz porque eles falaram que a festa estava ordeira, todo mundo com educação, respeitando, foi muito bom pra mim ouvir isso (Rute, 49 anos, diretora, entrevista de pesquisa).

Em conversa com Silvia sobre as relações entre toda a equipe da escola, ela disse que era uma equipe muito boa e tranquila de lidar, que se não fosse a falta de tempo, poderia ser mais unida, realizar um trabalho mais em conjunto, e que sempre há o que melhorar.

O bom relacionamento entre os profissionais da escola, e destes com os alunos, foi uma tônica nas entrevistas, tendo sido confirmado pelos professores Vera, Carolina, Carlos. A presença constante da supervisão e da direção, inclusive entre os alunos, foi ressaltada por Vera e Carolina. Com relação à colaboração entre os professores, Vera enfatizou que trabalhavam em duplas de acordo com os anos escolares e Carolina informou que havia reuniões mensais aos sábados, entre professores e direção, para fechar questões de planejamento e organização dentro da escola, além de repassar informes e ajustes. Já o professor Carlos, enfatizando a relação com os demais professores e funcionários na escola – segundo ele, “a melhor possível” -, afirmou que quando ele chegou na escola todos o “abraçaram”. Com relação às crianças, ao conversar com algumas delas sobre o convívio entre elas e os funcionários de serviços gerais da escola, nenhuma soube me dizer o nome de sequer um funcionário.

Ainda sobre os aspectos relacionais observados por mim na escola Verde, havia dois policiais que de vez em quando estavam na escola. Indagada a respeito, uma professora me disse que sempre os via lá - segundo ela, eles faziam a ronda no bairro e passavam na escola. Contou que um deles tinha dado um curso lá há algum tempo e disse que eles estavam bem inseridos naquele ambiente. Sempre iam comer na cozinha e conversar com as cozinheiras. As crianças sempre se interessavam em conversar com os policiais, os meninos ficavam muito atraídos pela vestimenta deles e suas armas.

Pude também participar de uma festa de comemoração do aniversário da escola, em um sábado de manhã. Nesse dia a escola estava completamente lotada, sendo quase impossível me locomover dentro dela sem esbarrar em alguém. A diretora circulava o tempo todo e pediu-me para tirar fotos dela com alguns ex-alunos da instituição. Havia muitas atrações apresentadas pelas crianças, além de cama elástica, brincadeiras dirigidas pelo professor de educação física e venda de comidas.

Por um breve período fiquei observando algumas turmas durante suas aulas, tendo registrado alguns fatos que vale a pena mencionar. As crianças da chamada de Turma de Intervenção (correspondente ao 2º ano) sempre me cercavam para me abraçar e me cumprimentar, chamando-me de Rapunzel. Eram crianças muito afetuosas, que demonstravam dificuldade para realizar as atividades propostas em sala - percebi isso e a professora também me falava a respeito. Certo dia, a diretora entrou durante a aula nessa turma, sem aviso prévio, e começou a olhar caderno por caderno corrigindo o que as crianças estavam copiando, chamando a atenção delas em voz alta por causa de escrita errada. A professora regente me pareceu ficar muito constrangida, talvez também pelo fato de eu estar presente, enquanto a diretora seguia de mesa em mesa olhando e corrigindo os cadernos. Um dos alunos contou algo que outro aluno tinha feito, ao que a diretora respondeu em alto tom que não gostava de fofoca e que era para ele cuidar das suas próprias coisas. A professora ficou andando atrás da diretora e dizendo aos alunos “Aí! Eu falei!”, “Eu já não tinha falado que era pra você copiar o Para Casa antes?! Não acabei de vir aqui e falar pra você fazer isso?!”.

A diretora então, sentou-se no lugar da professora e disse que passaria um “Para Casa” para alguns alunos, pelo que entendi, os que não estavam fazendo as letras direito. A professora regente permaneceu andando pela sala e eu fiquei constrangida com a situação, pois ela realmente me pareceu estar envergonhada.

Duas crianças chamaram a diretora de professora e outras crianças corrigiram-nas, dizendo que ela não era professora, e sim, diretora; disseram que ela era “dona da escola” e mandava na escola toda. Uma outra criança falou que ela era diretora, mas também podiam chamá-la de professora. Assim que a diretora saiu da sala, a professora falou com os alunos: “Eu não falei que a Rute ia vir aqui ver os cadernos?”. Quando todos os alunos haviam saído para o recreio e estavam em fila no corredor, a professora falou comigo que sempre acontecia isso, e que no dia em que os alunos estavam fazendo as coisas direito, a diretora não chegava na sala. “Depois sobra pra mim!”, ela disse, porque segundo ela, a diretora sempre chamava sua atenção como se sempre fosse culpa sua e como se o aluno também não pudesse estar fazendo algo errado. A professora me contou que havia um menino na sala dela, cujo pai estava preso, que era bem pior antes e já havia notado melhoras nele, relatou que enviava mensagens para a mãe dele registrando a sua melhora. Ao retornar para a sala, após o recreio, ouvi a professora conversando com os alunos sobre “a coisa chata que aconteceu antes do recreio”.

Durante uma observação em uma turma do 3º ano, dois alunos tiveram uma briga violenta, na qual puxavam o cabelo um do outro e um deles saiu com a boca sangrando devido a um soco. Os dois

foram levados à diretoria. A professora dessa turma era uma senhora de mais idade e uma das alunas me disse que sempre ocorriam brigas violentas em sala de aula e que um dos dois alunos sempre estava envolvido nessas brigas.

A professora de uma das turmas de 5º ano, Adriana, com 48 anos, pós-graduada em pedagogia, professora há 23 anos e designada na escola durante 10 anos, me pareceu muito rígida; seus alunos não conversavam em sala, não se levantavam sem a autorização dela nem quando batia o sinal para o recreio, retornando de lá calados. Era a única turma que voltava sozinha ao final do recreio, todas as outras voltavam para as salas com as respectivas professoras. A professora dessa turma foi o único sujeito dentro da escola com quem tive certa dificuldade de lidar durante a pesquisa de campo. Ela tentou dificultar minhas observações em sala de aula, relutou para aceitar a entrevista, tentou impedir que eu entrevistasse os alunos fora da sala, não ouvia o que eu tinha para falar, reclamava sobre minha pesquisa, não me dando o direito de falar ou explicar quase nada. Fora ela, todos os demais professores foram muito agradáveis e abertos às minhas observações e questionamentos.

Durante algumas observações feitas na sala do 5º ano desta professora, ouvi frases ditas por ela que me causaram certo espanto. Ao falar sobre as notas e conceitos dos alunos ao final do semestre, ela lia os nomes e as notas de cada aluno em voz alta, sem parecer se preocupar com possíveis constrangimentos. Dizia que não abria mão dos “conceitos A, B e C” e que tem “conceito A” quem tira nota 25 ou 24, de um total de 25; que quem tira 23, já não tem o conceito “A”, porque, segundo ela, “já errou mais”. Ainda disse que “quem tira conceito B está mais ou menos, está quase”, que “quem tira A é aquele menino que se esforça e quem tira B escorrega toda hora e cai pra trás”. Ela ainda falou que todo mundo poderia tirar A, que era só se dedicar. Em um outro momento ela percebeu que uma menina não parecia estar bem e a chamou para conversar do lado de fora da sala, mas a menina disse que não queria ir. Então, a professora falou que não estava perguntando se ela queria ir e a levou para conversar.

Apesar de alguns dos relatos acima parecerem ir de encontro ao discurso dos sujeitos entrevistados a respeito do clima da escola - uma vez que evidenciam situações de indisciplina, excesso de rigidez ou o constrangimento e desabafo de uma professora -, foram situações pontuais que ocorreram em apenas um dos dias de observação em cada sala, podendo expressar conflitos relativamente comuns em uma instituição educativa. Seria necessário mais tempo de observação em salas de aula para consolidar uma visão mais acurada a esse respeito.

Como eu tinha uma presença quase diária na escola, os profissionais acabaram adquirindo certa confiança em mim e algumas vezes me pediam ajuda com alguma situação. Um dia, a diretora me pediu para ficar em uma sala e passar atividades no quadro enquanto a professora regente saía para conversar com o pai de um aluno. Outro dia a professora da biblioteca, que sabia da minha formação em música, me pediu para ensaiar com os alunos uma canção sobre o Dia do Livro, que seria apresentada na festa do Dia das Mães. A mudança de posição que experimentei nesses momentos – de observadora para alguém que coordenava uma atividade junto aos estudantes – também não me permitiu registrar nada que fosse destoante dos elementos já apontados em relação ao caráter das relações entre os sujeitos.

4.3 Disciplina, princípios e valores

No início da minha pesquisa de campo na escola, pedia sempre à direção uma cópia do caderno, ou livro de regras e normas, caso houvesse, mas disseram que ainda estava sendo confeccionado para ser distribuído. Demorou até o mês de maio para que eu conseguisse esse folheto com a supervisora. Era uma folha comum, com o título de “Normas Escolares”, que continha os horários de início e término das aulas dos dois turnos e uma frase falando sobre o dever dos alunos e das famílias com relação à pontualidade, além de tópicos com as seguintes instruções:

- Os(as) alunos(as) devem ser frequentes a todas as aulas e estarem juntos com seus professores, NUNCA andando sozinhos pela escola;
- Avisar a escola em relação às faltas inclusive trazendo atestado (médico, dentista, etc), para justificar a ausência. A família tem prazo de 48 horas para avisar a escola (principalmente os pais que recebem o bolsa família);
- Avisar se o aluno está em algum tratamento médico, psicológico, fonoaudiológico, etc;
- Os remédios caso seja necessário, só será dado ao aluno (a) se a receita do médico estiver junto com o remédio. A escola não tem remédio para dar a seus(as) filhos(as);
- Fazer junto com seu(a) filho(a), e não para ele(a) o Para Casa, apresenta-lo no dia pedido;
- NÃO TRAZER materiais que atrapalhem as aulas (celular, fone de ouvido, (...) mini games, cartinhas, álbuns, maquiagens, etc), a escola não aceitará o uso destes objetos em nenhum horário e não responsabiliza pela perda ou roubo destes materiais;
- Evitar trazer chips, salgadinhos e refrigerante, já que a escola fornece uma merenda nutritiva e cardápio balanceado;
- Comparecer à escola, devidamente uniformizado e de preferencia calçados de tênis, pois é mais seguro para as crianças;
- Fazer fila na entrada de cada turno, os pais e escolares deverão pegar as crianças no portão;
- Tratar com respeito todos que trabalham na escola. Assim esperamos ter um bom relacionamento com todas as crianças e com seus pais/responsáveis (documento de circulação interna da escola, 2017, Sic.).

A respeito das normas e regras da escola, no início da minha pesquisa, Carlos me disse que eram passadas dentro da sala de aula pela professora regente, nos primeiros dias de aula. Conversou comigo sobre suas aulas, como ele estabelecia as regras e os combinados nas primeiras aulas e me mostrou plaquinhas visuais que ele fez para facilitar. Eram folhas que continham instruções e desenhos a respeito de alimentação saudável e balanceada, benefícios da água, sobre levantar a mão para falar, ouvir ou outros, falar um de cada vez, pensar em coisas legais para dizer aos outros, não dizer coisas desagradáveis, comer toda a refeição, não chorar sem motivo, organizar os brinquedos, não brigar.

Conversei com Rute sobre as punições para as quebras de regra e ela me disse que a escola dava ocorrências por motivos, tanto dentro quanto fora de sala, como desrespeito ao professor, ao colega, e dependendo da gravidade do problema, a escola tomava alguma posição mais drástica, como a suspensão do aluno. Carmem disse que os alunos entendiam as normas da escola, que eram passadas para eles no início do ano através de uma folha colada no caderno e também para os pais na primeira reunião, sendo sempre cobradas e lembradas durante o ano. Afirmou que não costumava haver problemas graves, apenas pequenas ocorrências como, por exemplo, dever de casa sem fazer. A diretora confirmou, citando como problema mais frequente a falta de pontualidade e associando o bom clima disciplinar da escola à faixa etária por ela atendida:

Eu acho que a primeira coisa que a gente tem que trabalhar com os pais e com os alunos é o horário; aqui a gente está tendo muito problema, os meninos chegam 7:15, 7:30, então se ele quer ser um profissional amanhã, o patrão dele não vai perdoar ele chegar atrasado, vai? Então eu acho que essa regra aí, a gente já escreveu bilhete, em agosto a gente tem que voltar a escrever, já foi bilhete sem ser das normas da escola; vir uniformizado... eu acho que é mais essa questão assim. Porque aqui é do 1º ao 5º ano, então é uma turma que ainda respeita, né, eles são até bem tranquilos, a gente não tem muito problema com disciplina não. Você vê contar em outras escolas que é menino com arma, droga, fazendo churrasco na sala, então aqui, o que acontece é menino brigando com outro, é caso de indisciplina mesmo (Rute, 49 anos, diretora, entrevista de pesquisa).

Sobre como era tratada a disciplina na escola, a professora Vera disse que dependendo do que o aluno tivesse feito chamavam os responsáveis para conversar ou davam um castigo, como ficar sem recreio ou sem educação física – devido a uma parceria que as professoras tinham com o professor Carlos – mas que não havia exageros, as punições eram adequadas ao que o aluno havia feito e mesmo sem recreio, lanchavam e iam ao banheiro. Os professores Carlos e Carolina confirmaram que ficar sem o tempo de recreio era uma punição usual na escola, sem, entretanto, haver abusos nas sanções.

Carolina relatou que tentava resolver todos os problemas em sala de aula, porque segundo ela, se transferisse sua autoridade para fora, não teria domínio da turma. Se virasse um problema recorrente, ela pedia a intervenção da direção, mas disse que já havia acontecido de precisar dessa intervenção e

ela não ser tão significativa, devido à tantas demandas que a direção precisava atender, tendo sido melhor resolver em sala.

Nas entrevistas com alguns alunos, indaguei a respeito das regras da escola. Carol, aluna do 2º ano, disse que são regras da escola: não levar celular, comer a merenda que a escola oferece apenas dentro da cantina, a fim de não sujar o pátio, e não “ficar correndo”. Ian, do 3º ano, disse que levar cartinhas (de um jogo chamado “bafão”) não era permitido, mas ainda assim os alunos levavam. Carol, Ian e Natan, do 4º ano, falaram a respeito das ocorrências caso a quebra de regra tenha sido mais séria, podendo levar até à suspensão. Carol e Ian concordam que todos os alunos têm conhecimento das regras da escola e Natan disse que alguns podem não conhecer todas.

Em síntese, as entrevistas colhidas na Escola Colorida permitem afirmar que existe boa consistência nas normas dessa escola, com regras claras tanto para os alunos quanto para os familiares e professores.

Ao perguntar à supervisora Silvia sobre os princípios e valores da escola, ela disse que havia a questão do tradicionalismo, da religiosidade, da moral, dos bons valores e que via nisso uma marca da escola, expressa, por exemplo, na “Oração do Pai Nosso”, feita diariamente na entrada dos alunos.

Dentro da sala da Silvia, notei presos à parede alguns quadros dourados, com os seguintes dizeres em letras grandes: [Quadro 1] “Visão da escola: Com competência em busca de qualidade, com valorização humana em busca de qualidade, com justiça em busca de qualidade.” [Quadro 2] “Valores: Consideramos como essencial em nossa escola o amor ao próximo e sua valorização como ser humano.” [Quadro 3] “Crenças: acreditamos que devemos receber e aceitar o aluno valorizando suas virtudes, podemos propiciar um clima de afetividade sem preconceitos e discriminações, podemos oferecer ao aluno conhecimentos básicos para o exercício consciente da cidadania, podemos contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e humana, devemos participar da organização da escola, procurando criar um ambiente cada vez mais democrático, eficiente e agradável.” [Quadro 4] “Missão: oferecer um ensino de qualidade, buscando a valorização do ser humano para o exercício pleno de sua cidadania.”

Carmem me disse achar que os princípios e valores da escola consistiam em respeito, disciplina (“saber os limites”), compromisso e honestidade. Carlos declarou que eles tentavam montar uma escola de ambiente familiar e que a direção prezava muito a questão da família.

Em suas entrevistas, os professores, embora um pouco hesitantes sobre o que apontar como princípios e valores da escola, indicaram, de modo geral, aspectos semelhantes aos já relatados: o respeito, o tradicionalismo, a religiosidade e a disciplina se repetiram algumas vezes.

Durante o período da pesquisa de campo, a direção da Escola Colorida pediu-me ajuda em relação a um problema com alguns vizinhos que entraram com uma ação, junto à defensoria pública, a respeito do ruído da escola, dizendo estar perturbando. A diretora e a vice-diretora me mostraram o documento da denúncia e me perguntaram qual o limite de decibéis para que o ruído se tornasse incômodo ou proibido. Então lhes mostrei uma tabela com os níveis de decibéis indicados para diversos estabelecimentos e disse que faria a medição, deixando claras as limitações de precisão do aplicativo para aparelho móvel, uma vez que ele só apontava até determinado número de decibéis; além de o fato de medir dentro da escola certamente apontar decibéis muito acima dos que chegariam na casa do vizinho. O correto seria medir com um aparelho próprio dentro da casa do vizinho que fez a reclamação, e era isso que o pessoal da prefeitura faria.

