



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara – SP

SÔNIA LOPES LANZONI

CLIMA ORGANIZACIONAL: fator de prevenção à violência escolar

ARARAQUARA – SP
2009

SÔNIA LOPES LANZONI

CLIMA ORGANIZACIONAL: fator de prevenção à violência escolar

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/ Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Área: Política e Gestão Educacional

Orientadora: Profa. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva

ARARAQUARA – SP
2009

370 Lanzoni, Sônia Lopes
L297c Clima organizacional: fator de prevenção à violência
 escolar / Sônia Lopes Lanzoni. – Araraquara : [s.n.], 2009
 220 f. : il., quadros.

 Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista,
 Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
 Orientador: Joyce Mary Adam de Paula e Silva

 1. Educação. 2. Incivilidade. 3. Violência. 4. Violência na
 escola. 5. Clima organizacional.. I. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS – CAMPUS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/ Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

CLIMA ORGANIZACIONAL: fator de prevenção à violência escolar

SÔNIA LOPES LANZONI

Profa. Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Profa. Dra. Leila Maria Ferreira Salles

Prof. Dr. Joaquim Gonçalves Barbosa

Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Profa. Dra. Lucia Cavalcante de Albuquerque Willians

14/12/2009

Para José Guilherme.

Embora pequenino e não conheça o alfabeto, “lê” os
livros e o mundo com curiosidade e alegria.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À professora Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva pela amizade e dedicação na orientação deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos queridos filhos Luciana, Mauro e Priscila pelo companheirismo e incentivo.

À equipe gestora, professores, alunos, funcionários e demais profissionais das duas escolas pesquisadas, que procuram, a cada dia, realizar o melhor.

Ao professor Carlos da Silva Pateis pelo apoio na correção do texto.

RESUMO

Cada escola se caracteriza por desenvolver uma personalidade própria, que influencia o comportamento dos que ali trabalham e estudam o que é considerado como clima da organização. O clima da escola tem múltiplas causas, e seus componentes estão interligados. É percebido simultaneamente de forma consciente e inconsciente. A análise de seus efeitos, que também são múltiplos, é fundadora de novas políticas ou estratégias de mudança e interessam diretamente aos gestores escolares. Este estudo de duas escolas, uma no interior do Estado de São Paulo, Brasil e uma na Comunidade de Madrid, Espanha ressalta as relações existentes entre clima organizacional da escola e a violência escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com estudo de dois casos. O foco central é a percepção que professores e alunos, nos dois países, têm sobre dois aspectos do cotidiano escolar: clima organizacional e violência na escola. Este estudo reveste-se de importância por ser inédito no Brasil, salvo melhor juízo, ao relacionar clima organizacional e violência escolar. Embora diferentes em muitos aspectos, as duas escolas pesquisadas se assemelham no tocante à existência dos atos de incivilidade no seu cotidiano e a preocupação em preveni-los ou minorá-los. O estudo apresenta as estratégias e ações que ambas utilizam para lidar com os conflitos, questão central para análise do clima das mesmas. O estudo utiliza a literatura atual sobre os dois temas, a observação do cotidiano das escolas e sua documentação, respostas aos questionários, e as entrevistas realizadas com diversos atores escolares.

Palavras chave: Educação. Incivilidade. Violência. Violência na Escola. Clima Organizacional.

ABSTRACT

Each school is characterized by developing its own personality, which influences the behavior of those who work and study there what is considered climate of the organization. The climate of the school has multiple causes, and their components are interlinked. It is perceived both consciously and unconsciously. The analysis of their effects, which are also multiple, is the founder of new policies or strategies for change and interest directly to the school management. This study of two schools, one in the State of Sao Paulo, Brazil and one in Madrid, Spain highlights the relationship between organizational climate of schools and school violence. This is a qualitative research study of two cases. The central focus is the perception that teachers and students in both countries have about two aspects of school life: organizational climate and school violence. This study is of importance because it is unprecedented in Brazil, except better judgment, to relate organizational climate and school violence. Although different in many respects, the two schools studied are similar with regard to the existence of acts of incivility in their daily life and concern to prevent them or to mitigate them. The study presents the strategies and actions that both schools use to deal with conflict, a central issue to the analysis of the climate. The study uses the literature on the two subjects, the observation of everyday life of schools and its documentation, answers to questionnaires and interviews with various school actors.

Keywords: Education. Incivility. Violence. School Violence. Organizational Climate.

LISTA DE QUADROS

		Página
Quadro 1	Categorias de análise: inter-relação pessoal, estrutura física e funcionamento organizacional das escolas.....	80
Quadro 2	Aspectos gerais da Educação Infantil - segundo ciclo.....	86
Quadro 3	Aspectos gerais da Educação Primária.....	86
Quadro 4	Aspectos gerais da Educação Secundária Obrigatória – ESO.....	87
Quadro 5	Aprovação e reprovação de alunos da Educação Secundária Obrigatória – ESO.....	87
Quadro 6	Alunos que almoçam na escola.....	89
Quadro 7	Distribuição dos professores segundo a jornada de trabalho realizada.....	89
Quadro 8	Quantidade de professores por nível de ensino e pessoal administrativo....	89
Quadro 9	Distribuição do pessoal de cargos diretivos.....	90
Quadro 10	Anos de antiguidade da equipe escolar no centro educativo.....	90
Quadro 11	Quantidade de professores com relação às disciplinas ministradas.....	148
Quadro 12	Tempo de serviço da equipe gestora da Unidade Escolar – Ano Letivo 2006.....	151
Quadro 13	Tempo de serviço dos professores na Unidade Escolar – Ano Letivo 2006.....	152
Quadro 14	Tempo de serviço do pessoal da Secretaria na Unidade Escolar – Ano Letivo 2006.....	152
Quadro 15	Tempo de serviço do pessoal encarregado dos Serviços Gerais na Unidade Escolar – Ano Letivo 2006.....	152
Quadro 16	Nível de escolaridade dos professores e equipe gestora da Unidade Escolar – Ano Letivo 2006.....	152
Quadro 17	Rendimento escolar dos alunos - Ano Letivo 2006.....	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPITULO I.....	22
1 – CLIMA ORGANIZACIONAL: SÍNTESE DE ESTUDOS.....	22
CAPÍTULO II.....	43
2 – VIOLÊNCIA: UM TEMA, MUITOS ASPECTOS.....	43
2.1 – Os estudos sobre violência na escola.....	53
CAPÍTULO III.....	78
3 - A PERCEPÇÃO DO CLIMA ORGANIZACIONAL POR ATORES ESCOLARES DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.	78
3.1 – O Colegio S. e seu contexto.....	80
3.1.1 - O que é violência para professores e alunos e onde ocorrem no colégio.	92
3.1.2 – Categoria de análise: inter-relação pessoal.....	97
3.1.3 – Categoria de análise: funcionamento organizacional.....	122
3.1.4 – Categoria de análise: estrutura física.....	136
3.2 – A Escola Estadual professora Zita de Godoy Camargo e seu contexto.....	141
3.2.1 - O que é violência para professores e alunos e onde ocorrem na escola....	153
3.2.2 – Categoria de análise: inter-relação pessoal.....	157
3.2.3 – Categoria de análise: funcionamento organizacional.....	172
3.2.4 – Categoria de análise: estrutura física.....	186
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS.....	198
APÊNDICE.....	205
ANEXOS.....	216

INTRODUÇÃO

Muitos problemas na escola atual, não se referem apenas aos aspectos acadêmicos, mas a fatores próprios do seu contexto e organização. Incidem indiretamente nos resultados do trabalho dos professores que em seus relatos, de maneira geral, têm destacado que a violência, principalmente o desrespeito, vem se constituindo como uma constante no meio escolar.

A avaliação dos fatores ou processos que fazem parte da escola e não se referem diretamente às questões do conhecimento acadêmico é importante para os gestores escolares, pois possibilita orientar intervenções na própria dinâmica da escola, conseqüentemente nos produtos educativos. Entre estes fatores é importante lembrar a percepção que os atores de uma instituição têm de sua atmosfera de trabalho, portanto seu clima, que influencia o modo de viver o cotidiano.

Os atos e comportamentos da equipe gestora são determinantes principais do clima organizacional, explica Brunet (1987), portanto, sem descuidar dos aspectos burocráticos inerentes a suas funções, há de estar atenta para a influência que exerce sobre o clima e manter-se alerta aos dois importantes aspectos presentes no cotidiano da complexa organização que é a escola: o clima e os atos de incivilidade e vitimização nele inseridos, que decorrem das características das relações interpessoais que se dão nos grupos e subgrupos e do próprio contexto onde elas se estabelecem na dinâmica do dia a dia. “O clima pode constituir, em si mesmo, um obstáculo importante” (BRUNET, 1987, p.68), pois proporciona um estilo particular à escola, repercute na sua eficácia, na estabilidade dos profissionais que ali trabalham, além de afetar suas relações com a comunidade.

Considerando as novas propostas de democratizar a gestão da escola e a participação dos pais nos processos educativos, o estudo do clima torna-se importante, pois, ao influenciar as relações entre os atores escolares e os pais, pode possibilitar ou impedir esta pretendida participação. Além disto, a partir da avaliação e diagnóstico do clima os gestores podem propor programas de intervenção, introduzir melhorias, prevenir atos de violência e potencializar um clima positivo.

Neste pensamento, consideramos adequado que gestores escolares estejam atentos ao clima da organização, que imprime reflexos duradouros nos comportamentos, podendo resultar em atos de incivilidade que, passando a fazer parte do dia a dia, passam a fazer parte do próprio clima.

O interesse em fazer um estudo sobre o clima de duas escolas e a percepção de violência nele inserida, justifica-se por considerar que a escola não vem utilizando adequadamente seus recursos pedagógicos para tratar das questões de violência em seu espaço.

Na escola o clima é percebido pela própria pessoa individualmente (professor, aluno, funcionário), pelos grupos de alunos ou de funcionários, ou pela comunidade, na forma como se dão as inter-relações e o contexto onde ocorrem, as características da comunicação e a maneira como elas repercutem no dia a dia da escola, interferindo nos afazeres escolares, rendimento, eficácia, qualidade de vida, satisfação de trabalhar no lugar.

O clima da escola tem origem em três grandes causas que o determinam (BRUNET, 1987; 2002). São as variáveis de comportamento individual e grupal, as da estrutura e as do processo organizacional.

As variáveis de comportamento individual implicam as capacidades das pessoas, sua personalidade e a maneira como enfrentam e resolvem as intrincadas questões que surgem no dia a dia. As variáveis do comportamento dos grupos que se formam na escola, e se referem a sua coesão, formas de tomar decisão, maneiras de elaboração e discussão das normas, a forma como desempenham e estruturam seus papéis.

O clima também tem origem na maneira como a escola está estruturada, entendendo com isso suas dimensões, pois quanto maior, implica em maiores dificuldades de gerenciamento, o grau de manutenção ou estrago de suas instalações, o modo como são conduzidos os trabalhos, as formas de controlar ou resolver as ocorrências diárias, os temas dos projetos de estudo que leva a efeito, a divisão das funções. Também é revelador da estrutura da escola a maneira como se relacionam e trabalham os diferentes estamentos, assim como o grau de centralização das decisões que repercute na percepção dos indivíduos e influencia seus comportamentos e o clima da organização.

As variáveis do processo organizacional também estão na origem do clima da escola. Elas envolvem o tipo de liderança exercida pelos gestores, que vai determinar clima aberto, relações fluidas, ou autoritárias, rígidas, repercutindo no comportamento e no trabalho de todos. Nesta variável estão as maneiras de resolver os conflitos adotados pela escola que podem ser a partir de mediação e diálogo, mas também pela imposição de castigos. Os projetos educativos, as maneiras de seleção de professores, a organização das turmas, enfim, os modos como a escola se organiza, incluindo a coordenação de seu espaço físico se refletem na percepção das pessoas envolvidas, no clima da escola.

O clima, portanto é multidimensional. Suas causas envolvem todas as ações da escola. Determina comportamentos que retornam à origem de suas causas, constituindo-se, portanto em um fenômeno cíclico.

O clima existente nas escolas pode gerar atos de incivilidade e os atos de incivilidade se inserem no clima e influem na sua percepção, de maneira cíclica.

Pela amplitude de procedimentos e comportamentos que a percepção do clima possa infundir nos atores escolares ele há de ser objeto de análise e estudo pelos gestores escolares. Entender o clima a partir da observação das ocorrências do cotidiano da escola, das atitudes, motivação de funcionários e alunos, rendimento, qualidade de vida, para poder investir em sua transformação, se necessário,

Perceber e entender o clima de uma organização, explica Brunet (1987), não é a parte mais difícil, pois ele ocorre nas dependências da escola, é apenas necessário estudá-la. Modificá-lo é difícil, pois, na medida que ele é resultante de várias dimensões interrelacionadas que afetam a estrutura e processo administrativos e envolvem a percepção dos indivíduos, as intervenções, neste nível, são delicadas, pois para modificar a percepção há de se introduzir modificações e fazer transformar muitas variáveis que lhe dão origem.

Os professores e gestores vêm alertando que as inter-relações entre os alunos está se tornando difícil, e que vêm se materializando em atos de agressão, incivilidade, vitimização, se constituindo em problema para as escolas. Acabam por fragilizar o clima da organização, levando a uma percepção de insegurança, que afeta o comportamento de todos.

Comumente, a solução tomada pelas equipes de profissionais da escola, com relação a estas questões, é de penalizar os alunos envolvidos em atos de incivilidade através de suspensões, castigos diversos e até veladas expulsões. Daí a importância de que a equipe gestora busque esclarecimentos na teoria já existente sobre o assunto para orientar decisões fundamentadas em pesquisas, que as ajude a desenvolver ações que venham a prevenir os atos de violência na escola.

Estudos desenvolvidos por vários pesquisadores como Brunet (1987), Fernández (2004), Debarbieux e Blaya (2002), Díaz Aguado (2004), proporcionam orientações à equipe gestora para que possam realizar transformações no clima de convívio de suas escolas, oportunizando efeitos positivos na qualidade de vida, coesão do grupo, rendimento escolar, prevenindo ou diminuindo os episódios de vitimização entre os alunos.

O tratamento das questões de violência a nosso entender não está na atuação direta sobre as ocorrências, embora algumas vezes se faça necessário uma atuação rápida e enérgica, mas sim que a comunidade escolar se envolva com ações que, embora não tratem diretamente

da questão violência, propicie um clima tão positivo na escola que seja dificultador da mesma. Neste interesse, foram escolhidas para estudo, duas escolas que apresentavam pelo seu histórico e localização, possibilidades de apresentar a violência inserida em seu clima.

Variados estudos demonstraram relação direta entre clima positivo e rendimento escolar, aquisição de habilidades cognitivas, aprendizagem, desenvolvimento de atitudes positivas para com os estudos, desenvolvimento emocional e social de alunos e professores. Olhar a escola a partir de seu clima organizacional faz superar a simples concepção burocrática, pois são levados em consideração os fatores humanos, estruturais, funcionais, culturais e físicos que entram em jogo no seu funcionamento. Alguns estudos como os de Gonçalves e Spósito (2002), Guimarães (1984), Spósito (2001) apontam as questões organizacionais como um componente importante nas situações de violência escolar.

Revilla Castro (2002) e demais autores, têm trabalhado com a relação entre a violência escolar e o clima organizacional, abordando questões como: o tamanho das escolas (Alexander e Curtis, 1995); o clima organizacional (Debarbieux, 1997; Astor, Meyer e Behre, 1999) e as questões disciplinares (Baker, 1996). Debarbieux (1997) tem trabalhado com o conceito de incivilidade, definido como os insultos, grosserias diversas, empurrões, interpelações, humilhações, como um dos fatores que podem desencadear situações de violência na escola, assim como a sua banalização criando um clima de insegurança. Baker (1996) por sua vez, destaca que o excesso de disciplina pode piorar a situação de violência na escola. Astor Meyer e Behre (1999) apontam que a violência na escola ocorre principalmente nos espaços sem dono, como o refeitório, cantina, corredores, pátio etc.

Os efeitos do clima são sentidos por todos, pois sua percepção é compartilhada, embora possa ser não coincidente. Ela depende das experiências interpessoais que possam ter ocorrido entre os diversos atores e de como foi individualmente apreendida.

Estudos sobre o clima organizacional (BRUNET, 1992) explicam que o mesmo tem na origem, ao menos três variáveis determinantes, cujos efeitos a ela retornam num movimento cíclico. São elas: as variáveis comportamentais, as da estrutura da organização e as de processos da organização. Os efeitos do clima influem nas causas e vice-versa. Se os efeitos não contribuem para modificar as causas, cria-se um círculo vicioso.

Para o autor, as variáveis comportamentais compreendem as atitudes, personalidade e capacidade individuais, e também a estrutura, coesão, normas e papéis inerentes aos grupos.

As variáveis da estrutura da organização incluem a sua dimensão, os níveis hierárquicos, o tamanho dos departamentos, os graus de centralização e o programa de trabalho.

As variáveis de processos da organização englobam os modos de ser das lideranças, o tipo de comunicação, a forma com que se resolvem os conflitos, a forma de seleção dos funcionários, de que modo são dadas as recompensas, como são estabelecidas as normas do estatuto e o projeto de trabalho.

Estas três grandes variáveis são responsáveis pelas dimensões do clima organizacional que tem como resultado efeitos a nível individual como: satisfação, rendimento, qualidade de vida; efeitos em nível de grupos como: coesão, moral e resultados organizacionais, entre eles o rendimento, a eficácia e a evolução da organização.

Estes efeitos, de um modo cíclico, retornam e atuam sobre suas origens, sendo possível, a partir da sua análise, efetuar modificações.

Por outro lado, os estudos teóricos e empíricos sobre a violência nas escolas orientam-se para uma atitude de equilíbrio no seu entendimento, recusando uma definição que maximiza os fatos, contribuindo para o exagero, o pessimismo e sensacionalismo. Ao mesmo tempo valoriza as percepções das vítimas, muitas vezes silenciosas, e fatos de pequena ou grande dimensão que vêm ocorrendo nas instituições escolares.

Observa-se que a violência é um problema comum ao conjunto das sociedades. A compreensão e explicação das razões e das origens da violência são de interesse universal, como o é a universalidade dos fenômenos que incluem. As manifestações da violência, no entanto, são diferentes em cada contexto em função das coordenadas e das questões estruturais das sociedades que as produzem.

Na explicação deste fenômeno intervêm fatores muito diversos: a marginalização escolar e das relações de trabalho, a exclusão social, as condições familiares, as questões de caráter político como a ausência de controle policial e a impunidade social. A identificação e a legitimação da violência podem originar-se no sentimento de exclusão social conforme Zaluar (1997), Minayo (1999), Burstyn (2000), na deslegitimação da política e das instituições sociais segundo Fernandez Villanueva, Domínguez, Jiménez e Revilla (1998), na exclusão na convivência escolar, de acordo com Candau (1999), Camacho (2001), Díaz Aguado (1996, 2002, 2003), nas ideologias autoritárias, nas dificuldades de definição e percepção do futuro e na identidade social segundo Diaz Aguado (2002; 2003), Fernandez Villanueva, et al.(1998), Zaluar (1997), Silva (2001; 2003).

Dados de pesquisa, realizada com 1.220 alunos e 443 educadores de escolas públicas e particulares coordenada por Minayo (1999) no Rio de Janeiro, indicaram que tanto para os alunos como para os professores, episódios de violência são freqüentes. Para os alunos os problemas maiores são as discussões, as ameaças, as agressões físicas e o uso de drogas e

para os docentes os maiores problemas são as agressões verbais, as ameaças e as depredações quaisquer destes fatores atuam sobre o comportamento dos membros de uma organização e encaminham para que o clima seja percebido como inseguro e arriscado.

O estudo sobre o clima na escola e a percepção de violência nele inserida se apresenta como necessário para os gestores das escolas na atualidade e direcionaram o interesse em fazer um estudo maior sobre o assunto. São, portanto, objetivos deste trabalho:

- estudar duas escolas de ensino fundamental e médio focalizando seu clima organizacional.
- explorar a percepção de violência escolar inserida no clima organizacional das duas escolas.

O campo de estudo desta pesquisa foi duas organizações escolares, uma no Brasil e outra na Espanha. Apesar de se estruturarem de modo semelhante, as escolas acabam se diferenciando, constituindo identidades particulares, pois cada uma apresenta características derivadas de sua sociabilidade própria (CÂNDIDO, 1977), constituindo regulações que são resultados das interações concretas, além das determinações mais gerais e globais.

Embora diferentes em muitos aspectos, as duas escolas se assemelham no tocante à existência dos atos de incivilidade no seu cotidiano, e na preocupação em prevení-los ou minorá-los. Ambas desenvolvem ações pedagógicas com o objetivo de promover a convivência positiva entre os diferentes elementos da equipe escolar e manter um clima harmonioso.

O objeto deste estudo é o clima organizacional e a percepção de violência nele inserida em duas escolas. Uma no interior do Estado de São Paulo, Brasil e uma na Comunidade de Madrid, Espanha. A pesquisa está inserida no projeto CAPES/DGU¹.

A Espanha foi escolhida por ser um país que vem desenvolvendo oficialmente, em colaboração com a Universidad Complutense de Madrid, projetos de intervenção, com a finalidade de prevenir a violência escolar há mais de uma década e colaborando para melhorar o clima organizacional.

A escola espanhola definida pela equipe daquele país, o Colegio S., conta entre seu alunado 20% de imigrantes, na quase totalidade centro e sul americanos. Frequentam as séries iniciais filhos de imigrantes, porém espanhóis de nascimento, o que aumenta a porcentagem dos que são culturalmente estrangeiros, embora não o sejam por nascimento.

¹ O programa Capes/ DGU concede bolsas de estudo em nível de doutorado-sanduíche e pós-doutorado em parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Direção Geral de Universidades, do Ministério de Educação e Ciências da Espanha (DGU-MEC).

Os motivos pelo qual este Colegio foi escolhido para compor o estudo foram: presença da diversidade cultural, convivência com situações de violência ocasionadas principalmente pelo preconceito e ser, na ocasião, embora o projeto venha sendo desenvolvido por muitas escolas há pelo menos dez anos, a única, em Madrid, que estava levando a efeito o Projeto Convivir es Vivir (COLEGIO..., 2007b) que se propõe a promover os valores de tolerância com relação à interculturalidade, ligado à Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, na tentativa de desenvolver clima positivo de convívio na escola, dificultado pelo preconceito.

A Espanha vem investindo esforço para controlar suas fronteiras e sustar a imigração ilegal. Trata-se geralmente de centro e sul americanos e subsaarianos que buscam driblar a difícil situação política, social e econômica de seus países e encontrar diferentes oportunidades na Europa. Esta situação implica em muito investimento financeiro para atender às necessidades de moradia, assistência médica, emprego para os que conseguem chegar àquele país.

O povo local se indispõe com este gasto e com o governo que apóia a imigração. São altos os impostos pagos pelo povo e consideram injusto ter que dividir com a população de imigrantes, que não sendo registrada, não paga os tributos legais. Nas relações interpessoais que se dão nas escolas esta indisposição se traduz no preconceito e na vitimização dos originários destes países socialmente prejudicados. Os atos de incivilidade que se originam nestas relações levam a caracterizar, para parte dos alunos, um clima organizacional de insegurança escolar, que por sua vez atua sobre o comportamento dos envolvidos e tem um efeito direto sobre a satisfação e o rendimento no local de estudo e trabalho.

A escola brasileira foi escolhida considerando-se a estrutura política e a colonização da cidade onde está instalada, que no tempo auge do café teve sua economia dinamizada com a vinda de suíços, alemães e italianos que a caracterizaram com sua cultura, modernizaram e personalizaram a região. Posteriormente, a instalação das oficinas de manutenção e reparo de máquinas, carros e vagões pela Companhia Paulista de Estrada de Ferro, transformou a cidade em uma das mais importantes da região. Em meados de 1900 foi reduto de integralistas sendo que detém o Museu Plínio Salgado com todos os documentos relativos àquele movimento. É uma cidade, portanto, colonizada por imigrantes europeus e seus descendentes, que valorizavam e mantinham suas tradições (COMO..., 1978).

Porém, a situação político-econômica na década de sessenta provocou aumento do cultivo da cana e a industrialização no município, dando ocasião a que levas de migrantes,

originários de vários estados brasileiros, em especial os do nordeste, aqui viessem se fixar e construir um bairro na cidade. O problema de aceitação destes migrantes deveu-se às diferenças sociais e culturais, dificuldades de infra-estrutura inexistente no bairro, violência entre os moradores que se fixaram e que era propagada pela mídia. Muitos investimentos municipais tiveram que ser realizados para oferecer infra-estrutura ao bairro, desviando benfeitorias a serem realizadas na cidade.

A prefeitura efetivou grandes investimentos como construção de várias escolas, centro de atendimento médico e ambulatorial, creche, policiamento. A cidade aceitou, com dificuldade, esta grande população que a descaracterizou.

A escola pesquisada, construída no local, deu atendimento a estes migrantes. Portanto, todos os seus alunos são originários de outras regiões, ou seus descendentes, em especial o nordeste brasileiro, o que poderia ocasionar convívio com o preconceito em seu interior, já que este existia entre os cidadãos.

Os motivos da escolha desta escola foram, portanto, sua situação física, pois construída dentro de bairro considerado muito violento, o fato de acolher, pela sua dimensão, grande número de alunos adolescentes e adultos de baixa renda, na quase totalidade originária de outras regiões brasileiras, principalmente o nordeste, apresentando, portanto, cultura e sociabilidade próprias.

Não obstante, é considerada como das melhores escolas públicas da cidade. Apesar de não executar projetos que digam respeito diretamente à violência, possui corpo docente e direção que se mantêm há mais de dez anos juntos (a escola contava, na ocasião da pesquisa, quatorze anos de fundação), comprometidos com a formação dos alunos e desenvolvendo ações pedagógicas que são fatores para prevenir atos de incivilidade e violência escolar, conseguindo que as inter-relações sejam positivas, ser respeitada pela comunidade. Estas variáveis são organizadoras e estão na origem do seu clima.

Assim, o presente projeto de pesquisa teve como principal questão: há relação entre clima escolar e violência na escola? As relações interpessoais positivas, as adequadas instalações físicas, a coerência das ações da equipe gestora e outros fatores relacionados ao clima organizacional influenciam no convívio positivo entre os atores escolares prevenindo atos de violência? Portanto foram focalizados em especial as relações interpessoais, o ambiente físico e aspectos da estrutura organizacional das duas escolas.

Em vista destas considerações, a seguir explicitaremos a metodologia da pesquisa tanto em termos de referencial teórico quanto em técnicas de pesquisa e delimitações da mesma.

Os estudos de Brunet (1987; 1992) orientaram este trabalho. Para o autor, as teorias recentes sobre clima organizacional estão centradas na maneira como as pessoas percebem a organização, e que podem ser indicadores de sua forma de agir. Para Brunet (1987, p.110) “Mediante a percepção de seu clima de trabalho, os atores interpretam a realidade organizacional que os rodeia. Assim, a forma como os membros de uma organização vê seu ambiente é muito mais importante na determinação de seu comportamento que a realidade objetiva”.

O clima é foco principal deste estudo, mas, explora a percepção da violência apoiado em Debarbieux, (2002), que a considera em sua forma de vitimização e incivilidade, inseridas no clima organizacional.

Com relação à estrutura física da escola, entendemos como Heredero (2008) que é dentro dos espaços escolares que se produzem todas as interações educativas, as interações sociais, a comunicação entre os diferentes atores escolares, as situações didáticas, as motoras. O espaço onde elas ocorrem tem, portanto, tanta importância quanto elas próprias e está relacionado com o clima escolar.

A análise das duas escolas, portanto dois Estudos de Caso foi realizada num tempo fixo, num dado momento histórico, numa dimensão internacional, e teve como suporte o exame da literatura que se dedica às questões do clima organizacional e da violência escolar.

Na análise efetuada, a escola foi considerada um subsistema do sistema social mais amplo, portanto, a investigação não se limitou aos aspectos apenas pedagógicos ou educativos.

