

O clima escolar e suas implicações para o trabalho docente em Educação Física na educação básica

Hugo Norberto Krug¹
Marília de Rosso Krug²
Rodrigo de Rosso Krug³
Moane Marchesan Krug⁴
Cassiano Telles⁵

Resumo

O estudo objetivou analisar o clima escolar e suas implicações no trabalho docente em Educação Física (EF), nas percepções de professores de EF da Educação Básica (EB), da rede pública de ensino, de uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul (Brasil). Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo estudo de caso. O instrumento para a coleta de informações foi um questionário, tendo a interpretação das respostas por meio da análise de conteúdo. Participaram vinte professores de EF da EB da referida rede e cidade. Os resultados apontaram para um clima escolar fechado, em todas as dimensões do clima escolar, nas percepções da maioria dos professores de EF da EB estudados, o que indica uma falta de controle destes docentes sobre suas ações e seu trabalho, detonando uma insatisfação e desmotivação com o ambiente escolar, acarretando um ensino deficiente e/ou insuficiente para uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Física; Trabalho Docente; Clima Escolar.

Abstract

The study was aimed to analyze the school climate and its implications in the teaching work in Physical Education (PE), in the perceptions of PE teachers of the Basic Education (BE), of the public teaching network, of a city in the interior of the State of Rio Grande do Sul (Brazil). We characterize the research as qualitative of the case study type. The instrument for the collection of information was a questionnaire, being the interpretation of the answers through of the content analysis. Participated twenty teachers of PE from the BE of to refer network and city. The results pointed to a closed school climate, in all the dimensions of school climate, in the perceptions of the majority of PE teachers

¹ Professor Aposentado do Departamento de Metodologia do Ensino, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – E-mail: hkrug@bol.com.br

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Atenção Integral à Saúde (Mestrado) da Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)

⁴ Professora do Curso de Bacharelado em Educação Física da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ)

⁵ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

of the BE studied, that indicates a lack of control these teachers about their actions and their work, denoting a dissatisfaction and demotivation with the school environment, resulting a poor and/or insufficient education for a education of quality.

Keywords: Physical Education; Teaching Work; School Climate.

1. As considerações iniciais

Segundo Pereira e Rebolo (2017, p.94),

[a] escola, como instituição social, ao mesmo tempo que tem como objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, também é uma organização de trabalho, [...] do professor. Essa organização sofre a influência de fatores externos, relacionados às questões econômicas, sociais e culturais, e de fatores internos, como o clima escolar, que influenciam diretamente o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido de afirmativa, Pereira e Rebolo (2017, p. 94) dizem que “[...] os fatores externos como os internos são relevantes e podem influenciar positiva ou negativamente a escola no atingimento de seus objetivos [...]”.

Entretanto, consideramos importante salientar que, neste estudo, trataremos, especificamente, um dos fatores internos que é o clima escolar.

Conforme Pereira e Rebolo (2017, p.64), “[o] clima escolar compõe o cenário educativo sendo um fator que implica sobre o trabalho do professor”. Conseqüentemente, um “bom clima existente na escola contribui para as relações positivas entre professores, alunos, direção e demais trabalhadores da escola” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p.64). No direcionamento dessa colocação, mencionamos Brito e Costa (2010), que destacam que um bom clima escolar favorece resultados positivos no processo pedagógico.

Já, Costa (2010) afirma que o clima da organização escolar tende a determinar as atitudes dos indivíduos em relação ao humor, estado de espírito, ânimo, comportamento e satisfação. Dessa forma, para Pereira e Rabelo (2017, p.65), “[...] a identificação dos fatores que propiciam um ambiente favorável para o trabalho dos professores pode desencadear a reflexão sobre

pontos fortes e fracos do ambiente escolar e possibilitar a implementação de estratégias para a melhoria desse ambiente e do clima escolar”.

Diante destas premissas anteriores, Costa (2010, p.4) diz que “[o] estudo do clima de escola, permite, [...], retratar a vida da organização a partir da percepção de seus atores e ninguém conhece melhor a escola do que aqueles que lá vivem grande parte dos seus dias”, no caso, os professores.

Dessa forma, frente a este cenário destacado, nos preocupamos, principalmente, com os professores de Educação Física (EF) da Educação Básica (EB) e suas percepções sobre o clima escolar, pois consideramos que a proposição de espaços e tempos para a escrita e problematização das percepções de professores sobre o trabalho docente são fundamentais porque podem apontar dimensões importantes a serem valorizadas em sua profissão. Nesse sentido, citamos Brunet (1992) que diz que o conhecimento do clima escolar permite identificar as dimensões que desempenham um papel fundamental na percepção do ambiente de trabalho e, desse modo, facilita a planificação dos projetos de intervenção e de inovação. Ressalta ainda que a eficácia da escola e o sucesso dos alunos são afetados pelo clima escolar.

Assim, embasando-nos nestas premissas anteriormente abordadas, formulamos a seguinte questão problemática, norteadora deste estudo: quais são as implicações do clima escolar no trabalho docente em EF nas percepções de professores de EF da EB da rede pública de ensino (Municipal e Estadual) de uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul-RS (Brasil)? Conseqüentemente, o objetivo geral deste estudo foi analisar o clima escolar e suas implicações no trabalho docente em EF nas percepções de professores de EF da EB da rede pública de ensino (Municipal e Estadual) de uma cidade do interior do Estado do RS (Brasil).

Para facilitar o atingimento do objetivo geral, o dividimos em objetivos específicos: 1) analisar o clima escolar na dimensão infraestrutura e suas implicações no trabalho docente em EF; 2) analisar o clima escolar na dimensão gestão da escola e suas implicações no trabalho docente em EF; 3) analisar o clima escolar na dimensão comunicação e suas implicações no trabalho docente em EF; 4) analisar o clima escolar na dimensão

reconhecimento e suas implicações no trabalho docente em EF; 5) analisar o clima escolar na dimensão auxílio e suas implicações no trabalho docente em EF; 6) analisar o clima escolar na dimensão motivação e suas implicações no trabalho docente em EF; 7) analisar o clima escolar na dimensão respeito e suas implicações no trabalho docente em EF; 8) analisar o clima escolar na dimensão participação e suas implicações no trabalho docente em EF; 9) analisar o clima escolar na dimensão trabalho coletivo e suas implicações no trabalho docente em EF; e 10) analisar, a partir das dimensões do clima escolar, o tipo de clima presente na organização escolar, aberto ou fechado.