Algum tempo depois, soube que a denúncia não havia acarretado em nada, pois a prefeitura enviou alguém para medir os decibéis e constatou o que eu já sabia, que os decibéis estavam dentro do permitido. Apenas pediu para que trocassem de lugar uma caixa de som que ficava no centro do pátio em direção à janela do vizinho que fez a reclamação. Também foram orientados a usar menos o microfone antes das 7:00h, o que eu nunca vira acontecer nesse horário e que a vice-diretora também disse que não acontecia. Eu só via o microfone sendo usado ao fim das aulas da manhã para chamar os alunos do Integral ou um pouco depois das 7:00h, durante o momento cívico.

Esse momento cívico acontece toda sexta feira, no início da aula, envolvendo a execução do Hino Nacional e o hasteamento da bandeira. Em uma sexta-feira na qual eu estava presente, as crianças cantaram também o hino da escola à capela e duas meninas leram um poema com o tema “escola”.

Durante o período de observações na Escola Colorida, aconteceram duas festas, comemorando a Páscoa e a Festa Junina. Infelizmente não pude comparecer a elas, no primeiro caso por motivos de saúde e no segundo, de trabalho. Porém, chamou-me a atenção a mobilização da equipe da escola em torno da Festa Junina, a partir de fins do mês de maio até o início de julho. Havia ensaios diários para as danças, foi realizada uma gincana para arrecadar recursos para a festa e os funcionários se envolveram em conjunto na decoração, muito bem trabalhada. Ainda sobre os costumes da escola,

Rute me disse uma vez que todo ano as crianças da escola eram chamadas para se apresentarem cantando em um shopping de Belo Horizonte próximo à escola, na época do Natal.

4.4 O recreio na Escola Colorida

Na escola Colorida, no turno da manhã, há dois momentos de recreio, um para as crianças menores e outro para as maiores. O sinal para o primeiro recreio, dos alunos de 2º e 3º anos, toca geralmente às 09:12h para o início e às 09:26h para o término. Depois o sinal toca novamente às 09:32h para o início do recreio dos alunos do 4º e 5º ano e às 09:47h para o término. Nos dois casos tratava-se, assim, de um recreio de 14-15 minutos, que precisavam ser repartidos entre beber água, ir ao banheiro, lanche e brincar.

O pátio destinado ao recreio é bem grande e espaçoso. Possui uma grande área coberta e outra grande área descoberta que somam uma área plana de 420m² livres de obstáculos, com exceção de algumas pilastras de sustentação na parte coberta. No espaço coberto há números pintados no chão e um banco bem grande de madeira, colorido. No espaço descoberto há outros dois bancos semelhantes, de cores diferentes. Em uma das extremidades do pátio, encontram-se três mesas grandes e altas, de concreto, com grandes bancos ao redor delas. Havia uma caixa de som no pátio ligada na tomada, mas que nunca era usada durante o recreio; depois a caixa de som foi levada para o canto do pátio, perto do portão de entrada, por orientação do funcionário da prefeitura que foi medir os decibéis emitidos pela escola.

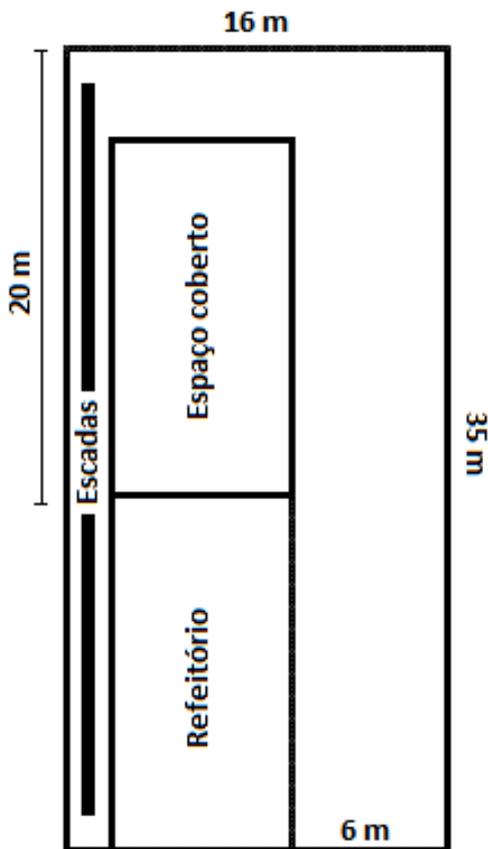


Figura 3: Planta do pátio da escola Colorida [elaborado pela autora].

A respeito desse espaço destinado ao recreio, a supervisora Silvia avaliou:

É um espaço bacana... é grande, é... só que eu vejo que tem as limitações ali, que o tempo todo você tem que ficar no pé dos meninos pra coibir eles de ficar correndo tanto porque existem várias escadas né, esses degraus é... complicado porque você fica com medo de alguém cair, bater a cabeça... é o degrau que eu vejo como um problema, vamos dizer assim, questão de espaço a ser explorado. Mas eu vejo que é um espaço bacana, mas tem suas limitações, até mesmo porque o recreio seria uma coisa pra ficar mais tranquilo, mas infelizmente não é assim que funciona (Silva, 35 anos, supervisora pedagógica, entrevista de pesquisa).

A diretora Rute disse que tinha vontade de colocar brinquedos no pátio, um piso bonito, gostaria que fosse uma escola novinha, mas o que a preocupava no pátio era uma vala que não tinha grade. Segundo ela, alguns alunos já tinham colocado o pé lá uma vez e se machucaram. Ela disse se preocupar com a segurança também em relação aos corrimões que as escadas ainda não têm, e com a falta de uma rampa, pois a escola recebia cadeirantes que não tinham como entrar ou sair do pátio.

A professora Vera avalia o espaço destinado ao recreio como bom e favorável, pois tinha uma parte coberta e uma descoberta e na época de chuva não havia problemas. Carolina achava que o recreio

deveria dispor de mais brinquedos, um parquinho ou atividades direcionadas. Ela disse que suas aulas eram prejudicadas pelo ruído, devido à localização da sala em cima do pátio do recreio e da cantina.

Certo dia, no espaço coberto do pátio, havia uma mesa de ping-pong (tênis de mesa) e uma de totó. Observei que apenas os meninos jogavam totó e ping-pong, enquanto as meninas brincavam de outras coisas ou conversavam. Soube depois que era a diretora Rute quem decidia quando os jogos ficariam no pátio. Rute me disse que ficavam na segunda, quarta e sexta feiras, embora eu não tenha visto esses jogos à disposição dos alunos mais de duas vezes, em uma quarta feira e uma sexta. Em geral eles ficavam guardados na antessala do refeitório, o que, curiosamente, ia ao encontro do discurso dos professores, os quais em suas entrevistas afirmaram que seria bom se durante o recreio houvesse brinquedos ou mesmo um parquinho para as crianças.

Durante o recreio, uma parte das crianças ia para o refeitório a fim de receber a merenda escolar; porém, a maioria comia os lanches levados de casa: salgados fritos ou assados, sucos, biscoitos recheados, pães doces, bolinhos, cookies, “Toddyinho”, iogurte, etc. Raras vezes vi alguma criança comendo os biscoitos (tipo “chips”) que o professor de educação física ensinava que faziam mal.

A porta da sala dos professores ficava fechada durante a maioria dos recreios. Ao fim de cada recreio, ao tocar o sinal, as professoras saíam de lá e formavam as filas com suas turmas antes de subir para as salas de aula.

A separação entre meninos e meninas durante os recreios ficava bem clara nesta escola. Os meninos sempre brincavam de pique pega, polícia e ladrão, pique alto, de pisar um no pé do outro, e de uma brincadeira diferente, que consistia em imitar rituais existentes em algumas igrejas, de “oração e expulsão de demônios”. Eles falavam coisas como “tira todo o mal dessa cabeça, Senhor! Sai em nome de Jesus!”. As meninas conversavam umas com as outras e brincavam de tipos diferentes de “adoleta”, de pique pega e pique alto, às vezes somente entre elas e algumas vezes com alguns meninos. Em geral, as meninas também corriam menos do que os meninos e muitas ficavam apenas sentadas conversando.

As brincadeiras das crianças costumavam acontecer em grupos, elas nunca brincavam todas juntas. Não consegui identificar se essa divisão também se dava por turma, por afinidade, ou por quais outros motivos, mas cada grupo brincava de alguma coisa separadamente e às vezes os grupos acabavam se misturando no meio do pátio. Como o espaço era muito grande para o número de alunos que estavam no recreio, as crianças costumavam brincar espalhadas por todo o pátio e arredores, sempre com os

lanches e lancheiras nas mãos - até mesmo de pique elas brincavam com as lancheiras e lanches nas mãos. Assim que terminavam de comer, o sinal tocava para o término do recreio. Então elas tinham pouco ou nenhum tempo para apenas brincar sem estar comendo ou sem os lanches nas mãos.

Algumas vezes, uma ou duas crianças iam, poucos minutos antes do sinal bater, para onde a fila se formava ao final do recreio. Elas não possuíam relógios, mas pareciam saber instintivamente a hora certa em que o recreio terminava. Inclusive um dia uma menina parou onde se formava a fila, encostou na pilastra e comentou em voz baixa que “o sinal vai bater agora mesmo”. Certo dia, ao formarem as filas ao fim do recreio, dois meninos começam a se agredir e a professora precisou agarrar um menino pelo braço e pescoço e empurrar o outro com dificuldade, para que eles se largassem.

Em um dos dias de observação houve uma briga entre um grupo de cinco meninas. Silvia conversava com elas chamando sua atenção em voz alta: “Vocês são obrigadas a respeitar umas às outras”. Ela falava que eram meninas lindas, educadas e espertas, que estavam fazendo “barraco”, “uma coisa feia”. Disse ainda: “Vocês não são obrigadas a serem amigas umas das outras, mas são obrigadas a conviver! Ai se eu souber que uma tá mexendo com a outra!”, e mandou que elas fossem para suas salas.

Existia uma regra de não chutar bola ou qualquer objeto durante o recreio, mas muitas vezes os meninos burlavam essa regra e, em geral, nenhum adulto parecia notar. Às vezes alguém via e pedia que eles jogassem o objeto fora. Segundo Rute, os alunos eram proibidos de chutar garrafinhas no pátio, porque se batesse na canela de alguém, machucaria. Disse que a escola não fornecia bola para que eles jogassem no recreio, mas que às vezes algum deles levava, e se a brincadeira estivesse organizada, os professores até deixavam. A supervisora Silvia disse que liberou o uso da bola uma vez, mas não deu certo pois os meninos começaram a chutar a bola em quem não estava brincando e acabou em confusão, assim ela nunca mais permitiu o uso de bola no recreio.

Em vários dias de observação, notei que não havia nenhum adulto olhando o recreio, o que poderia ser perigoso considerando um espaço com obstáculos e muitas crianças correndo. Quando havia um adulto no recreio, normalmente era a supervisora Sílvia, a professora de biblioteca ou a professora eventual. Algumas vezes ao final do recreio observei alguma funcionária da cantina; os professores regentes de turma não ficavam com as crianças nesse horário.

Questionei à Silvia se costumava ficar um funcionário por vez vigiando o recreio e ela me respondeu que sim, apenas um por vez, e como era muita criança para olhar, acharia interessante que tivesse

mais gente ou alguém direcionado para fazer algo diferente durante o recreio. Ela me disse também que era comum que, de vez em quando, acontecessem acidentes durante o recreio, como um aluno mexer com o outro, ou querer agredir o outro, também de cair e machucar devido à correria, porque, segundo ela, era muito movimento e muita criança para um espaço só. Segundo Sílvia, existia uma preocupação da escola com relação à ordem e à disciplina no recreio, por isso colocavam uma pessoa para olhar tudo.

Em sua entrevista, a vice-diretora Carmem disse que durante todos os recreios ficavam cerca de quatro ou cinco adultos vigiando, um número de pessoas que não vi em nenhum dia de observação - além de, como relatado, em muitos dias não ter visto nenhum adulto no recreio durante todo o tempo. Então questionei isso à supervisora em entrevista, ao que me respondeu rindo e piscando um olho só: “Não, sempre tem alguém, sempre tem alguém”. Nas entrevistas, verifiquei que não eram todos os professores que tinham conhecimento exato de quem eram os responsáveis por observar o pátio durante o recreio.

A respeito do comportamento das crianças durante esse momento, a professora Vera disse que geralmente falava com elas para evitar correr muito, para não brigar, além de alertá-las sobre os lugares que elas não podiam ir, por exemplo, lá em cima, na quadra atrás da escola. Disse que essas regras já existiam quando ela entrou na escola e foram passadas para ela por Rute e Sílvia, além de sempre passadas aos alunos por todos os professores e supervisora. Afirmou que os dois recreios davam problemas, porque os alunos sempre brigavam, eram muito agressivos, violentos; mas eram problemas fáceis de contornar, pois Sílvia sempre estava presente para ajudar e quando aconteciam essas coisas a escola chamava os responsáveis. Vera declarou que o segundo recreio, o dos alunos mais velhos, atrapalhava suas aulas, pois o pátio ficava embaixo de sua sala e ela precisava dar um tempo para os alunos se acalmarem assim que chegavam do seu recreio, até o recreio dos mais velhos acabar e ela poder dar continuidade à aula. Assim, disse que demorava a fazer com que os alunos ficassem concentrados após o recreio.

Carolina afirmou que os alunos corriam muito durante o recreio, tinham algumas brincadeiras de mau gosto e alguns sempre brigavam. Ela disse também que não via nenhuma regra clara para o recreio vinda da parte da supervisão para os alunos e que fazia as regras na sala, sendo ela mesma quem deixava as regras claras para os alunos, como não correr, fazer fila, não empurrar o colega, aproveitar o momento para lanchar e ir ao banheiro. Segundo Carolina, que lecionava em uma das salas que ficavam em cima do pátio, o ruído do primeiro recreio interferia em suas atividades em sala de aula,

então ela se organizava para dar alguma atividade em que não precisasse falar muito. Apesar disso, ela avaliou que o ruído do recreio da escola Colorida era normal, que não achava barulhento, mas que também nunca havia encontrado uma escola que tivesse um recreio silencioso. O professor de educação física disse achar o recreio um pouco agitado.

Carmem considerava que o comportamento dos alunos durante o recreio era bem característico da idade deles e que no geral era normal, até em termos de ruído. Disse que era comum que ocorressem incidentes durante o recreio, uma vez que as crianças corriam e brincavam de pega-pega.

Para a diretora Rute, o recreio é um momento para as crianças “extravasarem”, mas ao mesmo tempo é necessário buscar estratégias para contê-las:

No recreio é o momento que eles podem extravasar, né, eles correm, eles gritam, então eu acho que é um momento pra ser diferente (...) a gente podia até pensar uma forma de eles correrem menos, já pensei em um recreio dirigido, mas aí você tira liberdade deles, então a gente deixa livre. No início do ano passado, eu arrumei pros meninos dois bonés e dei um boné pra uma menina e um pra um menino do quinto ano porque eles iam ser os monitores, mas aí dispersou; não vi nem boné, nem menino tomando conta, mas eu acho que essa ainda é uma ideia que dá pra trabalhar, entendeu? De pegar dois alunos pra ser monitor; não precisa ser o mês todo os mesmos alunos, troca toda semana. Era assim que eu orientei pra fazer. Mas é uma coisa que não pode ficar só comigo, todo mundo tem que cobrar, principalmente a professora (...) então eu acho que tem que ter um compromisso, da direção com o professor da sala de aula (...) (Rute, 49 anos, diretora, entrevista de pesquisa).

Ainda a respeito do recreio, Rute diz que:

Tem dia que é mais agitado, tem dia que não é, isso muda muito, né, igual eu te falei do dia das brincadeiras, o dia que tem uma brincadeira fica mais tranquilo, tem dia que as meninas fazem o picnic delas aí acalma mais, então essa característica aí ela varia (...) tem hora que a gente nem escuta, porque, assim, é tão normal, né, ver eles gritando, mas tem dias que é igual eu estou falando, você precisa até ver se está acontecendo alguma coisa porque eles começam a gritar e parece que está acontecendo alguma coisa e às vezes está (Rute, 49 anos, diretora, entrevista de pesquisa).

No recreio desta escola muitas vezes Silvia ou outro adulto que estava vigiando o pátio chamava a atenção de alguma criança que estivesse correndo demais, gritando, chutando objetos, subindo nos bancos ou brigando, mas a única vez que vi uma advertência ao ponto de levar a criança para a diretoria ou deixar sem recreio foi durante a entrevista com a supervisora da escola, enquanto estávamos em sua sala no momento do recreio. Nesse dia houve dois casos diferentes de briga envolvendo quatro alunos e Silvia conversou com eles, escreveu o ocorrido no livro de ocorrências e mandou que eles assinassem. Ela me disse em tom de reclamação que esses episódios aconteciam com muita frequência e relatou, a respeito do recreio:

Eu vejo que (...) por conta de ter essa formatação toda engessada, quando sai disso eles querem correr. É o tempo todo no recreio eu tenho que viver chamando atenção porque eu tenho medo deles caírem, machucarem e aí como não tem muita coisa pra fazer (...) porque na verdade o recreio seria pra eles lancharem, tomarem uma água, mas não, eles querem é correr, a forma que eles têm de extravasar. E muitos também a gente tenta entender porque mora em apartamento, não tem espaço pra correr, é uma necessidade às vezes até de chamar atenção, mesmo a gente tendo que discipliná-los a não ficar correndo, a gente vê que é uma necessidade que eles têm de estar correndo o tempo todo (...) chamar atenção um do outro e através da corrida que eles gostam (...) ou até mesmo pra mexer um com o outro (...) e na hora do recreio é um momento deles extravasarem. Então eu vejo o recreio como um momento de extravasar (Silvia, 35 anos, supervisora pedagógica, entrevista de pesquisa).