O plano geral de um estudo de caso, conforme Bogdan e Biklen (1994), pode ser representado por um funil: os pesquisadores procuram locais e pessoas que possam ser objeto de estudo e fontes de dados e organizam uma malha larga de informações de recolhimento dos mesmos. À medida que vão se enfonhando no tema, podem modificar planos e estratégias. Posteriormente, vão delimitando a área de trabalho, passando para uma área mais restrita de análise de dados, afunilando as informações recolhidas.

A Investigação Qualitativa foi adotada na realização deste estudo. O objetivo da investigação qualitativa é melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Este modelo de investigação tenta compreender como as pessoas constroem significados e descreve em que consistem estes significados. Recorre à observação empírica, pois considera que é no concreto das interações que se reflete, com clareza, a condição humana.

Na investigação qualitativa, para Bogdan e Biklen (1994), a fonte direta de dados é o ambiente natural. Os dados são recolhidos em situação e os investigadores frequentam os

locais de estudo porque se preocupam com o contexto e se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados. Os investigadores qualitativos vão construindo um quadro explicativo à medida que recolhem e analisam os dados de forma intuitiva.

A investigação qualitativa é descritiva e apoiada em dados obtidos por entrevistas, questionários, notas de campo, fotos, documentos e outros registros oficiais.

Nesta pesquisa, a observação direta e continuada incidiu nos aspectos do processo organizacional como os níveis hierárquicos, estilo de gestão, modos de comunicação e de resolução de conflitos. Foram observadas as inter-relações entre os diversos atores escolares e o contexto onde ocorrem nos diferentes momentos e espaços vivenciados na escola: sala de aula, recreios, festividades, reuniões.

Foram analisados documentos pertinentes à vida escolar através de consultas aos registros produzidos pela escola como planos e propostas de trabalho que se referiam à prevenção da violência.

Gestores escolares, professores e alunos foram solicitados a responder questionários abertos que priorizaram questões sobre as inter-relações pessoais e a concepção de incivilidade e violência (APÊNDICE A). Alguns dos atores escolares foram entrevistados informalmente.

No Colégio S. questionários foram respondidos por 37 alunos (a totalidade) do quarto ano do Ensino Secundário Obrigatório (22 alunas e 15 alunos na faixa etária entre 15 e 16 anos) e 19 dos quarenta professores.

Na Escola Estadual Professora Zita Godoy Camargo, foram respondidos por 48 alunos das sétimas séries, atualmente denominadas oitavos anos. Estes alunos se voluntariaram nas turmas que apresentavam maiores incidências de atos de incivilidade, tanto no período da manhã como no da tarde, selecionadas pela escola. Participaram 31 alunas e 17 alunos em idades compreendidas entre 13 e 15 anos. Prontificaram-se a colaborar com a pesquisa 16 dos quarenta professores.

O primeiro capítulo deste estudo ficou reservado para questões teóricas sobre o clima organizacional, resultado das pesquisas de diversos autores que vêm se preocupando com esta questão.

No segundo capítulo foram estudadas as questões referentes à violência de maneira geral e à violência que ocorre dentro dos muros da escola e ao seu redor, estudadas por diversos pesquisadores.

No último capítulo foram apresentadas as duas escolas que fizeram parte desta pesquisa, aqui nomeadas simplesmente como Colegio S., (na Espanha) e Escola Zita, (no Brasil) e analisados os dados coletados.

É preciso lembrar que todas as opiniões de alunos e professores, assim como a conceituação dos autores espanhóis e franceses veiculados nesta tese, são de tradução e interpretação da autora deste trabalho.

CAPÍTULO I

1. CLIMA ORGANIZACIONAL: SÍNTESE DE ESTUDOS

O clima organizacional incide em distintos resultados nas escolas, entre outros o nível de aprendizagem, a satisfação, o abandono dos episódios de incivilidade e provocação entre alunos.

A idéia de que a atmosfera presente na escola tem um papel no seu desempenho vem sendo investigada de maneira insistente por pesquisadores de vários países, entre eles Brunet (1987), Apodaka et al. (1991), Brunet (1992), Vázquez (1996), Cornejo E Redondo (2001), Blaya (2002), Fernández Aguerre (2004), Fernández (2004), Blaya et al. (2005) e se constitui em um fator que só pode ser modificado a partir de atitudes dos próprios atores envolvidos.

Entretanto, as diferentes concepções do clima escolar assim como as diversas variáveis que nele intervém e o determinam, dificultam sua definição.

O conceito de clima organizacional é muito próximo e interligado ao de cultura organizacional. Embora diferentes, existe relação de reciprocidade entre ambos e configuram possibilidades distintas de pesquisa.

A noção de clima organizacional conforme Silva e Bris (2002) teve origem em estudos com base empírica na década de sessenta. Para Brunet (1987) as origens teóricas deste conceito não estão sempre claras nas investigações. Frequentemente é confundido com a noção de cultura e algumas vezes com liderança. Seus determinantes nem sempre são tão explícitos quanto seus efeitos.

Para Vázquez (1996) é necessário distinguir entre as crenças da cultura organizacional e as percepções do clima, apesar da proximidade e relação entre os conceitos e sua influência mútua, discutidos nos diversos posicionamentos dos pesquisadores. Seus estudos levaram a entender que existe diferença real entre os conceitos. Para o autor cultura são valores compartilhados e clima são percepções compartilhadas em uma organização.

Vásquez (1996, p.36) entende que a cultura é um “constructo”, no qual está incluída uma parte de menor força e alcance, o clima. Ela não determina o clima, porém com ele se relaciona. A cultura dá forma ao clima ajudando a que os indivíduos definam o que é importante para eles e lhes atribuam significados. A influência indireta da cultura sobre o clima provém da força que ela exerce sobre o ambiente de trabalho.

Em detalhado estudo sobre as relações que se estabelecem entre o clima de trabalho e a eficácia das organizações, entre elas as escolares, Brunet (1992) explica que é importante compreender como os atores de uma instituição percebem sua atmosfera de trabalho e o quanto essa compreensão pode influenciar no seu rendimento.

Brunet (1987) entende que o clima dentro de uma organização pode decompor-se em termos de estruturas organizacionais, tamanho da organização, maneiras de comunicação, estilo de liderança da direção. Todos estes elementos se somam para formar um clima particular dotado de características próprias que representa, de certo modo, a personalidade de uma organização e influi no comportamento das pessoas que ali trabalham.

Para o autor, esta forma de personalidade que caracteriza uma organização pode ser sã ou insana. Se for insana, transtornará as relações dos empregados entre si e com a organização, e ela terá dificuldades para adaptar-se ao seu meio exterior. Uma organização, entre elas a escolar, pode não estar consciente de sua personalidade e da imagem que projeta para a comunidade e de que maneira é percebida por atores externos.

Este olhar sobre a escola, levando em conta tantos elementos para sua análise, a enriquece e complexifica. Aceitar esta nova maneira de examiná-la, não se prendendo apenas a aspectos técnicos ou burocráticos, faz diferenciar as atribuições que vêm sendo determinadas para os gestores há longo tempo, e acolhe um novo modelo de atuação para o gestor atual, valoriza sua proximidade junto ao que acontece no cotidiano escolar, entre elas as relações interpessoais e sua preocupação com o clima da organização.

Para Brunet (1987) a estrutura e os processos organizacionais são categorias que definem o clima da organização. Por estrutura entende toda a organização física e seus componentes como: dimensão, número de departamentos, especialização de funções, tomada de decisões, normas dos procedimentos, grau de interdependência entre subsistemas. Por processo organizacional entende a gestão dos recursos humanos. O estudo do clima envolve, portanto, o exame de componentes humanos e físicos.

Brunet (1987) explica que o clima pode ser sentido pelo indivíduo sem que este esteja consciente dos fatores que o compõem e do papel que representa. Apesar da dificuldade em se defini-lo é possível entender que o clima é resultado de múltiplos fatores da organização e possui como características o fato de descrever uma organização e a distinguir das demais, ser relativamente estável no tempo e influir no comportamento dos indivíduos que ali atuam.

Note-se que os estudos do autor asseguram que existe na escola muito mais do que sua documentação possa demonstrar. A escola é espaço de vida e a maneira como esta vida ocorre a faz particular entre as outras.

A influência conjunta do meio e da personalidade do indivíduo na percepção do clima é a que respeita melhor a teoria de Lewin (1951), segundo Brunet (1987, p.10) representada na fórmula $C=f(PXE)$ isto é, “o comportamento é função da pessoa implicada e de seu entorno”. A percepção do clima, portanto, envolve as características daquele que as percebe, características da organização e a interação destes elementos.

Para Brunet (1987), tratando-se do clima, dois aspectos devem ser considerados. O primeiro é que este tem características estáveis no tempo, descreve a organização e a distingue das demais. O outro aspecto atenta para o fato de que o clima emerge dos procedimentos da equipe gestora, das políticas e metodologia de trabalho, da forma como são percebidos pelos atores.

O fato de o autor considerar que o clima emerge dos procedimentos da equipe gestora e torna-se estável, acarreta consequências importantes para a escola como um todo. A nosso ver, apenas este fato já justificaria o interesse pelo tema, pela necessidade de prestar atenção e dar valor às deliberações destes profissionais. Neste sentido o estudo do clima se reveste de particular importância para aqueles que ocupam posição de chefia em uma organização escolar.

Para o autor é importante conhecer o clima das organizações, entre elas a escola, para avaliar fontes de conflito e insatisfação, e ter melhores condições para encaminhar mudanças, prever problemas, de maneira que se possa melhor administrá-la.

Destaque-se, portanto, a necessidade de a equipe gestora se distanciar da burocracia e aspectos técnicos e atentar para a vida da escola.

Fernández (1994) explica o clima como o ambiente total de uma organização determinado por fatores físicos, elementos culturais, estruturais, pessoais que integrados em um processo dinâmico conferem-lhe estilo particular, que condiciona os produtos educacionais.

Este autor concorda com Brunet (1987) e vai além, em seu entendimento, quando considera que o clima possa intervir em resultados educativos.

Vázquez (1996) igualmente enfatiza que existe relação entre uma estrutura e o ambiente que lhe dá apoio. A escola como sistema é composta por partes interdependentes e inter-relacionadas que mediante seu funcionamento e conforme sua interação cria uma nova

entidade: o clima ou caráter da organização, que reflete o estado da mesma. Note-se idéia de criação de um elemento a partir da interação de vários outros.

A constatação de que existe um clima na escola e que este reflete o estado da mesma determina aos gestores atenção a mais este componente ligado ao funcionamento da escola, portanto, também afeto a suas funções.

Silva e Bris (2002) apresentam diferentes definições para clima organizacional, explicando que para estruturalistas, o clima surge a partir de aspectos objetivos como: tamanho da organização, forma de tomada de decisões, quantidade de níveis hierárquicos e de autoridade, tipo de tecnologia utilizada, regulação de comportamentos. Apesar de se fixarem em fatores de natureza objetiva, estes autores admitem a influência da personalidade dos atores como determinantes de sucesso ou fracasso das organizações.

Para humanistas, conforme Silva e Bris (2002), o clima é o conjunto de percepções que os indivíduos têm do seu ambiente de trabalho e espelha a interação entre as características particulares dos indivíduos e as da organização.

Conforme as correntes sócio-políticas, para Brunet (1987), o clima engloba todos os componentes que fazem parte da organização: valores, normas, sentimentos, ações implícitas.

Para o autor os funcionalistas entendem que o comportamento de uma pessoa depende do ambiente que a rodeia e das diferenças individuais. Explica que cada sujeito atua no meio em que vive ou trabalha e participa na determinação de seu clima, buscando o equilíbrio com o mundo que o rodeia. Se perceber hostilidade no clima da organização comporta-se defensivamente para criar equilíbrio com o meio em que vive.

No conceito interacionista, Cornejo e Redondo (2001) apontam o clima como resultado das complexas associações entre pessoas e situações, explicando que a conduta de um indivíduo é função das interações multidirecionais entre ele e as situações vivenciadas. Neste processo o indivíduo é um agente ativo e intencional e os fatores cognitivos e motivacionais determinam suas condutas. A percepção das situações pelo sujeito, neste modelo, é um fator determinante.

Para Brunet (1987) o conceito de clima está constituído por um amálgama de duas escolas de pensamento: gestaltista e funcionalista. A gestalt que se centra na organização da percepção explica que o indivíduo capta a ordem das coisas tal como existem no mundo e criam uma nova ordem mediante um processo de integração no pensamento. Os indivíduos compreendem o mundo baseando-se em critérios percebidos e inferidos e se comportam em função da configuração que dão a ele. Conforme a escola funcionalista o pensamento de um

indivíduo depende do ambiente que o rodeia. Entende que as diferenças individuais representam papel importante na adaptação do indivíduo a seu meio.

Embora a definição de clima organizacional seja, para os estudiosos, ainda imprecisa, é possível, segundo Brunet (1992), numa perspectiva sócio-política e crítica, identificar três definições distintas.

Na primeira, consideram-se objetivamente os atributos que compõem uma organização: dimensão, tecnologia, hierarquia, produtividade e sua relação com fatos objetivos observados nos empregados como a rotatividade e o absenteísmo.

Analisando tal questão para as empresas, Brunet (1987) afirma que é possível neste enfoque, supor que em empresa maior exista mais impessoalidade, portanto menos vínculo dos funcionários com a organização, além de mais elevada taxa de rotatividade. Esta explicação, conforme o autor apresenta lacunas, pois não explica o modo como o clima é vivido pelos trabalhadores e também porque é possível supor que outros, além dos fatores objetivos, possam contribuir para provocar os mesmos resultados. Esta definição de clima, para Brunet (1987), se apóia em bases criticáveis, pois as variáveis, muito numerosas para serem estudadas, dificultam a análise em amplitude.

Uma segunda definição considera o clima organizacional baseado nas emoções dos atores envolvidos e procura entendê-lo como o resultado da satisfação das necessidades de cada um, preocupando-se apenas com as micro-percepções em detrimento do aspecto global. Para Brunet (1987) este entendimento do clima está relacionado principalmente com os valores e necessidades dos indivíduos, em função das necessidades que a empresa lhes pode satisfazer e menos com as características da organização.

A terceira definição se preocupa com a forma como os indivíduos percebem seu ambiente de trabalho, valorizando a maneira como as ações são percebidas pelos funcionários, muito mais do que a realidade objetiva.

As teorias recentes, conforme Brunet (1992) aceitam como mais completa a terceira definição e Brunet (1987) explica ser esta a definição mais utilizada entre os investigadores, a que permite medir mais facilmente o clima e que valoriza a influência conjunta do meio e da personalidade do indivíduo na determinação dos comportamentos. A percepção do clima é função das características individuais e das características da organização. O clima, nesta perspectiva integra a vida organizacional, seus objetivos e fins e as aspirações dos indivíduos. A percepção dos indivíduos, nesta explicação é como um filtro que explica a realidade objetiva da organização.

Como foi possível observar, o entendimento e as conseqüentes definições para o clima, nas diferentes correntes de pensamento, em decorrência dos arcabouços teóricos que as identificam, dão prioridade e valorizam algum aspecto como, por exemplo, a tecnologia, a dimensão, a hierarquia, em detrimento de outros como as emoções, a inter-relação dos atores envolvidos, os valores e necessidades dos indivíduos. Portanto, estas definições são variáveis no tempo e nas circunstâncias de seu enfoque, embora seja possível notar elementos comuns como a percepção dos indivíduos, a interação, o meio, a multidimensionalidade, as diferenças individuais, as características da organização.

Estes temas são importantes quando se trata de uma organização complexa como a escola, destacando-se a necessidade de atenção dos gestores escolares para o estudo destas questões e sua observação na prática cotidiana, no interesse de poder entender a escola e encaminhar mudanças quando necessário.

Vázquez (1996), estudando vários autores entende o clima como um conjunto de características relativamente duradouras que descrevem as organizações, distinguindo-as uma das outras, e influem na conduta das pessoas envolvidas. É experienciado por todos, influi em suas condutas e pode ser descrito em termos de valores de um conjunto de características do ambiente.

Destaque-se que Brunet (1987) se referiu ao clima como estável no tempo e Vázquez (1996) complementa, argumentando que as características do clima são também duradouras, enquanto que Apodaka (1991) considera que sua evolução é lenta..

Para Vázquez (1996) o clima organizacional é uma descrição coletiva que os indivíduos fazem do ambiente, da estrutura perceptual e cognitiva comum da situação, porém conseguida através das percepções individuais.

É interessante destacar que este autor enfatiza o cognitivo dentro da percepção individual, portanto a questão da maneira como as situações podem ser compreendidas pelas diferentes pessoas, diante das mesmas circunstâncias.

Apokada (1991) considera que o conceito de clima organizacional tem um caráter multidimensional, globalizado, com muitas variáveis, que se combinam e interrelacionam. Original em cada escola, o clima representa a personalidade do centro. Suas características são relativamente permanentes, estáveis e sua evolução é lenta, mesmo quando as condições físicas ou psicológicas se modificam.

Note-se que a explicação do autor embora diferente na sua forma descritiva, não difere daquela dada por outros autores, entre eles Brunet (1987).

Lee (2001) conforme Fernández Aguerre (2004) encontra duas dimensões para a definição de clima da escola. A primeira é a responsabilidade coletiva pela aprendizagem. Refere-se às crenças de quanto e em que grau os professores são capazes de influenciar a aprendizagem de seus alunos.

A segunda dimensão, mais intuitiva e menos teorizada é a que se refere ao grau de cooperação docente. Refere-se à frequência e extensão com que os professores trocam idéias sobre problemas didáticos, trocam materiais didáticos, planejam as aulas e se apóiam mutuamente em sua atuação pedagógica. Estas relações não são reguladas burocraticamente e dependem dos vínculos existentes entre os atores escolares.

Este autor remete particularmente às interações interpessoais entre professores e a influência que as mesmas possam exercer na vida dos alunos. Aponta para a atenção e cuidado que os gestores devem ter com relação a oportunizar nas suas escolas, espaços para discussões e tomadas de decisão.

Cornejo e Redondo (2001) explicam que o clima escolar é um conjunto de características psicossociais determinadas por: estrutura, pessoas e funcionamento da escola que, integrados dinamicamente conferem a ela um estilo peculiar que condiciona, por sua vez, os processos educativos.

Para os autores, são as pessoas que dão significado às características psicossociais que são: o próprio contexto onde são estabelecidas as relações interpessoais, e as características destas relações. Portanto, a percepção que têm os sujeitos sobre as relações interpessoais no contexto escolar e do contexto, ele mesmo, nos quais ocorrem. O clima consiste na percepção do ambiente sócio psicológico onde se produzem aprendizagens escolares. Em outras palavras, o clima é a percepção que os atores educativos têm a respeito das relações interpessoais que estabelecem na escola e no âmbito em que elas ocorrem.

Em que pese a diferença de explicação sobre clima oferecida pelos vários estudiosos, é possível novamente observar que eles se preocupam com elementos comuns: estrutura da escola, relações interpessoais que nela ocorrem, funcionamento organizacional. A implementação da gestão democrática, participação da comunidade, autonomia da escola, orientada pelas políticas atuais para a educação, afeta em especial aos gestores escolares e remetem à valorização daqueles elementos constitutivos do clima na organização.

Os efeitos do clima se fazem sentir por todos os atores escolares, pois suas percepções têm elementos compartilhados por todos. Todavia, é possível haver variedade de percepções e opiniões, pois estas dependem das experiências interpessoais que possam ter

ocorrido. Portanto, a percepção que têm os professores, não coincide, necessariamente, com a dos alunos, em relação ao clima escolar.

Cornejo e Redondo (2001) apontam a influência do clima em outras variáveis escolares, explicando que estudos demonstraram relação direta entre clima positivo e rendimento escolar, aquisição de habilidades cognitivas, aprendizagem, desenvolvimento de atitudes positivas para com os estudos, desenvolvimento emocional e social de alunos e professores, percepção de qualidade de vida escolar.

A sensação de bem estar, confiança para realizar trabalhos escolares, crença no valor da escola e do que se aprende nela, interação entre os pares e com os professores é o que Cornejo e Redondo (2001) consideram como percepção de qualidade de vida escolar.

O clima interferindo em tantas variáveis escolares justifica o interesse na sua melhor compreensão, especialmente pela equipe gestora, responsável final pela eficácia da escola e este trabalho contribui na medida em que resgata o que a literatura acadêmica orienta para o tema.

Utilizando metáfora, Torroba (1993) conforme Silva e Bris (2002) explica que para saber sobre a saúde de um indivíduo é preciso analisar seu sangue e para entender uma organização é necessário analisar seu clima, pois só assim se conhecerá as condições de saúde da coordenação, cooperação e inter-relação. Portanto, o autor entende que a organização pode ser definida e comparada com um corpo que, conforme bem ou mal tratado vai ter como consequência viver sob um clima de doença ou saúde.

Hoy e Feldman (2003) conforme Fernández Aguerre (2004) desenvolveram a idéia de grau de saúde do clima organizacional. A saúde foi usada como metáfora para examinar o clima escolar, considerando as relações positivas e saudáveis entre os atores. As escolas com clima saudável conseguem resolver os problemas funcionais de adaptação, integração, alcançar as metas propostas e manter os programas, desenvolvendo adequadamente seu nível técnico, gerencial e institucional.

A metáfora utilizada pelos autores se refere à qualidade do ambiente e do convívio, que consegue influenciar de maneira significativa os atores que ali trabalham e estudam tal que estes adquirem as particularidades do lugar e, em contrapartida, a escola recebe sua influência, o que define oportunidade a viver de forma agradável ou desagradável.

Brunet (1987) entende que ao influir no comportamento dos indivíduos nos seus locais de trabalho o clima organizacional pode ser comparado ao clima atmosférico que também determina certa maneira de comportar-se. Ambos são formados por componentes multidimensionais. Se o clima organizacional pode se decompor em termos de estrutura

organizativa, estilo de liderança, relações interpessoais e tantos outros, o clima atmosférico também pode se decompor em vários fatores como umidade, pressão atmosférica, conter contaminação, componentes gasosos em maior ou menor proporção como oxigênio, nitrogênio, e determinar aos indivíduos a ele sujeitos variada gama de comportamentos.

Estudos de vários autores, conforme Silva e Bris (2002), concluíram que o clima diferencia as organizações, entre elas as escolares, é uma qualidade constante do ambiente, é facultado pelos elementos objetivos e subjetivos das organizações, e determinado por elementos muito diversificados como infra-estrutura física e características pessoais.

Observa-se constância dos elementos componentes do clima priorizados por diversos autores: estrutura, inter-relações, percepção, embora a redação seja particular de cada um.

Vázquez (1996) entende que o clima é relativamente estável, o que significa possibilidade de medição e mudança. O clima está baseado em características da realidade externa, do ambiente, porém está sujeito à maneira como é percebido e experienciado. É exterior ao indivíduo, porém exerce conseqüências diretas sobre seu comportamento ao atuar sobre suas atitudes e expectativas.

A afirmação do autor se reveste de importância para os gestores escolares, pois, quando conhecedores destas condições do clima, poderão agilizar mudanças no ambiente externo propiciando transformações nas escolas, oportunizando mudanças nos comportamentos dos atores escolares.

Para Bryk e Driscoll (1988), conforme Fernández Aguerre (2004), na escola, como uma pequena sociedade explicada por Dewey, tanto o processo de aprendizagem como os níveis de sucesso são influenciados pela força das crenças compartilhadas, a predominância da solidariedade e a profundidade dos vínculos emocionais entre os membros da organização.

Schneider (2000) conforme Fernández Aguerre (2004) entende que o conceito de clima se estende e abarca a relação entre os atores da organização e os clientes da mesma. Nas organizações cujo objetivo é prestar um serviço como bancos, hospitais, escolas, as relações sociais geradas entre os empregados alcançam seus clientes de forma direta, pois interatuam com eles. Os serviços têm como característica ser produzidos e consumidos quase imediatamente, exigindo fortes demandas interpessoais entre os que dão atendimento e os clientes.

Estas considerações vêm reforçar a idéia de que gestores escolares preocupados em desenvolver gestão democrática em suas escolas, devam considerar os estudos sobre clima, sabedores de que o mesmo pode afetar relações entre a escola e a comunidade, embora as

vezes a escola não se apercebe da imagem que projeta em seu exterior. Porém, é justamente o que se quer: que a escola perceba a imagem que projeta para a comunidade e desenvolva ações para que esta imagem seja positiva.

Para o autor, estas relações geram forte tensão na própria organização do processo de trabalho, já que nela está incorporada a incerteza de poder ou não, controlar totalmente a reação do cliente. O stress é um resultado individual deste aspecto e, em decorrência, a qualidade do clima organizacional.

Para Fernández Aguerre (2004) a noção de clima ultrapassa a prevista pela psicologia industrial assim como a de noção de solidariedade, adentrando outras três dimensões: a cultural, a da grupalidade e da motivação.

Na dimensão cultural os atores escolares elegem no cotidiano um acervo de fatos e situações que se verificam na escola, aceitas e compartilhadas pelo grupo (o que os alunos devem aprender; o que é considerado problema de disciplina). São racionalizadas, atendem expectativas e objetivos, têm validade evidente ou sacralizada (sempre foi feito assim; o que um professor deve fazer). Pode suceder que este acervo seja resultado de consenso racional, obtido através de sucessivas problematizações como, por exemplo, o projeto educativo da escola, ou seja, o autor ultrapassa as questões relativas ao clima e vai dimensioná-lo de maneira diferenciada, buscando também as crenças da cultura da organização.

A força dos laços sociais, a grupalidade, também é para o autor, uma dimensão do clima organizacional. Envolve a idéia de integração de todos os atores em objetivos comuns. É assentada em comportamentos morais: atitudes de assistência, cooperação, reciprocidade e solidariedade entre todos os atores no processo escolar. Envolve relações professor-professor e professor-aluno-pais. Trata-se de uma ética cooperativa de trabalho e engloba amizade, companheirismo, assistência, apoio, assessoramento. Também abarca a idéia de corporativismo, muito útil, segundo o autor, em situações conflituosas nas quais os professores tenham que enfrentar autoridades e pais.

A análise deste pensamento do autor deve ser muito cara para o gestor escolar, pois pode vir a orientar suas propostas de ações com relação aos horários destinados a estudos e reuniões em sua escola. Estes momentos são, entre outros, especiais, pois possibilitam a discussão de temas oportunos e também a descontração, podendo resultar na valorização de atitudes de solidariedade e colaboração entre os pares.

Nesta dimensão consideram-se também a ética do cuidado, quando se valorizam a responsabilidade dos atores pelo sucesso ou dificuldades acadêmicas sem descarregá-las em outros atores ou fatores como: atender alunos em tutorias, situações acadêmicas

individualizadas, gestão de situações e de assistência para alunos que se encontram em desvantagem acadêmica por variadas razões.

O autor valoriza, nesta dimensão, o trabalho educativo desenvolvido pela equipe escolar que, através da grupalidade, sente-se segura para enfrentar as diferentes questões que podem ir desde as dificuldades de aprendizagem até outros variados temas, entre eles a violência escolar dentro de seus próprios muros, sem evidenciar sua fragilidade ao ter que recorrer a terceiros, que muitas vezes não fazem parte do universo escolar como psicólogos, policiais, e outros.

A dimensão motivação tem relação com o que o indivíduo faz para afirmar ou não sua pertença a uma organização. Leva em conta o componente vocacional e o afetivo da afiliação ao local. Neste enfoque, uma escola deveria desenvolver fortes laços afetivos que satisfizessem as necessidades de associação e sucesso.

A afiliação grupal se refere ao aspecto socioemocional da grupalidade. Esta dimensão envolve a avaliação que o professor faz de seu desempenho profissional como docente, dos objetivos e expectativas que a sociedade deposita nas escolas, do reconhecimento profissional obtido. Os indicadores são as relações de amizade entre professores, percepção de valorização de seu trabalho, vontade de permanecer na escola, mesmo tendo chance de mudar, oportunidade de desenvolvimento profissional, reconhecimento social por sua tarefa.