Justificamos a realização deste estudo ao citarmos Cunha e Costa (2009), que dizem que o clima escolar é uma temática pouco explorada nas pesquisas nacionais, que raramente abordam a relação entre clima escolar e o trabalho docente. Nesse sentido, ainda para as autoras, este tipo de estudo pode contribuir para fomentar discussões que tragam avanços no conhecimento sobre essa temática e proporcionem melhorias na qualidade da educação.

2 Fundamentação teórica

Segundo Pereira e Rebolo (2017, p. 95), “[o] clima é a percepção dos indivíduos sobre a qualidade de um ambiente e tem grande impacto sobre o trabalho que é desenvolvido nesse espaço”. Os autores acrescentam que o clima de uma organização “é aquilo que os actores organizacionais vêem e sentem da sua organização” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p.165). Já Brunet (1992, p.126) considera que “o clima se refere às percepções que os vários actores de uma determinada organização têm em relação às práticas existentes na mesma organização”.

Brito e Costa (2010, p.501) definem clima escolar “[...] como percepção dos indivíduos sobre o ambiente circundante e tem demonstrado que a forma como os indivíduos percebem coletivamente essa ‘atmosfera’ traz significativas influências sobre o comportamento dos grupos”.

De acordo com Pereira e Rebolo (2017, p. 95), “[t]anto fatores internos como externos influenciam o clima (escolar) [...]” (acrécimo nosso). Entretanto,

segundo Luz (1995), os acontecimentos internos são aqueles de maior implicação sobre o clima escolar, influenciando as ações, percepções, estado de ânimo, humor e satisfação das pessoas nele envolvidas.

Fundamentando-nos no estudo de Pereira e Rebolo (2017, p.95), “[...] as dimensões para análise do clima escolar [...] são as seguintes: condições físicas e de infraestrutura, gestão, comunicação, reconhecimento, auxílio, motivação, respeito, participação e trabalho coletivo”.

As condições físicas e de infraestrutura estão relacionadas

[...] ao ambiente físico, aos espaços organizados, à arquitetura que atenda às atividades pedagógicas, à manutenção, limpeza e segurança, aos recursos materiais, e devem ser planejadas e implementadas para assegurar um espaço educativo que funcione adequadamente para o desenvolvimento do processo ensino-educativo e para o bem-estar dos que ali trabalham (PEREIRA; REBOLO, 2017, p. 95).

“A *gestão da escola* é entendida como uma condição para a promoção de um clima de trabalho capaz de influenciar os indivíduos de maneira positiva” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p.96).

Para Pereira e Rebolo (2017, p.97), “a *comunicação* na escola é uma dimensão do clima que envolve os indivíduos em uma rede de informações, saberes e conhecimentos compartilhados por todos. A comunicação integra os indivíduos nesse espaço, bem como com a comunidade na qual a escola está inserida”. Colocam que “[e]la é importante dentro do cenário educativo, pois possibilita a troca de informações para o alcance dos objetivos da educação”.

“O *reconhecimento* é uma dimensão que está diretamente ligada às relações interpessoais no interior da escola” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p.97).

“O *auxílio* no ambiente escolar pode ser definido como ato de apoio, ajuda e cooperação entre os indivíduos. As relações humanas no interior das instituições são marcadas por uma rede de acompanhamento, ajuda e auxílio que fortalecem o trabalho realizado” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p.97).

“A *motivação* é uma dimensão do clima escolar que impulsiona os trabalhadores, a partir de fatores internos (necessidades, sentimentos, desejos,

etc.) a agirem de uma determinada forma para atingir determinado objetivo” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p.98).

“*Respeito* significa uma atitude de valorização entre as pessoas” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p.98).

“A *participação* é a ação de intervir, participar e sentir-se pertencente a um grupo ou a um ambiente”. Já “[a]s possibilidades de participação do professor na escola estão presentes, principalmente, nas reuniões pedagógicas, na construção da proposta pedagógica, na elaboração de projetos, nas reuniões entre família e escola e nas discussões administrativas e pedagógicas” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p.98).

“O *trabalho coletivo* vai sendo configurado e marcado por situações cotidianas de cooperação e solidariedade no processo de trabalho e de ensino e aprendizagem”. Este “[...] pode ser entendido como a capacidade e a possibilidade que os indivíduos têm de realizar atividades colaborativas em função do alcance dos objetivos da escola” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p.99).

Para Pereira e Rebolo (2017, p.99), “[a]partir dessas dimensões que intervêm na composição do clima, [...], podem ser identificados os tipos de clima de uma organização escolar”. Nesse sentido, conforme Brunet (1992), o clima pode ser: a) clima aberto – caracteriza um ambiente de trabalho participativo, facilitador, promotor do desenvolvimento acadêmico e reconhecimento dos indivíduos. Pode ser participativo ou consultivo; e, b) clima fechado – caracteriza um ambiente de trabalho autocrático, rígido e constrangedor, em que os indivíduos são executores, não são considerados produtores de seu próprio trabalho. Pode ser autocrático ou paternalista.

A partir deste referencial, consideramos importante citarmos Costa (2010, p.2), que destaca que os estudos sobre clima de escola são “[...] muito diversos, uma vez que as dimensões do clima abordadas também são múltiplas, razão pela[s] qua[is] alguns investigadores consideram que o próprio conceito de clima de escola se constrói quando se selecionam as dimensões a selecionar”. Acrescenta que, “[o] clima de escola resulta, entre outros aspectos, da forma como os indivíduos no seio da organização imprimem as suas

dinâmicas e constroem as relações inter-subjetivas, pelo que, dificilmente, encontraremos duas organizações iguais” (COSTA, 2010, p.2).

3. Os procedimentos metodológicos

Em relação aos procedimentos metodológicos, caracterizamos esta investigação como uma pesquisa qualitativa na forma de estudo de caso. Segundo Bauer e Gaskell (2002), a pesquisa qualitativa pode ser compreendida como a tentativa de interpretar a realidade que está sendo estudada e, para tanto, são valorizadas as opiniões, as percepções, a subjetividade dos participantes. Conforme Yin (2005, p.20), “[...] utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos, além de outros fenômenos relacionados”. Assim, neste estudo, o caso investigado referiu-se aos professores de EF da EB da rede pública de ensino (Municipal e Estadual) de uma cidade do interior do Estado do RS (Brasil).