Segundo Silvia, o recreio da escola, “de calmo não tinha nada”, ela disse que o considerava bem agitado no sentido de as crianças ficarem correndo. Ela ainda disse:

É um recreio que eu vejo que falta uma pessoa ali para estar... tem as pessoas que olham (...) agora né, foi delegado algumas pessoas pra tá olhando, mas quando eu ficava, eu sempre tava ali conversando com eles, chamando atenção e etc. (...) eu vejo que é um recreio que (...) não é o mais agitado do mundo, mas também não é o mais tranquilo, vamos dizer que é um pouquinho mais pra cima do mediano da animação da galera, pra ficar correndo, correndo, correndo (...) de vez enquanto tem algumas coisas pra eles brincarem, que é a mesa de totó, ping pong, isso ajuda, mas não é toda vez que ela fica lá embaixo, então quanto ela tá eu vejo que dá uma amenizada, porque eles ficam muito eufóricos, eles ficam muito querendo brincar o tempo todo, é, mas eu vejo que é um recreio mais pra agitado do que pra tranquilo, e não é falta de falar, não. Mas aí você vai tentar entender que muitos também têm essa necessidade de ficar correndo, só que a gente tem que estar o tempo todo chamando atenção porque a gente não quer que eles se machuquem, que trombem um com o outro, é muita criança num espaço só, aí falta de conversar, de ir na sala, falar, não é. A gente fala, a gente conversa, mas é uma coisa que deveria ser mais tranquila. E se tivesse algum “disciplinar”, por exemplo, que pudesse ajudar (...) uma postura mais efetiva, eu acredito que o recreio seria mais tranquilo, porque quando eu estou eu vejo que (...) eles continuam correndo, mas é um pouco menos (...) o fato também de eu ser supervisora, de dar ocorrência, eles têm o medo, porque podem levar ocorrência, mas eu vejo também que o fato de eu estar sempre ali presente, falando e tal, então faz com que amenize um pouco essa correria, mas com certeza continuam correndo (Silvia, 35 anos, supervisora pedagógica, entrevista de pesquisa).

As pessoas a quem, segundo Silvia, teria sido delegada a incumbência de “olhar” o recreio foram a professora de biblioteca e a professora eventual. Acredito que essa mudança tenha sido feita logo no início do ano, em relação ao ano anterior, pois desde que cheguei na escola observava que Silvia e essas duas professoras se revezavam no momento do recreio.

Durante minhas observações, era notório que Silvia, assim como as outras duas professoras responsáveis por observar o recreio, tinham uma sobrecarga de responsabilidade, pois sempre ficava apenas uma delas por dia no pátio, onde deveria haver mais gente nessa função, uma vez que o pátio é muito grande e as crianças ficam espalhadas de forma que apenas uma pessoa não consegue ver todas elas. Para Silvia o recreio parece ser mais agitado do que para os outros sujeitos na escola, muito possivelmente pelo fato de apenas ela ter a função de prestar atenção em tudo durante o recreio, fazendo com que a situação se torne estressante.

Ao entrar em campo na escola Colorida, fiquei surpresa com o momento do recreio. Imaginava que, por ser uma escola grande e com muitos alunos, este seria muito agitado e ruidoso. Porém, notei, comparando com a escola Verde - e até mesmo com muitas outras escolas com as quais tive contato ao longo da vida-, que era um recreio pouco ruidoso. Normalmente o ruído começava a ficar maior no final do recreio, quando as crianças começavam a gritar e a correr, mas logo o sinal tocava, pois - diferente da escola Verde, onde o recreio durava cerca de 20 minutos ou mais -, o recreio da escola Colorida durava apenas 15 minutos. Notei também que o primeiro recreio, das crianças mais novas, era mais ruidoso que o segundo recreio, das crianças mais velhas. O ápice dos gritos era sempre quando tocava o sinal com um volume extremamente alto indicando o fim do recreio; nesse momento as crianças também costumavam gritar imitando o som deste sinal.

Nas releituras do meu caderno de campo, constatei que na grande maioria dos dias de observação, minhas anotações durante o recreio o descrevem como tranquilo e pouco ruidoso, podendo-se ouvir apenas passos e conversas dos alunos, sem gritos. É importante ressaltar que até mesmo as aulas de educação física raramente eram ouvidas nas salas de aula, pois a quadra fica longe de quase todas as salas, aos fundos da escola. Também é importante dizer que houve alguns dias em que o recreio estava agitado e ruidoso, mas não consegui relacionar esses casos a nenhum fator como a data, ou algum evento em especial na escola.

Outro aspecto a ser considerado é o tamanho do pátio e a quantidade de crianças presentes nele. O pátio era muito grande, espaçoso e quase sem obstáculos, com exceção das colunas de sustentação que ficavam apenas em uma parte dele. Além disso, os recreios aconteciam em dois horários. Então, as crianças da escola não se encontravam todas ao mesmo tempo no pátio, e sim metade delas de cada vez. Certamente a combinação desses fatores facilitava a existência de um recreio menos ruidoso do que na escola Verde, por exemplo.

Diferente das crianças da escola Verde, as crianças da escola Colorida precisavam merendar dentro do pátio, o que fazia com que elas acabassem tendo que brincar com as lancheiras e lanches nas mãos, e talvez por isso elas não conseguissem correr o tempo todo. Havia também a questão do tempo: as crianças tinham 15 minutos para ir ao banheiro, beber água, comer e brincar, então eu percebia que quando elas terminavam de fazer as três primeiras coisas e começavam a brincar e correr, logo o sinal tocava e elas tinham de formar as filas para irem para as salas. Talvez por isso ocorresse o aumento de ruído apenas nos minutos finais do recreio, e antes que ele pudesse aumentar era interrompido pelo sinal.

Em sua entrevista, Carolina comentou que achava o tempo do recreio muito curto para que as crianças conseguissem fazer tudo que precisavam e brincar. Para ilustrar essa impressão, a professora me contou em entrevista que o filho dela, que havia se mudado para a escola Colorida naquele ano, pediu que ela só colocasse frutas descascadas ou banana e bolinhos já abertos em sua lancheira, ou seja, coisas fáceis de comer, para que ele conseguisse comer e brincar, porque senão, ele acabaria de comer e o sinal tocaria para o fim do recreio. Já o professor de educação física avaliou que mesmo o tempo parecendo pouco, dava para fazer muita coisa, mas que as crianças se preocupavam tanto em brincar que pareciam se esquecer de merendar e ir ao banheiro.

5 O CLIMA ESCOLAR E O SOM DO RECREIO NAS ESCOLAS VERDE E COLORIDA: TECENDO ANÁLISES

Com base nos estudos sobre paisagem sonora, entendemos que cada ambiente possui seus sons fundamentais, sinais e marcas sonoras, que são únicos, significativos e o distinguem dos outros ambientes, além de nos ajudar a identificar as características dos seus frequentadores (SCHAFER, 2001). Assim, conseguimos identificar muitos ambientes apenas escutando sua paisagem sonora, como uma rua movimentada, um restaurante, uma academia, uma floresta, e também, uma escola. Em relação a esta, uma das paisagens sonoras mais típicas, isto é, que mais facilmente nos possibilitaria, apenas ouvindo, saber que se trata de uma escola para crianças, certamente seria a do recreio escolar – momento no qual encontramos o maior número de frequentadores de uma escola engajados, ao mesmo tempo, em uma atividade tipicamente infantil, que é o brincar. Ainda que a paisagem sonora de todo recreio escolar seja uma marca desse momento, sabe-se que ele difere de escola para escola, assim como a paisagem sonora das salas de aula, o clima escolar e todos os fatores que ele abarca.

Uma das questões primordiais deste trabalho era entender se, em que medida e de que forma o som do recreio refletia o clima escolar, tendo como campo empírico a escola Verde e a escola Colorida. Ao iniciar a pesquisa de campo, supus que o recreio da escola Verde seria tranquilo - por ser uma escola de pequeno porte e com número reduzido de alunos – e que o recreio da escola Colorida seria mais agitado, devido ao fato de ser uma instituição maior e possuir mais alunos. No entanto, no decorrer das minhas observações pude perceber que acontecia o oposto do que havia imaginado. O recreio na escola Verde era bastante agitado e ruidoso, enquanto na escola Colorida era mais tranquilo e menos ruidoso.

Isso me levou a pensar, em um segundo momento, que na escola Verde haveria um índice maior de indisciplina que na escola Colorida, já que naquela os alunos eram mais agitados durante o recreio. Porém, mais uma vez fui surpreendida com o contrário. Na escola Colorida, onde o recreio era mais tranquilo, observei mais atos e momentos de indisciplina do que na escola Verde, onde o recreio era mais agitado e ruidoso. Com todas essas surpresas, comecei a buscar explicações para compreender esse aparente paradoxo e aprofundar as reflexões sobre as relações entre o clima escolar e o momento do recreio. A seguir farei uma análise das duas escolas, buscando desvendar os “porquês” encontrados ao longo das observações, tentando entender o clima de cada uma das instituições, para depois relacioná-lo ao momento do recreio e sua paisagem sonora.

Conforme sintetizado no descrito nos capítulos 3 e 4, a escola Verde e a escola Colorida compartilham de diversas semelhanças no que se refere às localidades em que se encontram (bairros de classe média na região nordeste de Belo Horizonte), nível socioeconômico dos alunos, tamanho e nível de complexidade – ainda que o nível socioeconômico da escola Colorida seja um pouco mais alto²⁶, ela seja maior e tenha mais alunos que a escola Verde. Porém, como visto no segundo capítulo, mesmo com muitas semelhanças, diferentes instituições escolares desenvolvem de maneira peculiar suas sociabilidades, configurando uma “estrutura interna” com características únicas (KNOBLAUCH et. al., 2012).

Tabela 3
Características gerais das escolas Verde e Colorida

Item / característica		Escola Verde	Escola Colorida
1	Dependência administrativa	Estadual	Estadual
2	Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) (cf. INEP/MEC)	Médio-Alto	Alto
3	Indicador de Complexidade de Gestão (cf. INEP/MEC)	Nível 1	Nível 2
4	IDEB 2015	6,5	6,4
5	Turnos de funcionamento	Dois (Manhã e tarde)	Dois (Manhã e tarde)
6	Níveis de ensino/etapas oferecidos	Anos iniciais do ensino fundamental	Anos iniciais do ensino fundamental
7	Número de alunos (2017)	255	426
8	Número de funcionários (2017)	26	62
9	Pátio descoberto	Sim	Sim
10	Pátio coberto	Não	Sim
11	Quadra de esportes	Não	Sim (descoberta)
12	Parque infantil	Não	Não
13	Área verde	Não	Sim

Fonte: elaboração própria com base em dados do IDEBescola (<http://idebescola.inep.gov.br>), do qEdu (<http://www.qedu.org.br/>) e da pesquisa de campo.

Como discutido no capítulo bibliográfico, existem diversas formas e fatores aos quais se pode recorrer para analisar o clima de uma escola, o que permite fazer escolhas que melhor se prestem ao tipo de análise pretendida. Essa relativa liberdade é proporcionada pela fluidez do conceito de clima escolar

²⁶ Conforme descrito nos capítulos 4 e 5, embora não tenha sido possível, durante a pesquisa de campo, obter dados mais objetivos quanto ao nível socioeconômico dos alunos das Escolas Verde e Colorida, tanto as observações realizadas quanto os depoimentos dos educadores sugerem pertencimento às classes médias, em suas frações inferiores, parecendo haver realmente uma ligeira vantagem para os alunos da Escola Colorida - confirmando o indicado pelo INSE/INEP –; entretanto, nada que, na pesquisa de campo, justificasse explicações baseadas nessa desigualdade.

² Os itens 2 e 3 foram extraídos do IDEBescola/INEP, embora, como apontado no Cap. 4, o Indicador de Complexidade 1, para a Escola Verde, não corresponda ao número de alunos e ao de turnos indicados nos itens 5 e 7 (extraídos do site *qEdu*, com base no Censo Escolar 2017, e confirmados na pesquisa de campo).

(PACHECO, 2008), encontrando-se diversas pesquisas em que os autores criaram os próprios elementos de identificação do clima escolar, valendo-se de fatores subjetivos, como impressões dos frequentadores, e de fatores objetivos como a arquitetura e materiais da escola (CANGUÇU, 2015).

No caso desta pesquisa, a escolha dos fatores para análise do clima escolar foi baseada na definição proposta por Tagiuri (s/d, apud ANDERSON, 1982), que considera fatores objetivos e subjetivos: [a] a “ecologia”, que é tudo que agrega a parte física e material da escola, desde o tamanho dela, passando pelo número de alunos em cada sala de aula, até seus equipamentos; [b] o “meio”, que são características dos seus frequentadores; [c] o “sistema social”, que indica a organização administrativa da escola e as relações entre seus diversos frequentadores; e [d] a “cultura”, que são os valores e as crenças dominantes na escola.

Conforme o esquema apresentado por Hedley Beare (1989, apud NÓVOA, 1995), pode-se verificar que esse sistema escolhido utiliza elementos da “zona da invisibilidade”, ou seja, “bases conceituais e pressupostos invisíveis”, como os valores, as crenças e ideologias específicas da instituição e também alguns dos elementos da “zona de visibilidade”: manifestações visuais e simbólicas, como a arquitetura do prédio, os equipamentos, uniformes, etc. e manifestações comportamentais, que abrangem os ritos, as cerimônias, normas e regulamentos, festas, etc.

Com base na observação e nos relatos referentes a todos esses elementos - e considerando a categorização proposta por Likert (apud Nóvoa, 1995), entre os tipos de clima aberto e fechado, bem como suas subcategorias: autoritarismo explorador, autoritarismo benévolo, participativo de caráter consultivo e participativo com participação do grupo -, pode-se concluir que nem a escola Verde nem a Colorida possuem clima de autoritarismo explorador. A escola Verde parece tender para um clima aberto participativo, oscilando entre o caráter consultivo e a participação de grupo, uma vez que a direção confia nos professores, existem relações amistosas e de confiança entre eles, algumas decisões são tomadas pela direção e outras pelo corpo escolar em conjunto (direção e professores), constantemente há reuniões entre direção e corpo docente para serem decididas diversas questões, além de eu sempre notar conversas entre os professores e a coordenação, e parecer haver uma relação de cumplicidade entre eles. Na escola Colorida, não pude perceber relações de cumplicidade entre direção e corpo docente (talvez por ser uma escola maior e com mais demandas) e, devido a algumas cenas que presenciei – como a situação em que a diretora entrou na sala do segundo ano da turma de intervenção, quando a professora dessa turma me disse que a diretora sempre fazia isso nos piores momentos e achava que a culpa era dela –, acredito que o seu clima tende para o autoritarismo

benévolo, no qual a direção confia nos professores com condescendência e as decisões vêm da direção, as interações se estabelecem com precaução, ocorrendo uma verificação pontual da participação dos professores.

Conforme discutido no capítulo 2 deste trabalho, um componente do clima escolar ao qual tornou-se necessário dar atenção em minhas observações foi o clima disciplinar das duas escolas, entendido como o grau em que se observa um clima de ordem e respeito, não somente na sala de aula mas em todos os espaços e momentos da vida escolar – inclusive o momento do recreio. Utilizei a definição de Silva (2007, p. 35), que considera indisciplina escolar “comportamentos que violam mais diretamente as regras criadas estritamente com vistas à garantia das condições necessárias à realização do trabalho pedagógico”. O autor cita Amado (1998) ao separar os atos de indisciplina em três categorias: a primeira que diz respeito ao não cumprimento das regras, a segunda que diz respeito às brigas e conflitos entre os alunos e uma terceira que diz respeito a atos de vandalismo e conflitos entre aluno e professor.

Na escola Verde e na escola Colorida não encontramos atos de indisciplina como os da terceira categoria, apenas da primeira e segunda. Observamos, ainda, que as duas escolas tinham formas diferentes de lidar com esses atos. Na escola Colorida eles eram tratados de maneira mais tradicional, com punições, como ficar sem recreio ou educação física, ocorrências assinadas pelo aluno no livro de ocorrências, ou chamando a família na escola. Na escola Verde os atos de indisciplina eram tratados preferencialmente com conversas com a coordenadora e um “tempo para que o aluno refletisse sobre seus atos”. Dependendo da gravidade do ato, isso poderia significar que o aluno ficaria sem recreio, o que, de resto, era visto pelas crianças como punição. No dia em que pude observar quatro alunos que tinham se envolvido em brigas durante o recreio sendo levados à sala da supervisora pedagógica, na escola Colorida, ela conversava com eles em um tom de voz muito elevado, parecendo nervosa e exaltada, explicando o erro e fazendo algumas indagações; logo após, pediu que eles assinassem o livro de ocorrências. Já na escola Verde, nunca observei a coordenadora pedagógica levantando o tom de voz com as crianças ou se exaltando; pelo contrário, ela sempre conversava com os alunos em um tom de voz suave, explicando o erro e pedindo que refletissem sobre o ocorrido.