Para Fernández Aguerre (2004) é razoável esperar diferentes graus de integração e predomínio de algumas dimensões do clima (cultural, grupal, motivacional) sobre outras, quando se leva em conta a multidimensionalidade do conceito.

Considerando as três dimensões: cultural, grupalidade e motivação, as escolas se situariam entre extremos. Por um lado um clima de alta integração, o que poderia ser chamado de escolas-comunidade. Em contraposição um baixo nível de integração social, indicando um tipo de escola que o autor chama escola-anômica, caracterizada por reduzido ou nulo consenso sobre sua imagem e objetivo, isolamento entre professores, baixa motivação e falta de atenção para com alunos de risco sócio-acadêmico.

Para o autor, nas sociedades atuais com escolas laicas e pluralistas, análise empírica demonstra maior relevância à dimensão de laços que se desenvolvem dentro e entre grupos.

Para Apodaka (1991) o estudo do clima de uma escola é a melhor medida da eficiência institucional. Estudos teóricos e evidências práticas demonstram que existe relação entre clima da escola e rendimento acadêmico, atitudes, satisfação no trabalho, participação dos atores escolares.

Note-se mais uma vez, o valor dado ao clima, situando-o numa posição de importância tal qual aquela atribuída ao rendimento acadêmico, tão estimado atualmente, o que é possível de ser constatado na preocupação que o sistema e a comunidade escolar vêm demonstrando para com as avaliações externas.

Para o autor é necessário propor programas de intervenção a partir da avaliação e diagnóstico do clima, o que possibilita introduzir melhoras nos elementos ou ações considerados inadequados e incrementar as condições potencializadoras de um bom clima.

Apodaka (1991) entende que os elementos e fatores estruturais, pessoais e funcionais da escola, integrados em um processo dinâmico, conferem o estilo peculiar de cada uma e condicionam os produtos educativos: rendimento, satisfação, motivação, desenvolvimento pessoal. O conjunto das características psicossociais de cada escola produzem efeito no seu rendimento.

O entendimento do que seja clima, portanto, é explicado de maneira diferente por diferentes autores, que priorizam determinadas variáveis, todos apontando, entretanto, características comuns: funcionamento organizacional, estrutura da escola, inter-relação entre os atores escolares.

O clima da escola, para Apodaka (1991), tem relação com a qualidade do clima dentro da sala de aula. Este é permeado pela conduta e características de professores e alunos, sua interação, a dinâmica nas salas. Apesar de haver relação entre clima de aula e da escola e interdependência entre eles, dada as variáveis que interferem em cada um, não necessariamente um bom clima de aula corresponde a um bom clima de escola. Dentro da escola podem-se distinguir micro-climas, conforme os contextos que interatuam e coexistem na organização.

Apodaka (1991) concorda, portanto, com Cornejo e Redondo (2001) quanto ao fato de mais de um clima poder ser percebido, em uma mesma escola, por diferentes pessoas ou grupos.

Para Apodaka (1991), quatro dimensões são variáveis fundamentais para apreciação do clima: profissionalismo, relações sociais entre os professores, envolvimento da direção e gestão, ambiente escolar percebido pelos alunos. As percepções psicossociais dos participantes do processo ensino-aprendizagem são os melhores indicadores de como é o clima na organização.

Considerando as políticas atuais para a educação, que orientam para a implementação da gestão democrática da escola, são pertinentes as considerações do autor quanto ao envolvimento dos gestores escolares na análise do clima organizacional. Esta

apreciação do clima organizacional encaminha a compreensão dos gestores quanto à realidade de suas escolas e possibilita desenvolver ações para democratizá-las.

As considerações de Apodaka (1991) quanto às variáveis que devem ser consideradas fundamentalmente quando se analisa o clima, vão ao encontro de Brunet (1992) para quem é importante considerar algumas de suas características:

A primeira delas refere justamente a que os atos e comportamentos da equipe gestora são as determinantes principais do clima organizacional. Para Brunet (1987) comumente se aceita que o clima organizacional está fortemente determinado pelo estilo de liderança que prevalece dentro da organização. Com efeito, é possível obter uma idéia geral do clima reinante medindo o estilo de administração.

Esta afirmação aponta a responsabilidade da atuação dos gestores, pois seu papel é fundamental no direcionamento das ações que determinarão o clima do centro educativo.

Outra característica estabelece que as percepções que os funcionários têm sobre a organização determinam consequências sobre seus comportamentos dentro da empresa.

A terceira característica do clima de uma organização reporta sua polivalência, implicando em não ser possível fazer quaisquer diagnósticos a partir de uma única dimensão, sendo preciso recorrer ao conjunto de seus componentes.

A quarta característica do clima estabelece que em uma mesma organização possam coexistir diferentes climas devido a movimentos no seu interior. Finalmente, o clima tem como característica ser um elemento estável, evoluir lentamente e se basear em variáveis relativamente permanentes. Para modificá-lo é preciso fazer alterações nos alicerces da instituição. Para Brunet (1987) a única forma de restabelecer equilíbrio e controlar ações inaceitáveis é eliminando as causas de descontentamento, o que supõe modificação profunda dos componentes da organização.

Fernández (1994) e Zabalza (1996) consideram as seguintes características do clima organizacional: tem caráter global, portanto envolve todo o sistema, embora possam existir subsistemas diferenciados. É influenciado pela estrutura física, características das pessoas, pelas relações e percepções entre grupos, portanto complexo e multidimensional.

Note-se que a partir das características consideradas pelos autores, vê-se aumentada a necessidade dos gestores escolares se debruçarem sobre os estudos a respeito do clima, pois em última análise, são os responsáveis pelo produto final das ações da escola.

Fernández (1994) e Zabalza (1996) consideram que o clima pode alterar-se devido a elementos ou acontecimentos relevantes e que embora relativamente estável no tempo tem

caráter dinâmico e interativo. Pode ser modificado por intervenção direta e também não intencionalmente.

Uma rápida análise da opinião do autor alerta para o fato de que o gestor escolar pode intervir diretamente para transformação do clima, caso haja interesse ou necessidade, porém, para conseguir um resultado positivo, suas ações deverão estar fundamentadas na compreensão e estudo do assunto clima organizacional.

Coronel (1994) complementa as características descritas acima explicando que o clima representando o tom e o ambiente da escola é globalizador, multidimensional. Recebe influência de elementos institucionais, estruturais, formais, representando a personalidade de uma organização. Encaminha a consecução de objetivos, rendimentos acadêmicos, intervenção e aperfeiçoamento no trabalho, avaliação. Cumpre lembrar que além de Coronel (1994), Brunet (1992) e Fernández (1994), também evidenciam a relação entre clima e rendimento acadêmico.

O estilo de liderança, para Coronel (1994), é uma característica muito importante e influencia o clima da escola, assim como os modos de comportamentos dos atores escolares.

Para Vázquez (1996) as maneiras de interpretar e definir situações configuram os distintos climas de grupo e subgrupo na organização, devido às interações que se produzem dentro dos mesmos. As interações sociais no lugar de trabalho ajudam os novos elementos a compreender o significado dos vários aspectos da instituição e é através das interações sociais que os indivíduos que chegam à organização adquirem percepções do contexto, similares às daqueles que nela já trabalhavam.

Esta orientação de Vasquez (1996) faz lembrar as dificuldades iniciais de adaptação que geralmente os novos professores enfrentam no local de trabalho e também a responsabilidade dos veteranos no sentido de facilitar esta adaptação, contribuindo para que não sejam enfraquecidas as inter-relações, o que poderia dificultar a percepção de clima positivo e até permanência destes professores no local de trabalho. Na recepção dos novos professores, objetivando a percepção positiva do ambiente da escola, a participação dos gestores escolares é fundamental.

Para o autor, cada organização possui um clima específico, uma personalidade própria, que resulta de comportamentos e políticas, mas também das variáveis físicas e humanas que são percebidas pelos membros da organização e que servem de referência para interpretar uma situação. Funciona como um campo de força que dirige as atividades e determina comportamentos.

Zabalza (1996), explicam Silva e Bris (2002), destaca três linhas de pensamento que compõem a definição de clima de uma organização: o fato de ele ser formado por elementos objetivos, subjetivos e individuais.

Os elementos objetivos referem-se a aspectos tangíveis e mensuráveis que levam a diferenciar uma instituição da outra.

A visão subjetiva aborda a percepção coletiva da organização em cada um de seus setores ou como um todo. Os membros da organização compartilham uma visão global da mesma e por meio de mensagens que podem ser diretas ou subliminares vão construindo um discurso comum dando sentido às qualidades da organização a que pertencem. Portanto, para se identificar o clima de uma organização é preciso apelar à percepção que os atores têm sobre diferentes aspectos do local em que trabalham.

Uma terceira característica do clima, para o autor, é o fato de ser resultado de uma construção mental individual. Nesta perspectiva, cada pessoa organiza sua própria visão dos fatos ou da organização, resultado da característica pessoal de cada um, conjugada à imagem de elementos objetivos da organização.

Vázquez (1996) explica que o processo de desenvolvimento do clima passa por três níveis articulados: as características objetivas externas encontram-se com atributos da organização percebidos pelo indivíduo e chegam, através do julgamento que é feito da organização, ao clima psicológico globalizado e personalizado.

Com relação à construção mental individual sobre o clima organizacional, Likert (1961), conforme Silva e Bris (2002) identifica quatro fatores que influem nessa percepção particular. São os ligados ao contexto, à tecnologia e estrutura do sistema, à posição hierárquica ocupada pelo indivíduo, ao salário percebido pelo trabalhador, e também a fatores pessoais como sua personalidade e nível de satisfação.

Vázquez (1996) explica que as percepções que os indivíduos desenvolvem em seu contato com as práticas e procedimentos da organização, constituem os dados fundamentais para a compreensão da conduta organizacional e que para se compreender uma organização é necessário contar com a conduta humana e com a percepção. As percepções dos indivíduos não implicam descrições verídicas dos eventos, pois são selecionadas e não têm porque ajustar-se, necessariamente, à realidade. O clima percebido depende das aprendizagens anteriores e das predisposições cognitivas dos indivíduos.

Para Silva (1996) alguns elementos determinam a formação de variáveis que configuram o clima organizacional. São eles:

Todos os membros de uma organização são expostos às mesmas características estruturais, compartilham significados, definem e interpretam as situações a partir de suas experiências e respondem a elas por meio de interações e comunicação.

Diferenças de clima entre grupos da mesma organização são determinadas, em parte, pelos traços de personalidade dos indivíduos, pois eles atribuem significados diferentes a situações e eventos.

Os climas podem ser transformados ao longo do tempo, pois a organização, sua estrutura, as práticas e os grupos de trabalho se desenvolvem e mudam no espaço e tempo.

Note-se que Silva (1996) confirma a opinião de diversos autores já abordados com relação à existência da percepção de diferentes climas em uma mesma organização.

Tagiuri (1968) conforme González Galán (2004) apresenta uma classificação do clima a partir de quatro dimensões: ecologia, meio, cultura e sistema social.

O autor designa de ecologia, aquela dimensão que se reporta às características físicas e materiais da organização e englobam os aspectos do edifício: decoração, conservação, tamanho das classes e da escola, condições de iluminação, temperatura e ruído, equipamentos, e a estrutura organizativa: distribuição das carteiras, tipo de currículo e de tarefas.

Estes aspectos do estudo deste autor também foram tratados por Heredero (2008) que entende ser dentro dos espaços escolares que se produzem todas as interações educativas, as interações sociais, a comunicação entre os diferentes atores escolares, as situações didáticas, as motoras. O espaço onde elas ocorrem tem, portanto, tanta importância quanto elas próprias e está relacionado com o clima escolar.

Heredero (2008, p.28) explica:

[...] por espaço escolar entendemos tanto o edifício como os espaços exteriores que o conformam, o equipamento e outros elementos que se vêm somando às características da localização física e social e as dinâmicas de interação ambiental que nele se estabelecem [...].

Tagiuri (1968) conforme González Galán (2004) denomina de meio, o que se refere às características das pessoas e grupos, entre eles: aspectos pessoais e profissionais de professores, características, capacidade, classe social, rendimento e composição dos grupos dos alunos. São consideradas nesta dimensão: a moral, satisfação com o trabalho e com os alunos, remuneração, estabilidade, formação dos professores, experiência docente e também a personalidade e conduta do diretor e alguns comportamentos como faltas de pontualidade.

Sistema social para Tagiuri (1968), é a dimensão que faz referência ao padrão de relações entre pessoas e grupos, abrangendo relação entre diferentes categorias de funcionários, entre a comunidade e a escola, incluindo comunicação, participação, autonomia, consideração entre os diferentes atores escolares, tipo de liderança, programas e controle do ambiente.

A dimensão cultura envolve crenças, valores e estrutura cognitiva dos grupos. Destacam-se normas e disciplina, relações de apoio no trabalho, clareza dos objetivos, expectativas, ênfase no acadêmico, abertura às inovações.

O que é proposto por Tagiuri (1968) envolve, portanto, uma multiplicidade de elementos. O autor aponta para a possibilidade de estas categorias terem relação com outros produtos da escola que são mediados pelo clima: o rendimento acadêmico, os produtos afetivos como satisfação, motivação, o pensamento crítico, os transtornos escolares, entre outros.

Note-se que em uma escola estes elementos estão em interação, o que aponta para a complexidade da organização escolar, a necessidade de gestores interessados e competentes, e a amplitude de ações e saberes que devem acionar para executar um trabalho adequado. É indiscutível, portanto, a importância a ser atribuída aos estudos sobre o clima por gestores e professores, o que põe em destaque a pertinência do presente estudo.

Likert (1961) conforme Brunet (1992) aponta quatro categorias de clima organizacional. Elas se assentam entre dois pólos, percorrendo um continuum desde um clima mais aberto, que vai modificando suas peculiaridades até chegar ao mais fechado.

O clima aberto é descrito como participativo, no qual cada indivíduo é e se sente reconhecido.

O clima fechado implica em ambiente de trabalho rígido, constrangedor, onde indivíduos não são considerados.

Analisando diversas dimensões do processo de trabalho da organização, o clima aberto ou fechado pode ganhar as características: autoritário ou participativo, e ambas passam a comportar subdivisões.

O clima autoritário na escola pode ser considerado em dois níveis. No primeiro, a direção não confia nos seus professores, as decisões são elaboradas no topo e transmitidas sem quaisquer comentários. As pessoas trabalham com receio de castigos e ameaças. Ocasionalmente, é possível existir recompensas.

Autoritário, embora benévolo, é o clima que se caracteriza por uma confiança condescendente nos professores por parte da direção. As decisões são tomadas no topo,

embora possa haver delegação de poderes. São utilizados, por vezes, castigos e recompensas como motivação aos funcionários. É possível o desenvolvimento, na escola, de ações encabeçadas por grupos de professores que, entretanto, não resistem aos objetivos formais da mesma. Nesta categoria de clima verifica-se a participação dos níveis médios e inferiores dos atores escolares.

O clima participativo pode ser considerado, também, em dois níveis.

Em um deles a direção manifesta confiança nos professores, é permitida a participação dos diferentes níveis de funcionários na elaboração de políticas e decisões, portanto, ele é consultivo. A comunicação é descendente. Recompensas, castigos e participação são utilizados para motivar os funcionários. Há interação e confiança. Os controles são delegados de cima para baixo e por vezes grupos de professores se organizam informalmente aderindo ou resistindo aos objetivos da organização.

O segundo nível de clima participativo implica na confiança total que a direção tem nos professores. O processo de decisão está disseminado na organização e nos diferentes níveis hierárquicos. A comunicação se faz de forma descendente e também horizontal. Os professores são motivados pela própria participação no trabalho, pela possibilidade de escolha de objetivos, pela melhoria dos métodos e da avaliação. As relações são amistosas e de confiança entre os diferentes atores. Há elevado senso de responsabilidade individual e grupal no trabalho, em função do controle ser exercido por todos.

Cumprir lembrar a responsabilidade dos gestores escolares com relação ao conhecimento das diferentes categorias de clima possíveis de existir em uma escola, pois se referem particularmente ao modo como a liderança se posiciona junto à multiplicidade de fatores que ocorrem no seu cotidiano.

Características de outros seis tipos de clima na escola podem ser definidas a partir de diferentes atitudes dos gestores e pela resposta que os demais elementos do grupo dão a ela. São apontadas por Calvo de Mora (1990).

O clima aberto é identificado em uma organização viva e dinâmica onde a liderança é exercida tanto pelo grupo quanto pelo líder. Os membros são adequadamente preocupados com produtividade e há satisfação de necessidades sociais. Desenvolve-se dentro do grupo uma conduta autêntica e positiva.

O clima autônomo é aquele cuja liderança emerge do grupo e o líder exerce escasso controle sobre os membros. Há satisfação das necessidades sociais que procede da tarefa cumprida e muito entusiasmo no grupo.

O clima familiar é identificado pela satisfação das necessidades sociais e pela pouca atenção dada ao controle social requerido pela tarefa. Há surgimento de condutas inadequadas por parte dos elementos do grupo e não é obtida grande satisfação pelo cumprimento das tarefas.

O clima paternal é caracterizado pelas limitadas iniciativas do grupo por ser ele concentrado no líder. Não são utilizadas as capacidades de liderança dentro do grupo, nem incentivadas as iniciativas pessoais ou grupais. O grupo não obtém satisfação em seu trabalho ou em suas aspirações sociais e o entusiasmo dos atores é baixo.

O clima fechado caracteriza-se pelo grande grau de apatia demonstrado por todos os atores da escola, pois não há satisfação social e nem profissional pelo cumprimento das tarefas. A organização parece estar estagnada e a conduta dos membros é assinalada como artificial.

As categorias desenvolvidas por Likert (1961) e as apontadas por Calvo e Mora (1990), embora explicadas de formas diferentes e utilizadas diferentes nomenclaturas, atendem às mesmas questões.

Andersen (1964) conforme Brunet (1987) revelou também a existência de uma relação entre a personalidade dos dirigentes da escola e o grau de liberdade do clima tal e como o pessoal docente o percebia. Assim, as escolas entendidas como de clima aberto e caloroso tinham um diretor com mais confiança em si mesmo e mais sociável, enquanto as escolas com um clima fechado e frio tinham diretores mais submissos aos órgãos superiores e mais tradicionais em seu estilo de administração. Em consequência ao estilo de liderança, os atores dentro de uma organização têm a tendência a seguir a conotação do clima e amoldar-se a ele.

É possível observar, portanto, que existem diferentes categorias de clima organizacional, o que implica existirem nas organizações, entre elas a escola, diferentes relações entre a direção e os demais atores. As diferenças, que se materializam nas inter-relações, encaminham para a percepção de diferentes climas nas diferentes escolas. Um caminho possível que contribui para a formação do clima harmonioso é o que se preocupa com a prevenção e diminuição dos atos de incivilidade e violência.

A análise do que foi proposto por Andersen (1964) conforme Brunet (1987) sinaliza para a importância de os gestores escolares estarem comprometidos com a educação e conhecerem o peso de suas ações junto à comunidade escolar. Para estes profissionais é indispensável o estudo dos autores que tratam das questões do clima, para se alertarem com relação àquele percebido em suas escolas, em especial neste momento em que para ela se

destinam novas atribuições, abordadas pela legislação atual, em especial a gestão democrática e a participação da comunidade, difíceis de serem postas em prática mesmo quando o clima da escola seja percebido como aberto (CALVO DE MORA,1990).

A lei 9394/96, LDB, no artigo 14 definiu princípios de gestão democrática do ensino público. Orienta que profissionais e diferentes segmentos da comunidade escolar e local participem da elaboração do projeto pedagógico da escola e maior participação da comunidade nos Conselhos Escolares, APM e Grêmio Estudantil (BRASIL,1996), só possível de ser efetivado com sucesso em escolas cujo clima favoreça o envolvimento de todos na preocupação com seu sucesso. Para tanto, é bem possível que várias escolas estejam enfrentando o difícil processo de transformar seu clima organizacional.

A análise das orientações dos autores estudados com respeito ao clima organizacional põe em cheque a atuação dos gestores escolares. Habitados a se envolver com os aspectos burocráticos e técnicos inerentes à sua função, vêm-se obrigados a exercer as novas atividades determinadas nas legislações federais e estaduais, no objetivo de fazer uma escola viva e partícipe de sua época.

Neste caminho, é necessário colocar em destaque o diferente olhar com que a teoria de clima organizacional examina a escola e suas implicações para a equipe gestora, pois, ao constituir a personalidade (BRUNET, 1987) de uma organização, o clima projeta uma imagem da mesma para a comunidade. A equipe gestora é responsável por saber analisar e interpretar este dado para poder fazer intervenções, se necessárias. Deve-se ponderar que o clima é um elemento estável, evolui lentamente, pois as variáveis nas quais se baseia são permanentes e modificá-lo implica em fazer mudanças importantes.

Para este autor, entender o clima de uma organização é fácil, pois nela estão todos os elementos constitutivos do clima e ali mesmo podem ser observados como: tipo de liderança, graus de autonomia, formas das inter-relações pessoais, e tantas outras características da escola. Programar mudanças ou mesmo substituir um clima por outro, não é tarefa simples.

As intervenções implicam em modificar as percepções individuais dos envolvidos, ou do próprio grupo de trabalho, ou ambas. A modificação do clima exige tempo, colaboração de todos para que as percepções possam ir se transformando, à medida e ao mesmo tempo em que se efetuam modificações.

Para o autor, a identificação do clima no ambiente de trabalho deve ser preliminar a qualquer intervenção, e se ater às dimensões problemáticas que precisam de mudanças. A compreensão e análise destas dimensões se constituem em fatores importantes para o

desenvolvimento e transformação do clima de uma escola, sem afetar as dimensões que são percebidas como positivas pelos elementos da organização.

As intervenções no clima são estratégias educativas e os responsáveis por elas não deverão centrar sua ação em apenas um dos seus componentes. Para Brunet (1987) para realizar mudança profunda e durável se deverá considerar vários componentes, pois a mudança provocada em um aspecto pode ser aniquilada, se um outro permanecer imutável. Deve-se levar em conta também o efeito em cadeia, pois ao transformar uma variável esta desencadeia mudanças em outras. Para transformar modos de ver e atuar dos funcionários e alunos há de se modificar a estrutura física e o processo organizacional.

Blaya et al (2005) desenvolveram estudos sobre o clima e a percepção de violência nele inserida. Para os autores o clima emerge das relações interpessoais percebidas e experienciadas pelos membros da comunidade, alunos, professores. É um fator que influi nos comportamentos. Se na escola as provocações entre os diferentes atores escolares for uma constante, e houver o maltrato entre iguais, eles tornam-se fatores decisivos para compor o clima já que a violência contida nestas ações, passa a dele fazer parte. Se a percepção do clima pelos atores escolares e pais for de insegurança pelo grau de incivilidade que haja nas dependências e modos de organização da escola, os resultados educativos ficam prejudicados.

Os estudos de Brunet (1987; 1992) orientaram este trabalho. Para o autor, as teorias recentes sobre clima organizacional estão centradas na maneira como as pessoas percebem a organização, e que podem ser indicadores de sua forma de agir. Para Brunet (1987, p.110) “Mediante a percepção de seu clima de trabalho, os atores interpretam a realidade organizacional que os rodeia. Assim, a forma como os membros de uma organização vê seu ambiente é muito mais importante na determinação de seu comportamento que a realidade objetiva”.

O clima é foco principal deste estudo, mas, explora a percepção da violência apoiado em Debarbieux, (2002), que a considera em sua forma de vitimização e incivilidade, inseridas no clima organizacional.

Para situar as questões aqui formuladas, enfocaremos diferentes estudos sobre violência em seu sentido amplo e também sobre a violência que ocorre no espaço escolar, já que inserida no seu clima (BLAYA et al,2005), para ponderar como ela é percebida pelos diversos atores escolares das duas escolas estudadas e como são levadas a efeito ações preventivas e educativas quanto à micro-violência no seu interior, objetivando melhorar o clima escolar e a satisfação dos envolvidos no processo educacional em seu local de atuação.

CAPÍTULO II

2. VIOLÊNCIA: UM TEMA, MUITOS ASPECTOS.

A violência pode ser evidente ou não, apresentar manifestações objetivas ou sutis e até passar como condição normal e natural da vida.

Muitos autores têm se preocupado com esta temática, que se apresenta com muitas roupagens e envolve de tal forma o dia a dia, que vem sendo entendida como uma “forma do modo de ver e de viver o mundo do homem” (ODALIA, 1993, p.8).

A primeira imagem da violência, para o autor, é a que exprime agressão que atinge o homem no que ele possui: corpo, bens, e também seus amigos e familiares. Está presente em todos os lugares, seja muito ou pouco sofisticado. Manifesta-se como normal na convivência entre a extrema miséria e o acúmulo de riquezas. Neste caso é institucionalizada, pois se admite explícita ou implicitamente como naturais, a relação da força e poder de uma classe social sobre outras.

Para Odalia (1993) a violência pode ser social, quando fatores estruturais concorrem para sua existência. A consciência de sua ação e efeitos não significa que se tomarão atitudes para eliminar suas causas. São exemplos marcantes a poluição ambiental ou a marginalidade infantil, tão visíveis e sujeitas a estudos e reflexões.

O autor argumenta que nenhum país está livre da violência política, que assume formas diversas como legislação, assassinatos políticos, ação terrorista, manipulação da opinião pública e dos veículos de comunicação de massa, educação, ideologia, que buscam o controle da ordem social, a acomodação de interesses.

A violência revolucionária é uma violência política. Costuma ser prestigiada e o termo “revolucionário” utilizado para justificar movimentos políticos que muitas vezes não são revolucionários, pois nem sempre contribuem para acelerar o processo de transformação da sociedade.

A violência revolucionária pode se expressar através de indivíduos ou grupos que proclamam convicções políticas de transformação social ou por aqueles que “apenas expressam suas frustrações e confusões ideológicas e mentais” (ODALIA, 1993, p.76), pois utilizam a violência como instrumento de ação, terror, exceção, para isto invocando um caráter revolucionário. São ações que “deixam de ser revolucionárias para serem apenas repulsivas” (ODALIA, 1993, p.67).

Arendt (2005) explica que ninguém que se consagre a pensar sobre História e Política pode permanecer ignorante do enorme papel que a violência sempre desempenhou nos assuntos humanos, apesar de ter sido pouco considerada e/ou logo esquecidas, a violência e sua arbitrariedade. Nos relatos antigos, a violência é um fato marginal. As histórias sobre guerras e atividades bélicas se referem exclusivamente aos instrumentos da violência, não à violência, propriamente como tal. Para Arendt (2005, p.86):

[...] na vida privada, como na pública, há situações nas quais o único remédio apropriado pode ser a autêntica rapidez de um ato violento [...].
A raiva e a violência, que às vezes - não sempre - a acompanha, figuram entre as emoções humanas naturais, e tirá-las do homem não seria mais que desumanizá-lo ou castrá-lo.

A autora, portanto, é uma das que entende que a violência faz parte do humano, Ao se sentir violentado em sua individualidade, provocado em suas emoções, o homem apresenta reações que podem também ser violentas. Estas reações, embora mal direcionadas, fazem parte do humano.

Para Adorno (1994) a violência é o que transgride os direitos da cidadania no que se refere à integridade física dos indivíduos, à igualdade perante a lei, à liberdade de pensamento, a convicção e a sujeição à vontade de outrem e aos direitos coletivos e sociais (associações, saúde, educação). Para o autor, a violência tem papel e significados próprios em cada situação social e expressam valores, modos de vida, contradições da sociedade.

Estudiosos da antropologia referem-se à positividade da violência quando ela serve à estruturação da sociedade e à sobrevivência individual. Sacrifícios de humanos ou animais fizeram e/ou fazem parte de rituais sagrados. Em si, são atos de violência, porém Girard (1990) explicando a lógica dos rituais esclarece que a vítima no ritual não é culpada de nada, não está sujeita aos posteriores atos de vingança, portanto, não pode gerar atos de violência. Entretanto, nela é colocado o desejo de violência existente naquela sociedade. Seu sacrifício é sagrado, não se vincula ao humano.