Nesse sentido, a justificativa da escolha da forma de pesquisa qualitativa e estudo de caso foi devido à possibilidade de se analisar um ambiente em particular, onde se levou em conta o contexto social e sua complexidade para compreender e retratar uma realidade em particular e um fenômeno em especial, **‘as percepções de professores de EF da EB, sobre o clima escolar e suas implicações no trabalho docente em EF’**.

O instrumento de pesquisa utilizado para coletar as informações foi um questionário com perguntas abertas que estavam relacionadas aos objetivos específicos do estudo. Justificamos a escolha desse instrumento, fundamentando-nos em Gil (1999) que coloca que o questionário possibilita atingir um grande número de pessoas quase que simultaneamente e, também, em Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), que afirmam que o sujeito pode respondê-lo no seu tempo e da forma que escolher. Ainda a respeito do questionário, Triviños (1987) que diz que, mesmo sendo de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa.

Já sobre perguntas abertas, Sampiere; Collado e Lucio (2006) dizem que essas são úteis quando se tem a informação sobre possíveis respostas das pessoas ou estas são insuficientes ou ainda quando se deseja aprofundar-se sobre uma opinião ou motivos de um comportamento. Lembramos que as perguntas estavam relacionadas aos objetivos específicos deste estudo.

Para a análise das informações obtidas pelo instrumento de pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo que, segundo Cortes (1998, p.29), “[...] tem como pressuposto fundamental categorizar, visando identificar (ou construir) estruturas para a elaboração de modelos”.

Participaram do estudo *vinte* professores de EF, da rede pública de ensino de EB (Municipal e Estadual), de uma cidade do interior do Estado do RS (Brasil). A escolha dos participantes aconteceu de forma intencional, em que a disponibilidade dos mesmos foi o fator determinante. Assim, após o convite, somente os professores que aceitaram o mesmo foram considerados colaboradores. Molina Neto (2004) coloca que esse tipo de participação influencia positivamente no volume e credibilidade de informações disponibilizadas pelos colaboradores.

Sobre os aspectos éticos vinculados às pesquisas científicas, ressaltamos que todos os envolvidos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e as suas identidades foram preservadas (numerados de 1 a 20, conforme a rede de ensino: PM=Professor Municipal; PE=Professor Estadual).

Dessa forma, para melhor caracterizar os participantes deste estudo, descrevemos, a seguir, algumas informações.

Em relação às **‘características pessoais’**, constatamos que a **‘maioria’** (*quatorze*) dos professores de EF da EB estudados, é do **‘sexo feminino’** e a **‘minorias’** (*seis*), do **‘sexo masculino’**. Também constatamos que as **‘idades dos professores de EF da EB estudados estavam na faixa etária de 24 à 49 anos’**. Já, sobre as **‘características profissionais’** dos professores de EF da EB estudados, observamos que **‘todos’** (*vinte*) são **‘formados em EF’**, possuem **‘de 4 a 25 anos de tempo de serviço’** e são **‘lotados na rede pública de ensino’**, de uma cidade da região central do Estado do RS.

3 Os resultados e as discussões

Os resultados e as discussões deste estudo foram orientados e explicitados pelos seus objetivos específicos, pois esses representaram as categorias de análise. Essa decisão está em consonância com o que afirmam Minayo et al. (2007), segundo os quais categorias de análise são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos que podem ser geradas previamente à pesquisa de campo. Assim, a seguir, apresentamos o que expuseram os professores de EF da EB estudados sobre a temática em questão.

3.1 O clima escolar na dimensão infraestrutura

Relativamente ao clima escolar, na dimensão **'infraestrutura'**, que se refere às condições físicas e materiais, inicialmente, constatamos que a **'quase totalidade'** (*dezoito*) dos professores de EF da EB estudados, manifestou **'as precárias condições físicas e materiais'** disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF Escolar, e a **'minoría'** (*dois*), **'as boas condições'**. Esse fato de precárias condições físicas e materiais estão em concordância com o estudo de Krug (2017), que concluiu que existe uma precarização do trabalho docente em EF, na rede pública de ensino, em virtude das deficientes condições de espaço físico e materiais disponíveis para a EF.

Nessa mesma dimensão de clima escolar, também constatamos que a **'totalidade'** (*vinte*) dos professores de EF da EB estudados, manifestou que **'as condições físicas e materiais influenciam nas suas atividades docentes'**, **'prejudicando-as'** (*dezoito*) ou **'auxiliando-as'** (*dois*). Esse fato está em consonância com o estudo de Krug et al. (2016), que ressalta que a situação de precariedade de condições físicas e materiais fazem parte da cultura da EF Escolar na EB, o que, com certeza, prejudica a qualidade do ensino dessa disciplina. No direcionamento desse fato, citamos Rebolo (2012, p.101) que afirma que a inadequação e/ou escassez de elementos, relacionados às condições físicas e materiais na escola, "limita a atividade

docente e exige mais esforços dos professores, podendo levá-los a frustrações e desmotivação, além do esgotamento físico e psicológico”. Também Libâneo (2012) diz que a ausência, precariedade e descaso com as condições físicas e materiais do espaço educativo influenciam negativamente tanto no trabalho do professor quanto na aprendizagem dos alunos.

Frente a esse cenário descrito, podemos inferir que o clima escolar, relativo à dimensão ‘**infraestrutura**’, possui implicações no trabalho docente, porque pode interferir negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB estudados, ocasionando um sentimento de insatisfação com a profissão. Assim, nessa direção de inferência, mencionamos Silva e Krug (2007) que colocam que a falta de espaços físicos e de condições materiais são geradores de sentimentos de insatisfação dos professores de EF da EB para com a sua prática docente.

Em contraposição a esse quadro inferido, nos embasamos em Pereira e Rebole (2017, p. 96) que apontam que “[...] as condições físicas e de infraestrutura são importantes para o desenvolvimento do trabalho do professor, pois garantem as condições para a realização de suas atividades tanto em sala de aula como fora dela”. Libâneo (2012) diz que uma escola bem organizada e gerida deve garantir e assegurar condições organizacionais, operacionais e didático-pedagógicas para o bom trabalho do professor. Já Telles et al. (2015) falam que saber lidar com a falta de espaço físico e materiais é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar.