Durante o tempo em que pude observar as salas de aula notei que, na escola Colorida, ocorreu uma briga com agressão física entre dois alunos, sendo que uma outra aluna me disse que um desses alunos brigava todo os dias, mesmo indo sempre para a sala da direção. Durante uma conversa com a supervisora pedagógica, soube por ela que em todos os recreios algum aluno assinava o livro de

ocorrências por causa de brigas entre eles. Constantemente observava alguma criança sentada sozinha na entrada da diretoria, muitas vezes chorando e ali permanecia por muito tempo; outras vezes, via alguma criança realizando suas tarefas na sala da direção. A relação dos professores com os alunos variava de acordo com a turma; em algumas turmas era uma relação cordial e amigável, em outras notei uma relação fria e impessoal, como no caso da turma de quinto ano, onde a professora não tinha diálogo com os alunos e nem eles entre si.

Na escola Verde não havia livro de ocorrências e nunca vi uma criança sozinha na sala da direção, ou permanecendo lá por muito tempo; sempre que via uma criança na sala da coordenadora, elas conversavam e em pouco tempo a criança retornava para a sala de aula. Muitas vezes observava alunos sentados ao lado do professor de educação física durante o recreio sem brincar, por terem desobedecido alguma regra. Ao observar as salas de aula também não presenciei brigas ou discussões, ao contrário, a relação entre os alunos e os professores parecia ser de muito respeito e cordialidade.

Segundo Rutter et al. (2008 p. 152) as escolas primárias “divergem muito quanto ao nível de mau comportamento” e em suas pesquisas “o mau comportamento era maior em escolas com sistemas mais formais de punição”. Ele também diz que o comportamento do aluno pode ser moldado pela experiência adquirida na escola.

Silva (2007), baseando-se em Durkheim (1984), afirma que o papel da punição é não permitir que a regra perca sua autoridade; sendo assim, a punição à quebra da regra serve para legitimar a regra e não para constranger o aluno. Portanto, a falta de punição pode levar ao abalo da fé da criança na autoridade dessa regra escolar; mas, por outro lado, embora a regra pressuponha uma punição para os que a quebram, uma grande frequência de punições não significa mais disciplina:

O respeito pela disciplina não tem a sua origem no receio das sanções que reprimem as violações da regra. Na realidade, quem tiver experiência da vida escolar, sabe bem que uma classe bem disciplinada é uma classe onde a punição não é freqüente. Punições e indisciplina, caminham geralmente a par. Logo (...) as sanções não desempenham no funcionamento da disciplina – tanto na escola como na vida – o papel preponderante que certos teóricos lhe têm por vezes atribuído. (DURHEIM, 1984, p. 263, apud SILVA, 2007, p. 48).

Todos esses argumentos talvez contribuam para explicar as características do comportamento dos alunos das duas escolas, bem como o fato de a escola Verde, onde há menos punições às quebras de regra, ter um índice menor de indisciplina em comparação à escola Colorida. Ou seja, o “sistema mais formal de punição” observado na escola Colorida, ao invés de reduzir a indisciplina, seria um reflexo dela.

Cabe ressaltar que, nas condições em que se deu a pesquisa, não foi possível identificar relações entre o nível socioeconômico dos alunos ou outras características do “meio social” e os níveis de indisciplina. Assim, embora os dados levantados não permitam afirmações conclusivas, tudo leva a crer que o clima disciplinar das escolas Verde e Colorida esteja relacionado a características dessas escolas como organizações sociais (RUTTER et. al., 2008).

Uma característica geral que não pode ser desconsiderada e certamente influencia na questão da disciplina é o número de alunos, bem menor na escola Verde. A própria coordenadora da escola, em sua entrevista, ressalta a facilidade maior de lidar com uma escola pequena e com número de alunos relativamente reduzido.

Na escola Colorida, segundo os relatos, as normas eram passadas no início do ano para os professores, as crianças e seus responsáveis e lembradas ao longo do ano, além de haver um regulamento interno também entregue aos responsáveis e professores; já na escola Verde, não havia um regulamento interno elaborado e as normas e regras eram passadas pelos professores ao longo do ano, além de, no primeiro dia de aula, o professor de educação física haver comunicado oralmente as regras aos alunos que estavam presentes. A respeito dos princípios e valores priorizados nas duas instituições, na escola Verde houve, nas entrevistas, uma recorrência de menções a valores ligados ao “respeito”, sinalizando a existência de acordos cotidianos, implícitos; já na escola Colorida, muitos dos entrevistados disseram não conseguir identificar o que era mais importante na escola e, mesmo quando tentavam nomear os valores, havia maior diversidade nas respostas.

Por meio dessas observações, pode-se depreender que a escola Colorida enfatiza as normas e regras, o que poderia ser importante para o clima disciplinar, tendo em vista o valor do feedback sobre o que é ou não aceito, bem como da consistência normativa da instituição, ambos apontados por Rutter et al. (2008) como fatores de influência sobre o comportamento dos alunos. Porém, os mesmos autores argumentam que “as regras específicas estabelecidas bem como as técnicas disciplinares usadas são provavelmente menos importantes do que o estabelecimento de alguns princípios e orientações igualmente reconhecidos e aceitos pela escola como um todo” (p. 240). Talvez, portanto, o compartilhamento do princípio do “respeito”, na escola Verde – e a atmosfera criada em torno desse princípio, a qual fica bastante clara nas observações – seja um elemento preponderante para explicar seus menores índices de indisciplina, não obstante a menor ênfase em normas escritas.

Sobre as relações dentro das escolas, a literatura tem enfatizado a importância de uma liderança eficiente tanto nas questões pedagógicas quanto administrativas, a qual “deve buscar um

relacionamento próximo e tranquilo com a equipe de trabalho, sendo capaz de mobilizar os supervisores e os professores para o cumprimento dos objetivos educacionais estabelecidos na escola” (GAME, 2002, p. 17). Além disso, a direção deve também “interagir com os alunos no sentido de deixá-los interessados em sua própria aprendizagem”, sendo essa interação entre a direção e os demais sujeitos da escola considerada “tão importante quanto a boa capacidade administrativa de gerenciamento de recursos” (ibidem, ibidem). Segundo Rutter et al. (2008):

A atmosfera de qualquer escola será criada pelo grau de coerência com o qual consegue operar, com o nível de consenso mantido por todos acerca de como consegue operar, com o nível de consenso mantido por todos acerca de como se devem fazer as coisas e que tem o apoio de todos que ali trabalham (p. 239)

Pacheco (2008) também afirma que:

O papel do diretor é o de mobilizar, inspirar confiança e motivar a comunidade escolar para o trabalho. O diretor deve ainda compartilhar as responsabilidades com os outros membros da direção e deve também procurar o envolvimento dos professores nas decisões a serem tomadas [...] uma gestão mais aberta e igualitária, na qual se processa maior integração entre a direção, os docentes e outros funcionários é fator decisivo para um bom clima escolar que, por conseguinte, pode reduzir o conflito e a violência na escola (p. 25 e 58).

Com base nisso, conclui-se que a liderança das duas escolas é eficaz, no sentido de integrar o corpo docente nas tomadas de decisão e de ter uma relação aberta com eles e com os alunos. Em ambas as escolas, predominaram os depoimentos que davam conta de um bom clima entre direção, professores e alunos. Porém, a escola Verde destacou-se nesse quesito, uma vez que pude notar, em minhas observações, uma relação de diálogo mais aberto entre a diretora, a coordenadora pedagógica e os professores, bem como entre a direção e os alunos. A atuação da coordenadora pedagógica era um ponto forte nesse sentido, pelo seu estilo conciliador. Embora não estivesse isenta de críticas dos professores, especialmente quanto à falta de punições mais claramente estabelecidas para os casos de indisciplina, a coordenadora parecia imprimir à escola uma marca de “respeito e diálogo” que esteve presente em muitos depoimentos. Também notei esse respeito nas relações e um carinho dos auxiliares de serviços gerais pelos alunos e vice-versa, tanto que foi feita uma homenagem pelas crianças a uma das auxiliares que estava se aposentando. Cabe, aqui, a hipótese de que tais características possam ter, também, influência sobre o menor número de problemas disciplinares nessa escola.

Retomando o momento do recreio escolar, como visto no segundo capítulo, a escola Verde dispunha de dois pátios pequenos para o recreio, um deles cheio de obstáculos; o recreio era dividido entre crianças menores e maiores, porém, acontecendo ao mesmo tempo, com duração de vinte minutos, podendo se estender algumas vezes. A maioria dos alunos lanchava a merenda que a escola oferecia,

assim que o sinal para o recreio tocava; algumas turmas de crianças menores lanchavam antes do sinal bater e desciam para o pátio apenas para brincar. Os alunos eram bastante agitados, meninos e meninas corriam e gritavam muito, brincando sempre em grandes grupos, caindo e se machucando algumas vezes, contudo sem brigas constantes. Sempre havia vários adultos vigiando o recreio e constantemente eram realizadas mudanças em sua organização com a intenção de se obter mais ordem e menos ruído²⁷.

Na escola Colorida o pátio do recreio era grande e espaçoso, com quase nenhum obstáculo. O recreio era dividido em dois horários diferentes, um para as crianças menores e outro para as crianças maiores. Os dois recreios tinham duração de quinze minutos, período no qual as crianças precisavam comer, ir ao banheiro, beber água e brincar. Poucas crianças comiam a merenda oferecida pela escola. Elas brincavam em grupos separados, com suas lancheiras e lanches nas mãos. Alguns grupos eram só de meninas, outros só de meninos, outros de ambos os sexos. Na maioria das vezes havia apenas um adulto vigiando o recreio e houve dias em que não havia ninguém, contudo quase não havia crianças caindo e se machucando, mas sim, corriqueiras brigas com agressão entre os alunos.

Analisando a paisagem sonora do recreio das duas escolas, concluímos que, na escola Verde, os sons fundamentais são os gritos e conversas das crianças que se misturam, bem como os sons de passos rápidos. Na escola Colorida, são as falas dos alunos e o som dos seus passos. Estes são, nos recreios das duas instituições, os sons básicos, que se tornam comuns no cotidiano e, sem que os frequentadores percebam, podem influenciar o seu comportamento. O sinal que toca para indicar o fim e o início do recreio é o sinal sonoro das duas escolas, uma vez que serve para transmitir uma mensagem. Já as marcas sonoras são as vozes dos adultos específicos que costumam observar os recreios da escola Verde e da escola Colorida, pois elas se destacam da mistura das vozes infantis, tornando-se significativas entre os frequentadores do recreio.

Relacionando os recreios das duas escolas às análises feitas acima, é possível supor que o recreio da escola Colorida seja pouco ruidoso e visualmente tranquilo – além da questão do espaço maior, já apontada - devido à rigidez com que a direção se coloca frente à preocupação com a ordem e com a disciplina na escola. Tal rigidez se manifesta não somente na maior frequência de punições para os casos de descumprimento de regras, mas também na separação temporal entre os recreios das crianças

²⁷ Conforme apontado no Capítulo 4, levantamos a hipótese de que essas mudanças fossem de alguma forma influenciadas pela presença da pesquisadora na escola e pelo tema da pesquisa, mas as informações que obtivemos foram de que no ano anterior já havia essa preocupação com o momento do recreio.

menores e maiores. Trata-se aqui essa separação como rigidez porque ela facilita a vigilância, tarefa para a qual a direção conta com poucos profissionais, e limita o tempo para as crianças desfrutarem do seu momento de recrear, não permitindo que tenham tempo para apenas brincar, com as mãos livres das lancheiras e lanches, uma vez que precisam brincar comendo. Assim, embora o ruído do recreio seja de fato baixo, cabe questionar se essa é uma característica positiva em relação ao clima da escola. Em se tratando, especialmente, de uma escola de/para crianças, e considerando a importância do recreio como espaço de vivência das culturas da infância (CORSARO, 2011), o que esse ruído menor parece estar denotando, no caso, é um espaço também menor para essas culturas.

Além disso, com base nas entrevistas, constata-se que o ruído do recreio atrapalha as salas que estão tendo aula, o que, com um pátio tão grande, poderia levar, talvez, a se pensar em juntar os dois recreios em um só, aumentando seu tempo de duração - porém, para isso seria necessário acrescentar mais vigilantes. Contudo, nenhuma dessas questões estava sendo discutida na escola, e mesmo que alguns professores tenham percebido essas necessidades, a direção parecia continuar priorizando a ordem e a gestão burocrática dos tempos e dos recursos humanos no contexto escolar.

Na escola Verde o índice de indisciplina durante o recreio é menor que na escola Colorida, embora o recreio seja mais agitado e mais ruidoso. Considerando as observações feitas podemos supor o porquê. Nessa escola as crianças lancham antes de irem para o pátio, sendo assim, têm no recreio um momento para apenas brincar. Além disso, o recreio de todas as crianças da escola é no mesmo horário e os pátios são pequenos para a quantidade de alunos, o que faz com que o ruído seja concentrado em um só lugar, além de poder ser um motivo pelo qual as crianças brincam juntas em grupos maiores, uma vez que não há espaço para acontecerem muitas brincadeiras diferentes separadas.

Apesar desses empecilhos, vemos nas entrevistas uma preocupação da direção em permitir que as crianças sejam livres nesse momento, o qual, segundo as falas de muitos entrevistados, é o tempo que elas têm para “extravasar”. A duração do recreio nessa escola também favorece que haja mais ruído e agitação, já que ele dura vinte minutos, podendo chegar a vinte e cinco, algumas raras vezes chegando a trinta minutos, nos quais as crianças estão apenas brincando. Sabendo que a direção faz reuniões periódicas com os professores com o objetivo de buscar melhorias no recreio, concluímos que não há intenção em banir o ruído e a agitação dos alunos, mas talvez, apenas, uma tentativa de controlar esse ruído e de assegurar a segurança física das crianças, sem impedir sua diversão, dispondo para isso de vários vigias para cada pátio. Torna-se possível relacionar essa “política cotidiana” com o clima de “respeito e diálogo” destacado pelos profissionais da escola, inferindo que

ele parece se estender também, em maior proporção do que na escola Colorida, para a relação com as “culturas da infância”.

Dessa forma, confirma-se a hipótese inicial deste trabalho, segundo a qual o ruído de um recreio ou a falta dele podem refletir características do clima escolar, tais como, no caso, a forma da gestão, os princípios e valores, as estratégias relativas à ordem e à disciplina, as relações. Concluímos que, apesar das duas escolas possuírem um bom clima escolar com base na literatura adotada – o qual consiste em boas relações, confiança entre os sujeitos, participação dos atores, qualidade da estrutura física, entre outras características-, a escola Colorida dá maior ênfase à ordem e à disciplina, enquanto a escola Verde prioriza as relações e abre maior espaço para as culturas da infância. Nesse caso, então, a paisagem sonora de um recreio pouco ruidoso e tranquilo pode revelar um clima mais fechado, enquanto a paisagem sonora de um recreio ruidoso e agitado pode revelar um clima mais aberto. Evidentemente, essa relação pode ser diferente em outros contextos, nos quais um recreio ruidoso pode refletir, por exemplo, um clima disciplinar de baixa consistência normativa, com autoridade e liderança frágeis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de pesquisa que originou este trabalho tinha, como objetivo geral, investigar as relações entre o clima escolar e a paisagem sonora (som ambiente) do recreio em uma escola de ensino fundamental de Belo Horizonte. Esperava-se, dessa forma, contribuir com o campo da sociologia dos estabelecimentos escolares, ao trazer para ele discussões sobre a paisagem sonora da escola e, mais especificamente, do recreio escolar – as quais não foram identificadas nos estudos até então existentes. Conforme relatado, a investigação terminou por contemplar duas escolas de ensino fundamental da rede pública estadual, localizadas em bairros próximos, na região nordeste da cidade. A partir das condições da pesquisa de campo e da análise da literatura sobre clima escolar, foram definidos os elementos prioritários a serem levados em conta para a caracterização do clima das escolas: o prédio e a estrutura física, os sujeitos e suas relações, o clima disciplinar, os valores e princípios. Tomaram-se como principais fontes para essa caracterização os relatos dos sujeitos da escola, em entrevistas (membros da direção e professores, predominantemente, e também alguns alunos) e as observações da pesquisadora. Operou-se, portanto, com uma compreensão do clima escolar como a atmosfera ou identidade mais geral da escola, segundo as percepções de seus frequentadores – incluindo, no caso, as da própria pesquisadora. Foram realizadas, ainda, observações sistemáticas dos momentos do recreio, durante aproximadamente um semestre letivo em cada escola, buscando-se, ao final, estabelecer relações entre as características desses momentos – de modo especial, sua paisagem sonora – e as do clima escolar.

Constatamos que, mesmo havendo várias semelhanças entre as duas escolas, é possível identificar um clima próprio que distingue uma da outra. Em uma das escolas o clima disciplinar é mais baseado no diálogo com os alunos do que em punições e parece haver valores e princípios mais claros para toda a equipe. Nessa escola pode-se caracterizar um clima mais aberto e participativo, com relações amistosas, de confiança e um índice baixo de indisciplina. Na outra escola parece haver um foco no tradicionalismo, com ênfase nas normas e adoção mais frequente de punições; o clima, então, pode ser descrito como um pouco mais fechado, com traços de “autoritarismo benévolo” (BRUNET, 1995); as interações se estabelecem com precaução e existe um índice maior de indisciplina. Verificamos que um recreio escolar agitado e ruidoso não corresponde necessariamente a uma escola grande, com muitos alunos, nem também a índices altos de indisciplina; da mesma forma que uma escola menor e com menos alunos não terá necessariamente um recreio tranquilo e silencioso. Nos dois casos analisados, a conclusão foi de que a paisagem sonora do recreio estava ligada às condições físicas dos locais onde ele acontecia e ao modo como era gerenciado pela escola (tempo a ele destinado e

forma de organização), o que, por sua vez, refletia as características anteriormente apontadas em relação ao clima de cada estabelecimento.