O autor explica que nas sociedades, muitas vezes, a agressão a um de seus membros leva um grupo a responder com anseio de vingança, inaugurando uma cadeia de represália que pode minar a estabilidade existente. É considerada ilegítima.

A violência só é considerada legítima no caso do sagrado e, na sociedade civilizada, o que é decidido pelo código penal, que, ao proibir determinadas ações o faz pairando sobre questões pessoais. A vítima é o próprio culpado, que paga pelo que fez. A justiça é, portanto, uma vingadora soberana, legítima. Não há contra quem os parceiros do condenado exercer a

vingança. Em outras palavras: são legítimas e sem condições de revide, a violência do sagrado e da justiça. Elas se sobrepõem à violência individual, que é ilegítima, e pode incentivar outras violências. Quando a sociedade aceita como diferente do grupo aquele que vai ser vítima da violência (pelo sacrifício ou pela justiça) constrói a noção de “nós” e de “outros”, fundando o grupo, estruturando a sociedade.

Clastres (1982) explica que a guerra faz parte das sociedades primitivas, pois para que seus elementos se submetessem a um poder central, estruturassem sua unidade, era utilizada a idéia de “outro”: os estrangeiros, o inimigo. Esta diferença fez configurar suas identidades, portanto, a guerra, para o autor, já foi necessária para a organização social. No embate com inimigos o grupo garantia sua autonomia e sua identidade.

Para Maffesoli (1987) a violência faz parte da ordem social. Ocupa na sociedade um papel estruturante e garante a ordem, seja mantendo a já existente, ou antecipando uma nova ordem. Está potencialmente presente em qualquer relação humana, portanto cria a necessidade do estabelecimento de normas de convivência e nesta medida estrutura o social.

Para o autor a violência aparece na sociedade de três formas: a violência dos poderes instituídos que é própria do Estado, legitimada pela sociedade, a violência anômica e a violência banal.

A violência própria do Estado é objetivada através da burocracia que planifica e controla a vida social, centralizando o que é da ordem policial, fiscal e militar, criando um aparelho administrativo que garante sua gestão.

A burocracia, para o autor, homogeneíza, domina, planifica o cotidiano dos indivíduos, fazendo nascer uma classe dirigente que controla tudo. Desenvolve-se um Estado tutelar que promete segurança. Para tanto majora o policiamento, na tentativa de dominar determinadas ações, propõe garantias de uma sociedade não violenta, monopolizando seu controle.

Para o autor, através do processo educacional, pela adaptação a normas e padrões sociais, o indivíduo aprende a se controlar, regular suas pulsões, recalcar emoções, imaginação e a aceitar o trabalho como valor dominante de sua existência individual e social.

Os indivíduos são levados à uniformização, fazendo desaparecer a coesão social, diminuindo, portanto, sua força, não suprimindo os antagonismos, mas ordenando as diferenças, mantendo o pluralismo. O controle total é evitado por forças que impedem a monopolização e a imposição absoluta pois “o irreprimível querer-viver social corrói incansavelmente as diversas formas de imposição mortífera” (MAFFESOLI, 1981, p.212).

Para o autor, projetos de controle social fracassam pela incoerência do presente que é sempre imprevisível, improgramável, apesar do grande esforço em fazê-lo, pois, guerras, catástrofes naturais, revoltas, queda de ditadores e caudilhos são fatos fundadores de uma nova ordem.

Para o autor, outra forma de violência, a anômica, é a que se opõe às normas estabelecidas pela sociedade, ao que é imposto, exprimindo o desejo de querer viver social. É a violência que tenta destruir o que já está instituído para inaugurar uma nova ordem, um vir a ser. Compreende que nos comportamentos destrutivos como morte, revoltas, perdas, há mais vitalidade que nas atitudes positivas como ordem, planificação, acordo.

Nas manifestações de violência anômica o homem tenta se proteger da dominação. É um protesto contra a perpetuação do presente.

Maffesoli (1987) entende que a violência dá início a uma nova ordem, portanto, é destruidora e fundadora. A antiga ordem é destruída dando lugar a uma nova ordem, portanto a violência tem um aspecto construtivo. Os revolucionários, os banidos, subversivos, os artistas, heréticos ao proporem novas visões de mundo, atestam com suas obras e sacrifícios o duplo movimento: anomia e ordem.

Com o aparecimento da sociedade industrial a violência foi racionalizada e controlada por especialistas e peritos que negam sua função fundadora e tentam conduzir a organização social de forma coerente, separando e rejeitando indivíduos que não se comportem de modo harmonioso com a sociedade que se quer.

Na estruturação do social há um vaivém entre ordem e desordem. Constantemente a violência é negociada através de rituais, jogos, festas, restabelecendo a harmonia do coletivo.

Para o autor, a violência pode ser vivida e percebida de maneira simbólica nos rituais, ou objetivadas nas regulamentações dos jogos, na legislação dos direitos humanos e das competições esportivas.

As formas rituais são repetitivas, protegem do desgaste do tempo, apresentam caracteres imutáveis, cíclicos e situações criadoras que mantêm o tempo, a vida, afrontam o destino, protegem da morte, permitindo a catarse. Aparecem nos rituais religiosos, teatrais, nos quais a morte, sendo repetida, é negada. Pelo automatismo e repetição o ritual permite um enfrentamento e proteção contra a violência, a crueldade, as perdas. Quando ritualizada, a violência integra-se à vida e torna-se fundadora. Se reprimida ou negada explode na crueldade.

Outra forma de violência, a banal, para Maffesoli (1987), se manifesta nas resistências que acontecem no cotidiano, nos pequenos atos como o silêncio, o riso, a fala, a

solidariedade. São atitudes que tentam desviar, impedir as imposições sociais utilizando-se de minúsculas atitudes do cotidiano e que representam uma grande força. Utiliza a aparente submissão ao instituído.

Em lugar de utilizar o ataque frontal, a violência banal utiliza a estratégia, a prudência, a astúcia, com as quais enfrenta imposições e tentativas de controle. São ações passivas que permitem a sobrevivência e a resistência às imposições sociais.

Atos de violência banal opõem-se, de maneira astuciosa, às imposições e valores oficiais, através das quais se ganha distância, permitindo manter opiniões próprias. Utiliza a máscara, a arte, a ironia, a polidez, o silêncio, a zombaria, o cômico, a retórica do cotidiano (as fofocas, as piadas, máximas e ditos populares, literaturas menores, dança), para a expressão dupla, a aparência, teatralizando a vida, constituindo uma proteção para quem dela se utiliza e estruturando a comunidade.

É a violência manifestada pela maioria, pelo povo em geral, que sem alarde, desestrutura planos almejados pelas instituições, construindo um presente vivo, urdido no dia a dia, nas relações sociais.

Há violência “quando há abuso, ameaça, intimidação, danos físicos a outros, danos ou destruição intencional de pertences”, considera Ballion (1999), conforme Debarbieux (2002 p.62).

Chesnais (1981) conforme o autor, explica que o termo violência deve se ater ao seu núcleo bruto que implica violência física grave, homicídio, estupro, danos físicos graves e roubo ou assalto armado. Para ele, utilizar o termo violência referindo-se à violência moral ou simbólica é fazer mau uso do termo.

Para Bonafé-Schmitt (1997) conforme Debarbieux (2002), utilizar o termo violência ao se referir a uma amplitude de fenômenos, como agressão física, extorsão, vandalismo ou ao que é conhecido como incivilidade: linguagem rude, humilhação, xingamentos, é não utilizá-lo bem.

Fernández (2004) entende que violência é o uso desonesto, prepotente e oportunista do poder de uma sobre outra pessoa. O fenômeno da violência transcende a conduta individual e se converte em um processo interpessoal porque afeta ao menos a três protagonistas: quem a exerce, quem padece o ato violento, e também um terceiro afetado: quem contempla sem poder, ou querer, evitá-lo.

Debarbieux (2002) considera que a violência manifesta-se de três formas: violência objetiva que implica em crimes, delitos qualificados no código penal como roubos, tráfico de entorpecentes, golpes com ferimentos, extorsões entre outros. Violência sentida, que são

consideradas como incivildades. São ameaças à ordem estabelecida e às boas maneiras, como as descortesias, a falta de polidez, os xingamentos. A violência temida, para o autor, engloba os sentimentos de insegurança experimentados pelas pessoas, relacionados ao clima do lugar onde ocorre.

Restringir a violência à definição penal oferecida às suas formas mais brutais, pode ser um problema, diz Debarbieux (2002), considerando que o código penal, marcado pela temporalidade, é relativo. Outra dificuldade é a questão da definição de um conceito ao tentar se aproximar o máximo possível de uma idéia. A idéia e a palavra que a representa não estão para sempre ajustadas. As palavras evoluem com o contexto, que é um universo mental, no qual as palavras são apenas ferramentas. Os conhecimentos são temporários e serão substituídos. A tentativa de encerrar os conceitos ao limite de uma definição os reduz.

A terceira dificuldade originada pela definição restrita é que ela nega aos envolvidos a possibilidade de particularizar sua experiência. Para o autor é preciso lembrar que as leis foram surgindo justamente na medida em que as pessoas foram verbalizando seu sofrimento enquanto vítimas e com isso ganhando legitimidade. A definição restrita do termo violência, para Debarbieux (2002) é na verdade a recusa a ouvir o que as vítimas têm a dizer e a maior violência a uma pessoa é negar que ela seja uma vítima, em especial da violência simbólica que é a mais violenta, pelo fato de ser oculta.

Para Dias Aguado (2004, p.65) “com muita frequência, o agressor justifica sua violência culpabilizando a vítima em lugar de sentir-se culpado, vendo-se a si mesmo como uma espécie de herói ou como alguém que se limita a reagir ante provocações”.

Para a autora, a representação que uma pessoa ou povo tem da violência e de suas possíveis vítimas, desempenha um decisivo papel no risco de exercê-la. O indivíduo violento costuma acreditar que sua violência é justificada ou é inevitável. A vítima é vista como um ser “desprezível e infra-humano, inibindo a empatia. Assim é mais fácil empregar a violência. A representação de uma pessoa ou um coletivo como inimigo ou como inferior está estreitamente relacionada com sua possível vitimização” (DIAS AGUADO, 2004, p.72).

Para Pain (2006) a violência é uma escolha humana. Está no centro da relação humana e tem um lugar fundamental na vida cotidiana. O homem coloca sua inteligência a serviço da violência. Violências pensadas e premeditadas ocorreram em todas as épocas. Variadas fontes, entre elas a bíblia, especialmente o velho testamento, constata a prioridade que a violência, que se objetiva em racismo, extermínio, terrorismo, intolerância, destruição, assassinatos sempre ocupou no cenário histórico da humanidade.

Chesnay (1981) segundo Pain (2006), entende a violência em três dimensões. Um primeiro círculo, o núcleo duro da violência, onde ela é identificada como violência física. São os crimes, homicídios, estupro, roubo à mão armada. O segundo círculo, maior, são os atentados aos bens, as destruições, as degradações, os mecanismos de predação social: privações, conflitos, vitimização, destruição imaginária de bens simbólicos. Por último o círculo que engloba a violência moral ou simbólica.

Michaud (1998) explica que violência é simplesmente a destruição do homem pelo homem e enfatiza a complexidade internacional dos fenômenos de guerra, de direito, a mundialização da violência humana.

Ela se produz na interação de dois ou vários atores na qual um é atingido por outro. É preciso notar que estes atores podem ser os sistemas justapostos e articulados que visam um fim: a máquina judicial, o aparelho policial, portanto não apenas confronto entre indivíduos.

É preciso lembrar além dos atentados corporais, os que atingem a integridade moral como: privação sensorial, injeção de drogas, lavagem cerebral e audiovisual, tortura psicológica, isolamento, chantagens diversas, toda gama de violência que atenta os bens, a capacidade de subsistência, os familiares, as obras, os pertences simbólicos e culturais como fé, costumes, língua, culturas.

O autor explica que a violência pode ser direta ou indireta, conforme a distância instrumental entre os atores: matar com as próprias mãos, ou dar ordem de bombardear, por exemplo. A administração da violência à distância e a capacidade de destruição é inversamente proporcional à presença corporal.

É preciso ressaltar a importância dos empreendimentos de violência, onde a complexidade técnica conduz a uma divisão de trabalho tal que grande número de pessoas participem da produção da violência, sem que a maior parte esteja em contato direto com ela, e cuja participação se dissolve no cumprimento consciencioso de tarefas profissionais.

Para Michaud (1998) ela pode ser também massificada ou distribuída no desenrolar do tempo, isto é, pode acontecer de um golpe, ou de maneira parcelada, contínua ou descontínua: matar ou deixar morrer de fome, por exemplo. Esta temporalidade na utilização da violência dá conta da distinção entre atos e estados de violência. A introdução de um prazo na administração da violência tem hoje duas funções: assegurar a fiabilidade das intervenções que se apóiam em processos instrumentais sofisticados e produzir um cerimonial da violência que é frequentemente mais eficaz que seus efeitos propriamente ditos.

Para o autor, as diferentes considerações sobre violência encaminham para dar-lhe uma definição: existe violência quando dentro de uma situação de interação, um ou vários

atores agem de maneira direta ou indireta, conjuntamente ou individualmente, atingindo a um ou vários outros em graus variáveis em sua integridade física ou moral, em suas posses, ou dentro de suas participações simbólicas e culturais.

Para Michaud (1998) a violência pode se definir e se circunscrever por três ordens de fatores:

Inicialmente, é uma situação de interação, implicando um ou vários atores, não somente pessoas, mas também sistemas. Este pode ser, por exemplo, a educação nacional, quando o conjunto dos professores de um estabelecimento se põe em greve frente à agressão de um dos seus, qualquer que seja a agressão. O mesmo pode ocorrer com policiais ou outro grupo profissional. Esta reação orgânica do grupo faz aparecer a imagem de um corpo profissional e esta situação de interação se coloca em dimensão real e imaginária.

No segundo tipo de fatores, a violência se dá em situação, provocando danos de todas as ordens: corporais, morais, aos bens, aos pertences simbólicos. Atualmente vê-se o quanto ataques contra os pertences simbólicos, quer sejam religiosos, associativos, políticos acionam rivalidades violentas.

A violência se dá igualmente de forma indireta através de boatos, “conta-se” pelas mediações perversas, pelas conspirações maldosas.

É preciso também considerar a violência simbólica que ocorre também no cotidiano escolar. Para Bourdieu (1989) as produções simbólicas como moral, arte, religião, ciência, língua e outras, participam da reprodução das estruturas de dominação social de forma indireta, freqüentemente irreconhecível e constituem a base a partir da qual se organiza e exerce o poder na sociedade.

Para compreender tanto a reprodução do social quanto das suas estruturas de dominação, que Bourdieu (1989) considera como violência simbólica, e propõe a noção de habitus e campos para seu entendimento. Habitus e campos estão em dupla relação uma vez que o campo constitui os habitus e os habitus contribuem para constituir os campos como mundo significante, com sentido.

Em função de vivenciar experiências dentro de seu grupo social o sujeito estrutura sua subjetividade, que passa a orientá-lo em suas percepções e apreciações, encaminhando suas ações em todas as situações. A estas predisposições gerais o autor chamou habitus. É a incorporação, pelo indivíduo, desde cedo, da estrutura típica da posição social a que pertence o que influi no modo de sentir, pensar e agir, estruturando seus gostos, aspirações, influenciando seu comportamento.

O habitus, portanto, é o resultado da incorporação da estrutura social e da posição social no interior do sujeito. Haveria, portanto, um habitus adequado à posição social que faria com que o sujeito, nas diferentes situações sociais, agisse como um membro da classe social que ocupa, reproduzindo estrutura e propriedade de seu grupo. As crenças, gostos, preferências, o capital cultural da posição social, incorporados, passam a fazer parte da sua própria natureza levando-o a agir de acordo com o que foi aprendido em sua socialização, portanto o indivíduo fica aprisionado a uma condição e isto o autor entende como violência.

Para Bourdieu (1989) os sistemas simbólicos podem ser produzidos por um grupo ou por um corpo de especialistas. São espaços ou campos, nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado. No interior destes setores os indivíduos passam a lutar pelo controle da produção e pelo direito de classificar e hierarquizar os bens produzidos, de forma legítima. É possível exemplificar com o campo literário. Grupos disputam espaço, reconhecimento, definindo o que é boa ou má literatura, quais são produções de vanguarda e quais as comerciais, legitimando, autorizando e classificando jornais, revistas, editoras.

O campo fica constituído como palco de disputas onde indivíduos e instituições adotam estratégias para conservar a estrutura e critérios que os beneficiam, buscando manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais, religiosos, artísticos, científicos, lingüísticos, morais como natural e objetivamente superiores aos demais, que passam a constituir um grupo excluído em sua própria cultura, o que se constitui violência.

Esta estratégia, para Bourdieu (1989) forma a base para o que denomina de violência simbólica: a imposição de um arbitrário cultural de um grupo como sendo o verdadeiro, ou melhor, ou o único.

Os indivíduos que pelos seus habitus compõem formas dominadas de cultura, ou reconhecem a superioridade da cultura da classe mais influente e buscam converter-se a ela, num esforço de apropriação da cultura dominante, ou buscam se contrapor à hierarquia cultural, tentando reverter sua posição, valorizando tradições, cultura popular, geralmente com poucas possibilidades de sucesso.

As hierarquias culturais reforçam divisões sociais, pois classificam indivíduos segundo o bem cultural que produzem, apreciam e utilizam.

Para La Taille (2002) a violência em seu sentido amplo é todo e qualquer ato que impede a liberdade de alguém e se traduz em agressão física ou psicológica. Quem age violentamente transforma o próximo em meio, em instrumento para atingir seus próprios fins, porém, a violência nem sempre é evitável e nem sempre má ou ilegítima. A urgência da ação, por exemplo, num caso de seqüestro, impossibilita diálogo ou ação pacífica. Pensar que a

ação pacífica é sempre possível ou desejável é ingenuidade. Há casos em que coagir a liberdade pode ser positivo como a necessidade de obediência a regras morais ou a hábitos de higiene desde a infância.

Para o autor, a violência existe nas diversas instituições, entre elas a escola, em especial quando estimula um ideal de competição entre os alunos.

La Taille (2002, p.21) entende que “tendências agressivas existem em todas as pessoas, e algumas, por falta de disciplina, simplesmente não conseguem conter-se: transformam em ato todo e qualquer desejo momentâneo de agressão”. Ela depende de valores que dão sentido à vida, de projetos existenciais e também de respeito em relação aos afetos primários. Duas dimensões: as que envolvem questões morais (deveres) e as que envolvem questões éticas (aspirações) explicam a violência enquanto carência seja de regras ou projetos.

Entretanto, para o autor, do ponto de vista da psicologia, a violência pode ser um valor positivo associado à identidade. As imagens que cada pessoa faz de si, que são várias e podem ser conflitivas, são valores. Sendo valor é o resultado se um investimento afetivo representa uma força motivacional para a vida, à qual o indivíduo atribui importância.

Exemplificando: se a pessoa atribui valor positivo à justiça, generosidade, solidariedade e não conseguir agir desta forma sente vergonha.

Contrariamente, pode sentir vergonha de agir moralmente, porque os valores centrais que vivem na imagem que tem de si (ser valente, fisicamente forte, destemido, audacioso e violento com os outros), a leva a agir de forma violenta. Formas agressivas de agir para manter a representação que se faz de si mesmo como: ser bem sucedida, famosa, gloriosa podem, para algumas pessoas, não trazer vergonha.

Para La Taille (2002), nas questões de violência é preciso também lembrar o medo que decorre da ausência do sentimento de pertencer a uma comunidade. A percepção de que a outra pessoa, não pertencendo à mesma comunidade de valores é uma possível inimiga, é considerada como ameaça. Em decorrência do sentimento de medo surge a violência. Ataca-se o outro antes que este o faça.

Em síntese, o conceito de violência para Chesnay (1981), Odalia (1993), Michaud (1998), La Taille (2002), Debarbieux (2002), entre outros autores, está relacionado à sua forma objetiva de agressão ao que o homem possui. Tratada como delitos qualificados pelo código penal.

Para Clastres (1982), Maffesoli (1987), Girard (1990), La Taille (2002) Arent (2005), a violência é integrante e constituinte da sociedade, podendo muitas vezes possuir valor positivo.

Bourdieu (1989), Odalia (1993), Michaud (1998) consideram a violência simbólica, política, a partir do controle social que atinge o indivíduo no plano da significação, na integridade moral, nos pertences simbólicos.

Para Adorno (1994) violência é a transgressão dos direitos da cidadania e Fernández (2004) a entende como o uso desonesto do poder.

Pain (2006) considera a violência como escolha humana, resultado do uso da inteligência de maneira premeditada, com o objetivo de destruição, intolerância, genocídio.

Para a autora deste trabalho, muito embora o núcleo bruto da violência ocorra atualmente em sua forma de ataques a pessoas e aos pertences da escola, este estudo se atém às ocorrências mais comuns, específicas, que se materializam na dificuldade de convívio entre escolares, atos de incivilidade como desordens, grosserias que levam alunos e professores a sentir o clima organizacional inseguro. Trataremos a seguir os estudos já realizados sobre a questão e as propostas de trabalho preventivo à violência escolar.

2.1 Os estudos sobre violência na escola

Para Debarbieux (2002) o termo violência não explica o que ocorre dentro das escolas. O clima de insegurança e mal estar que frequentemente é percebido nas mesmas, não é resultado de violência. São atos de incivilidade que desorganizam o mundo escolar criando um sentimento de insegurança, muitas vezes imaginário.

Os atos de incivilidade vão desde a indelicadeza até ao vandalismo, ameaçam a ordem estabelecida, infringem códigos elementares da convivência saudável. Implica especialmente em desordem Não são comportamentos ilegais, mas, infrações à ordem estabelecida, que transgridem códigos elementares da convivência saudável. Levam as pessoas a sentir insegurança pela impressão de desordem que geram.

Conforme Debarbieux (2002), a expressão violência nas escolas, se tomada de maneira muito ampla ou excessivamente limitada, correrá dois riscos: abarcar comportamentos que estariam melhor estudados em outros campos do conhecimento, ou abandonar padrões comportamentais que não podem ser ignorados. Considera que o debate

acerca de sua definição é importante, pois o não entendimento de natureza teórica vai interferir nas escolhas relativas às medidas de ordem prática a serem tomadas nas escolas.

Numa definição ampla, o problema da violência escolar “inclui atos de delinquência não necessariamente passíveis de punição, ou que, de qualquer forma, passam despercebidos pelo sistema jurídico” (DEBARBIEUX, 2002 p.60). Para o autor, é preciso ser considerada a voz das vítimas, que contam desde incidentes que incluem as agressões físicas, até aos que causam estresse.

Dubert (1990), conforme Debarbieux (2002, p.66), afirma que a violência na escola é caracterizada por um “clima de indisciplina que é paradoxalmente mais tangível que os atos que o geram”. As pessoas na escola convivem com este clima e devem ter a oportunidade de poder dar nome àquilo que gradualmente possa vir a se converter em um delito. Portanto, é preciso compreender o sofrimento das pessoas envolvidas em situações de violência, sem aprisioná-las em definições que são ilusórias e pré-fabricadas e ao mesmo tempo fazer com que expressões como “violência”, na escola, possam ser construídas com significância social e singularidade.

A conseqüência do uso não correto das palavras, para o autor, pode levar a que qualquer “incivilidade” seja entendida como um perigo grave, um prenúncio ao crime e também à intolerância, direcionando políticas repressivas que tenderiam a criminalizar, entre outros, a pobreza, e justificar políticas de supervisão excessivas, pois o uso amplo da palavra violência não apenas descreve o mundo social, mas também o interpreta.

Charlot (2002) explica que a violência na escola não é fenômeno novo que surgiu nas décadas de 80/90. A história registra no século XIX movimentos de violência em escolas de segundo grau, assim como ações de incivilidade entre alunos de escolas profissionais nas décadas de 50/60. Com relação à violência na escola, a novidade, para o autor, são as novas formas com que ela se apresenta.

Atualmente, apesar de raras, surgiram novas formas de violência, mais graves que as de antigamente: chacinas, homicídios, uso de armas, ataques a professores, dando a impressão de que foram transpostos limites antes respeitados, fazendo crescer a “angústia social” (CHARLOT, 2002, p. 433).

Outra nova forma de violência é o fato de estarem se envolvendo com estas ações, alunos cada vez mais jovens, chegando a ser constatados até entre crianças que cursam a escola de educação infantil.

Em terceiro lugar, atualmente é possível verificar a existência de grupos externos à escola que nela adentram para acertos de contas que tiveram origem nos bairros, ou familiares

de alunos que vêm vingar o que consideraram injustiça sofrida na escola por membros da família. A escola não se apresenta, pois, como lugar protegido ou até sagrado conforme considerado antigamente, mas como espaço aberto e sujeito a agressão vinda do seu exterior.

Por último, para o autor, uma das novas formas com que se apresenta a violência é a sensação de insegurança sentida por professores e pessoal administrativo produzida pela repetição de pequenos atos de violência e incivilidade cuja acumulação produz um permanente estado de alarme e ele é responsável pela percepção negativa do clima.

A angústia social acarretada por estes novos fenômenos que ocorrem não apenas em escolas de bairros problemáticos, mas também nas freqüentadas por alunos de bairros bem estruturados e até em cidades interioranas, leva a pensar que a violência esteja se transformando em fenômeno estrutural, deixando de ser acidental.

Para Charlot (2002; 2005) é necessário distinguir entre violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola².

Entende que a violência *na* escola é a que se produz no espaço escolar, sem vinculação com as atividades da escola como os acertos de contas entre grupos rivais, quando um deles invade a escola para resolver suas diferenças, e que poderia fazê-lo em outro local.

Violência *à* escola é a que visa diretamente à instituição e aos que a representam perpetrados por alunos como as depredações, incêndios, agressão a professores.

Violência *da* escola é a institucional, simbólica, suportada pelos alunos pela maneira como os jovens são tratados pelos adultos: divisão das turmas, separação das classes, atribuição de notas, utilização de palavras desdenhosas e outros.

Para o autor, a escola é praticamente impotente face à violência *na* escola, porém dispõe de margens de ação com relação à violência *à* e *da* escola.

Os jovens são os principais autores e vítimas da violência na escola, que envolve, conforme estatísticas, os alunos que já são vítimas de violência fora dela. Atores e vítimas se assemelham: são jovens fragilizados em um ou vários pontos de vista (CHARLOT, 2005).

Charlot (2005) explica que violência na escola não tem a ver só com os alunos, mas também à forma como os demais agentes possam gerar situações conflituosas em que o peso da violência institucional e simbólica possa fazer parte.

As ações desenvolvidas pela escola parar prevenir ocorrências de violência redundam em melhora do seu clima organizacional.

² Grifos do autor

O autor explica que pesquisadores franceses distinguem entre violência, transgressão e incivilidade na escola. A violência é caracterizada por atos que atacam a lei com uso da força ou ameaça de utilizá-la. Transgressão é o que caracteriza os comportamentos contrários ao regulamento interno da escola, mas não o são contra a lei (falta de respeito, absenteísmo, não envolvimento com trabalhos escolares e lições). Incivilidade são as desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas que não contradizem nem as leis nem o regulamento interno, mas as regras da boa convivência.

Esta distinção implica em diferentes lugares e formas de tratamento dos fenômenos. Assim, o tráfico de drogas na escola fica afeto à ação policial, enquanto que o excesso de faltas ao Conselho de Escola. Em se tratando de incivilidade, esclarece Charlot (2005), ela depende fundamentalmente de uma intervenção educativa.

Entretanto, violências, transgressões e incivilidades, em algumas escolas, podem estar associadas aos comportamentos do dia a dia, criando um clima no qual todas as pessoas envolvidas se sentem atingidas na sua identidade pessoal e profissional.