3.2 O clima escolar na dimensão gestão da escola

Quanto ao clima escolar, na dimensão ‘**gestão da escola**’, inicialmente, constatamos que a ‘**a maioria**’ (*onze*) dos professores de EF da EB estudados declarou que ‘**a gestão escolar não é efetiva**’, isto é, deixa a desejar na organização escolar, pois está centralizada na administração da escola pela equipe diretiva (diretor, vice-diretor, coordenador e supervisor pedagógico), o que prejudica a qualidade da educação oferecida pela instituição escolar e a ‘**minoría**’ (*nove*), que ‘**a gestão escolar é boa**’, pois está centralizada em uma

administração democrática, o que facilita a qualidade do ensino na escola. Esse fato, da gestão escolar não efetiva, está em concordância com o estudo de Krug (2017) que concluiu que existe uma precarização do trabalho docente em EF, na rede pública de ensino, em virtude das condições não efetivas da gestão da organização escolar.

Nessa mesma dimensão de clima escolar, também constatamos que a **'totalidade'** (*vinte*) dos professores de EF da EB estudados declarou que **'a gestão escolar influencia nas suas atividades docentes'**, **'prejudicando-as'** (*onze*) ou **'auxiliando-as'** (*nove*). Esse fato está em consonância com o dito por Tardif e Lessard (2005, p.28), segundo os quais “[o] trabalho docente leva também as marcas da organização escolar [...]”. Ainda, na direção desse fato, Volpato et al. (2011) afirmam que a gestão escolar influi diretamente no desempenho e no grau de satisfação dos professores com o trabalho docente, portanto, uma má gestão é uma fonte de insatisfação dos professores na escola e uma boa gestão é, ao contrário, uma fonte de satisfação dos professores na escola.

Frente a esse cenário descrito, podemos inferir que o clima escolar, relativo à dimensão **'gestão da escola'**, possui implicações no trabalho docente, principalmente, porque pode interferir negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB estudados, ocasionando um sentimento de insatisfação destes professores para com a sua prática docente.

Em contraposição a esse quadro inferido, nos embasamos em Pereira e Rebole (2017, p.101) que colocam que

[a] *gestão da escola* ocupa um papel de centralidade na presença de um bom clima escolar, pois é por meio da gestão, das diferentes formas de organizar o espaço e a interação escolar, que se pode assegurar um ambiente agradável e positivo para o alcance dos objetivos educacionais e a vida dos trabalhadores.

Já, conforme Ferreira (2013), a gestão de pessoas tem como missão alcançar a satisfação e a motivação dos trabalhadores. Nessa linha de pensamento, Luck (2012) aponta para a gestão democrática como uma

condição para superar as carências e as dificuldades efetivas do cotidiano escolar. Para Lima (2007), a gestão democrática é constituída de espaços permanentes de análise, debate, avaliação e trabalho coletivo, oferecendo aos professores oportunidades de diálogos e abertura para negociações, o que torna seus trabalhos mais produtivos.

3.3. O clima escolar na dimensão comunicação

Sobre o clima escolar, na dimensão '**comunicação**', citamos Pereira e Rebolo (2017, p.102), que dizem que “[a] *comunicação* é um aspecto importante no cenário educativo, pois possibilita a troca de informações e a comunicação entre os professores, professores e direção e professores e equipe pedagógica” e, nesse sentido, inicialmente, constatamos que a '**maioria**' (*onze*) dos professores de EF da EB estudados afirmou que '**a comunicação entre os docentes e docentes e gestão é deficiente na escola**' e a '**minoria**' (*nove*) colocou que '**a comunicação entre os docentes e docentes e gestão é satisfatória na escola**'. Esse fato de uma comunicação deficiente na escola é destacado por Pereira e Rebolo (2017, p.103) que dizem que “[u]ma comunicação frágil pode não proporcionar estímulos, esclarecimentos, questionamentos e reflexões sobre as demandas, problemas e situações que deveriam ser informados e debatidos por todos, acaba gerando insatisfação e insegurança”.

Nessa mesma dimensão de clima escolar, também constatamos que a '**totalidade**' (*vinte*) dos professores de EF da EB estudados afirmou que '**a comunicação influencia nas suas atividades docentes**', '**prejudicando-as**' (*onze*) ou '**auxiliando-as**' (*nove*) e, nesse contexto, mencionamos Pereira e Rebolo (2017, p.104) que destacam que, quando a comunicação é falha, originam-se “situações de desencontros, incertezas e desconfianças” e podem implicar “negativamente no trabalho do professor”.

Frente a esse cenário descrito, podemos inferir que o clima escolar, relativo à dimensão '**comunicação**', possui implicações no trabalho docente, principalmente, porque pode interferir negativamente na prática pedagógica

dos professores de EF da EB estudados, ocasionando um sentimento de incerteza destes professores para com a sua prática docente.

Em contraposição a esse quadro inferido, nos apoiamos em Pereira e Rebolo (2017, p.102) que salientam que “[a] comunicação é um elemento indispensável para a realização das atividades de forma adequada e segura”. Esses autores ressaltam ainda que a comunicação deve ser relacionada às orientações que os professores “precisam seguir e que devem ser compartilhadas por todos; ao fornecimento de informações sobre o planejamento das atividades escolares; às formas de diálogo e expressão do que as pessoas estão sentindo no interior da escola e como elemento que gera segurança e confiança” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p.103). Assim, nesse direcionamento de pensamento, segundo Telles et al. (2015, p.6), “[s]aber se comunicar [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar. Já, Marcellos (2009) coloca que a comunicação é, sem dúvida, um dos elementos de maior importância na participação coletiva.

3.4. O clima escolar na dimensão reconhecimento

A respeito do clima escolar na dimensão **reconhecimento**, inicialmente constatamos que a **‘maioria’** (*quatorze*) dos professores de EF da EB estudados apontou a **‘falta de reconhecimento de seu trabalho’** e a **‘minorias’** (*seis*) a **‘existência de reconhecimento’**. Esse fato está contraditório ao colocado por Barreto (2007), que diz que o reconhecimento pelo trabalho muito contribui para a satisfação e realização do professor, funcionando como elemento impulsionador da motivação para desenvolver um bom trabalho.