Sendo assim, a pesquisa permitiu concluir que é possível, observando a paisagem sonora do recreio, entender melhor o clima escolar, junto à observação de outros fatores constituintes desse clima. Esse aprofundamento no clima de uma escola nos oportuniza conhecer seu cotidiano e entender sua organização, o que pode ser importante para a avaliação e o planejamento de diversos processos escolares.

Já existem pesquisas que estudam o rendimento dos alunos e seu desempenho escolar com relação à acústica da escola, porém, este trabalho buscou trazer uma abordagem original, ao relacionar o clima escolar e a paisagem sonora de um ambiente dentro da escola, a saber, o do recreio. Certamente ainda há muito o que se estudar e pesquisar a respeito, não só com relação à paisagem sonora do recreio, mas dos diversos momentos dentro do ambiente escolar. Uma atenção maior aos ruídos escolares, tanto nos ambientes abertos da escola, quanto nas salas de aula, como fator constituinte do clima escolar, pode trazer benefícios para o campo da sociologia dos estabelecimentos escolares, uma vez que abre um novo campo de observação dentre os fatores já observados na ecologia da escola, no seu meio, seu sistema social e sua cultura.

Foi bastante significativa, durante toda a pesquisa bibliográfica, a ausência de simples menções ao recreio e aos seus sons, nos diversos trabalhos sobre clima escolar e clima disciplinar da escola. No trabalho de Pedrosa (2007), por exemplo, são considerados vários indicadores de clima disciplinar, tais como a interrupção das aulas por “bagunça dos alunos” e por “barulho no corredor”, mas possíveis prejuízos causados por “barulho do recreio”, por exemplo – que podem ocorrer em casos de recreios simultâneos a aulas de algumas turmas, como na Escola Colorida, ou mesmo no caso da volta às aulas após recreios muito ruidosos – não são mencionados. Acreditamos que o presente trabalho tenha alcançado o objetivo de chamar a atenção para tais questões dentro da discussão sobre o clima escolar.

O recreio escolar é, frequentemente, caracterizado pelas crianças como o principal momento dentro da escola; então, certamente é o momento em que elas mais manifestam suas culturas e sociabilidades. Assim, ao fim da pesquisa surgiu a necessidade de considerar as “culturas da infância” a fim de entender melhor o comportamento dos alunos durante o momento de recreio, que era nosso foco principal. Infelizmente, não foi possível um aprofundamento maior no tema, devido à necessidade de conclusão do trabalho; porém, para futuras pesquisas, pode ser promissor aliar os estudos sobre “as “culturas da infância” (e as “culturas juvenis”, no caso de escolas de ensino fundamental II e ensino

médio) às observações da paisagem sonora do recreio e dos elementos do clima escolar. Os estudos sobre clima escolar podem se enriquecer ao considerar a articulação com essas diferentes culturas, dependendo da faixa etária atendida pela escola; e o recreio pode ser um espaço-tempo privilegiado para observar essas "culturas" e com elas, uma importante dimensão do clima das escolas, que é o modo como a instituição se relaciona com elas.

Outra possibilidade para trabalhos futuros é estudar o desempenho escolar dos alunos, relacionando-o ao estudo do clima disciplinar da sala de aula, com base nas observações da paisagem sonora durante as aulas das diferentes disciplinas escolares. Além dos estudos no campo da sociologia da educação, a observação da paisagem sonora do recreio e das salas de aula, pode também contribuir no campo da saúde, relacionando os ruídos existentes dentro da escola a estados físicos e comportamentais que os alunos apresentam, ao sair do recreio, por exemplo.

Um aspecto do clima e da cultura organizacional da escola que não foi inicialmente selecionado como elemento de análise – por não manter relações mais estreitas com a questão da paisagem sonora-, mas chamou a atenção durante a pesquisa de campo, foi o referente às relações das duas instituições com as famílias dos alunos. Nas duas escolas, verificou-se uma tendência, de boa parte dos educadores, de atribuir às famílias parte significativa dos problemas enfrentados no cotidiano escolar. Na escola Verde foram muito comuns os discursos dos professores sobre o não acompanhamento das famílias à vida escolar dos filhos, havendo, ainda, uma visão que tendia a acentuar a “falta” no que tange às condições socioeconômicas dos alunos, ao que tudo indica de modo desproporcional à real situação deles. Na escola Colorida, embora houvesse o reconhecimento de certa participação das famílias na escola, a elas eram imputadas deficiências na formação moral dos filhos, os quais “não trariam de casa” hábitos e valores como disciplina e respeito. Tais deficiências, por sua vez, eram atribuídas às dinâmicas familiares, tais como trabalho dos pais e mães, separação dos progenitores, dentre outras. Não era propósito desta pesquisa e não foi possível durante o seu desenvolvimento levantar dados que permitissem avaliar a pertinência, ou não, dessas avaliações do corpo docente; porém, em que pese a recorrência desse tipo de queixa em outros estudos (GAME, 2002), cabe ressaltar, também, a existência de uma já significativa literatura (LAHIRE, 1997; SILVA, 2003; RESENDE, 2009) que denuncia a tendência dos educadores escolares de desenvolver preconceitos e estereótipos em relação aos pais dos alunos, especialmente os de camadas populares. Não se tratando predominantemente aqui, ao que tudo indica, desse meio social, o discurso sobre as famílias merece ser registrado, indagando-se em que medida ele representa a reprodução desses estereótipos e em que medida sinaliza desafios reais na relação da escola com elas.

No que se refere à metodologia da pesquisa, um aspecto que vale ressaltar é a ampliação do estudo, em relação ao que estava previsto no projeto, para duas escolas. A investigação inicialmente seria em apenas uma escola, então iniciei contatos e observações em duas instituições semelhantes, tanto em localidade, quando em estrutura e organização, a fim de escolher em qual delas daria prosseguimento à pesquisa. Com o desenrolar desse trabalho, senti necessidade de permanecer nas duas escolas, notando que mesmo com todas as semelhanças, as paisagens sonoras do recreio das duas eram muito diferentes, o que gerou uma curiosidade por entender qual era o motivo disso e qual a relação com os climas das duas instituições.

Ao permanecer nos dois estabelecimentos de ensino, consegui obter um leque de percepções sobre o clima escolar, que em apenas uma escola não teria possibilidade, além de poder realizar vários comparativos entre as escolas e seus climas. Infelizmente, também houve perdas (como a necessidade de repartir o tempo de observação entre as duas escolas) e impactos não desejados (como a extensão do tempo de organização e análise dos dados além do inicialmente previsto); porém, avalio que os benefícios que obtive com a imersão em dois campos empíricos foram maiores.

Como apontado no capítulo 3, o fato de precisar escolher instituições próximas à minha residência levou-me a duas escolas pouco contrastantes quanto a suas características gerais: público predominantemente de camadas médias, baixo nível de complexidade, baixos índices de indisciplina e de violência durante o recreio. A realização de dois estudos de caso comparativos entre instituições que tivessem maiores diferenças quanto a essas características – por exemplo, com uma delas localizada em área de risco/vulnerabilidade social – provavelmente poderia enriquecer a pesquisa, possibilitando, talvez, observações mais contundentes quanto à paisagem sonora do recreio e ao clima escolar. Porém, as observações em duas escolas muito semelhantes permitiram um maior aprofundamento nos fatores responsáveis por proporcionar a diferença entre seus climas, aprofundamento este que, estando em duas escolas muito diferentes, dentro do curto prazo destinado à pesquisa de mestrado, poderia não ser possível realizar, uma vez que as diferenças entre seus climas seriam resultado de uma soma muito maior de fatores a serem analisados.

Quando o pesquisador se torna parte do cotidiano da escola, após muitos meses no campo, também precisa lidar com certas situações que dificultam seus propósitos, como quando a diretora me pediu que ficasse com os alunos em uma das salas durante uma reunião que discutiria questões relacionadas ao recreio, da qual eu tinha imenso interesse em participar. Porém, situações como essa também nos ensinam a contornar os obstáculos em prol da nossa pesquisa.

A respeito de realizar entrevistas com as crianças, sabemos que há vários desafios envolvidos. No caso da minha pesquisa, devido ao pouco tempo de que dispunha, optei por realizar sorteios e entrevistar apenas uma criança de cada turma. Infelizmente, as quatro crianças de uma das escolas demonstraram muita timidez ao responder as perguntas, o que prejudicou o desenvolvimento das entrevistas e comprometeu o seu aproveitamento como fonte de dados. Isso talvez poderia ter sido evitado, entrevistando um número maior de crianças e escolhendo dentre as entrevistas aquelas que acrescentariam informações importantes. Já as entrevistas com os professores e com a direção foram muito esclarecedoras e imprescindíveis para entender melhor o clima das escolas.

Ao final, devemos ter em mente que uma pesquisa de campo se trata disso, acertos e erros que podem trazer prejuízos, e que até desses erros e falhas é possível tirar benefícios, especialmente para a formação como pesquisador. É importante saber também que a pesquisa nunca começará e terminará exatamente como planejamos a priori, e devemos ter a mente aberta para as mudanças e desvios que surgem durante esse percurso da observação de campo, que pode nos levar para caminhos que não imaginávamos adentrar, trazendo novos olhares e percepções, o que apenas tem a nos enriquecer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, N. Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009, p. 241-261.

ALMEIDA, Manuela Guedes de; BRAGANÇA, Luís; SOUZA, Léa Cristina Lucas de. *Bê-a-bá da acústica arquitetônica: ouvindo a Arquitetura*. São Carlos: EdufSCar, 2011.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga, FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500

ANDERSON, Carolyn S. The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 1982, v. 52, n. 3, pp. 368-420. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543052003368>

AZEVEDO, O., (2015) O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância, *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 132 – 156.

BARDOT, Janine. Conduzir uma entrevista face a face. In. PAUGAM, Serge (Org.). *A pesquisa sociológica*. Petrópolis: Vozes, 2015.

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares et al. *Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de ensino e aprendizagem escolar* in: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias>.

BISTAFA, Sylvio R. *Acústica aplicada ao controle do ruído*. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.

BLAYA, C. Clima escolar e Violência nos Sistemas de Ensino Secundário da França e da Inglaterra. In: DERBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Orgs.). **Violências nas Escolas e Políticas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2002, p. 226.

BOURDIEU, P. (Org.) *A miséria do mundo* (5a. Ed.) Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

BRESSOUX, P. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, v.38, dez. 2003, p.17-88.

BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A Pesquisa em Eficácia Escolar no Brasil: Evidências sobre o efeito das escolas e fatores relacionados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, António (Org). *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações Dom Quixote (Instituto de Inovação Educacional): Lisboa, 1995.

BURGOS, M. T. B. A Escola e o Mundo do Aluno. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. v. 1. 533 p.

CANGUÇU, Kátia L. A. Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais/ FAE.

CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DEBARBIEUX, E. **La violence em milieu scolaire 1** - État des lieux. Paris: PUF, 1997.

DO CARMO, Livia Ismália Carneiro. *Efeitos do ruído ambiental no organismo humano e suas manifestações auditivas*. 1999. 45 p. Monografia (Especialização em Audiologia Clínica) – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica, Goiânia.

EL HAOULI, Janete. “Paisajes sonoras de Brasil: experiências interdisciplinares”, 2011. Disponível em <http://cvc.cervantes.es/artes/paisajes_sonoros/p_sonoros01/haouli/haouli_01.htm>. Acesso em 09 set 2011.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais. *Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais*. J. F. C. Soares (coord.). Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG - Segrac Editora, 2002.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª Ed. São Paulo, Atlas, 2008.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota técnica n. 040/2014. Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília: INEP/MEC, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota técnica. Indicador de nível socioeconômico (INSE) das escolas. Brasília: INEP/MEC, s/d. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf

KNOBLAUCH, Adriane et al. Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 3, p. 557-574, Sept. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300002>. Acesso em 30 maio 2016.

KRAUSE, BERNIE. *A grande orquestra da natureza: descobrindo as origens da música no mundo selvagem*. Rio de Janeiro: LTDA, 2013. 247p.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LOPES et al., Recreio escolar: curto-circuito entre a cultura escolar e o mundo do aluno. In: BURGOS, M. T. B. *A Escola e o Mundo do Aluno*. 1. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. v. 1. 533 p.

LOSSO, Marco Aurélio Faria. *Qualidade acústica de edificações escolares em Santa Catarina: avaliação e elaboração de diretrizes para projeto e implantação*. 2003. 149 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LUZ, Luciana. Os determinantes do desempenho escolar: a estratificação educacional e o efeito valor adicionado. In: XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP, 2006, Caxambu - MG. Anais..., 2006.

MAFRA, L. D. A. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; Carvalho, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MENEZES, Igor Gomes, SAMPAIO, Leonardo R., GOMES, Ana Cristina P., TEIXEIRA, Flora S., SANTOS, Pricila de Sousa. **Escala de clima organizacional para organizações de saúde: desenvolvimento e estrutura fatorial**. In: **Estudos de Psicologia**, Campinas v. 26, n. 3, p. 305-16 jul/set., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v26n3/v26n3a04.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2014.

MICHEL, C. B.; SILVA, M. R. S.; SILVEIRA, A. A. Recreio escolar: espaço e tempo de produção de interações infantis. *Revista do programa de pós-graduação em educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina*. Unisul, Tubarão, v.9, n.15, p. 98 - 116, Jan/Jun 2015.

MORTIMORE, Peter, SAMMONS, Pamela, STOLL, Louise, LEWIS, David, RUSSEL, Ecob. A busca pela eficácia: por que fazer um estudo das escolas primárias? In: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 153-162.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009

MURGEL, Eduardo. *Fundamentos da acústica ambiental*. São Paulo: SENAC, 2007.

NEUENFELDT, Derli Juliano; RODRIGUES, Glauco Vinícius Braga; DIEL, Júlia; RODRIGUES, Vera Lúcia. **Recreio escolar: espaço para “recrear” ou necessidade de “recriar” este espaço?** Lajeado: UNIVATES, 2005. 94 p.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. A tomada de decisões ao longo de uma pesquisa educacional de abordagem etnográfica: educando o olhar e as emoções. In: Jacqueline Araujo Corrêa Mendes;

Rosângela Silveira. (Org.). Vivências e experiências na pesquisa: desafios e possibilidades. 1ed. Montes Claros: Unimontes, 2015, v. 1, p. 40-60.

NEVES, Vanessa. Análise e perspectivas sobre a tomada de decisões ao longo de uma pesquisa de abordagem etnográfica com crianças. In: MENDES, Jacqueline e SILVEIRA, Rosângela (Orgs.). Vivências e experiências na pesquisa: Desafios e possibilidades: Editora Unimontes, 2015.

NEUENFELD, D. J. Recreio Escolar: O Que Acontece Longe Dos Olhos Dos Professores? Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v. 14, n. 1, p. 37-45, 1. sem. 2003.

NÓVOA, António. Para Uma Análise das Instituições Escolares. In: NÓVOA, António (Org). *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações Dom Quixote (Instituto de Inovação Educacional): Lisboa, 1995.

OBICI, Giuliano. *Condição da escuta: mídias e territórios sonoros*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

OCDE. PISA em Foco, n. 32, set. 2003. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-EM-FOCO-N%C2%B032.pdf>.

OECD. Pisa 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. PISA, OECD Publishing, Paris, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

OITICICA, Maria Lúcia Gondim da Rosa: “Acústica x aprendizagem: a problemática das salas de aula”. **Marketing & Negócios**. Seg, dez, 2014.

OLIVEIRA, André; TOFFOLO, Rael. “Princípios de fenomenologia para a composição de paisagens sonoras”. *Opus*. Goiânia, v. 14, n. 1, p. 98-112, jun. 2008.

PACHECO, Marcella da Silva Estevez. Clima escolar nas escolas públicas municipais de alto e baixo prestígio no Rio de Janeiro a percepção dos alunos no ambiente educativo. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil / UFRJ, 2008.

PAUGAM, S. (Org.). A pesquisa Sociológica. Petrópolis: Ed. Vozes, 2015.

PEDROSA, Fernanda Ferreira. Clima Acadêmico e Promoção da Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo sobre a Escola e a Sala de Aula. *Dissertação de Mestrado*. Departamento de Educação. PUC-Rio: Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0510434_07_Indice.html

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. Manual de Investigação em Ciências Sociais. (5ª. Ed.) Lisboa: Gradiva, 2008.

REGO, Andrea. “Sons como elementos de qualificação do ambiente – uma metodologia de registro e armazenagem”. *Anais do XI Encontro Nacional de Conforto no Ambiente Construído*. Rio de Janeiro: S/n, 2011.

RESENDE, Tânia F. “Coragem para a luta”: desafios e potencialidades da relação escola-famílias. *Cadernos CENPEC*, n.6, p. 75-85, 2009. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/24/23>

RIGHETTO, Karla. O Recreio como lugar da pesquisa da cultura de pares infantis. In: 36a Anped, 2013, Goiânia. 36a ANPED, 2013.

RODRIGUES, Suely da Silva. Eficácia docente no ensino da matemática. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 114-147, mar. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br>.