Para Charlot (2002, p.439), as escolas que se apresentam como violentas encontram-se “em situação de forte tensão” enquanto as não violentas possuem “uma equipe de direção e professores que souberam diminuir o nível de tensão”.

Múltiplas fontes de tensão: sociais, institucionais, relacionais, pedagógicas, atualmente agitam a escola. Para o autor é preciso identificá-las para saber como agir. Algumas estão ligadas às questões sociais e ao bairro onde se situa a escola. Bairros violentos atingem com sua violência a escola, porém não necessariamente.

Outra fonte de tensão, o desemprego, que pode ser fonte de desmobilização ou de mobilização escolar, porque para conseguir emprego é necessário mais e melhores diplomas, pois é a vida futura que está em jogo na escola, a inserção profissional e ascensão social. Esta fonte de tensão colocada no universo escolar faz diminuir a possibilidade de a escola ser lugar de sentido e prazer, pois muitos alunos consideram que aprender é uma obrigação para passar de ano, ter diploma. Muitos não entram na lógica da instituição e se revoltam contra ela.

A própria relação dos alunos com a escola e com o saber, portanto, pode dar origem a uma fonte de tensão social e resultar no desequilíbrio do cotidiano escolar, influenciando no clima.

Pesquisas européias com relação à violência nas escolas foram tratadas sob diferentes percepções e abordagens. Os resultados de estudos, conforme Blaya (2002) oscilam entre o enfoque psicológico, individual, que se refere a problemas comportamentais e o

sociológico e criminológico que fazem menção à delinquência, desemprego, pobreza e exclusão social.

Na Inglaterra foi dada ênfase ao aspecto psicológico, em especial a problemas comportamentais como a hiperatividade e também à intimidação feita por colegas (bullying) e suas conseqüências psicológicas, a partir de conceituação que vinha sendo discutida desde a década de 90 nos países escandinavos.

Para Fernández (2004) este fenômeno se dá em todos os centros escolares com mais ou menos intensidade, e reclama o interesse dos educadores, pois pode representar um grande dano psicológico, social e físico para o aluno que o sofre, o exerce ou o contempla. Para a autora é um fenômeno complexo que necessita estudos e reflexão.

Nas escolas onde o bullying está presente os alunos percebem o clima inseguro e arriscado.

As agressões e violência entre alunos adquirem distintas formas: algumas são mais exteriores ou físicas, outras podem manifestar-se mais disfarçadamente e só mostrar-se de forma verbal. Em muitas ocasiões se nutrem de pressões e jogos psicológicos que finalmente acabam por constranger e atormentar o mais débil na relação. Abarcam uma ampla gama de condutas que podem concluir no maltrato pessoal entre companheiros, intimidação psicológica ou repulsa social.

Nestes casos, trata-se de situações nas quais um, ou vários escolares, tomam como objeto de seu desempenho injustamente agressivo, outro companheiro e o submetem, por tempo prolongado, a agressões físicas, embaraços, intimidação, ameaça, isolamento etc. e se aproveitam de sua insegurança, medo e dificuldades pessoais para pedir ajuda ou defender-se. Este comportamento é chamado bullying entre os anglo-saxônicos e mobbing entre os escandinavos (FERNÁNDEZ, 2004).

As conseqüências deste tipo de situação são complexas. Para Fernández (2004) estão envolvidos não apenas aqueles que desenvolvem o processo de intimidação, humilhações, agressões, mas também os que, ao não participarem, consentem (colegas), ou desconhecem (pais e professores) o ato, e, em ambos os casos, reforçam a ação intimidadora não participando ou consentindo.

Para Fernández (2004) o fenômeno da violência no âmbito da convivência escolar transcende o fato isolado e esporádico e se converte em um problema escolar de grande relevância porque afeta as estruturas nas que se devem produzir a atividade educativa e supõe o abuso de poder de um sujeito ou grupo de sujeitos sobre outro, sempre mais débil ou

indefeso. A violência implica a existência de uma assimetria entre os sujeitos que se vêem envolvidos nos acontecimentos agressivos.

Para a autora a violência tem todas as possibilidades de aparecer na escola que tenha um clima onde as normas sejam arbitrárias, elaboradas à margem da participação dos alunos, inconsistentes ou pouco claras.

O tema violência nas escolas vem sendo muito propagado pela mídia que lhe dá destaques espetaculares, apresenta explicações pouco consistentes, ao falar sobre declínio dos padrões familiares e organizacionais, culpabilizando os programas e as propagandas veiculadas pela TV, os videogames, as famílias, a migração. São discursos alarmistas que precisam ser desconstruídos (DEBARBIEUX, 2002), pois representam muito pouco em relação ao que realmente acontece nas escolas e não ajudam a entender seu trabalho, na maioria das vezes bem organizada, além de criar um sentimento de desconfiança e desconsideração para com o meio escolar.

As notícias veiculadas pela mídia, muitas vezes são desmoralizadoras, frequentemente com ênfase em depredações, sem apontar alternativas ou possibilidade de reação. Para Fukui (2004) seria importante utilizar a mesma mídia para discussão ampla com a população mostrando experiências bem sucedidas, apontando possibilidades mais aprofundadas, deixando de tocar no superficial das questões, além de restabelecer a credibilidade dos profissionais da educação.

Para Debarbieux (2002) a abordagem dos fatores de risco a nível individual só tem idoneidade quando reconhece o papel das variáveis estruturais e contextuais, e centram seus estudos nas condições sociais e estruturais produtoras de riscos. É impossível prever comportamentos, com perfeição, levando em conta apenas uma variável.

O autor propõe que sejam enfocadas as características que possibilitam a uma escola ver-se ou não envolvida com a violência e as possibilidades de mobilização coletiva no seu interior em conjunto com parcerias externas para tentar lidar com este fenômeno desenvolvendo um clima positivo, em lugar de ficar circunscrito a características pessoais dos alunos.

Aponta a importância da estabilidade dos professores para construir uma “cultura escolar” que identifique a escola e sem a qual “nada é possível” (DEBARBIEUX, 2002, p.74) e que estudos constatarem a existência de maior expressão de violência e exclusão, com ocorrência de grande número de conflitos e atos de incivilidade, em escolas de classes trabalhadoras, com funcionários pouco estáveis.

O ideal, explica, seria que o Estado tivesse o desejo político de por fim às desigualdades e houvesse mobilização da sociedade e comunidade para diminuir as causas da violência que são múltiplas, complexas, mas não irrevogáveis.

Pesquisas realizadas por Debarbieux (2002), demonstraram que a violência na escola deve ser investigada macro e microsociologicamente, pois suas causas são tanto exógenas quanto endógenas e ser necessário considerar que nem os atores da escola são impotentes e nem as populações representam perigo.

Aceitando a definição ampla para violência, fica possível ir além da pura repressão na escola, estabelecendo a necessidade de prevenção, pois a violência é construída e, portanto, ela pode ser desconstruída. Quando se torna espetacular e criminosa é tarde demais e a repressão é de efeito retardado.

A redução do número de vítimas e do grau de vitimização atesta se uma política de prevenção foi ou não significativa. Faz-se, portanto, urgente, a preocupação com a microviolência.

Com relação ao aspecto macro, estudos desenvolvidos nos Estados Unidos e França identificaram que o risco de uma criança se ver em um tiroteio em uma escola é de um para um milhão, portanto uma possibilidade remota que não justifica política repressiva. O Ministério de Educação francês fornece dados de 1998-1999 bastante baixos de incidentes graves nas escolas: 0,12%, e ainda assim, os incidentes que ultrapassaram a violência verbal envolveram 0,02% das crianças em idade escolar (DEBARBIEUX, 2002).

Desta forma, a partir de dados oficiais não é possível afirmar que haja barbarismo nas escolas. Dados obtidos em pesquisa no Canadá, França e Inglaterra identificaram 4% de casos com participação de grupos externos à escola sendo, portanto, inverdade, que a escola esteja sitiada. Na França menos de 1% dos casos de agressão envolvem pais e menos de 2% envolvem funcionários, o que leva a concluir que os atos de violência grave são bastante baixos e supervalorizados pela mídia.

O autor defende o entendimento da violência a partir do ponto de vista da vítima, pois só o levantamento de vitimização pode determinar o que de fato está ocorrendo. Não apenas analisar as medidas que fazem parte de relatórios policiais e jurídicos. Para a vitimização há necessidade de utilizar outros métodos: questionários, entrevistas individuais, levantamento de vitimização, observação etnográficas, estudos de caso, portanto inovar a metodologia para construir o objeto.

Estudos realizados pelo autor demonstraram que atos de violência não são inesperados. São previsíveis e construídos socialmente. Portanto, as estratégias de prevenção, e não as de repressão podem encontrar justificativas na pesquisa científica.

Levantamentos de vitimização realizados por Baya e Debarbieux (2002) demonstram que o estresse acumulado pela microviolência pode ser tão desestabilizador quanto um único ataque com gravidade. Violência repetida, tênue, quase imperceptível, mas que vai se acumulando e pode resultar em graves danos, traumas profundos nas vítimas, baixo nível de auto-estima, introversão, além de um sentimento de impunidade no causador da mesma.

Pelo que ensinam os diferentes autores, é possível entender que as agressões que ocorrem entre escolares, em quaisquer de suas modalidades influenciam negativamente o clima da escola.

Blaya (2002) desenvolveu estudo em escolas da França e Inglaterra que se concentrou na percepção que os atores escolares faziam da violência e agressão nela existentes e visou avaliar além do clima da escola, a insegurança e a vitimização. Nesta tarefa a autora enfrentou algumas dificuldades como a relutância de algumas escolas em participar da pesquisa e os problemas com relação à terminologia a ser empregada.

Nos dois países a ofensa verbal foi a forma de violência mais freqüente, portanto não a violência bruta e sim as perturbações e a microvitimização eram vivenciadas pelos alunos e atores escolares. Insultos verbais foram seguidos, em ordem de importância, pelas brigas, roubos e extorsão. Os locais onde ocorriam com mais freqüência os problemas de violência citados foram o pátio, os corredores, as escadas e as salas de aula.

Com relação à extorsão, a pesquisa demonstrou que ela era exercida por grupo de alunos contra uma única pessoa, o que reforçava o sentimento de insegurança e de vitimização tanto na vítima quanto nos espectadores. Na agressão provocada por um grupo a responsabilidade ficava dividida entre os componentes e eles tornavam-se mais audaciosos.

A pesquisa constatou que o nível de vitimização ou bullying, era maior em escolas que se encontravam envolvidas com o problema das drogas dentro e fora da instituição, fato que orientou as políticas adotadas pela sua equipe de profissionais. A porcentagem maior de alunos vitimados mostrou-se muito superior na França em relação à Inglaterra (BLAYA, 2002).

Tentou-se descobrir o impacto da violência sobre o sentimento geral de insegurança que os alunos sentiam com relação à sua escola e constatou-se que a vitimização abarcava a

vítima e também as não vítimas, tornando-as inseguras. O clima da escola nestas situações é particularmente afetado.

As respostas, nos dois países, conforme a autora, levaram a concluir que outros fatores, além da violência, tinham maior importância, influenciavam positivamente e compensavam os efeitos da vitimização, na opinião dos alunos, com relação às suas escolas.

Entre estes fatores foi possível considerar a existência e manutenção de um clima harmonioso de convívio entre professores e alunos, obtida através de ações pontuais e/ou permanentes no ambiente escolar.

Pesquisa com estudantes ingleses demonstrou que os alunos se sentiam mais seguros e felizes, portanto sentiam menos vitimização em seu ambiente escolar. Várias ações foram consideradas responsáveis pelo bom clima: os professores passavam cerca de 30 horas por semana na escola, o que permitia conhecer melhor os alunos e os colegas, desenvolviam tarefas de tutoria e coordenação extracurricular que ajudavam a construir relações mais próximas e positivas com os estudantes, coordenavam atividades alheias à sua especialização acadêmica e, portanto, podiam ser vistos pelos alunos como pessoas. A disciplina na escola era responsabilidade coletiva de todos os adultos, que por esta razão mantinham-se alertas para os casos de violência e vitimização. Estas ações, embora não diretamente relacionadas com as questões da violência, preveniam as atitudes de incivilidade entre alunos.

Nas escolas inglesas, regras de vida cotidiana escritas de forma simples ficavam expostas em todos os locais da escola. Os incidentes eram administrados de forma compartilhada e para que isso ocorresse houve necessidade de ampliação da rede de relações internas e boa comunicação entre os adultos, o que induziu a um bom clima organizacional.

A pesquisa informou que nas escolas onde professores e gestores estabeleciam relações mais próximas e pessoais com os alunos, aliadas a uma administração escolar firme, justa e harmônica, havia redução da violência, pois, as regras eram conhecidas e aplicadas com retidão (BLAYA, 2002) e o clima, em decorrência, harmonioso.

A pesquisa da autora identificou que comportar-se mal era um jeito de se fazer notar pelos demais atores da escola e que rótulos negativos baixavam a auto-estima e podiam exercer efeito devastador na psique dos alunos como destruir a motivação, provocar sentimento de rejeição, apatia, sentimento de não fazer parte. Valores pessoais e esperanças podem ser destruídos e o jovem se auto-impõe a marginalização, buscando companhia de grupos igualmente marginalizados, aumentando o risco de uma atitude pré-delinquente. Passavam a não participar da vida escolar e a desenvolver atitudes de confronto e influenciar o clima da escola.

A violência na escola é construída lentamente e de forma irregular, o que significa que a prevenção deve começar cedo, fazer parte do cotidiano da educação só possível através de parceria estrita entre professores, pais, especialistas, serviço público, comunidade e os próprios alunos, explica Debarbieux (2002) e não apenas através de grandes campanhas.

Parece ser mais comuns entre as formas de violência nas escolas de elite, a intimidação por colegas, os comportamentos de risco (uso abusivo de drogas) e as fases depressivas, enquanto nas de classe trabalhadora ocorrem em maior número o comportamento agressivo, a violência física, o ataque contra adultos.

A exclusão social tem sido considerada por alguns estudiosos como uma das grandes causas da violência. Grupos étnicos minoritários tornam-se vítimas deste tipo de violência e desenvolvem comportamentos reativos, portanto, para lidar com a violência é necessário lidar com a exclusão (DEBARBIEUX, 2002).

Para Fernández (2004) elementos exteriores à escola, e decisivos na formação da personalidade dos alunos, se mantém longe da ação direta e controlada que ocorre dentro do recinto escolar. São: o contexto social, as características familiares e os meios de comunicação. Por outro lado, existem elementos endógenos ou de contato direto, dentro da escola, que devem ser monitorados, dirigidos com atenção, para prevenir e/ou responder aos atos violentos ou conflitivos. São: o clima escolar, as relações inter-pessoais, as características individuais dos alunos em conflito.

Estudos de acompanhamento de meninos em Boston realizado por McCord (1979), Widom (1989), Malinosky- Rummel e Hansen, (1993), Smith e Thornberry (1995) segundo Farrington (2002), demonstraram que filhos de pais que haviam sido condenados por violência, tinham tendência à violência. Castigos corporais, autoritarismo, maus tratos físicos infligidos aos filhos pequenos prenunciavam comportamento violentos nos mesmos, quando jovens. Ter amigos delinquentes foi percebido como possibilitador de violência juvenil assim como provir de família de baixa condição socioeconômica, devido à atuação do grupo, entretanto estas situações estudadas pelos autores não necessariamente ocorrem pois outros fatores podem influir positivamente na vida dos jovens e levá-los a outros e melhor estruturados caminhos.

Os estudos levaram à conclusão de que em geral jovens residentes em áreas urbanas são mais violentos que os moradores de áreas rurais, e os das áreas urbanas com altos índices de criminalidade são mais violentos que os residentes em bairros de baixa criminalidade.

É possível observar, portanto, que os diversos estudos que analisaram fatores de risco, apontaram os psicológicos, familiares, socioeconômicos e de vizinhança como os que

contribuem para as diferenças existentes entre os indivíduos e as possibilidades de manifestação de atos de violência, inclusive na escola, dificultando a formação de um clima positivo em seu interior.

Para Farrington (2002), fatores circunstanciais explicam o motivo pelo qual comportamentos de violência e incivilidade se acirram em determinadas situações e algumas pessoas encontram maiores possibilidades de se envolver com os mesmos.

Quando por alguma razão há convergência no tempo e no espaço entre um alvo que convém e um agressor que se sente motivado a algum tipo de crime, por falta de proteção ou vigilância, estes elementos circunstanciais se somam e vêm a possibilitar atos de violência.

Para o autor, influências de longo prazo (psicológicas, familiares, de grupos etc.) podem levar a diferenças individuais duradouras, estáveis e de mudança lenta, considerando-se o potencial de violência. É preciso considerar igualmente as de curto prazo, que dependem de motivações imediatas como mau-humor, tédio, zanga, frustração, assim como as oportunidades circunstanciais, que incluem as vítimas potenciais, possíveis de serem detectadas na escola.

Para Farrington (2002) perante a ocasião e a possibilidade de praticar a violência são acionados os processos cognitivos que examinam os custos e benefícios da ação, as probabilidades de risco e as conseqüências (vantagens, castigos, rótulos). As teorias explicativas da violência, portanto levam em conta os elementos cognitivos (percepção, memória, processos decisórios), o aprendizado social e as abordagens causais de fatores de risco.

Conforme Blaya (2002) relatórios científicos elaborados pela Unidade de Exclusão Social na Inglaterra no final da década de 90, apontaram que as crianças excluídas socialmente eram mais propensas a sofrer marginalização na escola ou serem expulsas, vindo futuramente a se verem relegadas à periferia da sociedade.

Os programas de atenção com relação à criminalidade, segundo a autora, são vinculados aos fatores de risco. Eles visam identificar e programar métodos preventivos para combatê-los. Como os fatores de risco são os mesmos (consumo de álcool, violência, problemas de saúde mental, fracasso escolar) para diferentes problemas sociais, os programas de prevenção podem exercer efeitos positivos a um grande número de ocorrências.

Apesar de avaliações apontarem a crescente mobilização contra o vandalismo e identificarem escolas mais afetadas pela violência por estarem localizadas em áreas consideradas mais difíceis, considera-se que o efeito exercido pela escola ao desenvolver ações pedagógicas que envolvam a comunidade escolar em atividades interessantes e

incrementem o sentimento de pertença, é significativo na prevenção da violência escolar, influenciando no seu clima.

Arendt (2005) explica estarmos vivendo, atualmente, uma crise do senso de autoridade que se reflete na escola.

Autoridade, para os antigos gregos, era o lugar ocupado pelas velhas gerações que conheciam o mundo (professores, pais) e ensinavam, sem que coerção ou violência fossem necessárias. Conforme Arendt (2005, p.62),

[...] existe algo como autoridade pessoal, por exemplo, na relação entre pai e filho, entre professor e aluno [...] ou a entidades hierárquicas como a igreja (um sacerdote pode outorgar uma absolvição válida, ainda que esteja embriagado). Sua característica é o indiscutível reconhecimento por aqueles a quem se lhes pede obedecer; não precisa nem a coação nem a persuasão [...]. Permanecer investido da autoridade exige respeito para a pessoa ou para a entidade.

O respeito se fundava na diferenciação de papéis. As velhas gerações conheciam, interpretavam e apresentavam o mundo aos que estavam chegando. A escola tinha o papel de ampliar este entendimento do mundo oferecido pela família preparando-os para serem cidadãos.

Para Arendt (2005) o papel da escola é preparar para a cidadania, apresentando às novas gerações o mundo já existente. A autora entende que as escolas ficaram vulneráveis à violência porque os atores escolares perderam o respeito de muitos estudantes, que passaram a recusar sua autoridade. Entretanto a escola é uma instituição baseada na autoridade. A característica da autoridade é o fato de não necessitar coação ou persuasão para ser reconhecida. Quando a autoridade é recusada, fica substituída pelo poder.

Arendt (2005, p.85) explica que é comum atos violentos manifestarem-se a partir da raiva e que:

[...] a raiva só brota ali onde existem razões para suspeitar que poderiam modificar-se condições e não se modificam. Só reagimos com raiva quando é ofendido nosso senso de justiça e esta reação não reflete necessariamente em absoluto uma ofensa pessoal, tal como se adverte em toda a história das revoluções.

Estudantes enraivecidos com algum acontecimento ou determinação podem tentar manifestar sua indignação através de atos violentos, com consequências maléficas, pois, conforme a autora, “esperar que gente que não tem a mais ligeira noção do que é a res publica,

a coisa pública, se comporte não violentamente e argumente racionalmente, em questões de interesse, não é nem realista nem razoável” (ARENDT, 2005, p.107).

Para Peralva (2000), na atualidade, perderam força as convenções sociais que desde a década de 1960 vêm sendo criticadas, deixaram de ser sócio-centradas e passaram a ser centralizadas no indivíduo. Não mais servem as velhas normas e ainda não estão definidas as novas. O Estado, igualmente, não é mais considerado como poder legítimo para exigir cumprimento de regras, pois não há mais um modelo de ordem central.

A crise da justiça e ética na vida pública e política, de autoridade dos regimes autocráticos do século XX, mudanças no mundo político, econômico e social, desmistificaram e modificaram a idéia de autoridade. Amplamente divulgados pela mídia, adentraram a escola marcando-a e modificando-a profundamente (BARRETTO, 1992).

A convivência com os anos de ditadura eliminou o diálogo, base da sociedade democrática, fonte do pensamento crítico. Passou-se a valorizar a técnica como objetivo educacional. Sucessivas reformas criaram um sistema que não consegue formar nem técnicos profissionalmente habilitados, nem cidadãos (BARRETTO, 1992, p.59).

Naturalmente, os alunos se ressentem, pois, atendendo ao mercado de trabalho, a educação exclui os que não conseguem aprender. Exclui do mercado de trabalho os que não têm capacidade técnica porque não são letrados assim como exclui do exercício da cidadania por não conhecerem os valores morais e políticos que fundam a vida em sociedade (BARRETTO, 1992).

O aluno é duplamente sacrificado: sua exclusão é resultado da violência contra a educação que o impossibilita interiorizar valores morais, políticos, sociais e culturais. Não apreendendo estes valores torna-se excluído também da sociedade (BARRETTO, 1992, p.63). Estas ações repercutem no clima da escola.

Hoje se questiona o que se dizia antigamente: esforça-te hoje para ser alguém amanhã, pois, a altíssima porcentagem dos desempregados saídos das escolas põe em crise esta instituição, levando muitos a pensar na sua inutilidade (SAN MARTÍN, 2003).

Fatores externos que vêm fazendo parte do dia a dia dos jovens e adolescentes favorecem conflitos que podem gerar atos de incivilidade e mesmo de violência na escola, dificultando seu clima.

Fatores internos também favorecem os conflitos. São riscos específicos da escola hoje: a massificação escolar, grande diversidade sócio cultural entre os alunos, dificultando o trabalho educativo e a gestão das motivações, interesses e expectativas (SAN MARTÍN, 2003).

A finalidade da escola é a educação. Na prática dá-se mais importância à transmissão de conhecimento e/ou aquisição de certas habilidades necessárias para inserir-se no mundo do trabalho, alterando as funções da escola. Preocupa-se mais com bons resultados acadêmicos, sucesso nas avaliações externas, do que com a formação de pessoas por meio da educação (SAN MARTÍN, 2003). Este descaso com o humano vem encaminhando reações e atos de incivilidade contra a própria escola e seus funcionários.

Para San Martín (2003) o conflito na escola não surge espontaneamente. Requer um caldo de cultivo, externo ou interno ao contexto escolar, que pouco a pouco vai se desenvolvendo e que em um momento determinado deflagra, produzindo um conseqüente mal estar e a imagem do clima da organização fica prejudicada.

A crise do senso de autoridade e a indefinição do papel da escola atual são desafios para a educação formal, pois “paradoxos, contradições, solicitações contraditórias são dirigidas à escola” (CHARLOT, 2005, p.101). É uma multiplicidade de fatores que escapam da competência e condições dos atores escolares levarem a uma execução positiva e digna, interferindo no clima da escola.

O autor chama a atenção para o que ocorre atualmente e que suplanta as questões que se relacionam ao conhecimento e à autoridade, pois, cada vez mais são dirigidas à escola solicitações contraditórias, das quais o autor destaca alguns paradoxos:

Solicita-se à escola que abra suas portas para a comunidade, e ela passa a ter que conviver e se proteger contra agressões de grupos que adentram seu espaço e são alheios às questões educacionais.

Pede-se atenção às diferenças individuais dos alunos e ao mesmo tempo, “com insistência crescente” a integração dos mesmos ao grupo, aos costumes, à cultura da região ou país (CHARLOT, 2005, p.102) e o clima resultante tem efeitos no ambiente de trabalho.

Solicita-se à escola que garanta a aprendizagem e também que dê uma formação profissional para todos os jovens, o que é totalmente novo. A partir da década de 80 apareceu como objetivo da escola a obrigatoriedade para a mesma oferecer profissionalização aos alunos. Equipe gestora e docentes “estão sendo colocados diante de duas ordens contraditórias, ambas legítimas, difíceis de serem atendidas” (CHARLOT, 2005, p.102).

As escolas estão sendo confrontadas com contradições cada vez maiores, especialmente as da periferia (CHARLOT, 2005), levando-as a vivenciar situações onde o bom clima da organização é o que leva a minimizar ou abolir os atos de violência e a manter sua segurança.

É necessário lembrar da violência simbólica que também ocorre no cotidiano da escola. Bourdieu (1989) explica que as produções simbólicas como moral, arte, religião, ciência, língua e outras, participam da reprodução das estruturas de dominação social de forma indireta, frequentemente irreconhecível e constituem a base a partir da qual se organiza e exerce o poder na sociedade. A escola contempla todas estas produções, portanto, participa na implementação e conservação deste tipo de violência.

Indivíduos que produzem e apreciam bens culturais considerados superiores teriam melhor condição de ser bem sucedido no sistema escolar, pois possuem capital cultural cobrado pela escola como determinados comportamentos, conhecimentos, habilidades lingüísticas que apenas os que foram socializados na cultura dominante são capazes de possuir o que pode instituir em uma escola a divisão de grupos e o aparecimento de confrontos entre eles.

Para o autor, os indivíduos não se apercebem de que a cultura dominante é a das classes dominantes. Certas produções passam a ser consideradas superiores e outras inferiores estabelecendo a base a partir da qual se constituem e exercem o poder de uns grupos sobre outros, criando hierarquias culturais, que na verdade se constituem em hierarquias sociais, e que aparecem nas escolas nos confrontos entre grupos e o clima resultante para Brunet (1987, p.68) “pode constituir, em si mesmo, um obstáculo importante” para a efetivação dos produtos escolares.

As diferenças de poder percebidas como simples diferença de conhecimento, inteligência, competência, estilo ou cultura, passam a ser justificadas e legitimadas pelos grupos mais fracos, e consideradas verdadeiras e únicas suas expressões.

Ao se impor o arbitrário cultural de um grupo, decidir o que é erudito ou popular ou correto gramaticalmente, se exerce um poder eficiente e sutil, maior do que o poder da força propriamente dita o que para o autor, se caracteriza como violência simbólica.

Este arbitrário cultural de um grupo está muito presente na escola. A ação pedagógica, a construção dos currículos, a escolha e explicações dos fatos, fazem parte do arbitrário da cultura dominante.

A violência simbólica lembrada por Bourdieu (1989), abarca as ações da escola e pode ser percebida nos níveis “macro”, “meso” e “micro” (NÓVOA, 1992) da ação pedagógica.

O nível “macro” (NÓVOA, 1992) das determinações oficiais, das políticas educacionais, do que ocorre no sistema educativo e determina as ações da escola sem que os atores escolares possam delas se eximir ou se excluir. São construídas a partir dos sistemas

simbólicos, arbitrários, de construção do mundo, relativos a interesses de um grupo particular e socialmente determinado (BOURDIEU, 1989).