Nessa mesma dimensão de clima escolar, também constatamos que a **‘totalidade’** (*vinte*) dos professores de EF da EB estudados apontou que **‘sim, isto é, a falta ou a existência de reconhecimento do trabalho influenciam nas suas atividades docentes’**, **‘prejudicando-as’** (*quatorze*) ou **‘auxiliando-os’** (*seis*). Entretanto, diante desse cenário, citamos Pereira e Rebolo (2017, p.104) que dizem que o “[...] reconhecimento pelo trabalho realizado é

essencial para a satisfação do trabalhador e o bom clima escolar e está articulad[o] diretamente com a gestão escolar e as formas de comunicação”.

Frente a esse cenário descrito, podemos inferir que o clima escolar, relativo à dimensão **‘reconhecimento’**, possui implicações no trabalho docente, principalmente porque pode interferir negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB estudados, ocasionando um sentimento de insatisfação destes professores com a sua prática docente.

Em contraposição a esse quadro inferido, nos fundamentamos em Pereira e Rebolo (2017) que afirmam que o reconhecimento por parte da direção e dos outros profissionais é entendido como a valorização do trabalho e pode influenciar positivamente o desenvolvimento dos trabalhos em sala de aula e no interior da escola. Já Barreto (2007) destaca que qualquer ser humano experimenta alegria quando tem suas ações reconhecidas e bem apreciadas. Saber que seu trabalho está produzindo frutos confere muito prazer ao professor. Funciona como elemento que contribui para mantê-lo motivado a desenvolver um bom trabalho. Entretanto, Pereira e Rebolo (2017, p.104) ressaltam que “[o] reconhecimento somente é possível em um espaço que possibilite a discussão das dificuldades e dos impasses e que favoreça a confiança, a cooperação e a valorização da contribuição individual na organização do trabalho”. Ainda colocam que “[a] gestão democrática, flexível e que promova o espaço para o diálogo é uma condição para que o reconhecimento ao trabalho do professor aconteça”.

3.5. O clima escolar na dimensão auxílio

Em relação ao clima escolar, na dimensão **‘auxílio’**, nos referimos a Pereira e Rebolo (2017, p.105), que entendem auxílio “como um conjunto de fatores relacionados ao acompanhamento, assistência e orientações que influenciam o trabalho do professor [...]” e, nesse sentido, inicialmente, constatamos que a **‘maioria’**, (onze) dos professores de EF da EB estudados, salientou **‘não haver auxílio na forma de assistência e orientações em seu trabalho docente’** e a **‘minorias’** (nove) salientou **‘haver auxílio em seu**

trabalho docente'. Esse fato, da ausência de auxílio, segundo Pereira e Rebolo (2017, p.106), implica “[...] na busca isolada do professor para obter recursos e conhecimentos úteis para resolução de problemas”, o que obviamente reduz as suas chances de obter sucesso.

Nessa mesma dimensão de clima escolar, também constatamos que a **‘totalidade’**, (*vinte*) dos professores de EF da EB estudados, salientou que **‘o auxílio ou não em seu trabalho influencia nas suas atividades docentes’**, **‘prejudicando-as’** (*onze*) ou **‘auxiliando-as’** (*nove*). Esse fato está em consonância com Pereira e Rebolo (2017, p.106), que dizem que “[o] auxílio visto como acompanhamento pedagógico para verificação dos conteúdos e do domínio de sala, e, não um processo de orientação e de busca de soluções para o problema, despertam questionamentos e insatisfação nos professores”.

Frente a esse cenário descrito, podemos inferir que o clima escolar, relativo à dimensão **‘auxílio’**, possui implicações no trabalho docente, principalmente porque pode interferir negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB estudados, ocasionando um sentimento de insatisfação destes professores para com a sua prática docente.

Em contraposição a esse quadro inferido, nos fundamentamos em Pereira e Rebolo (2017, p.105), que destacam que “[...] [h]aver auxílio, acompanhamento e orientações é fundamental para a realização do trabalho; todos os setores e pessoas que trabalham no interior da escola são importantes e devem trabalhar colaborativamente”, pois “[o] trabalho que o professor desenvolve no cotidiano da escola é marcado por situações e condições que requerem a participação, colaboração e auxílio de todos para a resolução de conflitos, disciplina dos alunos e aprendizado”.

3.6. O clima escolar na dimensão motivação

Na dimensão relativa à **‘motivação’**, que abrange, segundo Pereira e Rebolo (2017, p.106), “fatores relacionados à motivação em sala de aula, na relação com a direção da escola e com outros membros da equipe pedagógica”, inicialmente, constatamos que a **‘maioria’** (*onze*) dos professores

de EF da EB estudados anunciou '**não ter motivação para o trabalho na escola**' e a '**minoria**' (*nove*) anunciou '**possuir motivação para o trabalho na escola**'. Esse fato está em discordância com Pereira e Rebolo (2017, p.107), que dizem que "[a]s principais fontes de motivação estão relacionadas ao próprio trabalho, ao sentido de contribuir para o sucesso dos alunos e à valorização e reconhecimento desse trabalho". Nesse sentido, citamos Silva e Krug (2007), que dizem que a desvalorização da EF é uma das essências do sentimento de insatisfação dos professores de EF na prática docente.

Nessa mesma dimensão de clima escolar, também constatamos que a '**totalidade**' (*vinte*) dos professores de EF da EB estudados manifestou que '**a motivação ou não para o trabalho na escola influencia nas suas atividades docentes**', '**prejudicando-as**' (*onze*) ou '**auxiliando-as**' (*nove*). Esse fato está em consonância com Chiavenato (2010), que afirma que a motivação dá origem a um determinado comportamento no interior das organizações. Dessa forma, citamos Vergara (2000), que diz que a motivação é intrínseca, ou seja, ninguém motiva ninguém, porém os fatores externos podem estimular, incentivar, provocar e viabilizar a motivação. Destaca que a motivação é influenciada pela relação entre a pessoa (professores, alunos, diretores etc.) e as situações que ocorrem no interior da escola. Cada pessoa pode responder de forma diferente às situações.

Frente a esse cenário descrito, podemos inferir que o clima escolar, relativo à dimensão '**motivação**', possui implicações no trabalho docente, principalmente porque pode interferir negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB estudados, ocasionando um sentimento de insatisfação destes professores para com a sua prática docente.