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

RUTTER et al. Conclusões: especulações e implicações. In: BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (Orgs.). *Pesquisa em Eficácia Escolar: Origem e Trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SANTANA, A.L.S, Toro, M.G.U; Soeiro, N.S; Melo, G.S.V. *Avaliação Acústica de Salas de Aula em Escolas Públicas na Cidade de Belém-PA*. I Workshop de Vibrações. 2011. 8 p.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *Escutando paisagens sonoras: uma escuta nômade*. São Paulo: PUC, 2000.

SCHAFER, Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

<www.ru.ufes.br>. Acesso em jul. 2012

SILVA, L. C. As ações normativas dos professores e a incidência de comportamentos de indisciplina na sala de aula: analisando algumas condições de possibilidade. In: 32º reunião anual da anped, 2009, Caxambu. Anais da 32º reunião anual da anped - Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009.

SILVA, Luciano Campos. Clima disciplinar, oportunidades de aprendizado e formação docente. *Pesquiseduca*, v. 09, n. 18, p. 439-466, mai.-ago. 2017. Disponível em: periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/720/pdf.

SILVA, Luciano Campos da. *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, P. **Escola-família, uma relação armadilhada**. Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento, 2003.

TAGIURI, R. The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. H. Litwin (Eds.), *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration, 1968. Apud ANDERSON, 1982.

TEIXEIRA, L. H. G. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília: ANPAE, v. 16, n. 1, p. 7-22, jan/jun, 2000.

TOLEDO, A. M.; PEREIRA, F. O. R.. “Visualização analógica da ventilação natural pela ação do vento em edifícios residenciais na mesa d’água”. In: Conferência Latino-Americana de Construção Sustentável, 1., 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2004.

TORRES, Lucia Maria Ribeiro; RIBEIRO, Lucimar José da Silva; FARIAS, Mônica França. *Efeito do recreio escolar dirigido no comportamento do aluno*. 2007. 63 p. Monografia (Graduação em Educação Física) – Núcleo de Saúde da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.

VILASSANTI, E. C. Escolas públicas e a configuração do clima social escolar. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFGM, 2011 (Tese (Doutorado em Educação)).

VINHA, Telma Pileggi et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.

WÜRDIG, R. C. BRIGAR: UM DOS SENTIDOS DO RECREIO? Educação Unisinos, 2014.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. [S.l: s.n.], 2003.

ZANTEN, Agnès; DEROUET, Jean-Louis; SIROTA, Régine. Abordagens etnográficas em sociologia da educação: escola e comunidade, estabelecimento escolar, sala de aula. In: FORQUIN, Jean-Claude (Org). *Sociologia da educação - Dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes LTDA, 1995.

ZWIRTES, Daniele Petri Zanardo. *Avaliação do desempenho acústico de salas de aula: estudo de caso nas escolas estaduais do Paraná*. 2006. 161 p. Dissertação (Mestrado em Construção Civil) – Curso de Pós-Graduação em Construção Civil da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

APÊNDICES

ROTEIRO PARA ENTREVISTA - ESCOLA VERDE (DIREÇÃO E COORDENAÇÃO)

Nome:

Idade:

Formação:

Há quanto tempo exerce esta função na escola:

Qual sua carga horária nesta escola:

Tipo de vínculo (efetivo/contratado):

Por qual processo passou para assumir o cargo:

Trabalha em outra escola atualmente? Qual? Qual a carga horária?

Em que bairro mora:

(Explicar em linhas gerais o tema da pesquisa)

PARTE A

- 1.** O que você poderia me dizer sobre as características dos alunos desta escola? (Origem social, relação com as normas, se já trazem de casa atitudes que demonstram respeito às regras ou o contrário, estrutura familiar – se moram com os pais, apenas a mãe, apenas o pai, avós –, religiosidade, etc.).
- 2.** Qual a sua impressão sobre o comportamento dos alunos na escola? (Sala de aula, aula de biblioteca, aula de educação física, hora do lanche, festas, eventos, etc.). E no momento do recreio? É semelhante ou diferente ao comportamento nos outros momentos?
- 3.** Quais são os princípios e valores dominantes nesta escola?
- 4.** Qual a sua impressão sobre a relação entre as famílias dos alunos e a escola? (Presença nas reuniões, presença em eventos e festas, resposta aos bilhetes, ajuda nos deveres de casa, cuidado com os materiais escolares, preocupação com notas, etc.)
- 5.** Qual a sua impressão sobre a relação entre os alunos e a direção/coordenação desta escola? E a relação entre os alunos e os demais funcionários?
- 6.** Qual a sua impressão sobre a relação entre os professores e a direção/coordenação? E a relação entre os professores e os demais funcionários?
- 7.** Como a escola lida com a questão da disciplina nos diferentes momentos? (Se as regras e punições são rígidas ou maleáveis, como as regras são passadas para os alunos, se há punições específicas para cada regra ou se o professor ou a diretoria decide a punição conforme os incidentes vão acontecendo, etc.)

PARTE B

- 8.** Como você caracterizaria o recreio nesta escola? (Ex: é o normal de um recreio de crianças; é mais agitado do que deveria ser; é mais calmo do que o normal; etc.) E como você avalia o recreio com relação à disciplina?
- 9.** Como você avalia, especificamente, o som existente no recreio da escola? (Exemplo: é o normal de um recreio de crianças – é mais ruidoso do que deveria ser – é menos ruidoso do que o normal, etc.?).
- 10.** Em sua opinião, haveria alguma característica dos alunos que estaria relacionada com esse tipo de recreio? Alguma característica da escola? Dos arredores da escola? Das aulas anteriores? Etc.
- 11.** Qual a sua impressão sobre o espaço físico destinado ao recreio das crianças?
- 12.** Durante o recreio é comum que ocorram incidentes ou não? (Crianças se machucando, caindo, brigas, agressões, etc.)
- 13.** A ordem e a disciplina no momento do recreio são uma preocupação nesta escola? É dada atenção a ele?
- 14.** Sobre as normas e regras existentes no recreio, pode citar as que se lembrar? Quais delas são só do recreio e quais são válidas também para outros momentos? Quais delas são fixas e quais foram surgindo ao longo deste ano?
- 15.** Como você avalia as normas e regras do recreio?
- 16.** Como estas regras foram passadas para as crianças? Acredita que todas as crianças tenham conhecimento sobre todas as regras?
- 17.** Os alunos costumam desobedecer alguma destas regras? Qual ou quais?
- 18.** Existem punições específicas para o descumprimento das regras do recreio? Quais?
- 19.** No início do ano os recreios ainda não eram separados. Você acha que houve melhoras após a separação, ou não fez diferença?
- 20.** O recreio já havia sido separado antes (nos outros anos) ou este ano foi a primeira vez? Se os recreios eram juntos antes, porque foi separado somente este ano?
- 21.** As crianças obedecem sempre a separação dos pátios, ficando no pátio destinado a elas ou não? Se não, porque você acha que isto ocorre?
- 22.** Pode me explicar melhor a nova estratégia adotada para o recreio (que houve até uma reunião para ser discutida; pontos estratégicos, não falar a palavra “não”, etc.)? Com relação à participação dos professores durante o recreio, há diferenças de antes da nova estratégia para agora?
- 23.** Você notou alguma diferença no recreio em geral e nas crianças depois que esta nova estratégia foi aplicada? Para melhor ou para pior?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA - ESCOLA VERDE (PROFESSORES)

Nome:

Idade:

Formação:

Há quanto tempo é professor (a)?

Há quanto tempo trabalha nesta escola?

Qual sua carga horária nesta escola?

Tipo de vínculo (efetivo/contratado):

Trabalha em outra escola atualmente? Qual? Qual a carga horária?

Em que bairro mora:

(Explicar em linhas gerais o tema da pesquisa)

PARTE A

1. O que você poderia me dizer sobre as características dos alunos desta escola? (Origem social, relação com as normas, se já trazem de casa atitudes que demonstram respeito às regras ou o contrário, estrutura familiar – se moram com os pais, apenas a mãe, apenas o pai, avós –, religiosidade, etc.).
2. Qual a sua impressão sobre o comportamento dos alunos na escola? (Sala de aula, aula de biblioteca, aula de educação física, hora do lanche, festas, eventos, etc.). E no momento do recreio? É semelhante ou diferente ao comportamento nos outros momentos?
3. Quais são os princípios e valores dominantes que você percebe nesta escola?
4. Qual a sua impressão sobre a relação entre as famílias dos alunos e a escola? (Presença nas reuniões, presença em eventos e festas, resposta aos bilhetes, ajuda nos deveres de casa, cuidado com os materiais escolares, preocupação com notas, etc.)
5. Qual a sua impressão sobre a relação entre os alunos e a direção/coordenação desta escola? E a relação entre os alunos e os demais funcionários?
6. Qual a sua impressão sobre a relação entre os professores e a direção/coordenação? E a relação entre os professores e os demais funcionários?

7. Em seu ponto de vista, como a escola lida com a questão da disciplina nos diferentes momentos? (Se as regras e punições são claras ou não, rígidas ou maleáveis, como as regras são passadas para os alunos, se há punições específicas para cada regra ou se o professor ou a diretoria decide a punição conforme os incidentes vão acontecendo, etc.)

PARTE B

8. Como você caracterizaria o recreio nesta escola? (Ex: é o normal de um recreio de crianças; é mais agitado do que deveria ser; é mais calmo do que o normal; etc.) E como você avalia o recreio com relação à disciplina?
9. Como você avalia, especificamente, o som existente no recreio da escola? (Exemplo: é o normal de um recreio de crianças – é mais ruidoso do que deveria ser – é menos ruidoso do que o normal, etc.?).
10. Em sua opinião, haveria alguma característica dos alunos que estaria relacionada com esse tipo de recreio? Alguma característica da escola? Dos arredores da escola? Das aulas anteriores? Etc.
11. Qual a sua impressão sobre o espaço físico destinado ao recreio das crianças?
12. Durante o recreio é comum que ocorram incidentes ou não? Como eles são tratados?
13. Você acha que a ordem e a disciplina no momento do recreio são uma preocupação nesta escola? É dada atenção a ele?
14. Sobre as normas e regras existentes no recreio, pode citar as que se lembrar? Quais delas são só do recreio e quais são válidas também para outros momentos? Você sabe quais delas são fixas e quais foram surgindo ao longo deste ano?
15. Como você avalia as normas e regras do recreio? São claras para você ou não? Todas fazem sentido? Todas são úteis e importantes?
16. Quem lhe falou sobre essas regras? (Leu nas normas da escola, a diretora falou com você, aprendeu com outras professoras, etc.?).
17. Como estas regras foram passadas para as crianças? Acredita que todas as crianças tenham conhecimento sobre todas as regras?
18. Os alunos costumam desobedecer alguma destas regras? Qual ou quais?
19. Existem punições específicas para o descumprimento das regras do recreio? Quais?
20. No início do ano os recreios ainda não eram separados. Você acha que houve melhoras após a separação, ou não fez diferença?
21. O recreio já havia sido separado antes (nos outros anos) ou este ano foi a primeira vez? Se os recreios eram juntos antes, porque você acha que separaram somente este ano?

- 22.** As crianças obedecem sempre a separação dos pátios, ficando no pátio destinado a elas ou não? Se não, porque você acha que isto ocorre?
- 23.** Pode me explicar melhor a nova estratégia adotada para o recreio (que houve até uma reunião para ser discutida)? Com relação à participação dos professores durante o recreio, há diferenças de antes da nova estratégia para agora?
- 24.** Você notou alguma diferença no recreio em geral e nas crianças depois que esta nova estratégia foi aplicada? Para melhor ou para pior? Achou a estratégia necessária? Concorda com ela?

PARTE C

- 25.** Como você diria que é o comportamento dos seus alunos no horário após o recreio? Tem alguma diferença dos outros horários?
- 26.** (Se nota diferença): A que fatores existentes no recreio você atribui esta diferença de comportamento dos alunos? (Às brincadeiras, às regras, ao espaço físico, ao ruído, à comida, etc.).
- 27.** Como você conduz a aula logo após o recreio? Precisa fazer algo diferente ou segue a aula no mesmo ritmo dos outros horários?
- 28.** Acredita que há algo que possa ser feito antes do recreio para ajudar no andamento do recreio? Acha necessário?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA - ESCOLA VERDE (ALUNOS)

Nome:

Idade:

Série:

Professora:

Há quanto tempo estuda na escola?

Em que bairro mora:

Com quem você mora:

(Explicar em linhas gerais o tema da pesquisa)

PARTE A

1. O que você pode me falar sobre como são os alunos desta escola? (Eles respeitam às regras ou não, moram com quem, de que religião eles são, etc.).
2. Como é o comportamento dos alunos dessa escola? (Na sala de aula, aula de biblioteca, aula de educação física, hora do lanche, festas, eventos, etc.). E no recreio? É igual ou diferente?
3. O que você acha que é mais importante aqui dentro da escola? (Princípios e valores)
4. Seus pais ou responsáveis e os pais dos seus colegas participam na escola ou não? (Vão nas reuniões, nas festas, respondem aos bilhetes que a professora entrega, ajudam nos deveres de casa, cuidam dos materiais escolares, se preocupam com notas, etc.)
5. Como é a sua relação com a diretora e a coordenadora da escola (nomes)? E como é a sua relação com as pessoas que trabalham na escola (pessoal da limpeza, da cozinha, etc.)?
6. Você conhece todas as regras da escola? Fale as que se lembrar.
7. Como estas regras são passadas para vocês alunos?
8. Existe um castigo para cada regra que vocês desobedecem, ou os castigos são decididos na hora em que chamam a atenção de vocês?

PARTE B

9. O que você acha do recreio nessa escola? Você gosta? Acha agitado ou tranquilo? Alguma coisa nele te incomoda ou não? O que e porquê?
10. Como você acha que é o som do recreio dessa escola? (Exemplo: é o normal de um recreio de crianças – é mais barulhento do que deveria ser – é menos barulhento do que o normal, etc.?).
11. Porque você acha que o recreio é assim?
12. O que você acha do pátio do recreio de vocês? Você gosta? (Tem um tamanho bom ou não? Tem tudo que vocês gostariam que tivesse ou não? Etc.).
13. Durante o recreio é comum que aconteçam incidentes ou não? (É comum que alguém se machuque? É comum que as crianças briguem? É comum que as crianças caiam?) O que acontece quando alguém se machuca ou briga?
14. Você acha que os adultos dessa escola se preocupam com o recreio e o que acontece nele? (Se sim, quem são as pessoas que se preocupam?) Os adultos se preocupam em deixar o recreio organizado ou não?
15. Sobre as regras do recreio, pode falar as que se lembrar?
16. O que você acha das regras do recreio? Você entende todas? Todas fazem sentido? Todas são importantes?
17. Quem falou sobre essas regras com vocês? (Leu em alguma folha, a diretora falou com vocês, aprendeu com quais professores, etc.?).
18. Acha que todas as crianças sabem de todas as regras do recreio?
19. Os alunos costumam desobedecer alguma destas regras do recreio? Qual ou quais?
20. Existem castigos diferentes se vocês desobedecerem às regras do recreio, ou os castigos são os mesmos das aulas? (Quais são estes castigos?)
21. Há quanto tempo os recreios são separados nesta escola?
22. Quais adultos da escola ficam no pátio vigiando o recreio de vocês?
23. Todos os dias durante todo o recreio fica algum adulto no pátio olhando vocês ou tem momentos ou dias que não tem nenhum adulto no pátio?
24. Você acha importante ter um adulto o tempo todo no recreio?

PARTE C

- 25.** Como é o comportamento dos seus colegas no horário depois do recreio? Tem alguma diferença dos outros horários?
- 26.** (Se nota diferença): porque você acha que isso acontece? (Por causa das brincadeiras, das regras, do espaço físico, do barulho, da comida, etc.).
- 27.** Como é a aula depois do recreio? A professora faz alguma coisa diferente ou a aula é igual aos outros horários?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA - ESCOLA COLORIDA (DIREÇÃO E COORDENAÇÃO)

Nome:

Idade:

Formação:

Há quanto tempo exerce esta função na escola:

Qual sua carga horária nesta escola:

Tipo de vínculo (efetivo/contratado):

Por qual processo passou para assumir o cargo:

Trabalha em outra escola atualmente? Qual? Qual a carga horária?

Em que bairro mora:

(Explicar em linhas gerais o tema da pesquisa)

PARTE A

- 1.** O que você poderia me dizer sobre as características dos alunos desta escola? (Origem social, relação com as normas, se já trazem de casa atitudes que demonstram respeito às regras ou o contrário, estrutura familiar – se moram com os pais, apenas a mãe, apenas o pai, avós –, religiosidade, etc.).
- 2.** Qual a sua impressão sobre o comportamento dos alunos na escola? (Sala de aula, aula de biblioteca, aula de educação física, hora do lanche, festas, eventos, etc.). E no momento do recreio? É semelhante ou diferente ao comportamento nos outros momentos?
- 3.** Quais são os princípios e valores dominantes nesta escola?
- 4.** Qual a sua impressão sobre a relação entre as famílias dos alunos e a escola? (Presença nas reuniões, presença em eventos e festas, resposta aos bilhetes, ajuda nos deveres de casa, cuidado com os materiais escolares, preocupação com notas, etc.)
- 5.** Qual a sua impressão sobre a relação entre os alunos e a direção/coordenação desta escola? E a relação entre os alunos e os demais funcionários?
- 6.** Qual a sua impressão sobre a relação entre os professores e a direção/coordenação? E a relação entre os professores e os demais funcionários?
- 7.** Como a escola lida com a questão da disciplina nos diferentes momentos? (Se as regras e punições são rígidas ou maleáveis, como as regras são passadas para os alunos, se há punições específicas

para cada regra ou se o professor ou a diretoria decide a punição conforme os incidentes vão acontecendo, etc.)