A violência simbólica (BOURDIEU, 1989) operando a partir do nível macro (NÓVOA, 1992) é percebida pelos atores escolares, embora não se refiram a ela como sendo violência, e sejam de muito difícil controle, pois a unidade escolar depende integralmente das propostas governamentais, é obrigada a acatá-las, sujeita a penalidade e sanções e Brunet (1987, p.43) explica que “o comportamento dos indivíduos em uma organização está sob influência de numerosos estímulos que provêm do meio organizacional”, influenciando seu clima.

Como esta situação se reflete nas ações dos profissionais e alunos, opera também no nível “meso” (NÓVOA, 1992), uma dimensão da própria escola constituída pelo conjunto de seus funcionários, onde também são tomadas decisões pedagógicas. Neste nível, frequentemente há tentativas, bem ou mal sucedidas de driblá-las, e igualmente no grau “micro” (NÓVOA, 1992), do que ocorre na sala de aula. Naturalmente o clima da escola é resultante destes embates.

A violência simbólica pode passar despercebida e ser de difícil identificação. É exercida naturalmente e não mostra a real violência de seus atos, pois não se dá no plano físico e sim no da significação. Este tipo de violência é instituído, presente, aceito, incorporado e reproduzido no dia a dia sem que haja, na maioria das vezes, percepção de sua existência transformando-se em “uma forma do modo de ver e de viver o mundo do homem” (ODALIA, 1993, p.9), o que camufla o ato violento, pois este se apresenta de forma sutil e natural.

A violência simbólica, sendo muito presente e inserida na burocracia, materiais e propostas didáticas é articuladora das ações da escola, portanto interfere no seu clima e a respeito da intangibilidade da violência Odalia (1993, p.22-23) explica:

Nem sempre a violência se apresenta como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável [...] o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas.

Considerando que as pessoas se relacionam através de linguagens e códigos, a dimensão simbólica da existência se constitui em um espaço no qual os indivíduos se encontram em relação. Na violência simbólica o dominado não consegue deixar de conceder o comando ao dominante ou à dominação porque só dispõe para pensar esta dominação de

instrumentos de conhecimento que compartilha com o dominador e faz com que a dominação se apresente como natural.

Encontram-se entre eles os ritos da instituição escolar, a obediência à programação, os Cursos de Atualização em Serviço, pré-determinados e vinculados à aquisição de pontos para promoção funcional e mesmo recompensa pecuniária aos professores, a utilização da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo para estudos de textos decididos pela diretoria de ensino, o material elaborado por órgãos superiores para encaminhar as discussões nas horas de estudo dos professores e trabalho dos alunos, entre muitos outros.

São entendidos por Paiva (1992) como ações que trazem em si a violência simbólica também os projetos variados que ofertam assistência ao menor pobre, que alcançam grande número de crianças e adolescente através de uma rede abrangente de serviços de atendimento e obras emergenciais, na tentativa de minimizar diferenças entre os segmentos populacionais. São políticas de assistência social que pretendem a integração à ordem.

Muitos projetos atingem grande número de crianças e adolescentes: escola em tempo integral, programas de aceleração para compensar defasagens nos estudos, alimentação, saúde, higiene, “de modo a compensar o que ele não encontra em casa, colocando-o sob controle do Estado” (PAIVA, 1992, p.68).

São mecanismos de inculcação de valores, embora sutis, com muita eficácia simbólica para moldar estruturas mentais que chegam a reconhecer e legitimar as estruturas sociais como elas se apresentam, preservando a desigualdade e a reprodução dessas estruturas. Escolas em tempo integral substituem as instituições filantrópicas e casas de correção. Mostrando-se “eficiente, assegurando a integração disciplinada do menor na sociedade, este tipo de violência suave é mais que desejável” (PAIVA, 1992, p.69).

Entretanto, as chances de modificar uma situação objetiva a partir da ampliação de serviços sociais pelo Estado, em especial a Educação, convive com a descrença nesta possibilidade, melhor dizendo, novas ações são introduzidas na escola e sociedade e medidas são tomadas no combate à pobreza e há plena consciência a respeito da sua manutenção e da má escolaridade das camadas mais pobres (PAIVA, 1992 p. 69).

A política de combate à pobreza, que investe em mecanismos de controle e integração social, a escola entre eles, com o objetivo impedir que se tornem infratores as crianças pobres (PAIVA, 1992), se ampliaram consideravelmente nos últimos anos.

Ainda assim, jovens de 14/15 anos que são rejeitados pela escola diurna frequentemente não concluem o ensino médio. Não trabalham por falta de estudo. Não

estudam por falta de condições. Vivem disponíveis e de fácil aliciamento para atividades próprias da criminalidade.

Como são em grande número, ficam visíveis na rua. A sociedade demanda para que sejam educados. Fica implícita, neste apelo do senso comum que educação se contrapõe a criminalidade, ou, de outra forma, reconhecendo a força disciplinadora da escola, quem não estuda é futuro criminoso.

Para o autor este pedido por mais escolarização vem acompanhado pela demanda de medidas de controle da miséria, demonstrando que a população não apreende a lógica do sistema social de classes, a economia de mercado, e as formas de inserção marginal que ele alimenta.

A partir do entendimento pão, trabalho e educação resultam em ordem, são criadas organizações como a guarda - mirim, abre-se vagas para estagiários nas empresas e outras ações equivalentes (PAIVA, 1992).

A escola acaba por entender nestas ações uma ajuda não apenas aos alunos, mas a ela mesma, na sua dificuldade de inserí-los em sua proposta educativa pois, de alguma forma, estes benefícios aos escolares, embora sujeitos a outras considerações, revelam-se positivos ao permitir que estas crianças se utilizem do aparato oferecido pelos centros educativos melhorem seu rendimento, tenham oportunidade de conviver com pessoas de outros grupos sociais, recebam atendimento acadêmico. Escolas que acolhem estes alunos e eles nelas se sentem bem em suas relações interpessoais, são as que potencializam a boa comunicação e o sentimento positivo de pertencer ao lugar (GONZÁLES GALÁN, 2004), diminuindo as oportunidades para as ações de violência ao se preocupar com seu clima organizacional.

Tentativas muitas vezes bem sucedidas de lidar com a multiplicidade de situações que ocorrem em seu interior e até com as dificuldades criadas pelo próprio sistema educacional, vêm sendo desenvolvidas pelas equipes de profissionais de muitas escolas. Entre estas ações, o que é fundamental, a promoção de um clima organizacional positivo, acolhedor, que permita desenvolver o sentimento de pertença à escola tal que todos gostem de frequentá-la e possam usufruir de seus benefícios, inibindo as evasões dos escolares em situação de risco ao desenvolverem modos de atuar que atendem as explicações de Creemers e Reezit (1999) de acordo com Gonzáles Galán (2004, p. 223):

[...] uma escola deve perseguir produtos no domínio cognitivo, simplesmente porque as crianças vão à escola para aprender coisas que não podem aprender em nenhum outro lugar. Porém isto não quer dizer que os produtos afetivos não sejam importantes. Os produtos afetivos não são só importantes

por si mesmos, mas também porque influenciam positivamente nos produtos cognitivos.

Os produtos afetivos que se manifestam em relações abertas e agradáveis entre professores, alunos e comunidade pela compreensão das necessidades daquela população, incentivam sua participação e pertença nos grupos.

Algumas ações implementadas pelos professores podem refletir-se positivamente no conjunto da escola, impedindo conflitos entre eles e os alunos e incentivando boas relações interpessoais no local de trabalho: apoio mútuo para se sentirem membros de um grupo; atenção para com os problemas dos colegas; atendimento aos novos professores para que estes se sintam em casa; atenção ao desejo da maioria ao se tomar decisões; agilidade na resolução de problemas; possibilidade de encontros informais entre eles, fazendo romper hábitos e rotinas, aumenta a satisfação em pertencer ao grupo (GONZÁLES GALÁN, 2004) e influi positivamente, na formação do clima de convívio.

O grau de satisfação dos professores, direção, alunos e pais, refletem na relação entre as pessoas, constituindo uma das dimensões do clima organizacional, impedindo questões da violência e incivilidade na unidade escolar (GONZÁLES GALÁN, 2004).

Na escola que apresenta um bom clima de trabalho as atividades de aprendizagem são vistas pelos alunos como agradáveis e divertidas, o que proporciona relação positiva com o rendimento acadêmico. Os professores costumam falar de temas diferentes das lições, tratam os alunos com simpatia e o ambiente é de tranquilidade (GONZÁLES GALÁN, 2004). Portanto, o clima escolar positivo tem como decorrência o controle ou restrição de atos de violência e incivilidade além de influenciar positivamente no aspecto acadêmico.

O bom relacionamento entre escola e comunidade costuma também proporcionar uma garantia para seu bom funcionamento e segurança. Há como um acordo tácito entre os vizinhos e moradores do bairro. Estes resguardam e protegem a escola de elementos externos, pois os professores, de maneira geral, dão conta das situações que ocorrem em seu interior enfrentando-as e contando com a ajuda dos demais alunos e funcionários. O espaço escolar é um espaço de ação dos atores que atuam na escola. É um espaço de autoridade (ARENDT, 2005) e uma definição clara dos papéis dos atores, aliada a ações educativas, podem contribuir efetivamente para prevenir violências no âmbito escolar (GONZÁLES GALÁN, 2004) propiciando um clima positivo.

Para Fukui (1992, p.111) o cotidiano de qualquer escola compreende ações agressivas como disputas, conflitos entre indivíduos, de gerações diferentes e da mesma

idade. Fazem parte da vida escolar e devem ser objeto de ação educativa específica, inerente ao trabalho educativo oferecido pela escola no cotidiano no interesse de manter um clima harmonioso.

A segurança na escola passa pela figura do professor, por suas ações educativas, sua atuação como formador de opinião (FUKUI, 1992, p.114) e não, por exemplo, pela atuação de profissionais da segurança pública, contratados por algumas escolas para vigilância. Há que haver negociação de soluções pedagógicas nas questões de segurança, o que coloca como desafio a eficácia desta ação.

A qualidade das relações internas é instrumento para melhorar ou piorar o clima da instituição e este inclui o entusiasmo dos professores mesmo frente a condições como a excessiva carga de trabalho, o moral baixo, as faltas, licenças e a pouca implicação de alguns no trabalho (GONZÁLES GALÁN 2004).

Os atores escolares conhecem as dificuldades e igualmente as ações necessárias para resolvê-las: tomar medidas para preencher os quadros de funcionários evitando sobreposição de funções e confusão de papéis, mobilizar a população do entorno da escola para discussões com a finalidade de preservação e proteção do bem público (FUKUI, 2004), cuidar dos espaços ociosos e desocupados, que ficam susceptíveis de serem ocupados por alunos que conhecem e gostam da escola, mas não das aulas. Manter as classes e edifícios limpos, bem equipados e organizados, os materiais suficientes e adequados, o espaço satisfatório em relação ao número de alunos, o controle para não haver problemas nos lugares habituais: entrada, escadas, corredores, pátio, são objeto de ação constante dos atores escolares.

Serviço de qualidade oferecido pela merenda escolar também influencia no clima da organização e interfere nas atitudes de violência e incivilidade (GONZÁLES GALÁN, 2004) e é usualmente objeto de atenção das escolas.

Outras ações que determinam um bom clima na escola e que são essenciais para envolver e manter os professores e o sentimento de pertença são a utilização de reforço positivo pela boa implicação nos trabalhos, oferecimento de oportunidade para desenvolvimento profissional, controle de faltas, além da certeza de que serão defendidos pela direção, que se colocará a seu lado em momentos de insegurança (GONZÁLES GALÁN, 2004).

Considerando a intensa relação entre sociedade e escola e entre família e escola, estudos de Farrington e Welsh (1999) conforme Farrington (2002) apontam alguns programas para a prevenção de riscos na adolescência e juventude realizados em parceria entre escola e família, cuja eficácia foi constatada em pesquisa: a educação dos pais a partir de visitas

domiciliares para treinamentos em técnicas de gerenciamento, desenvolvimento de capacidade cognitiva nas crianças e programas pré-escolares de enriquecimento intelectual. Estes programas, ao se preocupar com as crianças e jovens e envolver seus pais tiveram também como produto o respeito e acatamento à escola, o sentimento de pertença, em decorrência a melhoria do clima da escola.

O programa educação dos pais, conforme o autor foi realizado a partir de visitas domiciliares durante a gravidez e os dois primeiros anos de vida da criança, executado por enfermeiras. Estas visitas eram quinzenais com 75 minutos de duração, nas quais as enfermeiras davam conselhos sobre cuidado e desenvolvimento infantil.

O programa de enriquecimento intelectual constituía-se de atividades pré-escolares diárias, com visitas semanais aos pais. Oferecia estímulo intelectual para aumentar raciocínio e desempenho escolar das crianças envolvidas.

Treinamento dos pais em técnicas de gerenciamento foi desenvolvido com 300 meninos turbulentos entre 7 e 9 anos e seus pais, aplicando e ensinando técnicas para fazer bom uso consistente e eventual de recompensas e punições. Os programas resultaram positivos num olhar longitudinal.

O programa Crianças de Risco de Harrell et al (1997), citado por Farrington (2002) foi desenvolvido com crianças de alto risco moradoras de bairros pobres em cinco cidades dos Estados Unidos. Consistiu numa estratégia de prevenção de base comunitária que tinha como alvo os fatores de risco na delinquência. Foram efetuados aconselhamento familiar, treinamento de capacitação familiar, acompanhamento, orientação, atividades extra-classes e policiamento comunitário. Houve resultado positivo no sentido de jovens não se associarem com frequência a colegas delinquentes, melhorando o clima da escola. Portanto, embora os professores e gestores não entendam como sua a responsabilidade de educar além dos alunos, os seus pais, estes programas se apresentam como ações importantes para manter bom relacionamento entre eles e um bom clima de convívio.

Estas ações junto à comunidade são, portanto, possíveis, embora, naturalmente impliquem em grande empenho e uma equipe competente de profissionais. Estes programas ao envolver os pais, a comunidade e a escola com o interesse em prevenir riscos futuros desenvolveram o sentimento de pertença à escola e de que ela merecia ser defendida.

Outro experimento importante, “Pilhe-os sendo bons” com 500 crianças de 21 turmas de primeira série (6 anos) de oito escolas, tinha como proposta o estreitamento de vínculos das crianças com pais e com a escola. Pais e professores também receberam

treinamento para aprenderem a notar e reforçar comportamentos desejáveis e premiar crianças por bom comportamento.

Violência e delinquência contribuem para manutenção e produção de desigualdade social, e há, portanto, motivos também políticos para combatê-las, pois, a opressão diária da violência é uma forma de dominação, explica Debardieux (2002) e muitos estudiosos e educadores estão desenvolvendo ações para introduzir na escola um clima positivo, desenvolvendo nos atores escolares o sentimento de pertença, que contribua para a não existência de atos violentos no recinto escolar.

Entre estas ações Blaya (2002) aponta resultados de investigações em escolas secundárias francesas e inglesas explicando que o valor consagrado ao desempenho do aluno nas escolas inglesas, cujos trabalhos acadêmicos eram expostos em todas as dependências e áreas comuns como salão, corredores, salas de reunião, diretoria, contribuía para o sentimento de pertença e reforçava a cultura da escola. Expectativas positivas, confiança na capacidade dos alunos e forte participação de toda comunidade eram os componentes que criavam uma melhor atmosfera na escolas estudadas.

Professores também necessitavam de reconhecimento, indicaram os resultados da mesma pesquisa. Eles executavam um trabalho difícil, eram submetidos a muitas críticas, apontados como únicos responsáveis pelo fracasso de seus alunos e pelos problemas da violência na escola. Sentiam-se pouco à vontade ou preocupados com seu trabalho, tinham opinião desmerecedora sobre si próprios e de sua capacidade profissional. Acabavam por desenvolver atitudes agressivas ou pouco positivas com relação aos alunos, chegando a tratar os mesmos com autoritarismo e descortesia. Sentiam-se, segundo a autora, amargurados, pois, nos dois países pesquisados, havia o sentimento de que o governo os subestimava e não mostrava interesse suficiente pelas dificuldades enfrentadas pelas pessoas que trabalhavam junto aos alunos e este conjunto de fatores reflete na formação de um clima de insatisfação que tem efeito nos diversos produtos escolares.

Um ponto positivo, identificado na pesquisa, foi que a avaliação, feita pelos inspetores escolares das escolas inglesas, não era praticada em termos individuais. Recaía sobre a política geral e a atmosfera da escola, sobre seu clima organizacional, estimulando a preocupação com a maior colaboração entre os colegas e a valorização de seus trabalhos. Entretanto, atualmente, a introdução de um currículo nacional e ênfase dada aos resultados acadêmicos, vêm instigando a competição entre escolas e fazendo com que percam a oportunidade de poderem oferecer maior apoio individual aos alunos, prejudicando o seu clima organizacional (BLAYA, 2002).

As avaliações externas, que vêm classificando os alunos e as escolas brasileiras, estão direcionando suas ações cujo único objetivo é os alunos obterem boas pontuações para que as escolas sejam bem vistas e no caso das particulares, bem cotadas e disputadas pelas famílias. A mídia vem propagando, de maneira sensacionalista este resultado, deixando incomodados todos os envolvidos. Os demais aspectos do ensino como sociabilidade, ética, cidadania, ficam prejudicados, e são estes que orientam a formação de um bom clima escolar.

Apesar de isoladamente a escola não conseguir resolver a totalidade dos problemas da violência escolar, há mais de vinte anos, vem sendo observado que ela tem responsabilidade sobre o comportamento dos alunos e o clima social isto é, “a qualidade geral das relações e interações entre os diferentes atores da escola” (BLAYA, 2002, p.226) portanto a possibilidade do clima positivo “atuar no seu ambiente e no seu trabalho (Brunet, 1987, p.81).

A escola não é capaz de se isolar ou de resolver todos os obstáculos acolhidos no seu dia a dia, entre eles os ocasionados pelas desvantagens sociais, mas consegue influenciar seu próprio clima, implementando ações que aumentem o sentimento de pertença dos atores em relação à instituição escolar, minimizando a violência de seu cotidiano. A solução dos problemas de violência (BLAYA, 2002) não é vinculada à instalação de sistemas de segurança, mas à introdução de fatores que venham dispor maior organização na própria escola e em todo o sistema. Para a autora estes fatores são:

- as relações entre professores e alunos baseadas na comunicação mais intensa, melhor relacionamento inter-pessoal, possível de serem conseguidos com atividades extracurriculares.
- disciplina justa e coerente.
- desenvolvimento do sentimento de pertença à escola e a construção de uma cultura compartilhada entre alunos e os demais atores escolares oportunizando a melhoria da auto-estima.
- maiores incentivos para surgimento e manutenção dos trabalhos com envolvimento dos grupos.
- inspeção que não leve em conta apenas aspectos acadêmicos mas o trabalho em equipe, a cooperação entre adultos e uma liderança positiva que leve em conta fatores internos como as origens possíveis de desordem.
- avaliações regulares que venham a identificar o clima interno da escola e seu nível de violência com o objetivo de intervir com ações que possam melhorá-lo.

Além dos fatores pertinentes à escola, para a autora é preciso levar em conta a influência da comunidade externa. Escolas de áreas carentes que enfrentam maiores dificuldades por situarem-se em bairros de baixa renda necessitam de mobilização política no sentido de injetar novos e suficientes recursos, por parte dos governos, para que a sua situação não venha a piorar ainda mais, colocando em risco a segurança dos alunos e a qualidade do ensino. É sabido que estas ações governamentais dificilmente são dirigidas para os locais e nos momentos certos.

Para a autora deste trabalho, muito embora possa haver a violência no seu sentido estrito de ataque à lei e uso da força física e simbólica nas escolas, neste estudo é entendida de forma ampla, para fazer caber em suas franjas o que é percebido no cotidiano das inter-relações entre escolares e interfere no seu clima: as transgressões que envolvem os comportamentos contrários ao regulamento da escola, a vitimização ou bullying que resultam no maltrato, intimidação psicológica, repulsa social entre escolares e que se objetivam nos atos de incivilidade como desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas que contradizem as regras da boa convivência.

Esta escolha deve-se em primeiro lugar pela banalidade de sua ocorrência entre escolares e que acaba por influir no clima da escola. Em segundo lugar porque são construídas na inter-relação pessoal e podem ser trabalhadas a partir de ações educativas, no domínio do pedagógico que cabe à escola realizar, valorizando o trabalho de seus profissionais.

Em terceiro lugar porque intervenções educativas que envolvem mobilização coletiva e parceria entre alunos, professores, pais, comunidade são de responsabilidade em especial da equipe gestora. No caso em estudo, com o objetivo de diluir o potencial de violência na escola, oportunizando o clima positivo de convívio, o sentimento de pertença, tal que os alunos, ao gostar de freqüentá-la, possam usufruir de seus benefícios.

As duas escolas estudadas, por diferentes razões, poderiam ser escolas em que os atos de vandalismo e incivilidade fizessem parte do dia a dia. O Colegio S. por receber quase 20% de seus alunos de países centro e sul americanos, ademais seus descendentes, nascidos na Espanha, portanto espanhóis e não fazendo parte da porcentagem, mas estudando na Educação Infantil do Colegio, envolvidos com as questões do preconceito étnico na Europa atual.

A Escola Zita por ter a quase totalidade de seus alunos originários ou descendentes de migrantes da região nordeste do Brasil, envolvendo o preconceito de sua origem, comum na região sudeste, onde se localiza a escola, além de serem residentes de um bairro considerado violento.

O interesse foi identificar as ações cotidianas que ambas desenvolvem para implementar o sentimento de pertença dos alunos à suas escolas ao envolvê-los em projetos interessantes e que propiciavam, nos diferentes grupos, melhoria da auto estima e acrescentavam um “algo mais” em seus cotidianos que resultavam em convívio positivo, embora muitas vezes conflitante, assuntos que serão tratados a seguir.

CAPÍTULO III

3. A PERCEPÇÃO DO CLIMA ORGANIZACIONAL POR ATORES ESCOLARES DE DUAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

A escola se constitui como espaço conflitivo devido não apenas aos problemas educativos da atualidade, que se referem à perda do sentido do ensino pela sua falta de conexão com o mundo do trabalho, ineficácia com relação à aquisição de conhecimentos, mas também pelas dificuldades de convivência escolar evidenciadas pelos alunos na faixa etária denominada adolescência. (CORNEJO e REDONDO, 2001)

Os aspectos desta vivência nas escolas influenciam seu clima, revelando a importância dos fatores sócio-ambientais e inter-pessoais que ocorrem em seu interior e que são percebidos pelos atores escolares.

Esta parte do trabalho compreende a análise dos dados obtidos a partir das respostas aos questionários dadas por professores e alunos, entrevistas informais com atores escolares para conhecimento geral do contexto em estudo e a observação direta e continuada do cotidiano das escolas para verificação de acontecimentos e práticas.

Serão discutidos os dados obtidos na Espanha e em seguida os do Brasil, analisando primeiramente o que foi obtido junto aos professores e em seguida o que foi relatado pelos alunos, no interesse de verificar a percepção que estes atores têm do clima das suas escolas e da violência nele inserida, focalizando em especial as relações interpessoais, o ambiente físico e aspectos da estrutura organizacional.

As teorias recentes sobre clima organizacional estão centradas na maneira como as pessoas percebem a organização, e que podem ser indicadores de sua forma de agir. “As variáveis próprias da organização como a estrutura e o processo organizacional, interatuam com a personalidade do indivíduo para produzir as percepções”, explica Brunet (1987, p. 19).

Ao formar suas percepções o indivíduo filtra informações que vêm das características da organização, dos acontecimentos que ocorrem ao seu redor e de suas características pessoais. Para Brunet (1987, p.110) “Mediante a percepção de seu clima de trabalho, os atores interpretam a realidade organizacional que os rodeia. Assim, a forma como os membros de uma organização vê seu ambiente é muito mais importante na determinação de seu comportamento que a realidade objetiva”.

Neste estudo, o foco principal é o clima, mas, explora a percepção da violência apoiado em Debarbieux, (2002), que a considera em sua forma de vitimização e incivilidade, inseridas no clima organizacional.

Muitas vezes os atos de incivilidade têm origem no preconceito e se constituem em uma das variáveis que compõem o clima, influenciando nos comportamento das pessoas que convivem em um centro educativo. Os efeitos dos atos de incivilidade podem vir a apoiar a natureza do clima “e se somam, em consequência, às causas” (BRUNET, 1987, p. 54).

Com relação à estrutura física da escola, entendemos como Heredero (2008) que é dentro dos espaços escolares que se produzem todas as interações educativas, as interações sociais, a comunicação entre os diferentes atores escolares, as situações didáticas, as motoras. O espaço onde elas ocorrem tem, portanto, tanta importância quanto elas próprias e está relacionado com o clima escolar.

Heredero (2008, p.28) explica:

[...] por espaço escolar entendemos tanto o edifício como os espaços exteriores que o conformam, o equipamento e outros elementos que se vêm somando às características da localização física e social e as dinâmicas de interação ambiental que nele se estabelecem [...].

Embora a multidimensionalidade do clima propicie que elementos de uma categoria convivam com os de outra, foi possível, após análise, organizar em três categorias os diversos dados obtidos nas escolas.

Os que estão relacionados à percepção de vitimização, intimidação, agressão, compõem uma categoria aqui denominada inter-relação pessoal. As perguntas que compreendem a percepção de (in)segurança no espaço escolar foi denominada de estrutura física e as perguntas relativas à percepção de conflitos que poderiam ser resultado do funcionamento, políticas, tipo de liderança, compõem uma categoria de análise denominada funcionamento organizacional. Estão mais bem esclarecidas no seguinte quadro explicativo:

Quadro 1 - Categorias de análise: inter-relação pessoal, estrutura física e funcionamento organizacional das escolas.

Inter-relação pessoal	Estrutura física	Funcionamento organizacional
• sentir-se bem junto a companheiros. • sofrer ameaças e insultos, intimidação. • sentir-se seguro ou amedrontado na escola. • sentir-se vítima de colegas. • presenciar e participar de atos de agressão. • trabalho com alunos imigrantes e/ou sócio-economicamente desfavorecidos. • participação dos pais	• lugares mais agradáveis da escola.	• preparo acadêmico dos professores para lidar com situações de violência. • procedimentos de resolução dos conflitos no espaço escolar.

3.1 O Colegio S. e seu contexto

Há um distrito situado ao norte de Madrid que foi anexado à cidade em 1948. Tem uma superfície de 9,2 quilômetros quadrados e uma população de 142 626 habitantes. Está dividido em seis bairros, entre eles, aquele onde está situado o Colegio S.

Durante o reinado de Alfonso XIII, nestas adjacências, podia-se destacar um importante fluxo de imigração interna, que fazia aumentar o número de residentes, destacando-se por ser um bairro onde se enfatizava como força política do lugar, um dos núcleos anarquistas mais importantes da capital. Em meados de 1923 os anarquistas sofreram grande pressão e perseguição, o que provocou muitos incidentes violentos.

A partir de incentivo à atividade industrial e comercial, o bairro onde se situa o Colégio estudado foi se transformando em verdadeiro centro urbano, de casas pequenas e unifamiliares, com abundantes zonas verdes, pensado para a classe trabalhadora, para que se sentissem proprietários e que vivessem em um entorno saudável.

Nesta zona ao longo dos últimos anos, vem se fixando um grande número de imigrantes falantes da língua espanhola e a homogeneidade socioeconômica, cultural e familiar que o caracterizava está dando lugar a uma diversidade que aumenta dia a dia. Por esta razão têm sido numerosos os alunos de origem hispano-americana que, vivendo nas

cercanias, aportam tanto às classes, como ao internato, em todas as etapas ou níveis de escolaridade oferecidos pelo Centro Educativo.

Os últimos dados procedentes do governo de Madrid apontam estas características: 16% da população pertencente ao distrito ao qual pertence o Colegio S., são estrangeiros.