Em contraposição a esse quadro inferido, nos embasamos em Pereira e Rebolo (2017, p.98), que chamam à atenção para a gestão da escola, pois esta possui um papel "[...] importante na motivação para conhecer as relações entre os indivíduos, as suas necessidades e compreender os processos motivacionais que irão impactar, de forma significativa, o clima escolar". Já Ferreira (2013) destaca que as necessidades, sentimentos e percepções variam de indivíduo para indivíduo. Nesse sentido, a gestão da escola não

deve esquecer que a motivação impulsiona os trabalhadores, a partir de fatores internos (necessidades, sentimentos, desejos etc.) e externos (relações interpessoais, reconhecimento, apoio, salário etc.), a agirem de determinada forma para atingir determinado objetivo.

3.7. O clima escolar na dimensão respeito

A dimensão do clima escolar **'respeito'** “está relacionada ao reconhecimento, à consideração e ao apreço entre as pessoas” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p.107) e, inicialmente, constatamos que a **'maioria'** (*onze*) dos professores de EF da EB estudados ressaltou **'a falta de respeito dos colegas de trabalho para consigo'** e a **'minorias'** (*nove*), **'o adequado respeito advindo dos colegas de trabalho'**. Esse fato está em concordância com o estudo de Ilha e Krug (2010), que concluíram que o conflito entre colegas no trabalho docente é um dos principais fatores desencadeadores de stress ocupacional nos professores de EF da EB.

Nessa mesma dimensão de clima escolar, também constatamos que a **'totalidade'** (*vinte*) dos professores de EF da EB estudados ressaltou que **'o respeito ou não entre as pessoas na escola influencia nas suas atividades docentes'**, **'prejudicando-as'** (*onze*) ou **'auxiliando-as'** (*nove*). Esse fato está em consonância com o dito por Pereira e Rebolo (2017, p.107), que afirmam que “[o] respeito é um elemento indispensável das relações interpessoais e que interfere na realização” do trabalho docente.

A construção e manutenção de um ambiente harmônico e de respeito aos modos de ser, crenças e ideias de cada um deve ser incentivado por meio de diálogos, autonomia e reconhecimento. Dessa forma, o respeito será um elemento condicionante de um bom clima escolar, um elemento que possibilita reconhecer o outro, olhar para o outro como um indivíduo da sua ação (PEREIRA; REBOLO, 2017, p.107).

Rebolo (2012) destaca que o trabalho do professor é marcado pelas relações interpessoais e, quando essas são positivas, podem promover um

ambiente agradável e amigável, sendo determinantes para o sucesso do ensino e o bem-estar do professor. Já Telles et al. (2015) dizem que saber ter respeito é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar .

3.8. O clima escolar na dimensão participação

Referente ao clima escolar, na dimensão **'participação'**, inicialmente, constatamos que a **'maioria'** (*quatorze*) dos professores de EF da EB estudados relatou que **'não costumam participar das decisões da escola'** como, por exemplo, das reuniões pedagógicas, dos conselhos de classe etc., e a **'minoria'** (*seis*), que **'costumam participar das decisões da escola'**. Esse fato está em concordância com Krug et al. (2016), que dizem que a não participação nas decisões da escola faz parte da cultura da EF Escolar na EB.

Nessa mesma dimensão de clima escolar, também constatamos que a **'totalidade'** (*vinte*) dos professores de EF da EB estudados relatou que **'a sua participação ou não nas decisões da escola influencia nas suas atividades docentes'**, **'prejudicando-as'** (*quatorze*) ou **'auxiliando-as'** (*seis*). Esse fato está em consonância com Rosa e Krug (2010), que dizem que muitos professores de EF, quando deixam de se inteirar e participar das questões pedagógicas da escola e de sua área, abrem espaços para uma ação não reflexiva, que implementa e reproduz práticas pedagógicas sem um real significado para o aluno. Talvez esteja aí o foco do papel secundário que a EF adquiriu para os alunos, a qual é vista como 'sinônimo de jogo', 'hora do recreio', 'o componente em que é possível escolher o que fazer ou quais conhecimentos adquirir', 'a hora de ficar sem pensar em nada' e tantas outras definições associadas à EF, compatível com o grau de importância do conhecimento que lhes foi transmitido ao longo do percurso na EB.

Frente a esse cenário descrito, podemos inferir que o clima escolar, relativo à dimensão **'participação'**, possui implicações no trabalho docente, principalmente, porque pode interferir negativamente na atuação dos professores de EF da EB estudados, ocasionando uma desvalorização desse componente curricular na escola.

Em contrapartida a esse quadro inferido, nos apoiamos em Krug e Krüger (2007) que ressaltam a importância do envolvimento e participação dos educadores para mudar a forma como a EF está legitimada na escola ou reconstruir seu espaço no currículo escolar. Já Ilha, Ivo e Krug (2007) destacam que a EF deve participar do processo de construção do cidadão, visto que tem potencial efetivo para influenciar significativamente a vida dos jovens. Nesse sentido, para tal transformação ocorrer, lembramos Pereira e Rebolo (2017, p.107), que dizem que a “*participação* é resultado, principalmente, de uma gestão escolar que favoreça um espaço democrático pleno e acontece quando todos os professores estão envolvidos em um processo coletivo e de colaboração para garantir a qualidade do ensino”. Já Telles et al. (2015, p.7) colocam que “[s]aber trabalhar coletivamente [...]” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar.

3.9. O clima escolar na dimensão trabalho coletivo

Considerando o clima escolar, na dimensão ‘**trabalho coletivo**’, inicialmente, constatamos que a ‘**maioria**’ (*quatorze*) dos professores de EF da EB estudados colocou que ‘**não trabalham coletivamente na escola**’, e a ‘**minoría**’ (*seis*), que ‘**trabalham coletivamente na escola**’. Esse fato está em concordância com Fullan e Hargreaves (2000), que apontam que é muito comum ainda nas escolas a predominância da prática da realização de atividades isoladas, isto é, uma cultura do individualismo. Já Alonso (2004, p.13) salienta que “o trabalho coletivo nem sempre encontra aceitação por parte da direção ou mesmo dos professores que, por força do hábito de trabalhar isoladamente, vêem nisso perda de tempo”.

Nessa mesma dimensão de clima escolar, também constatamos que a ‘**totalidade**’ (*vinte*) dos professores de EF da EB estudados colocou que ‘**a ausência do trabalho coletivo ou a presença deste na escola influencia nas suas atividades docentes**’, ‘**prejudicando-as**’ (*quatorze*) ou ‘**auxiliando-as**’ (*seis*). Esse fato está em consonância com Pereira e Rebolo (2017, p.99), que dizem que “[...] o trabalho coletivo, [...], é um implicador sobre o trabalho do

professor, por isso, a necessidade de pensar a escola como espaço democrático em que os professores possam desenvolver práticas coletivas”.