PARTE B

8. Como você caracterizaria o recreio nesta escola? (Ex: é o normal de um recreio de crianças; é mais agitado do que deveria ser; é mais calmo do que o normal; etc.) E como você avalia o recreio com relação à disciplina?
9. Como você avalia, especificamente, o som existente no recreio da escola? (Exemplo: é o normal de um recreio de crianças – é mais ruidoso do que deveria ser – é menos ruidoso do que o normal, etc.?).
10. Em sua opinião, haveria alguma característica dos alunos que estaria relacionada com esse tipo de recreio? Alguma característica da escola? Dos arredores da escola? Das aulas anteriores? Etc.
11. Qual a sua impressão sobre o espaço físico destinado ao recreio das crianças?
12. Durante o recreio é comum que ocorram incidentes ou não? (Crianças se machucando, caindo, brigas, agressões, etc.)
13. A ordem e a disciplina no momento do recreio são uma preocupação nesta escola? É dada atenção a ele?
14. Sobre as normas e regras existentes no recreio, pode citar as que se lembrar? Quais delas são só do recreio e quais são válidas também para outros momentos? Quais delas são fixas e quais foram surgindo ao longo deste ano?
15. Como você avalia as normas e regras do recreio?
16. Como estas regras foram passadas para as crianças? Acredita que todas as crianças tenham conhecimento sobre todas as regras?
17. Os alunos costumam desobedecer alguma destas regras? Qual ou quais?
18. Existem punições específicas para o descumprimento das regras do recreio? Quais?
19. Há quanto tempo os recreios são separados nesta escola?
20. Quem são os responsáveis por vigiar o recreio? Como essa escolha é feita?
21. Notei que os professores, em geral, não têm nesta escola a atribuição de vigiar o recreio das crianças. Como isso foi construído? Houve alguma deliberação a esse respeito?
22. Todos os dias fica algum adulto olhando o pátio durante todo o tempo dos dois recreios ou tem dias em que fica um adulto durante uma parte do tempo e dias em que não fica nenhum adulto? Você avalia que é necessário ter sempre um adulto observando o recreio o tempo todo ou não? Porque?

PARTE C

23. Você nota alguma diferença nas aulas enquanto o recreio das outras turmas está acontecendo no pátio? A que você atribui essa diferença? Acha que o som do recreio que está acontecendo durante as outras pode causar algum tipo de interferência nestas aulas?
24. Como você diria que é o comportamento dos alunos no horário após o recreio? Tem alguma diferença dos outros horários?
25. (Se nota diferença): A que fatores existentes no recreio você atribui esta diferença de comportamento dos alunos? (Às brincadeiras, às regras, ao espaço físico, ao ruído, à comida, etc.).
26. Sabe se as professoras precisam fazer algo diferente no retorno do recreio ou seguem a aula no mesmo ritmo dos outros horários?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA - ESCOLA COOLORIDA (PROFESSORES)

Nome:

Idade:

Formação:

Há quanto tempo é professor (a)?

Há quanto tempo trabalha nesta escola?

Qual sua carga horária nesta escola?

Número de alunos em sua sala de aula:

Tipo de vínculo (efetivo/contratado):

Trabalha em outra escola atualmente? Qual? Qual a carga horária?

Em que bairro mora:

(Explicar em linhas gerais o tema da pesquisa)

PARTE A

- 1.** O que você poderia me dizer sobre as características dos alunos desta escola? (Origem social, relação com as normas, se já trazem de casa atitudes que demonstram respeito às regras ou o contrário, estrutura familiar – se moram com os pais, apenas a mãe, apenas o pai, avós –, religiosidade, etc.).
- 2.** Qual a sua impressão sobre o comportamento dos alunos na escola? (Sala de aula, aula de biblioteca, aula de educação física, hora do lanche, festas, eventos, etc.). E no momento do recreio? É semelhante ou diferente ao comportamento nos outros momentos?
- 3.** Quais são os princípios e valores dominantes que você percebe nesta escola?
- 4.** Qual a sua impressão sobre a relação entre as famílias dos alunos e a escola? (Presença nas reuniões, presença em eventos e festas, resposta aos bilhetes, ajuda nos deveres de casa, cuidado com os materiais escolares, preocupação com notas, etc.)
- 5.** Qual a sua impressão sobre a relação entre os alunos e a direção/coordenação desta escola? E a relação entre os alunos e os demais funcionários?

6. Qual a sua impressão sobre a relação entre os professores e a direção/coordenação? E a relação entre os professores e os demais funcionários?
7. Em seu ponto de vista, como a escola lida com a questão da disciplina nos diferentes momentos? (Se as regras e punições são claras ou não, rígidas ou maleáveis, como as regras são passadas para os alunos, se há punições específicas para cada regra ou se o professor ou a diretoria decide a punição conforme os incidentes vão acontecendo, etc.)

PARTE B

8. Como você caracterizaria o recreio nesta escola? (Ex: é o normal de um recreio de crianças; é mais agitado do que deveria ser; é mais calmo do que o normal; etc.) E como você avalia o recreio com relação à disciplina?
9. Como você avalia, especificamente, o som existente no recreio da escola? (Exemplo: é o normal de um recreio de crianças – é mais ruidoso do que deveria ser – é menos ruidoso do que o normal, etc.?).
10. Em sua opinião, haveria alguma característica dos alunos que estaria relacionada com esse tipo de recreio? Alguma característica da escola? Dos arredores da escola? Das aulas anteriores? Etc.
11. Qual a sua impressão sobre o espaço físico destinado ao recreio das crianças?
12. Durante o recreio é comum que ocorram incidentes ou não? Como eles são tratados?
13. Você acha que a ordem e a disciplina no momento do recreio são uma preocupação nesta escola? É dada atenção a ele?
14. Sobre as normas e regras existentes no recreio, pode citar as que se lembrar? Quais delas são só do recreio e quais são válidas também para outros momentos? Você sabe quais delas são fixas e quais foram surgindo ao longo deste ano?
15. Como você avalia as normas e regras do recreio? São claras para você ou não? Todas fazem sentido? Todas são úteis e importantes?
16. Quem lhe falou sobre essas regras? (Leu nas normas da escola, a diretora falou com você, aprendeu com outras professoras, etc.?).
17. Como estas regras foram passadas para as crianças? Acredita que todas as crianças tenham conhecimento sobre todas as regras?
18. Os alunos costumam desobedecer alguma destas regras? Qual ou quais?
19. Existem punições específicas para o descumprimento das regras do recreio? Quais?
20. Há quanto tempo os recreios são separados nesta escola?
21. Quem são os responsáveis por vigiar o recreio? Como essa escolha é feita?

22. Notei que os professores, em geral, não têm nesta escola a atribuição de vigiar o recreio das crianças. Como isso foi construído? Houve alguma deliberação a esse respeito?
23. Todos os dias fica algum adulto olhando o pátio durante todo o tempo dos dois recreios ou tem dias em que fica um adulto durante uma parte do tempo e dias em que não fica nenhum adulto? Você avalia que é necessário ter sempre um adulto observando o recreio o tempo todo ou não?

PARTE C

24. Você nota alguma diferença em sua aula enquanto o recreio das outras turmas está acontecendo no pátio? A que você atribui essa diferença? O som do recreio que está acontecendo durante sua aula te atrapalha em alguma coisa ou não?
25. Como você diria que é o comportamento dos seus alunos no horário após o recreio? Tem alguma diferença dos outros horários?
26. (Se nota diferença): A que fatores existentes no recreio você atribui esta diferença de comportamento dos alunos? (Às brincadeiras, às regras, ao espaço físico, ao ruído, à comida, etc.).
27. Como você conduz a aula logo após o recreio? Precisa fazer algo diferente ou segue a aula no mesmo ritmo dos outros horários?
28. Acredita que há algo que possa ser feito antes do recreio para ajudar no andamento do recreio? Acha necessário?

ROTEIRO PARA ENTREVISTA - ESCOLA COLORIDA (ALUNOS)

Nome:

Idade:

Série:

Professora:

Há quanto tempo estuda na escola?

Em que bairro você mora?

Com quem você mora?

(Explicar em linhas gerais o tema da pesquisa)

PARTE A

- 29.** O que você pode me falar sobre como são os alunos desta escola? (Eles respeitam às regras ou não, moram com quem, de que religião eles são, etc.).
- 30.** Como é o comportamento dos alunos dessa escola? (Na sala de aula, aula de biblioteca, aula de educação física, hora do lanche, festas, eventos, etc.). E no recreio? É igual ou diferente?
- 31.** O que você acha que é mais importante aqui dentro da escola? (Princípios e valores)
- 32.** Seus pais ou responsáveis e os pais dos seus colegas participam na escola ou não? (Vão nas reuniões, nas festas, respondem aos bilhetes que a professora entrega, ajudam nos deveres de casa, cuidam dos materiais escolares, se preocupam com notas, etc.)
- 33.** Como é a sua relação com a diretora e a coordenadora da escola (nomes)? E como é a sua relação com as pessoas que trabalham na escola (pessoal da limpeza, da cozinha, etc.)?
- 34.** Você conhece todas as regras da escola? Fale as que se lembrar.
- 35.** Como estas regras são passadas para vocês alunos?
- 36.** Existe um castigo para cada regra que vocês desobedecem, ou os castigos são decididos na hora em que chamam a atenção de vocês?

PARTE B

37. O que você acha do recreio nessa escola? Você gosta? Acha agitado ou tranquilo? Alguma coisa nele te incomoda ou não? O que e porquê?
38. Como você acha que é o som do recreio dessa escola? (Exemplo: é o normal de um recreio de crianças – é mais barulhento do que deveria ser – é menos barulhento do que o normal, etc.?).
39. Porque você acha que o recreio é assim?
40. O que você acha do pátio do recreio de vocês? Você gosta? (Tem um tamanho bom ou não? Tem tudo que vocês gostariam que tivesse ou não? Etc.).
41. Quando são colocados os jogos de mesa no recreio? Vocês gostam mais do recreio com os jogos ou sem eles? Porque não colocam os jogos mais vezes? Quem mais brinca com estes jogos, os meninos ou as meninas? Porque?
42. Durante o recreio é comum que aconteçam incidentes ou não? (É comum que alguém se machuque? É comum que as crianças briguem? É comum que as crianças caiam?) O que acontece quando alguém se machuca ou briga?
43. Você acha que os adultos dessa escola se preocupam com o recreio e o que acontece nele? (Se sim, quem são as pessoas que se preocupam?) Os adultos se preocupam em deixar o recreio organizado ou não?
44. Sobre as regras do recreio, pode falar as que se lembrar?
45. O que você acha das regras do recreio? Você entende todas? Todas fazem sentido? Todas são importantes?
46. Quem falou sobre essas regras com vocês? (Leu em alguma folha, a diretora falou com vocês, aprendeu com quais professores, etc.?).
47. Acha que todas as crianças sabem de todas as regras do recreio?
48. Os alunos costumam desobedecer alguma destas regras do recreio? Qual ou quais?
49. Existem castigos diferentes se vocês desobedecerem às regras do recreio, ou os castigos são os mesmos das aulas? (Quais são estes castigos?)
50. Há quanto tempo os recreios são separados nesta escola?
51. Quais adultos da escola ficam no pátio vigiando o recreio de vocês?
52. Todos os dias durante todo o recreio fica algum adulto no pátio olhando vocês ou tem momentos ou dias que não tem nenhum adulto no pátio?
53. Você acha importante ter um adulto o tempo todo no recreio?

PARTE C

- 54.** Como é o comportamento dos seus colegas no horário depois do recreio? Tem alguma diferença dos outros horários?
- 55.** (Se nota diferença): porque você acha que isso acontece? (Por causa das brincadeiras, das regras, do espaço físico, do barulho, da comida, etc.).
- 56.** Como é a aula depois do recreio? A professora faz alguma coisa diferente ou a aula é igual aos outros horários?

ANEXOS

TERMO DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

Título da Pesquisa: “**Dever de casa, currículo e relação com as famílias em escolas que desenvolvem projetos de ampliação da jornada no Ensino Fundamental**”.

Pesquisadora Responsável: Mariana de Assis Soares

E-mail:

Telefones:

1. Esta seção fornece informações acerca da pesquisa:

- A. Esta escola está sendo **convidada** a participar de uma pesquisa que objetiva contribuir para a elevação da qualidade dos programas de educação em tempo integral, ao analisar a questão do dever de casa nas experiências de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental e, por meio desta, discutir elementos do currículo e da relação com as famílias.
- B. Caso a requerida escola concorde em participar, poderão ocorrer visitas à instituição, análise de documentos, observações diretas, entrevistas e/ou grupos focais com educadores envolvidos no projeto de educação em tempo integral e no turno regular, com alunos e suas famílias.
- C. Em caso de dúvidas, a escola pode entrar em contato com a pesquisadora responsável através dos telefones e endereço eletrônico fornecidos nesse termo.

2. Esta seção descreve seus direitos e dos sujeitos deste estudo:

- A. Quaisquer perguntas acerca da pesquisa e seus procedimentos podem ser feitas à pesquisadora responsável em qualquer estágio da pesquisa e tais questões serão prontamente respondidas.
- B. A colaboração da escola é voluntária. Seu representante está livre para interromper a análise dos dados a qualquer momento, bem como se recusar a repassar qualquer informação específica, sem qualquer penalidade.
- C. Não haverá nenhuma despesa para a escola que seja decorrente da participação nesta pesquisa.
- D. Assegura-se que as informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para a execução da pesquisa em questão.
- E. Garante-se que os resultados da pesquisa, quando divulgados, garantirão o anonimato e omitirão quaisquer indicações que possam identificar as escolas, seus alunos e famílias, funcionários e professores.
- F. Assegura-se que a escola receberá uma via deste Termo de Anuência, que se caracteriza por ser um instrumento jurídico contratual entre as partes.

3. Esta seção indica o consentimento da instituição em participar da pesquisa:

Autorizo a realização, nesta instituição, da pesquisa intitulada “Dever de casa, currículo e relação com as famílias em escolas que desenvolvem projetos de ampliação da jornada no Ensino Fundamental”, sob a orientação da Prof^a Dr^a Tânia de Freitas Resende. Eu li e compreendi as informações fornecidas e recebi respostas para todas as questões que coloquei acerca dos procedimentos de pesquisa. Eu entendi e concordo com as condições do estudo como descritas. Eu entendo que receberei uma cópia assinada deste formulário de anuência. Eu, voluntariamente, dou minha anuência à realização da pesquisa nas dependências da escola.

Assinatura e carimbo do Responsável Institucional

4. Esta seção assegura o cumprimento dos procedimentos descritos neste Termo:

Eu asseguro que todos os procedimentos descritos neste Termo de Anuência serão seguidos e respeitados e que eu respondi, da melhor maneira possível, a todas as questões colocadas pelo participante.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Mariana de Assis Soares
Pesquisadora Responsável

Tânia de Freitas Rezende
Orientadora

O Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), da Universidade Federal de Minas Gerais, poderá ser contatado para esclarecimento dos procedimentos éticos através do telefone (31) 3409-4592, do e-mail coep@prpq.ufmg.br, ou do seguinte endereço: Avenida Antônio Carlos, nº 6627, Unidade Administrativa II – 2º andar, sala 2005 – Campus Pampulha, Belo Horizonte/ MG, CEP: 31270-901.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Res. 466/12 – Item II.23

DIREÇÃO

Prezado Senhor (a), este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

Você está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa: O SOM DO RECREIO ESCOLAR: entre relatos e escutas – que objetiva contribuir com os estudos no campo da sociologia dos estabelecimentos escolares, ao investigar relações entre a paisagem sonora do recreio das turmas do Ensino Fundamental com o clima deste estabelecimento.

Para participar deste estudo solicito a sua especial colaboração em conceder-me entrevista gravada dentro da escola. Para participar desta pesquisa, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. O (a) pesquisador (a) tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo, inclusive do uso de sua imagem e voz. Você não será identificado em nenhuma publicação.

De acordo com a legislação (Res. 466/12 – Item II.23), toda pesquisa oferece algum tipo de risco. No caso da pesquisa em questão, os riscos envolvidos consistem em “Riscos Mínimos (cansaço ou constrangimento) ocasionados pelas perguntas realizadas durante a entrevista. Se isso acontecer, a pesquisa será interrompida imediatamente até que se sinta disposto novamente para continuar. As gravações ficarão armazenadas e em poder do (a) pesquisador (a) em seu computador pessoal pelo prazo máximo legal equivalente a 05 anos e os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar sua identidade. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins. Sua participação nessa pesquisa é de caráter voluntário, não acarretará qualquer tipo de despesa para participar e não receberá remuneração por sua participação. A pesquisadora Mariana de Assis Soares e sua orientadora

Tânia de Freitas Resende se responsabilizam por todos os cuidados necessários para o andamento da pesquisa.

Espera-se como resultado desse estudo a produção de um relatório de pesquisa que contribuirá para o conhecimento científico no campo da sociologia dos estabelecimentos escolares, ao permitir o entendimento das relações entre a paisagem sonora (os sons) do recreio das turmas do Ensino Fundamental com o clima deste estabelecimento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas. Caso tenha dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa, você poderá entrar em contato com o COEP. **COEP-UFMG - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.** Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Telefone: 34094592.