A população aumentou 14% em relação a 2005. Dos 11,8% de imigrantes chegados ao distrito a maioria é de origem latino-americana: equatorianos (2.591), colombianos (1.182), peruanos (954), dominicanos (886) entre outros, de acordo com a Programación General del Centro (COLEGIO..., 2006a, p.66), com base na Dirección General de Estadística, Población por Distritos y Barrios Según la Nacionalidad de 1/7/2006.

Este movimento migratório na região - que cada vez é maior- e a conseqüente inclusão deste alunado ocasionaram o intercâmbio cultural entre espanhóis e imigrantes nas dinâmicas da escola, ao longo dos anos, estando a organização escolar consciente da necessidade de atenção diferenciada e imediata para os últimos, e também considerando as educandas, que compõem o internato, e procedem, em sua totalidade, da América Latina.

A cercania é, portanto, justificativa para obtenção do “Conserto Econômico” entre escola e governo, que consiste no pagamento, por parte deste, do ordenado de todos os professores contratados que, nesta escola, são selecionados pelas irmãs da ordem religiosa responsável por sua administração, escolhidos, preferencialmente, entre antigos e destacados ex-alunos, influenciando com a cultura religiosa católica o clima da organização escolar.

O Colegio S. é, portanto, um Colegio Privado Consertado³.

O Colegio S., ou Centro, como denominam os atores escolares, tem autorização para funcionar com seis turmas de segundo ciclo de educação infantil, com 150 vagas, doze turmas de educação primária com 300 vagas e oito turmas de Educação Secundária Obrigatória (ESO), com 240 vagas. Possui atualmente 616 alunos em regime integral, nenhum portador de necessidades especiais.

³ A Ley General de Educación de 1970 estabeleceu a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, concebida como serviço público e responsabilidade do Estado, o que abriu possibilidade dos centros não estatais contribuir com os serviços públicos ao participar da oferta de postos escolares gratuitos nos níveis obrigatórios, obtendo em contrapartida o apoio econômico do Estado. A Ley Orgánica 08/1985 de 03/07/85, Reguladora del Derecho a la Educación distingue centros privados que funcionam em regime de mercado, mediante pagamento de mensalidade e os centros subvencionados com fundos públicos, entre eles os privados concertados e os de titularidade pública. O artigo 27.9 da Constitución Española, estabelece que os centros concertados ficam considerados fundações benéfico-docentes, para efeito de aplicação aos mesmos dos benefícios fiscais e não fiscais de direito, independentemente de quantos outros possam corresponder-lhes, considerando a atividade educativa que desenvolvem. Implica por parte dos titulares dos centros o compromisso de oferecer o ensino obrigatório gratuitamente. Se houver atividades escolares complementares ou extra-escolares, estes serviços não poderão ter caráter lucrativo e qualquer cobrança deverá ser autorizada previamente pelo conselho escolar e comunicadas à Administração educativa correspondente, para aprovação. O pagamento dos professores que atuam no Colegio S. é responsabilidade dos órgãos governamentais e o trabalho de sua equipe diretiva é voluntário.

Concede bolsa de estudo para dois grupos de apoio, sendo um para alunos da Educação Primária e outro para os alunos da Educação Secundária Obrigatória. Ambos atendem a alunos com necessidades de educação compensatória em qualquer etapa ou nível, conforme explicado na Programación General del Centro (COLEGIO..., 2006a, p.53) que traz dado expressivo com relação ao alunado ao informar que

É significativo o incremento do número de alunos imigrantes com um nível sociocultural extremamente baixo; assim mesmo, há incrementado o número de alunos espanhóis procedentes de famílias desestruturadas, com repercussões sumamente negativas em sua motivação acadêmica e em outras facetas importantes da pessoa.

O surgimento do Colegio vincula-se à história de Dona C. de S. e D. (1849-1914) terceira descendente dos Condes de S., título pontifício concedido pelo Papa Pio IX.

A Condessa de S. herdou de seus pais todo o patrimônio da família, pois sobreviveu a seus três irmãos. Conforme a Revista de la Asociación de Padres de Alumnos (COLEGIO..., 2006c), o pai da Condessa enriqueceu na romântica época “Isabelina” e seus diversos títulos nobiliárquicos lhe possibilitavam significativa proximidade com os ambientes palatinos. Figura relevante da chamada aristocracia do dinheiro, em 1846 o Conde de S. adquiriu uma nova e suntuosa residência na Calle Alcalá da capital, hoje sede do Banco da Espanha.

Considerado homem de refinado gosto artístico, transformou-se em colecionador de artes e mecenas, construindo grande fortuna familiar a exemplo da burguesia capitalista da época. A Condessa de S., sua única herdeira, após viuvez, não contando descendentes, e conforme artigo 28 de seu testamento, reproduzido na Revista de la Asociación de Padres de Alumnos (COLEGIO..., 2006c) sendo possível identificar os fortes vínculos com a igreja católica e seu entendimento sobre a caridade:

[...] querendo dar a meus bens um destino definitivo, agradável a Deus e útil ao próximo para contribuir até onde minha fortuna o permita aos santos fins da Religião que sinceramente professo, e exercitar a sublime virtude da caridade, que é o sinal do Cristianismo, respondendo deste modo aos sentimentos que desde menina me inculcaram meus inolvidáveis pais [...] em descanso da alma de meus queridos pais, esposo e irmãos e da minha, para que a todos nos conceda o Senhor a Glória eterna, resolvi ordenar o seguinte: [...] meus testamentários procedam a verificar as obras que sejam necessárias para converter a casa em asilo, destinada exclusivamente a meninos e meninas órfãos pobres [...] com os recursos com que hei de dotar esta fundação para o que se constituirá uma Junta de Patronos que terá a cargo a administração [...].

Entre outras determinações testamentárias, havia também a de que fosse construída uma igreja em estilo gótico no interior do prédio que abrigaria o asilo.

Com a impossibilidade de reformar o palácio e transformá-lo em asilo, conforme o estipulado no testamento, os inventariantes e patronos decidem construir um novo, em local então considerado arrabalde de Madrid, denominado “as quarenta fanegas” (vinte e seis hectares e dois terços), o que foi executado, orientando-se por um projeto de prestigioso arquiteto da época, segundo a Revista da Associação de Pais de Alunos (COLEGIO..., 2006c).

Em 1923 o Banco da Espanha comprou o palácio onde residia a Condessa e com o importe foi terminada construção do atual edifício da escola, cujas obras, iniciadas em 1921, estavam paralisadas por falta de fundos. Esta obra foi finalizada em 1928 e em 7 de abril do mesmo ano entram as primeiras crianças a habitar o asilo de S., sob a tutela de irmãs de caridade, segundo expresso desejo da Condessa de S.

Tratava-se de um edifício singular por sua monumentalidade e beleza, um palacete neogótico, com capela e horto. Havia na ocasião o cultivo da terra e, conforme declaração de uma das coordenadoras, impregnada do ideário da religião católica,

[...] passava-se do cultivo da terra ao dos valores permanentes nas pessoas mais necessitadas. Da agricultura dos cereais ao cultivo intensivo das pessoas. Naquela época de penúria e escassez, especialmente para as camadas mais débeis da população, o então chamado asilo S. foi o lugar acolhedor para dezenas de criaturas de ambos os sexos, que encontraram nas Filhas da Caridade, professoras que alfabetizavam e desenvolviam suas capacidades intelectuais, artísticas e artesanais, através da música, costura e outras atividades. A comunidade de religiosas recebia apoio total por parte de membros do clero e do Patronato, que se dedicavam àquela obra de misericórdia.

Nos considerados terríveis anos trinta na Espanha, o edifício foi ocupado temporariamente por milicianos e convertido em quartel, o que não impediu as atividades do asilo. Acabada a Guerra Civil ficaram as conseqüências: um aumento extraordinário no numero de órfãos, especialmente em Madrid. Ao acabar o conflito, o Colegio abrigava trezentos deles.

Naquela ocasião conforme a coordenadora, cuja fala identifica o ideário da religião católica:

Este casarão foi então o depósito de torrente de lágrimas e correnteza de carinho. As irmãs e os benfeitores se voltaram ainda mais para enxugar aqueles prantos infantis e oferecer renovados consolos. As pequenas piscinas e o horto contribuíram seguramente para aliviar as penas, porém a melhor medicina foi a capela, onde as ternas crianças encontraram conforto nos braços maternos de Maria, mãe do Amor Formoso, e na paternal solicitude de Deus. Nossa capela foi silenciosa e fiel testemunha do que ocorria e sempre esteve ao lado dos fieis com confissões, missas, comunhões,

casamentos e funerais. Nossas salas sempre contemplaram as imagens do Senhor crucificado e da Virgem Milagrosa.

O teatro, que faz parte do prédio, conserva sua construção e mobiliários originais, foi cenário ideal para todo tipo de representações, em especial as natalinas. Os pátios acolheram numerosas festas de final de curso. O refeitório e os corredores exibiram naturezas mortas, paisagens e cenas de caça da coleção de pinturas da Condessa de S. Existe atualmente uma grande sala onde estão embalados inúmeros objetos de arte, em especial pinturas de artistas renomados, como Goya e Velázquez, à qual uma empresa de seguro monta guarda dia e noite.

Durante a larga trajetória do Colegio, foram se transformando a realidade social espanhola e madrilenha originais. Não existe mais a alta incidência de orfandade nem tanta miséria material. Fenômenos sociais novos como a imigração e a difícil conciliação entre o trabalho e a família tornaram a vida mais complexa. O Colegio e o internato atualmente acolhem numerosos alunos nascidos em outros países e contribuem para resolver as novas necessidades sociais. Os alunos imigrantes constituem 20% dos que freqüentam a Educação Secundária Obrigatória e 15% de Educação Primária. Na educação infantil existem alunos nascidos em Madrid, filhos de imigrantes sul e centro americanos.

Dada sua opulência, o palácio que pertenceu à Condessa de S., atualmente dá nome à zona em seu entorno. Esteve sob a responsabilidade de uma Congregação religiosa até o ano de 2005, ocasião em que devido sua idade avançada, as religiosas foram recolhidas em casa de saúde em outra região da Espanha. Atualmente a administração do Colegio e do internato está a cargo de irmãs religiosas de outra Congregação, que abraça outro ideário, segundo a Programação Geral do Centro (COLEGIO..., 2006c, p.53), todas originárias do Peru.

São de San Agustín as palavras afixadas em uma das paredes do hall de entrada da escola:

Que es enseñar sino dar la ciencia.
Una cosa sin la otra es impensable.
De hecho nadie es enseñado sin aprender
y nadie aprende sin ser enseñado

“La virtud es el arte de vivir con rectitud”. San Agustín. É o lema escrito em outra parede.

O Colegio recebeu autorização para funcionamento definitivo em 1977 e os trabalhos passaram a ser inspecionados pela Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Subdirección General de Inspección Educativa. A gestão da escola é realizada pela superiora

da ordem religiosa e os responsáveis pelos oito departamentos educativos. Cada ciclo, por sua vez, tem um coordenador que, juntos formam a “comissão de coordenação”.

Segundo a Revista da Asociación de Padres de Alumnos (COLEGIO..., 2006c), que é publicada trimestralmente, o Colegio é um dos melhores do bairro e por isso muito solicitado.

Os alunos desfrutam de salas de aula espaçosas e iluminadas, pátios internos e externos, biblioteca, refeitório amplo, refeições terceirizadas, ginásio poliesportivo coberto e também ao ar livre, salões para teatro e atividades extra-escolares, calefação em quase todos ambientes, limpeza terceirizada, banheiros e vestuários femininos e masculinos.

Há locais particularizados como: sala de direção, de professores, secretaria, de tutoria, da Asociación de Padres de Alumnos (APA), da associação de ex-alunos, refeitório, cozinha, salão para armazenagem de alimentos com armários e freezer grandes e funcionais, local para armazenagem dos materiais de limpeza, e várias outras dependências.

A limpeza é feita por dois grupos de funcionários contratados, terceirizados. Um grupo trabalha de dia e outro à noite, portanto tudo é extremamente limpo: corredores, salas, pátios, biblioteca.

Uma vez por mês tem missa na igreja dentro da própria escola, cujo altar é inteiramente feito em ouro. A igreja está sendo restaurada por uma firma especializada, trabalho que deve ter sido finalizado em meados de 2008. É muito grande, tem as características do século XIX, todos os artefatos são originais onde se destacam os ladrilhos bem cuidados.

No dia do livro é feita uma grande festa medieval, pois a escola tem um salão neste estilo, com ladrilhos, móveis, quadros originais. Esta festa relembra hábitos, culinária, indumentária, músicas, instrumentos, textos escritos e peças teatrais pertinentes à idade média.

Os alunos recebem mais horas de aula semanais que as exigidas por lei, destinadas às matérias em que apresentam maiores dificuldades, geralmente matemáticas e línguas, assim como uma hora semanal de classe de apoio nas disciplinas que mais necessitam.

Existe seguro acidente escolar para todos os alunos dentro da escola no período das oito às dezoito horas e quando necessário, os mesmos são encaminhados a hospital próximo, especializado no atendimento a crianças. Testes psicopedagógicos são realizados todos os anos com os alunos da educação primária e secundária.

O momento de recreio é muito ordenado. Conversam, jogam bola, sentam no chão em grupos de bate papo. Não há violência ou incivilidade explícita, embora a coordenadora

responsável pelos projetos Prevenir es Vivir e Convivir es Vivir (COLEGIO..., 2007b) assegure que existem ocorrências de incivilidade entre alunos e de preconceito por parte de professores com relação aos alunos imigrantes das Américas.

A escola possui 26 classes com alunos na idade entre três e dezesseis anos.

Nas ausências os professores são substituídos por outro que esteja presente na escola. O horário é organizado, tal que sempre tenha professor disponível, que é escalado para suprir a ausência do colega. Não recebem extra por este trabalho, que é parte de um combinado. Quando precisam faltar sabem que serão substituídos. É uma troca de favor.

É possível notar alguns dados a respeito da população atendida e dos funcionários observando-se os quadros representativos do Curso Acadêmico 2007-2008 (COLEGIO..., 2007c).

Quadro 2 - Aspectos gerais da Educação Infantil - segundo ciclo

Idade	Turmas	Alunos estrangeiros	Aulas de Inglês	Aulas religião católica	Total de alunos
3 a 5 anos	6	21	145	145	145

Origem dos alunos estrangeiros: Colômbia (1), Equador (5), Filipinas (1), França (1), Guiné Equatorial (2), Marrocos (1), Polônia (2), República Dominicana (7), Uruguai (1).

Quadro 3 - Aspectos gerais da Educação Primária

Idade	Turmas	Alunos estrangeiros	Aulas de inglês	Aulas de religião católica	Total de alunos	Alunos repetentes	Compensação educativa alunos estrangeiros	Reprovados
6 a 11 anos	12	54	286	286	286	14	26	15

Dos 26 alunos com necessidade de compensação educativa, 16 são estrangeiros. Os 15 reprovados são estrangeiros. A avaliação ocorre no final das segundas, quartas e sextas-séries.

Origem dos alunos estrangeiros: Argentina (1), Chile (2), China (4), Colômbia (5), República Dominicana (8), Equador (14), Guiné Equatorial (6), Itália (1), Paquistão (1), Paraguai (1), Peru (5), Portugal (1), Romênia (2) e Venezuela (3).

Quadro 4 - Aspectos gerais da Educação Secundária Obrigatória – ESO

Idade	Turmas	Alunos estrangeiros	Aulas de inglês/ francês	Aulas de religião católica	Total de alunos	Alunos repetentes	Compensação educativa alunos estrangeiros	Reprovados
12 a 17 anos	8	57	190 / 104	190	190	22	42	46

É possível observar que religião católica é uma disciplina do currículo, portanto obrigatória, assim como a língua inglesa. O francês participa como uma segunda língua.

Origem dos alunos estrangeiros: Argentina (2), Cabo Verde (1), Chile (1), China (4), Colômbia (9), República Dominicana (9), Equador (20), Guatemala (1), Peru (8), Portugal (2).

Quadro 5 - Aprovação e reprovação de alunos da Educação Secundária Obrigatória - ESO

	Avaliados		Aprovados		Aprovados com pendências		Reprovados	
	Total geral	Estrangeiros	Total geral	Estrangeiros	Total geral	Estrangeiros	Total geral	Estrangeiros
1º ESO	54	15	20	4	24	7	10	4
2º ESO	37	11	18	2	13	7	6	2
3º ESO	47	11	23	0	12	6	12	5
4º ESO	27	3	16	1	5	1	6	1
Total	165	40	77	7	54	21	34	12

Dos 165 alunos avaliados 40 são estrangeiros. Dentre os 77 alunos aprovados apenas 7 são estrangeiros. Dos 54 alunos aprovados com pendências, 21 apenas são estrangeiros. Entre os 34 reprovados 12 são estrangeiros.

Estes números refletem a exigência da escola com relação ao aproveitamento acadêmico dos alunos, observando-se a defasagem dos alunos estrangeiros com relação aos espanhóis.

Segundo os professores e coordenação os alunos chineses, iugoslavos e romenos são muito bem vindos, pois são trabalhadores, inteligentes e disciplinados, enquanto os sul e centro americanos são indolentes, pouco acostumados ao trabalho e renitentes quanto às exigências da escola. Esta percepção que têm dos alunos centro e sul americanos levou a

coordenação a se envolver com a questão e desenvolver o projeto Conviver es Vivir⁴ (COLEGIO..., 2007b).

Conforme uma das professoras, os alunos latinos

[...] não querem ficar aqui. Não querem estudar, querem voltar para suas pátrias, foram arrancados dela na adolescência, querem trabalhar. Vieram para a Espanha anos após seus pais conseguirem certa estabilidade. Na verdade não conheciam seus pais. Viviam com avós e parentes em outro país. Chegam e não se adaptam à nova família, nem com os costumes do país.

Outra professora explicou:

É mais fácil quando chegam pequenos. Os grandes são obrigados a largar os grupos de amigos onde moravam, dizem que não querem estar aqui, querem ir embora. Uma menina veio para o quarto ano da ESO, não queria vir ao Colegio e voltou para seu país. Juntam-se em grupos por país de origem nas classes, corredores e pátio. Penso que se fosse viver na Alemanha também eu me juntaria aos espanhóis que estivessem lá.

As dificuldades vivenciadas por crianças e jovens segregados em seu convívio escolar pela presença do preconceito e a decorrente discriminação “com mais intensidade pelos significativamente diferentes” (AMARAL, 1998, p.12) impede-os de viver plenamente sua própria infância e juventude e também de usufruir de seus direitos de cidadão.

O considerado tipo ideal, construído e determinado pelo grupo dominante, para a autora, é um dos critérios para definir a diferença significativa ou desvio e a conseqüente comparação entre indivíduo ou grupo de indivíduos, que ocorrem nas relações sociais. A aproximação com essa idealização, consciente ou inconscientemente, é buscada por todos, pois, este modelo é utilizado para legitimar e qualificar o próximo, imputando um estigma aos que se afastam do que foi idealizado.

É possível considerar que esta escola encontra dificuldades em lidar com as diferenças étnicas e também com as acadêmicas demonstradas pelos alunos imigrantes. O estereótipo que marca estes alunos dificulta sua integração e facilita a microviolência.

No Colegio S., a gestão das refeições é contratada e existe uma ajuda oficial de 102 refeições diárias oferecidas pela Comunidad de Madrid. São 410 os lugares no refeitório ao preço de €100 mensais ou €6,25 por dia. Professor paga €3,25 a refeição.

Muitos alunos almoçam na escola, cujo refeitório é gerenciado por firma terceirizada. A equipe de oito funcionárias que cuida das refeições responsabiliza-se também pelo recreio dos alunos após acabar de servi-los (ANEXO A).

⁴ Projeto concretizado a partir da Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Tem como objetivo prevenir as situações de violência na escola, além das tutorias, mas não somente.

Quadro 6 - Alunos que almoçam na escola

Educação Infantil	Educação Primária	Educação Secundária Obrigatória	Total
116	196	62	374

Os alunos que almoçam na escola nela permanecem o dia inteiro desenvolvendo atividades acadêmicas e recreativas.

Os professores e funcionários do Colegio S. trabalham em uma escola apenas, são mulheres na sua quase totalidade, ali almoçam, portanto passam o dia nas dependências da escola, inclusive o horário muito respeitado da “siesta”, quando se ocupam do preparo das aulas ou se envolvem com questões particulares.

Quadro 7 – Distribuição dos professores segundo a jornada de trabalho realizada

Tempo da jornada			Distribuição segundo o sexo		
Completa	Parcial	Total	Homens	Mulheres	Total
35	5	40	6	34	40

Nota-se que a quase totalidade dos professores permanece o dia todo no Colegio, pois são contratados com carga horária completa, o que certamente é muito benéfico para as diversas atividades realizadas e influi no rendimento global da escola.

Quadro 8 - Quantidade de professores por nível de ensino e pessoal administrativo

Professores			Pessoal não docente
Educação Infantil	Educação Primária	Educação Secundária	
6	23	11	3

É possível observar o reduzido número do pessoal responsável pelos serviços de secretaria, embora os planos, relatórios e vários documentos são efetuados e venham prontos, realizados pelos responsáveis pelas áreas, ciclos e professores em suas casas. Conforme suas declarações e o que foi possível de ser observado levam muitos afazeres para casa que no Brasil seriam realizados pelos funcionários da secretaria.

Quadro 9 – Distribuição do pessoal de cargos diretivos

Cargos diretivos			
Diretor	Chefe de estudos	Secretário	Administrador
3	1	1	1

Cada nível de ensino tem seu diretor. O administrador é responsável pela parte física do patrimônio. Os três níveis acadêmicos do Colegio estão divididos em oito departamentos, cada um com seu professor responsável.

Percebe-se que em um total de 44 professores pelo menos 11 são destacados com cargos de chefia dos demais companheiros. Foi possível observar que esta hierarquia é respeitada. O professor que trabalha com os alunos recebe as variadas orientações de seu coordenador direto, ambos se responsabilizam pela escrituração decorrente.

Quadro 10 - Anos de antiguidade da equipe escolar no centro educativo

	Tempo de serviço no Colegio					
	1 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos
Número de professores	12	12	10	4	3	3

Observa-se que 20 professores mantêm-se há mais de 10 anos juntos, participando da equipe escolar, além do fato de terem sido selecionados por serem antigos alunos, portanto colegas dos tempos de estudante constituindo um grupo de trabalho envolvido com a escola, suas histórias e tradições.

O Colegio S. mantém classes para estudos extra escolares das 17 às 18:30 de cerâmica, bola ao cesto, futebol, judô, ballet e dança espanhola, com um preço mensal entre €23 a €27 por aluno que tenha interesse. Há também alguns cursos no intervalo do almoço, porém pouco freqüentados.

“Los primeros del cole” é um atendimento aos alunos que precisam chegar mais cedo que o horário regulamentar, ficando a cargo de cuidadoras, serviço também terceirizado ao custo de €10 por dez dias ou €20 por vinte dias de atendimento.

Há um funcionário “faz tudo” que dirige um veículo Van de último modelo e também um jardineiro que além de cuidar das plantas e horta, desempenha outras funções no Colegio.

Associados ao Rotary Club de Madrid, todas as tardes trazem bandejas com o jantar das 28 internas. São todas elas filhas de famílias latinas e que por razões socioeconômicas encontram acolhida por parte das irmãs responsáveis pelo Colegio de segunda a sexta-feira, quando retornam para o convívio dos familiares, todos residentes em Madrid.

As contribuições voluntárias dos pais são consideradas ajudas necessárias para que o Centro siga funcionando, pois a subvenção oficial é insuficiente. As quantidades mínimas de doação são €20 por mês por aluno. €33,40 mensais quando forem dois filhos no Colegio, €40,20 por três filhos e €46,80 por quatro filhos ou mais, não se admitindo pagamento em dinheiro e sim depositado em conta bancária determinada pela escola. 60% dos pais pagam a mensalidade solicitada.

As antigas Irmãs da Caridade (mais de trinta) doavam seus ordenado para o Centro, pois trabalhavam também como professoras.

€200mil são o gasto total anual com o Colegio, sendo que 1/3 é financiado pelo concerto (Consejeria) e 2/3 advém de venda de livros utilizados pelos alunos, dos uniformes e uma porcentagem pela empresa terceirizada que cuida da refeição. O Colegio aluga partes do prédio para atividades realizadas pela comunidade e há um acampamento de verão para quem queira, na última semana de junho e mês de julho.

Para que os alunos sejam beneficiados com o seguro escolar há uma apólice cujo custo é de €9,53 anuais. O seguro cobre acidentes que sofram os alunos durante as horas de aulas, atividades programadas pelo Colegio ou pela Associação de Pais de Alunos (APA). Estão excluídas do seguro atividades sobre gelo, esportes violentos e neve. O atendimento é executado pelo Centro Sanitário San Rafael, conveniado com a escola.

O curso de inglês extra-escolar que acontece ao meio dia e às 17 horas tem um custo de €37,35 mensais e o material custa €39,60.

Há uma professora que trabalha com alunos de três a sete anos que estejam defasados em relação aos demais. São todos estrangeiros. Não recebe orientação a não ser dos professores. Informou que voltam às classes após vencerem dificuldades e encontram a turma já mais adiantada. Muitos retornam para trabalhar com ela. São duas horas semanais com cada aluno. Há aula de coordenação motora para o trabalho com letra cursiva. Esta professora explicou que substitui a falta de outros professores abandonando seu posto e os professores se sentem muito cómodos com ela ali. Havia substituído professores quinze dias naquele mês. Não reclama porque não gosta de confusão e está bem, porém seu trabalho perde a finalidade. Os professores entendem que as crianças não progridem mais porque ela é requisitada para

outras funções. É, portanto, um serviço menor, pois, se aparece outro, te chamam, é como dizer que não é muito importante o que você faz.

Conforme foi possível observar durante minha permanência de quatro meses visitando o Colegio, são realizadas poucas reuniões entre professores. Os temas selecionados para discussão são condensados e trazidos pelos vários coordenadores que têm como função, trazer os assuntos já detalhados e resolvidos, para não haver necessidade de muitos encontros. Corredores e sala de refeições e café são os locais utilizados para a discussão de questões para as quais ficou faltando melhor elaboração ou solução.

A biblioteca é, conforme dizem muitos professores, infra-utilizada. São livros antigos e pouco úteis, embora tenha algumas novelas boas. Não é permitida a retirada de livros. Os alunos compram os livros a serem utilizados nas aulas, escolhidos pelos professores.

Após a apresentação da escola e seu contexto, passamos a considerar os dados nela coletados. São resultados de respostas aos questionários, observação, análise dos documentos e entrevistas com o objetivo de analisar o clima da escola. Para tanto, iniciaremos nosso estudo esclarecendo a percepção da violência que há na escola pelos que nela trabalham e estudam, pois está inserida no clima desta organização escolar e também como conceituam o tema, além de apontarem onde ocorrem os atos de incivilidade.

3.1.1 O que é violência para professores e alunos e onde ocorrem no colégio

Para Fernández (2004), os alunos ao conviverem nos espaços escolares vão se organizando em grupos de iguais e dotando-se de normas e convenções, construindo pouco a pouco subgrupos, em subculturas, construindo sua socialização, desenvolvendo comunicação e valores que favorecem os processos de aprendizagem social entre iguais, sacralizando comportamentos sociais e convenções próprias de cada grupo.

Quando estas práticas são coerentes com os valores morais que a sociedade considera justos, sua segurança é reafirmada mediante a constatação da pertença a um grupo; porém, quando suas ações se distanciam do que a sociedade entende como correto, torna-se difícil a socialização e aprendem-se modelos agressivos ou violentos de comportar-se. Estes comportamentos são também constituintes do clima da organização.

Quando um aluno percebe a si mesmo com mais poder ou com um poder que não é controlado, segundo a autora, quando os demais não se atrevem a contê-lo ou ele não recebe nenhuma recriação nem perde, por isso seus amigos, descobre que todos são capazes de

agüentar suas impertinências, isto faz com que as siga realizando o que vai ocasionar o maltrato escolar que pode transformar-se em violência e os alunos que vivenciam a vitimização percebem o clima da escola inseguro e arriscado..

