

## 6. Conclusão

A questão que norteou nossa pesquisa buscou responder se o Clima Acadêmico é possível de ser captado no início do Ensino Fundamental via questionário. Todo o procedimento que desenhou o percurso deste trabalho foi respondendo, aos poucos, essa questão. Algumas vezes, a literatura nos deixou empolgados com os achados, outras vezes, a análise empírica não correspondeu a nossas expectativas; contudo, a resposta que obtivemos pode ser baseada em algumas outras questões importantes.

De forma geral, podemos dizer que o Clima Acadêmico não é fácil de ser apreendido. Algumas pesquisas que se debruçam sobre esse tema são capazes de medi-lo em séries e níveis escolares mais avançados (Mortmore et al (1988 apud Bressoux 2003), Franco, Stazin e Ortigão (2004, apud Franco e Bonamino, 2005), Machado Soares (2004<sup>a</sup>; 2004b, apud Franco e Bonamino, 2005), Raczynski e Muñoz (2004).

Utilizamos para a coleta de dados o questionário do professor, o que limitou nossa fonte de informação. As pesquisas que tratam de clima de forma mais abrangente, utilizam os alunos como fonte de dados para triangulação das informações. No nosso caso, as crianças são muito pequenas para responder a questionários que sirvam como instrumentos de coleta de dados complexos como o clima.

Por outro lado, a sala de aula é um campo pouco explorado pelas pesquisas. Muitos estudos a chamam de caixa preta do ensino (Haecht 1994, apud Bressoux 2003). O que pode ser concebido como consenso nessa área é que a sala de aula importa mais do que a escola nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste segmento, os alunos têm um só professor e a maior parte das atividades acontece naquele espaço. A referência principal dos alunos é o professor e não a escola; o contrário ocorre nas séries mais avançadas, onde as interações com outros professores, com o uso de outros espaços da escola (laboratórios, espaços pedagógicos), importam mais do que a sala de aula. Há certa dificuldade em apreender informações nas interações e na própria dinâmica que se desenha na sala de aula, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nosso foco de estudo é a sala de aula de crianças bastante pequenas, cuja dinâmica é difícil de ser codificada ou padronizada. As interações que ocorrem ali não podem ser descritas simplesmente tal como planejado. O professor dos

primeiros anos do Ensino Fundamental possui um planejamento de aula que não pode utilizar-se de estratégias amarradas ou muito inflexíveis por algumas razões:

- a) As crianças pequenas estão num processo de desenvolvimento psicossocial muito específico com características que não podem ser ignoradas;
- b) A aula para as crianças possui um ritmo próprio, sujeita as interrupções não previsíveis, principalmente nos primeiros anos de escolaridade;
- c) As demandas dos alunos requerem dos professores respostas personalizadas.

A sala de aula neste segmento de ensino é menos codificada, no que tange às interações e associações que se estabelecem ali, o que torna aquele universo tão singular que qualquer padrão ou estratégia que se estabeleça pode ser ameaçado pelas demandas não previstas.

Evidentemente, o professor possui seu “roteiro de viagem”, está equipado com instrumentos necessários para lidar com as situações que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem. Perrenoud (1993) esclarece que a própria *“profissão docente é composta por rotinas que o professor põe em ação em forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu caráter arbitrário, logo sem escolher e controlar verdadeiramente”*. Isto significa que há componentes superiores às regras criadas para a sala de aula. Todas as crianças possuem características que estão em construção: elas são ativas, são naturalmente inquietas, são ávidas por novidades e curiosas, estão em constante movimento de interação entre os pares, estabelecendo conexões e redes de comunicação centrais e paralelas e possuem pouco tempo de concentração. Elas necessitam de uma nova atividade a cada intervalo relativamente pequeno de tempo. Além disso, as próprias necessidades físicas e mesmo sociais falam mais alto que o tempo estabelecido para fazer determinada atividade. É nesse sentido que a sala de aula é menos codificada, tornando mais difícil a tentativa de identificar e de determinar que componentes atuam com maior ou menor ênfase no processo de ensino.

Não queremos dizer que o professor fica perdido em meio às demandas que surgem no ambiente da sala de aula, ao contrário, ele sabe como direcionar o ensino – principalmente na fase de alfabetização. Durante todo o ano escolar, e ao longo de vinte ou mais horas semanais, o professor lida com um grupo, numa rede de relacionamento muito densa, à qual propõe atividades que seguem um

*esquema de base. Porém a “prática nunca é mera concretização de receitas ou esquemas conscientes de ação”.*(Habbermas, apud Perrenoud, 1993).

Com isso, aquele universo particular é permeado por um conjunto de improvisações reguladas, isto é, *“seja qual for variação de uma aula para outra, a prática pedagógica é constituída - mesmo em classes muito ordenadas e controladas - por uma sucessão de micro-decisões das mais variadas naturezas”* (Perrenoud, 1993). De acordo com as demandas que se estabelecem, o professor as atende de forma que o seu objetivo não seja interrompido mais do que o previsto. Ele é capaz de suportar interações constantes, desconexas, ou de atuar numa atmosfera ruidosa e agitada. E ainda, com o tempo, é óbvio que o professor sabe como captar a atenção, dissuadir um aluno de falar, acalmar a agitação. Há um número importante de interações em que o professor se envolve durante uma aula com o ritmo constante em que acontecem: há diversidade de solicitações que se sucedem e por vezes se sobrepõem, há concretização de atividades e de interações num espaço limitado. Mas essa atuação não é, necessária e constantemente, a concretização de um esquema codificado.

Consideramos essa uma das razões mais consistentes para explicar a dificuldade de se captar o Clima Acadêmico na sala de aula no início do Ensino Fundamental.

Uma outra razão bastante relevante que ajuda a explicar dos resultados é a própria limitação da pesquisa, que conta com um número reduzido de casos. De fato, se o estudo contemplasse mais amostras maiores, talvez as medidas de Clima Acadêmico funcionassem melhor com algum efeito importante para o aprendizado das crianças nas séries iniciais.

De fato, os itens do Questionário do Professor Geres, nos permitem obter medidas úteis para caracterizar o Clima Acadêmico. Depois do exercício conjugado pela revisão de literatura que estuda o tema e a análise do questionário, obtivemos dimensões que orientaram a análise das escalas. Embora algumas dimensões tenham sofrido alterações quanto aos indicadores, os itens relacionados aos temas propostos não sofreram mudanças drásticas. O quadro XY, no capítulo 3, apresenta os itens que compuseram as dimensões representativas do Clima Acadêmico.

Na análise de dados, quando as escalas do Clima Acadêmico foram submetidas à regressão, percebemos que para as séries iniciais do Ensino Fundamental, tanto em Matemática como em Leitura, não podemos identificar efeitos relevantes sobre a proficiência dos alunos. Conforme mencionado em capítulo

anterior, algumas indicações a respeito da Responsabilidade Coletiva pela Aprendizagem merece destaque, mas, com bastante parcimônia em relação à generalização.

No entanto, concluímos que o esforço para aquisição das ferramentas empregadas nesta pesquisa e o rigor metodológico que as acompanha foi decisivo por permitir uma análise relevante dos dados apresentados.

É desejável que haja um desdobramento deste trabalho no sentido de complementá-lo, não só com os recursos da pesquisa qualitativa, mas, também, com análises mais sofisticadas utilizando dados longitudinais, como os disponibilizados pelo Geres, que incluam os resultados dos outras cidades onde acontece a pesquisa, de modo a aumentar o número de observações.