As pesquisadoras responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone: Mariana: 31 99885-5448 / Tânia: 31 9 91316826.

Nome do pesquisador: Mariana de Assis Soares
Endereço:
Telefone:
E-mail:

Nome do Orientador (a): Tânia de Freitas Rezende
Endereço:
Telefone:
E-mail:

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Assinatura do(a) funcionário(a)

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome e Assinatura do pesquisador (a)

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Res. 466/12 – Item II.23

PROFESSORES

Prezado Senhor (a), este Termo de Consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações não compreendidas completamente.

Você está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa: O SOM DO RECREIO ESCOLAR: entre relatos e escutas – que objetiva contribuir com os estudos no campo da sociologia dos estabelecimentos escolares, ao investigar relações entre a paisagem sonora do recreio das turmas do Ensino Fundamental com o clima deste estabelecimento.

Para participar deste estudo solicito a sua especial colaboração em permitir a observação, gravação de áudio e fotos em algumas aulas em que lecionará ao longo dos 1º e 2º bimestres do ano de 2017 e, posteriormente, conceder-me entrevista gravada dentro da escola. Para participar desta pesquisa, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. O (a) pesquisador (a) tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo, inclusive do uso de sua imagem e voz. Você não será identificado em nenhuma publicação.

De acordo com a legislação (Res. 466/12 – Item II.23), toda pesquisa oferece algum tipo de risco. No caso da pesquisa em questão, os riscos envolvidos consistem em “Riscos Mínimos (cansaço ou constrangimento) ocasionados pelas perguntas realizadas durante a entrevista ou durante as filmagens. Se isso acontecer, a pesquisa será interrompida imediatamente até que se sinta disposto novamente para continuar. As filmagens e gravações ficarão armazenadas e em poder do (a) pesquisador (a) em seu computador pessoal pelo prazo máximo legal equivalente a 05 anos e os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar sua identidade. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins. Sua participação nessa pesquisa é de caráter voluntário, não acarretará qualquer tipo de

despesa para participar e não receberá remuneração por sua participação. A pesquisadora Mariana de Assis Soares e sua orientadora Tânia de Freitas Resende se responsabilizam por todos os cuidados necessários para o andamento da pesquisa.

Espera-se como resultado desse estudo a produção de um relatório de pesquisa que contribuirá para o conhecimento científico no campo da sociologia dos estabelecimentos escolares, ao permitir o entendimento das relações entre a paisagem sonora (os sons) do recreio das turmas do Ensino Fundamental com o clima deste estabelecimento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas. Caso tenha dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa, você poderá entrar em contato com o COEP. **COEP-UFMG - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.** Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Telefone: 34094592.

As pesquisadoras responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone: Mariana: 31 99885-5448 / Tânia: 31 9 91316826.

Nome do pesquisador: Mariana de Assis Soares
Endereço:
Telefone:
E-mail:

Nome do Orientador (a): Tânia de Freitas Rezende
Endereço:
Telefone:
E-mail:

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas dúvidas. Confirmando também que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) professor(a)

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome e Assinatura do pesquisador (a)

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Res. 466/12 – Item II.23

RESPONSÁVEIS

Seu filho está sendo convidado a participar da pesquisa O SOM DO RECREIO ESCOLAR: entre relatos e escutas – que objetiva contribuir com os estudos no campo da sociologia dos estabelecimentos escolares, ao investigar relações entre a paisagem sonora (os sons) do recreio das turmas do Ensino Fundamental com o clima deste estabelecimento.

A pesquisa será realizada dentro da escola e da sala de aula; serão efetuadas observações mais gerais do cotidiano da escola em diferentes momentos e realizadas gravações de áudio e imagem. Em seguida alguns alunos do Ensino Fundamental serão convidados a participar de entrevistas dentro da escola, que serão gravadas (somente áudio).

Para a realização da pesquisa, serão utilizados gravadores de voz, câmeras fotográficas e filmadoras. O uso desse material é considerado seguro, porém como em toda pesquisa, devemos considerar certos riscos (conforme a Res. 466/12 – Item II.23), como por exemplo, cansaço ou vergonha por parte do entrevistado. Se isso ocorrer, a pesquisa será imediatamente interrompida. Da mesma forma, há coisas boas que podem acontecer como, por exemplo, a escrita de um relatório, que será importante para entender as relações dentro da escola, e como os alunos convivem e participam do clima escolar e da paisagem sonora do qual fazem parte. As filmagens e gravações ficarão guardadas no computador do pesquisador (a) por um prazo máximo legal de 05 anos e os resultados da pesquisa serão utilizados em trabalhos na Universidade ou apresentados em congressos e palestras sem revelar os nomes dos participantes. Todas as filmagens e áudios gravados serão guardados em segredo pelo (a) pesquisador (a) e não serão utilizados para fins, senão para a pesquisa.

Você não terá que pagar nada pela participação de seu filho e nem receberá nada por ela. Além disso, você receberá todas as orientações sobre a pesquisa e não precisa permitir a participação do seu filho se não quiser. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Ninguém saberá que ele está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que ele nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas o nome dele e dos demais participantes ficarão em segredo na

pesquisa. A pesquisadora Mariana de Assis Soares e sua orientadora Tânia de Freitas Resende são responsáveis por todos os cuidados necessários para o andamento da pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais: sendo que uma será guardada pelo pesquisador responsável e a outra ficará com você. Os pesquisadores tratarão seu nome em segredo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os objetivos da Universidade Federal de Minas Gerais.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais. Caso tenha dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa, você poderá entrar em contato com o COEP. **COEP-UFMG - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.** Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Telefone: 34094592.

As pesquisadoras responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone: Mariana: 31 99885-5448 / Tânia: 31 9 91316826.

Nome do pesquisador: Mariana de Assis Soares
Endereço:
Telefone:
E-mail:

Nome do Orientador (a): Tânia de Freitas Rezende
Endereço:
Telefone:
E-mail:

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste

estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas perguntas. Confirmando também que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Dou meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do responsável ou representante legal do(a) participante(a)

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome (em letra de forma) e Assinatura do pesquisador

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98)

Pelo presente Instrumento Particular, eu _____
RG. nº. _____ SSP-MG e do CPF/MF nº. _____,
residente e domiciliado na _____,
responsável legal pelo aluno (a)

por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados à pesquisa intitulada: O SOM DO RECREIO ESCOLAR: entre relatos e escutas, realizada pela pesquisadora Mariana de Assis Soares sob a orientação da professora Dr^a Tânia de Freitas Resende. Essa autorização inclui a divulgação do material produzido durante a pesquisa, tais como fotos, vídeos, áudios, outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, “home vídeo”, DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem, preservada a identidade do aluno (a). A presente autorização é outorgada livre e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo o (a) autorizado (a) em qualquer custo ou ônus, seja a que título for firmada em caráter irrevogável, irretratável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO assino em 02(duas) vias de igual teor.

_____, _____ de _____ de 2017.

Nome: _____

Endereço: _____

Cidade: _____

RG Nº: _____

CPF Nº: _____

Telefone para contato: _____

Nome do Representante Legal (se menor): _____

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Res. 466/12 – Item II.23

Meu nome é Mariana de Assis Soares e estou pesquisando o som do ambiente escolar, minha pesquisa se chama O SOM DO RECREIO ESCOLAR: entre relatos e escutas – e com ela, quero investigar relações entre os sons do recreio das turmas do Ensino Fundamental e o clima da escola que você estuda.

Para conseguir realizar minha pesquisa, quero convidar você a participar dela. Você pode escolher se quer participar ou não. Seus pais também receberam esta carta e sabem que estou pedindo sua participação. Você poderá participar desta pesquisa se seus pais ou responsáveis também concordarem. Mas, se você não desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado, mesmo se seus pais concordarem.

Você pode conversar sobre qualquer coisa desta carta com seus pais, amigos ou qualquer pessoa com quem você se sentir a vontade de conversar. Você pode decidir se quer participar ou não depois de ter conversado sobre a pesquisa e não é preciso decidir agora. Pode haver algumas palavras que não entenda ou coisas que você quer que eu explique melhor se você ficou interessado ou preocupado. Se isso acontecer, por favor, peça que eu pare a qualquer momento e pergunte que eu explicarei.

A pesquisa acontecerá dentro da escola e da sala de aula; farei observações em vários momentos e tirarei fotos, farei gravações de som e imagem. Em seguida convidarei alguns de vocês, alunos do Ensino Fundamental, para participar de entrevistas dentro da escola, que serão gravadas (somente áudio/som); para isso, utilizarei gravadores de voz, câmeras fotográficas e filmadoras.

Você não precisa participar desta pesquisa se não quiser, é você quem decide. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada mudará. A pesquisa é segura, porém, se disser "sim" agora e aceitar participar, mas depois se sentir cansado, com vergonha, ou perder a vontade de participar da pesquisa, não tem problema nenhum, é só falar comigo e você pode parar. De acordo com a legislação (Res. 466/12 – Item II.23), toda pesquisa oferece algum tipo de risco. No caso da pesquisa em questão, os riscos envolvidos consistem em “Riscos Mínimos (cansaço ou constrangimento) ocasionados pelas perguntas realizadas durante a entrevista ou durante as

filmagens. Se isso acontecer, a pesquisa será interrompida imediatamente até que se sinta disposto novamente para continuar.

Com esta pesquisa, pode ser que nada de especial aconteça na sua escola ou com você, mas tem coisas boas que podem acontecer como, por exemplo, a escrita de um texto, que será importante para entender várias coisas dentro da sua escola, e como vocês convivem e participam dela.

As filmagens e gravações ficarão guardadas no meu computador por 05 anos e os resultados da pesquisa serão usados em trabalhos na Universidade ou apresentados em congressos e palestras. Todas as filmagens e áudios gravados serão guardados em segredo por mim e utilizados somente para a pesquisa. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos para outras pessoas, nem contaremos as informações que você nos der para estranhos. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas não falarei o seu nome para ninguém. Eu, Mariana de Assis Soares, e minha orientadora Tânia de Freitas Resende somos responsáveis por todos estes cuidados.

Esta carta está em duas folhas: uma que ficará comigo, e outra que ficará com você. Eu tratarei seu nome em segredo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os objetivos da Universidade Federal de Minas Gerais.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais. Caso tenha dúvidas sobre os aspectos éticos da pesquisa, você ou seus pais poderão entrar em contato com o COEP. **COEP-UFMG - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.** Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Telefone: 34094592.

As pesquisadoras responsáveis pelo estudo poderão fornecer qualquer esclarecimento sobre o estudo, assim como tirar dúvidas, bastando contato no seguinte endereço e/ou telefone: Mariana: 31 99885-5448 / Tânia: 31 9 91316826.

Nome do pesquisador: Mariana de Assis Soares
Endereço:
Telefone:
E-mail:

Nome do Orientador (a): Tânia de Freitas Rezende
Endereço:
Telefone:
E-mail:

Li, ou alguém leu para mim, as informações contidas neste documento antes de assinar este termo de consentimento. Declaro que toda a linguagem técnica utilizada na descrição deste estudo de pesquisa foi satisfatoriamente explicada e que recebi respostas para todas as minhas perguntas. Confirmando também que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Compreendo que sou livre para me retirar do estudo em qualquer momento, sem perda de benefícios ou qualquer outra penalidade.

Concordo de livre e espontânea vontade participar deste estudo.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do (a) menor

Obrigado pela sua colaboração e por merecer sua confiança.

Nome (em letra de forma) e Assinatura do pesquisador

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O SOM DO RECREIO E O CLIMA ESCOLAR:entre relatos e escutas

Pesquisador: TANIA DE FREITAS RESENDE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 64867617.0.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.131.929

Apresentação do Projeto:

Este trabalho pretende estudar o ambiente do recreio escolar de alunos do ensino fundamental de uma escola situada em Belo Horizonte. Serão investigadas relações entre a paisagem sonora do recreio e o clima desse estabelecimento a fim de caracterizá-lo, considerando a paisagem sonora como um de seus fatores/componentes, além de todos os elementos que o constituem – sua ecologia, seu meio, seu sistema e sua cultura. Serão feitas observações e gravações de áudio e vídeo do ambiente de sala de aula antes e após do recreio, como o ambiente sonora do recreio. Também serão conduzidas entrevistas dos alunos, professores e funcionários da escola sobre o ambiente sonora do recreio.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo a autora, “o projeto tem por objetivo geral contribuir com os estudos no campo da sociologia dos estabelecimentos escolares, ao investigar relações entre a paisagem sonora do recreio de uma escola de ensino fundamental situada em Belo Horizonte e o clima desse estabelecimento.”

Forma identificados pela autora os seguintes objetivos secundários do projeto:

descrever a paisagem sonora do recreio, identificando os sons fundamentais, sinais sonoros e marcas sonoras; identificar as memórias sonoras dos frequentadores a respeito do ambiente estudado, bem como suas percepções a respeito do clima escolar; descrever o clima escolar com

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos,6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.131.929

base nas observações e nas entrevistas efetuadas; identificar possíveis problemas acústicos que afetam a convivência no recreio escolar, apontando os efeitos fisiológicos/comportamentais que os sons que ali coexistem podem provocar nos frequentadores; e estabelecer relações analíticas entre elementos do clima escolar e da paisagem sonora da escola, identificados por meio da pesquisa, de modo a caracterizar a paisagem sonora como componente do clima escolar.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No projeto é citado a possibilidade de incômodo ou mal estar como riscos da pesquisa. Nos TALE e TLCE, há uma discussão mais detalhada destes riscos (se sentir cansado, com vergonha, por exemplo) junto com medidas para diminuir estes riscos (cessar a participação na pesquisa). Referente a possibilidade de constrangimento, a autora destaca as medidas de garantir a confidencialidade dos dados no projeto e nos TCLE/TALEs.

A autora cita como benefício que “o resultado esperado desta pesquisa é contribuir com os estudos no campo da sociologia dos estabelecimentos escolares, ao investigar relações entre a paisagem sonora do recreio de uma escola de ensino fundamental situada em Belo Horizonte e o clima desse estabelecimento.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área de Educação. Previsão de término em 01/08/2017.

As solicitações do COEP foram atendidas: 1) Foi acrescentar um espaço de rubrica para o participante em cada página dos TALE/TCLEs.; 2) Foi modificado o “Termo de Anuência” da escola e Secretária Municipal de Educação para formato de carta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos: folha de rosto, termo de compromisso devidamente assinado, projeto completo, resumo do projeto, TALE para os estudantes, TCLE para os responsáveis dos estudantes, TCLE para os professores, TCLE para os funcionários, modelo de “Carta de Anuência” para a escola onde será feita a pesquisa e a secretária municipal de educação, Termo de Autorização de Uso de Imagem, roteiro de entrevista, e parecer consubstanciado.

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa. Por gentileza favor de modificar as cartas modelos de anuência. Estas são cartas provindo da escola e secretária e não da pesquisadora. Seu conteúdo está correto, mas devem ser modelos de anuência - em outras palavras, a escola,

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.131.929

por meio da carta, se comunica que está ciente e está de acordo com a realização da pesquisa. Não é um pedido ou convite da pesquisadora, mas uma concessão da instituição.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto "O SOM DO RECREIO E O CLIMA ESCOLAR:entre relatos e escutas" da pesquisadora responsável Profa. Dra. TANIA DE FREITAS RESENDE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_847003.pdf	20/04/2017 15:33:59		Aceito
Outros	cartaresposta.docx	20/04/2017 15:32:29	TANIA DE FREITAS RESENDE	Aceito
Outros	parecer.pdf	20/04/2017 15:30:45	TANIA DE FREITAS RESENDE	Aceito
Outros	cartadeanuenciasecretariadeeducacao.doc	20/04/2017 15:29:29	TANIA DE FREITAS RESENDE	Aceito
Outros	cartadeanuenciadaescola.doc	20/04/2017 15:28:44	TANIA DE FREITAS RESENDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	talemenores.docx	20/04/2017 15:27:12	TANIA DE FREITAS RESENDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclefuncionarios.docx	20/04/2017 15:26:44	TANIA DE FREITAS RESENDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprofessores.docx	20/04/2017 15:23:50	TANIA DE FREITAS RESENDE	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos,6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.131.929

Ausência	tcleprofessores.docx	20/04/2017 15:23:50	TANIA DE FREITAS RESENDE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclesresponsaveis.docx	20/04/2017 15:23:01	TANIA DE FREITAS RESENDE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	14/02/2017 14:28:56	TANIA DE FREITAS RESENDE	Aceito
Outros	roteirodasentrevistas.pdf	03/02/2017 02:12:36	TANIA DE FREITAS RESENDE	Aceito
Outros	autorizacaodeusodeimagemevoz.pdf	03/02/2017 02:12:05	TANIA DE FREITAS RESENDE	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	03/02/2017 01:12:06	TANIA DE FREITAS RESENDE	Aceito
Outros	648676170aprovacaoassinada.pdf	22/06/2017 10:28:26	Vivian Resende	Aceito
Outros	648676170parecerassinado.pdf	22/06/2017 10:28:32	Vivian Resende	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 22 de Junho de 2017

Assinado por:
Vivian Resende
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad SI 2005

Bairro: Unidade Administrativa II

CEP: 31.270-901

UF: MG

Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br