Frente a esse cenário descrito, podemos inferir que o clima escolar, relativo à dimensão **‘trabalho coletivo’**, possui implicações no trabalho docente, porque a ausência do trabalho coletivo pode interferir negativamente na prática pedagógica dos professores de EF da EB estudados, ocasionando um sentimento de solidão dos mesmos em relação à sua prática docente.

Em contrapartida a esse quadro inferido, nos fundamentamos também em Pereira e Rebolo (2017, p.99), que entendem que “[...] a escola é um espaço que requer a participação de todos para a realização das tarefas no coletivo”. Destacam que, “[a]s atividades realizadas no interior da escola, para que alcancem os objetivos e proporcionem o bem-estar de todos os trabalhadores, devem ser pensadas e executadas de forma coletiva e cooperativa”.

Nesse sentido, para tal transformação ocorrer, lembramos Libâneo (2012), que diz que é por meio da colaboração, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, que será favorecida a convivência, possibilitando romper com práticas individualistas. Já Telles et al. (2015, p.7) falam que “[s]aber trabalhar coletivamente” é um dos saberes necessários ao bom professor de EF Escolar.

3.2. Análise do tipo de clima escolar a partir das suas dimensões

No quadro 1, apresentamos as informações relativas ao clima escolar e elaboramos uma análise para verificarmos o tipo de clima escolar existente nas escolas dos professores de EF da EB estudados.

Quadro 1 – As dimensões do clima escolar, nas percepções dos professores de EF da EB estudados.

Influências nas Dimensões do Clima Escolar									
Profes-Sores	Infraes-trutura	Gestão	Comu-nicação	Reconhe-cimento	Auxí-Lio	Moti-vação	Res-peito	Partici-pação	Trabalho Coletivo
PM1	F	F	F	F	F	F	F	F	F
PM2	F	A	A	A	A	A	A	A	A
PM3	F	F	F	F	F	F	F	F	F
PM4	A	A	A	A	A	A	A	A	A
PM5	F	F	F	F	F	F	F	F	F
PM6	F	F	F	F	F	F	F	F	F
PM7	F	F	F	F	F	F	F	F	F
PM8	F	F	F	F	F	F	F	F	F
PM9	F	A	A	A	A	A	A	A	A
PM10	F	A	A	A	A	A	A	A	A
PE11	F	F	F	F	F	F	F	F	F
PE12	F	A	A	F	A	A	A	F	F
PE13	F	A	A	F	A	A	A	F	F
PE14	F	A	A	F	A	A	A	F	F
PE15	A	A	A	A	A	A	A	A	A
PE16	F	F	F	F	F	F	F	F	F
PE17	F	F	F	F	F	F	F	F	F
PE18	F	F	F	F	F	F	F	F	F
PE19	F	F	F	F	F	F	F	F	F
PE20	F	A	A	A	A	A	A	A	A

Legenda: 1=Clima aberto; 2=Clima Fechado.

Fonte: Os autores.

Ao analisarmos as informações contidas no quadro 1, verificamos que, de forma geral, a **'maioria'** (onze=PM1; PM3; PM5; PM6; PM7; PM8; PE11; PE16; PE17; PE18 e PE19) dos professores de EF da EB estudados **'percebeu um clima fechado'**, e a **'minoria'** (nove=PM2; PM4; PM9; PM10; PE12; PE13; PE14; PE15 e PE20) **'percebeu um clima escolar aberto'**. Ao olharmos com mais atenção, isto é, para cada dimensão do clima escolar, constatamos que o clima escolar fechado, apontado pela maioria, apresentou-se totalmente fechado em todas as dimensões, isto é, na infraestrutura, gestão,

comunicação, reconhecimento, auxílio, motivação, respeito, participação e trabalho coletivo. Já o clima escolar aberto, apontado pela minoria, apresentou-se aberto em todas as dimensões, somente para dois professores (PM4 e PE15), tendo o restante com uma (PM2; PM9; PM10 e PE20) e quatro (PE12; PE13 e PE14) dimensão(ões) fechada(s), o que mostrou que as escolas terão que melhorar em alguma(s) dimensão(ões) para proporcionar um clima escolar totalmente aberto aos seus professores. Nesse sentido, podemos citar Pereira e Rebolo (2017, p.105), que frisam que “[o]s sentimentos e percepções em relação ao clima escolar sempre são transitórios e inacabados e dependem das situações e mudanças que ocorrem no ambiente”.

4. Considerações finais

Ao longo da escrita deste estudo, apresentamos e discutimos as informações obtidas a partir das percepções dos professores de EF da EB estudados **‘em referência às dimensões que compõem o clima escolar’**. Foram apontados os seguintes resultados nas diversas dimensões: 1) **‘infraestrutura’** – a quase totalidade manifestou as precárias condições físicas e materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas de EF Escolar; 2) **‘gestão da escola’** – a maioria declarou que, a gestão escolar não é efetiva, isto é, deixou a desejar na organização escolar, pois está centralizada na administração da escola pela equipe diretiva, o que prejudica a qualidade da educação oferecida pela instituição escolar; 3) **‘comunicação’** – a maioria afirmou que, a comunicação entre os docentes e docentes e gestão é deficiente na escola; 4) **‘reconhecimento’** – a maioria declarou a falta de reconhecimento de seu trabalho docente; 5) **‘auxílio’** – a maioria salientou não haver auxílio na forma de assistência e orientações em seu trabalho docente; 6) **‘motivação’** – a maioria anunciou não ter motivação para o trabalho na escola; 7) **‘respeito’** – a maioria manifestou a falta de respeito dos colegas de trabalho para consigo; 8) **‘participação’** – a maioria apontou que, não costumam participar das decisões da escola; e, 9) **‘trabalho coletivo’** – a maioria colocou que, não trabalha, coletivamente na escola.

Ainda podemos constatar que **‘os resultados apontaram para um clima escolar fechado’**, em todas as dimensões do clima escolar, nas percepções da **‘maioria’** dos professores de EF da EB estudados, o que indica uma falta de controle destes docentes sobre suas ações e seu trabalho, detonando uma insatisfação e desmotivação com o ambiente escolar, acarretando um ensino deficiente e/ou insuficiente para uma educação de qualidade.

A partir destas constatações, podemos inferir que a maioria das equipes gestoras das escolas a que pertencem os professores de EF da EB estudados precisa melhorar a sua forma de atuação para melhorar o clima escolar no sentido de promover uma melhor qualidade do ensino em sua escola.

Frente a este cenário de clima escolar fechado, achamos importante apontarmos o papel/função da gestão escolar para uma mudança em direção a um clima escolar aberto. Nesse sentido, nos fundamentamos em Brito e Costa (2010, p.506), que afirmam que “[a] literatura sobre clima escolar tem destacado a figura do gestor como agente crucial na promoção de um clima favorável nas escolas, e os relatos dos professores colaboram para evidenciar a influência da gestão na construção desse bom clima de trabalho”. Ainda ressaltam que “[...] em uma escola na qual às relações entre os diferentes membros da comunidade educacional são positivas favorece um bom clima de trabalho e serão obtidos resultados favoráveis no processo pedagógico, não se limitando exclusivamente ao rendimento acadêmico”.

Para finalizar, afirmamos que os resultados desta investigação apontam para a necessidade de mais discussões e estudos sobre o clima escolar, fato esse em consonância com o dito por Pereira e Rebolo (2017, p.110), segundo os quais, “[d]iante de tantos desafios vivenciados pelos professores na escola contemporânea, se faz necessário o aprofundamento das discussões acerca do clima escolar e do trabalho docente no interior das instituições educativas [...]”, pois, a escola, “como uma instituição capaz de promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem e no próprio trabalho do professor, merecem atenção dos pesquisadores, da sociedade e do Estado”. Também, de acordo com Brito e Costa (2010, p.509),

[v]erifica-se [...] a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o cotidiano das escolas e do trabalho docente com o objetivo de contribuir para a compreensão de como nossas escolas podem ajudar a favorecer a permanência e a aprendizagem dos alunos, independentemente do peso indiscutível das características sociais, econômicas e culturais que carreguem, a fim de ser possível o estabelecimento de discussões pertinentes sobre políticas públicas adequadas em prol do fortalecimento das instituições escolares e do exercício profissional dos professores.

Já, para Brito e Costa (2010, p.501), estudos sobre o clima escolar buscam “analisar padrões de interações sociais presentes no contexto escolar que podem facilitar ou dificultar o trabalho coletivo e o diálogo entre os diferentes atores do processo pedagógico [...]”, fatos importantes na educação.

Referências

- ALONSO, M. *Gestão escolar: revendo conceitos*. São Paulo: PUC-SP, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BARRETO, M. de A. *Ofício, estresse e resiliência: desafio do professor universitário*, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – UFRN, Natal, 2007.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRITO, M. de S.T.; COSTA, M. da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.15, n.45, p.500-594, set./dez. 2010.
- BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, A. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- CHIAVENATO, I. *Gestão de pessoas. O novo papel dos RH nas organizações*. Rio de Janeiro: Campos, 2010.
- CORTES, S.M.V. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. In: NEVES, C.E.B.; CORRÊA, M.B. (Orgs.). *Pesquisa social empírica: métodos e técnicas*. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

COSTA, A.F.L. da. *Clima escolar e a participação docente: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino*, 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.

CUNHA, M.B.; COSTA, M. da. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 32., Caxambu, 2009. *Anais*, Caxambu: ANPEd, 2009.

FERREIRA, P.I. *Clima organizacional e qualidade no trabalho*. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas em pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

ILHA, F.R. da S.; KRUG, H.N. O professor de Educação Física Escolar e o stress na sua profissão. *Revista Intermeio*, Campo Grande, v.16, n.31, p.238-245, jan./jun. 2010.

ILHA, F.R. da S.; IVO, A.A.; KRUG, H.N. Refletindo a prática pedagógica do professor de Educação Física através da organização de suas aulas. In: SEMINÁRIO EM EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 2., 2007, Santa Maria. *Anais*, Santa Maria: CEFD/UFMS, 2007.

KRUG, H.N. A precarização do trabalho docente em Educação Física na Educação Básica. *Revista Gestão Universitária*, B.Horizonte, p.1-12, nov. 2017.

KRUG, H. N. et al. A cultura da Educação Física Escolar. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.25, n.1, p.61-77, jan./jun. 2016.

KRUG, H.N.; KRÜGER, L.G. A estruturação organizacional da Educação Física no Ensino Médio em Santa Maria (RS) nas escolas com Estágio Curricular Supervisionado do CEFD/UFMS. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 26., 2007, Pelotas. *Anais*, Pelotas: ESEF/UFPEL, 2007.

LIBÂNEO, J.C. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M.R.C. de. *Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido*. Brasília: Líber Livro, 2007.

LUCK, H. *Gestão do clima organizacional da escola*. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUZ, R.S. *Clima organizacional*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

MARCELLOS, V.A. Relações interpessoais – reflexões a cerca do cotidiano escolar. *Artigonal* – Diretório de Artigos Gratuitos, 2009.

MINAYO, M.C. de S. et al. (Orgs.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOLINA NETO, V. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas e investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa em Educação Física: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NÓVOA, A. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, P.R.; REBOLO, F. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. *Revista Série-Estudos*, Campo Grande, v.22, n.46, p.93-112, 2017.

REBOLO, F. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M.; PERRELLI, M.A.S. (Orgs.). *Docência em questão: discutindo trabalho e formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

ROSA, V.T. da; KRUG, H.N. A Educação Física organizada em forma de clubes no Ensino Médio e seus procedimentos metodológicos. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, n.143, p.1-33, abr. 2010.

SAMPIERI, R.H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, P.B. *Metodologia da pesquisa*. São Paulo: MacGraw Hill, 2006.

SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. Os sentimentos de satisfação e insatisfação dos professores de Educação Física. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a.12, n.115, p.1-8, dic. 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TELLES, C. et al. Os saberes necessários ao bom professor de Educação Física Escolar na percepção dos acadêmicos ingressantes da graduação. *Revista Gestão Universitária*, Belo Horizonte, p.1-14, mar. 2015.

TRIVIÑOS, A.N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais – pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S.C. *Gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas, 2000.

VOLPATO, G.; BAUMER, E.R.; AZEREDO, J.L. de; DOMINGUINI, L. Desafios da profissão e problemas na formação de professor na percepção de

acadêmicos de Artes Visuais e Matemática. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 223-245, jul./dez. 2011.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.