O conceito de violência para Fernández (2004) submete-se aos valores e costumes sociais dos grupos, podendo um mesmo fato ser acolhido por um grupo e rechaçado por outro devido a princípios religiosos, culturais ou outros. Além da justificativa cultural ou tradicional, existe violência quando um indivíduo impõe sua força, seu poder ou status contra outro de maneira a lhe causar danos, o maltrata física ou psicologicamente, direta ou indiretamente, sendo a pessoa impossibilitada de qualquer argumento ou justificação.

A violência entre pessoas no âmbito da convivência escolar, entretanto, se converte em um problema. Sua relevância é tão grande que consegue muitas vezes afetar as estruturas sociais sobre as quais se produzem as atividades educativas. A violência supõe abuso de poder de um sujeito ou grupo sobre outro mais fraco ou indefeso. Implica na existência de assimetria entre os envolvidos e a necessidade de confrontação se faz perceber nos dois lados oponentes, contribuindo para caracterizar o clima da escola.

Existe violência nas relações entre os alunos desta escola e os professores estão conscientes da sua ocorrência e de atos de incivilidade e vitimização entre alunos, e dos lugares em que ocorrem com maior frequência Entendem violência de uma forma muito ampla, que abrange desde as físicas às psicológicas. Para eles atos de violência são ações sempre premeditadas e ocorrem entre pessoas de qualquer idade ou posição. Eles explicam:

É agressividade de qualquer grau e de qualquer forma (verbal, psicológica, física) entre alunos, entre pais e professores e entre alunos e professores.
É acoso verbal e qualquer agressão premeditada tanto física como verbal ou gestual e se dão nos recreios e corredores.
É sentir-se ameaçado, violentado na intimidade, agredido psicologicamente.

Nesta escola a violência é considerada como falta de respeito aos direitos de cada um. Os professores explicam:

Violência é o desrespeito ao limite de onde termina seus direitos e começa o dos demais.
É um atentado contra os direitos da pessoa, tanto físico como psíquico.
Ofende-se ao outro por não compartilhar das mesmas idéias e sentimentos.

Atos de violência e incivilidade no Colegio S. são perpetrados pelos alunos mais velhos, adolescentes. Os professores testemunham:

A violência acontece, sobretudo, entre alunos maiores.
É manipulação à qual submetem companheiros mais velhos e ocorrem nas salas e momentos de recreio.

Neste colégio existe um distanciamento formal entre professores e pais dos alunos e a idéia de que deva ser respeitada a hierarquia entre eles, portanto suas inter-relações ficam dificultadas, oferecendo oportunidade para desentendimentos que refletem no clima da escola. Eles explicam:

Violência é qualquer falta de respeito por leve que pareça entre pessoas, em todos os estamentos.
Agressão verbal, psicológica, em especial entre os alunos, ainda que também exista entre professores e pais.

Nesta escola considera-se que as agressões atendam a emoções momentâneas e possam deixar rastros mais duradouros. Os professores esclarecem:

Os conflitos de ordem pessoal e social podem criar traumas e feridas quando alguém se sente ameaçado, violentado na intimidade.

Note-se que os professores estão conscientes quanto à ocorrência de atos de incivilidade entre alunos nesta escola, e dos lugares em que ocorrem com maior frequência. São acertos de questões que ficaram pendentes entre eles, devido à falta de supervisão de adultos. Os professores apontam onde acontecem:

Nos descansos de classe, porta do colégio.
Dá-se nos pátios do recreio e alguma vez ou outra no refeitório e nas aulas.
Ocorre nos corredores, trocas de classe e recreio.
Acontece quando não há professores presentes.
Sobretudo, nos momentos em que há trocas de classes, no pátio e na saída do colégio.

Nesta escola a violência é entendida como sendo em especial física ou psicológica, sempre acontecendo nas relações interpessoais. É preciso notar que nenhum professor mencionou a violência simbólica (BOURDIEU, 1989), tão presente nesta escola, pelo uso intenso da burocracia e também por conta da orientação religiosa de fé católica que organiza as suas ações, planos de ensino, e que passam despercebidas por serem violências permitidas e aceitas.

Os alunos do Colegio S. responderam ao questionário utilizando múltiplos termos para definir violência, referindo-se em especial à violência física ou psicológica: menosprezar, discriminar, molestar, agredir, insultar, causar danos, provocar, desrespeitar, pressionar, meter-se com alguém sem ter direito de fazê-lo, desrespeitar, caçoar, maltratar, abusar, atentar, atacar.

Os alunos do Colegio S. consideram como violência a manifestação que atinge o físico ou o psicológico de alguém. Eles explicam:

Violência é tudo aquilo que possa molestar física ou moralmente a uma pessoa.
É aquela que causa danos físicos ou psicológicos entre duas ou mais pessoas.
Abusar seja psicológica ou fisicamente de uma pessoa, que por qual motivo que seja não pode ou não sabe se defender.
Atentar contra a dignidade e liberdade de qualquer pessoa.

A violência, para os alunos, está relacionada com a falta de respeito e preconceito contra as pessoas. A explicação abaixo confirma:

Violência é não respeitar os demais, discriminá-los por qualquer razão.

Para os alunos desta escola existe a necessidade de haver a intenção de agredir para que um ato possa ser considerado violento. Eles explicam:

Violência é atacar por maldade a quem não pode se defender.
É causar dano com intenção.
Bater ou insultar a outros sem nenhum motivo, e porque te apetece e sem nenhum apreço a esta pessoa.
Insultar, pressionar alguém por diversão.

No Colegio S. os atos de incivilidade ou violência não são comuns. Alguns alunos explicam:

Dentro do colégio considero que não haja
Creio que não se permite isso dentro da escola.

Apesar de não ser muito comum, ela existe. Geralmente na saída das turmas, entre os alunos mais velhos, nos lugares em que os professores e funcionários não se fazem presentes. Entretanto, há respeito à posição de comando ocupada pelo professor, que faz com

que alunos os atendam, mesmo sendo a contragosto, evitando estes incidentes quando em suas presenças.

Alguns professores, não gozam deste poder, assim como as cuidadoras, que permanecem com os alunos na hora da refeição e recreio. Destaque-se que existem professores que são mais respeitados que outros. O que os alunos explicam testemunha a observação acima:

Em algumas classes, nas em que os professores não estão muito atentos e não são muito disciplinadores.
Ocorre no refeitório, por parte dos que cuidam e também nas aulas de francês.
Às vezes no pátio, porém a violência é justo na porta da escola.
Na saída há alguns conflitos às vezes.
Nas aulas de francês e no refeitório, por parte das cuidadoras.
Sobretudo na hora do recreio e na saída do colégio.

Com relação à violência na escola, Fernández (2004) entende que o mau trato entre alunos é resultado de um grande número de fatores. Implicam a maturidade dos protagonistas, suas condições de vida e suas perspectivas de futuro. A violência acontece no espaço da convivência entre diferentes pessoas e conforme o tipo de relações afetivas que ocorram. Atos de incivilidade contra imigrantes não foram presenciados pela pesquisadora, porém existem, em especial com relação aos das Américas do Sul e Central, caracterizando o clima da escola. A observação de um aluno que explica os imigrantes como ‘maltratados’ esclarece:

Existe violência no pátio e nas classes com alunos ‘maltratados’ e não se costuma tomar providências.

Fernández (2004) explica que incidentes conflitivos, agressivos, que se manifestam no âmbito ou entorno escolar normalmente são observados pelos companheiros e acompanhados pelos professores, tutores, direção e chega-se a algum tipo de sanção. Frequentemente ocorre de forma pontual, sendo que a escola consegue tratar apenas os sintomas e não as causas dos enfrentamentos.

Os atos de incivilidade que ocorrem nesta escola têm, muitas vezes, origem no preconceito contra imigrantes. Blaya (2005, p.296) explica que atitudes de incivilidade que ocorrem no espaço escolar “estão inseridas no complexo fenômeno do clima organizacional”. São percebidas, influenciando no clima e em outros produtos escolares.

3.1.2 Categoria de análise: inter-relação pessoal

Os professores do Colegio S. gostam de trabalhar ali. Muitos estudaram nela desde pequenos e depois de formados foram escolhidos pelas Irmãs de Caridade, antigas administradoras, para serem professoras do Colegio. Consideram-no como sua casa, com boas recordações.

O que eles comentam esclarece:

Tenho boas recordações deste meu antigo colégio.
Trabalha-se em um clima de amizade e confiança.

Os cursos e disciplinas são rotineiros. Professor antigo na escola esclarece:

Eu gosto do trabalho, por isso sinto-me bem. Logicamente tem coisas que não gosto como a rotina dos mesmos cursos e disciplinas todos os anos e o fato de que te preocupas mais pelas crianças do que elas mesmas ou seus pais.

Presenciando reunião de professores foi possível constatar que há bastante serviço burocrático que o professor elabora em suas casas, sem ganho financeiro extra, entendendo-se que para sua execução são pressionados e resignados, contradizendo declaração abaixo da professora:

Sinto-me valorizado e gratificado com o que faço. Posso dedicar-me ao que gosto sem nenhum tipo de pressão.

Há poucas e rápidas reuniões que acontecem após as aulas. Nestas ocasiões o coordenador trás informações e idéias já resolvidas, com pouca possibilidade de contestação pelos professores, embora o façam. Escrevem muitos relatórios, pois os professores, nesta escola, sofrem a supervisão de muitos colegas. Cada disciplina e nível de ensino tem sua chefia e envolve uma documentação escrita.

Para manter a burocracia de sua função o coordenador solicita outras de seus companheiros. Cada nível de ensino tem seu diretor. Os três níveis acadêmicos estão divididos em oito departamentos, cada um com seu professor responsável. Entre os 44 professores pelo menos 11 são destacados com cargos de chefia dos demais companheiros. A hierarquia é muito respeitada. O coordenador nas reuniões e em outros momentos oferece

variadas orientações e muitas se transformam em horários de estudo e elaboração de planos e relatórios em suas casas.

Conversando com uma professora ela informou o que pode esclarecer o que foi tratado acima:

Há muitos trâmites, muitas equipes, isto desorganiza um pouco. O professor faz muitas coisas em casa no computador, e trabalham muitas horas sem ganhar, muito mais do que dez horas por mês. Fico triste, mas, não tem jeito.

Não obstante, asseguram que é bom trabalhar nesta escola. Foi observado que os professores se respeitam e se dão bem, a convivência é positiva, embora haja pessoas que se mantêm um pouco mais distanciada. Os professores aclaram esta idéia nas falas seguintes:

As relações são em geral cordiais, e fluidas e o clima é acolhedor.
Entre os diferentes estamentos é cordial, sem problemas importantes. De vez em quando surge algum atrito, como em qualquer convivência.
São boas as relações com a maioria das pessoas. Com alguns apenas cordiais e normais, segundo se é tratado.
Tanto é possível fazer amizades neste ambiente como também manter relações superficiais pouco além de um ‘bom dia’, pois tem um grupo de professores que se mantém fechado em relação aos outros, mas, é preciso aceitar que as pessoas podem ser compatíveis, mas também incompatíveis entre si.

Entretanto, apesar de considerarem que o clima é de amizade e confiança, não o é em relação aos pais. Há distanciamento e dificuldade de lidar com eles. Este é um assunto recorrente entre professores nos intervalos das aulas, na hora das refeições, pois muitas vezes há atritos, apesar da equipe gestora estar atenta a estas questões. O que explicam a seguir elucidam o que ocorre:

As relações são em geral cordiais, ainda que às vezes haja atritos especialmente com alguns pais.
As relações com os pais, tento que sejam a melhor possível.
O grupo diretivo é cordial, se preocupa com os problemas e com as questões com pais, com os quais tratam diretamente.

Em conversa com uma das diretoras, ela informou que durante o período de administração da escola pelas antigas irmãs de caridade, a Associação de Pais de Alunos, tinha atuação limitada. As atuais religiosas abriram muito as portas e os pais “se meteram no funcionamento, tentaram montar uma segunda diretoria”, explicou. Seu pensamento e o de muitos professores são evidenciados no diálogo seguinte:

- Os pais deveriam se dedicar a coisas para pais, disse uma professora.
- Quais seriam? Perguntei.
- Palestras. Respondeu.

Encontramos em Mendonça (2000, p. 145) a explicação de que:

A resistência dos professores à participação comunitária na escola pode ser aferida pelo esforço e pela pressão que esse segmento desenvolve para manter sua hegemonia. E, uma vez que os processos de participação dos demais segmentos da comunidade escolar se ampliam, aumentam, também, os conflitos de interesse, estabelecendo-se, por vezes, uma verdadeira guerra de segmentos.

As pessoas ao conviverem em um lugar buscam desenvolver relações de harmonia e companheirismo, o que não significa que não existam confrontos entre elas, algumas vezes indiferença.

Conversando com coordenadores percebe-se que eles se indispõem quanto à escolha de um professor novato para um dos cargos de direção. A escolha foi feita pelas atuais irmãs administradoras e, segundo informaram, o fizeram considerando o gênero do professor e não sua competência, pois alegaram haver pessoal melhor qualificado para exercer a função.

A escolha do referido professor foi articulada devido seu envolvimento com a religião católica. A direção da escola escolheu uma pessoa que professa e pratica a religião, envolve pais e alunos pelas suas ações nas missas. A direção o considera como um sujeito “carismático” isto é, aquele que “chama” outros que vão aderindo a seus propósitos.

Durante entrevista, o referido professor esclareceu a questão, pois, concordou que:

sou indigno de estar neste posto porque foi proposto pela titularidade. A escolha não é tanto pelo profissional e competência, mas, pelo que vivo na minha vida cristã pessoal. Está na minha testa: sou cristão. (o que significa ser católico praticante). Não buscarei compromisso com a educação e sim com a religião católica. Sou comprometido com as irmãs e com o Colégio. Quando foram me escolher, perguntei por que eu? Sou o ultimo, sou muito jovem e me responderam ‘Queremos um homem de igreja’. Elas sabiam que não sou formado, que estou há pouco tempo na escola. Porém comungo, preparo o coro das crianças, viram como lido com pais, companheiros e com elas mesmas. Sou um homem de Deus.

É possível perceber, portanto, pela declaração do professor a preponderância dos interesses da religião sobre as decisões que deveriam ser profissionais.

Há também uma difícil aceitação das novas irmãs religiosas que estão no comando do Colégio, há menos de dois anos. Substituíram outras trinta de diferente Congregação que estavam muito velhinhas e foram recolhidas em outra propriedade da igreja e em outra região da Espanha.

As atuais são todas peruanas, e o choque cultural é inevitável. Não são numerosas como as antigas e também não são professoras ‘Porque irmãs peruanas?’ ‘Porque espanholas são cada vez mais raras’, me respondeu uma professora. De alguma maneira os professores sentem-se desprestigiados por tal chefia, pois justamente os alunos originários do Peru são os que sofrem maior preconceito. Existe comparação entre os dois grupos de irmãs, pois conforme relato de professora:

As antigas irmãs vigiavam tudo, eram muitas. Você chegava e já estava a escola organizada desde cedinho, luzes acesas, calefação ligada, pais atendidos. Agora há poucas, olham, mas não tudo. Estão aprendendo, o trabalho é mais delegado. Parte dele é terceirizado.

O clima da relação entre os professores e as irmãs religiosas é percebido por estas últimas. A explicação de uma delas ilustra a questão:

Foi duro o começo do trabalho nesta escola. Ouvíamos comparação com as antigas irmãs e nos sentíamos de alguma forma, diminuídas. Pensamos que os professores duvidavam de que nós conseguíssemos levar em frente a escola. Assustamos os professores porque somos mais abertas, mais jovens, temos outra visão de mundo e somos latino-americanas. Agora, acabou o medo, as resistências e principalmente os diretores ficaram muito mais abertos, são muito competentes.

Outra irmã religiosa dá complemento à percepção do clima tecendo consideração com relação ao inter-relacionamento:

Foi duro pela diferença de cultura. No início pensávamos em abandonar, mas, a irmã superiora que vive em Mallorca vinha até nós dar muito apoio.

As dificuldades de relacionamento estão sendo suportadas e superadas com determinação. Como adultos civilizados se esforçam para manter o trabalho respeitado do Colégio e a fama de boa escola que este usufrui, tentando não contaminar as relações com os alunos. Brunet (1992) explica que os atos e comportamentos da equipe gestora e o estilo de

liderança dentro da escola, neste caso a das irmãs de caridade, são variáveis do processo de organização e são questões fundamentais na percepção do clima.

A relação com alunos imigrantes é difícil para muitas pessoas e se reflete no clima da escola. Os professores do Colegio S. alegaram que se sentem bem trabalhando com eles, embora não sejam como os alunos espanhóis que estão na escola há muitos anos e lhes custe encontrar uma maneira de superar suas deficiências ou falta de hábito de trabalho, lhes aborreça o desinteresse deles, sua irresponsabilidade, sendo que consideram muito baixo o nível cultural dos meninos imigrantes originários da América Latina.

Para Itani (1998, p. 119):

Há muito as sociedades vêm lutando para manter as escolas um pouco resguardadas dos conflitos decorrentes da intolerância entre diferentes grupos. Para poder trabalhar com essas questões, é preciso compreendê-las, saber como se manifestam e em que bases são expressas, notadamente se levarmos em conta que elas não podem ser analisadas fora de seus contextos.

O país encontra dificuldade em fazer frente à imigração dos latino-americanos e à nova dimensão, mais atual, com a vinda de sub-saarianos. Os espanhóis fazem esforço em se adaptar à legislação que atende aos imigrantes e lhes dá garantias. O povo diz não se opor a uma imigração segura, ordenada, mas a irregular com os sub-saarianos que tentam entrar no país por meios perigosos, implica em esforço de assistência e custos materiais e pessoais que os espanhóis não estão concordando em arcar. Entretanto, há necessidade de trabalhadores imigrantes em alguns setores da economia espanhola como trabalho doméstico, atendimento a idosos, agricultura, e acabam sendo aceitos e explorados. A proteção aos direitos dos imigrantes, previstas em leis, leva as cidades a investir recursos profissionais e financeiros, motivo que dificulta a aceitação destas pessoas e dá origem a grandes reclamações. A declaração de professor ilustra a questão:

A idéia brasileira de que em Madrid tem tudo, é equivocada. Quando as crianças são de educação mais difícil, como as imigrantes, a escola não os aceita, e os pais levam à escola pública que oferece acolhimento com outros técnicos. Nas escolas em que não há este atendimento o resultado é cotizar os pais e pagar, mas eles não querem, e os problemas continuam. Nesta escola o tutor atende como pode as necessidades.

Os jovens que chegam à Espanha já na adolescência, dão mais trabalho porque não entendem e não aceitam estar ali. Uma das professoras explica a questão:

Os meninos vivem com os avós no Peru enquanto os pais estão aqui. Muitos anos depois, quando os pais conseguem se organizar, vêm para a Espanha e só então os conhecem. Têm grande defasagem pelo tipo de educação que receberam na América. Encontram muitos símbolos que não conhecem.

As crianças, que chegam ao país ainda pequenas, se adaptam mais depressa e são aceitas por seus pares, que têm sua idade. Este fato é confirmado por uma das professoras que trabalha com crianças menores:

Os pequenos percebem quem é líder, quem é forte, quem brinca, quem é alegre. Não se preocupam com aspectos raciais. Os que são filhos de imigrantes, porém espanhóis, alguns não sabem nem de onde seus pais vieram. Estes pequenos fazem amizade com os espanhóis e as famílias ficam amigas. Os maiores, entretanto, são imigrantes e se agrupam por nações.

Alguns professores alegaram sentir-se bem trabalhando com todo tipo de alunos. O que comentam sobre os imigrantes, entretanto, desmente esta afirmação, assim como o fato de a coordenadora implantar um projeto no interesse de trabalhar a inter-relação pessoal e a aceitação da interculturalidade pela escola como um todo, mas em especial pelos professores. Sua afirmação esclarece a questão:

A aceitação do alunado imigrante pelo professorado, incluindo as alunas internas, é uma difícil questão [...] há um grupo que realmente se preocupa com a diversidade e há outro grupo que está em si mesmo.

Os professores trabalham com dificuldade junto ao aluno imigrante. Há diferença cultural e acadêmica entre eles e os demais alunos. Para esta escola o conhecimento acadêmico é muito valorizado. Sentem dificuldade em acatar novas práticas pedagógicas que possivelmente fossem mais adequadas no trato com os imigrantes, alunos diferentes, o que implicaria modificar seus planos de trabalho. Estes fatores ajudam a constituir o clima da escola. Há, portanto, dificuldade em aceitá-los o que é esclarecido nas declarações dos professores:

No caso dos alunos imigrantes me custa encontrar a maneira de superar suas deficiências ou falta de hábito de trabalho.

Aborreço-me com o desinteresse deles, sua irresponsabilidade e sua falta de empenho no trabalho.

Gosto de individualizar meu trabalho, porém percebo que ao tentar acompanhar o nível de entendimento e conhecimento demonstrado pelos alunos latinos, tenho que baixar as expectativas com relação à quantidade e teor de conteúdos e avaliações.

Os alunos imigrantes, evidentemente, não trazem nem currículo nem histórico escolar idêntico ao exigido na Espanha. Esta constatação é esclarecida pelos professores quando afirmam que:

Gosto de trabalhar com eles porque o trabalho é mais individualizado, porém, não gosto porque abaixa o nível intelectual do grupo.
É difícil manter o nível, com respeito ao resto da classe.
Não vão e não te deixam ir.
O que não gosto é ter que compartilhar o tempo dos outros alunos, pois creio que necessitam de uma total dedicação.
O nível educativo deles carece geralmente de base.
Custa-me um pouco, ainda que te sentes muito bem quando vão adiante.

Os professores consideram que modificar a metodologia das aulas vai ser um grande prejuízo para os alunos espanhóis que estão desde pequenos acompanhando o desenrolar dos programas e também com relação aos pais. Isto pode ser verificado pelo que explicam:

Não é uma atitude justa para os alunos espanhóis que estavam desde pequenos no Colégio.
Não é justo para com seus pais, que se esforçam para proporcionar ensino exigente e de qualidade para seus filhos.

Os professores nesta escola são afetados pelo que consideram indiferença dos pais. Ressentem-se de que alguns imigrantes não respeitam nem consideram a figura do professor e têm dificuldade declarada de lidar com eles, porém, não são apenas os pais imigrantes que afetam os professores. Os pais espanhóis que fazem parte da Associação de Pais de Alunos também, pois consideram que eles “querem mandar no Centro”. Note-se que no imaginário destes professores as famílias imigrantes não se preocupam com a vida acadêmica de seus filhos e este modo de pensar ajuda a constituir o clima da escola.

Entretanto, é preciso considerar, com relação a estes pais, que sua permanência no país é pouco apreciada e que provavelmente quando vão à escola já o fazem com reserva. Sabem-se inferiores em relação ao pessoal da escola e esta percepção faz parte do clima da escola e implica em violência simbólica (BOURDIEU, 1989).

Brunet (1987) orienta que é preciso diagnosticar as fontes de conflito, estresse ou insatisfação que contribuem para o desenvolvimento de atitudes negativas em uma organização, para que os administradores possam levar a efeito ações para minorá-las ou

preveni-las. Nesta escola as afirmações dos professores ilustram sua relação com pais, o que naturalmente influencia o clima da escola:

O que mais afeta é a indiferença dos pais, porém a origem dos mesmos não importa.
 O que menos se aprecia é a falta de apoio e interesse de suas famílias.
 O que menos se aceita é às vezes a pouca motivação da família e do próprio aluno por superar-se.
 Desgosta a falta de apoio familiar e a falta de consideração e respeito com relação à figura do professor.
 O que menos gosto é às vezes, a pouca motivação da família e do próprio aluno por superar-se.

Há professores que acham a presença de imigrantes positiva, entretanto o fazem de maneira a demonstrar ser uma grande empreitada aceitá-los. A escola entende que o nível de atraso destes alunos com relação aos alunos espanhóis é de dois anos. Isto é constatado observando a população atendida nas classes de reforço, pois, apenas imigrantes as freqüentam. O que pensam pode ser verificado nas afirmações que fizeram:

Este trabalho é um desafio pessoal que te faz crescer como pessoa e como profissional.
 Esforço-me para fazer com que se integrem depressa.

Uma professora entrevistada esclarece a situação destes alunos:

Os professores entendem suas dificuldades, mas, lhes custa. Os esforçados são bem vindos.

Entretanto há evidência de que nem todos se empenham tanto como dizem, pois uma professora explica sua atuação:

Trabalho igual com todos os alunos que ‘querem’ trabalhar, dá igual de onde venham.

Nesta escola alguns professores entendem a presença do imigrante de forma positiva, e evidenciaram que nela há espaço para aceitação destes alunos. Esta constatação pode ser comprovada pelo que falaram:

O que mais gosto é que valorizam, agradecem o trabalho e muitos aproveitam a oportunidade que a escola oferece.

Sinto-me bem se vejo que ele trabalha, aproveita seu tempo, a oportunidade de estudo.

Com eles chegaram as experiências que com outro tipo de alunos não as teria.

Gosto de conhecer sua cultura.

Muitos são bem sucedidos e valorizam o trabalho do professor.

Os atores escolares concordam entre si, devido às evidências dos fatos que são constantemente propagados pela mídia, de que a imigração vai aumentar. Prova disto são as propagandas, em especial no metrô e jornais que circulam nas estações (Figura 1). São propagandas direcionadas ao povo em geral, mas em especial, pela minha inferência, aos imigrantes, no sentido de fazê-los suportar as dificuldades de inter-relação pessoal que encontram no país, já que espanhóis e imigrantes precisam uns dos outros. Esta relação dificultosa faz parte do clima da escola.

Trecho de entrevista de um dos diretores constata estas observações:

Há propagandas para receber bem os imigrantes, mas os órgãos diretivos não percebem a dificuldade porque não estão junto deles no dia a dia. Os professores têm recebido treinamento para aprender a receber e aceitar os imigrantes



Figura 01 – Propaganda do governo expondo seu interesse na integração do imigrante

Para La Taille (2002) a percepção de que a outra pessoa, não pertencendo à mesma comunidade de valores é uma possível inimiga, leva a que seja considerada como ameaça. Na escola em questão, a dificuldade na inter-relação diz respeito aos imigrantes de maneira geral, porém há países mais discriminados que outros, o que reflete no seu clima e é possível de ser constatada na explicação de professor entrevistado:

A imigração vai aumentar. É preciso entender isso. Os que vêm da República Dominicana são os que dão mais trabalho. Mal preparados, com pouca atenção familiar, comportamentos que nos chocam e não entendemos suas condutas. Romenos e Chineses são os mais trabalhadores e se integram apesar da língua. São melhor preparados. Equatorianos e dominicanos não se preocupam com as faltas, mentem sobre os motivos pelos quais faltam, suas mães encobrem suas mentiras, encobrem informações, não jogam claro.

Muitos atores escolares responsabilizam as ações sociais ultrapassadas e equivocadas, ativas durante muito tempo no Centro, a causadora da vinda destas famílias de imigrantes e estes alunos com seus problemas, que transformaram o clima da escola. Isto é evidenciado na explicação:

As antigas Irmãs de Caridade foram fazendo um agrupamento de imigrantes pela ação social. Assentando gente, dando comida, roupa, providenciando documentos. São ações humanitárias antiquadas.

A não aceitação dos imigrantes se deve, em especial, aos direitos que o atual governo assegurou a eles. Os espanhóis se ressentem da falta de igual apoio aos originários do país, que pagam impostos, apesar de também serem desfavorecidos economicamente e sofrerem as mesmas dificuldades. Trecho de entrevista abaixo constata:

Olhamos bem os imigrantes, não preocupa a cor da pele ou raça, mas a questão dos apoios que os espanhóis não recebem e os imigrantes sim. É feita anteriormente uma pesquisa. Se o casal espanhol trabalha e se dá bem, embora necessitando ajuda não a recebe. Entretanto o imigrante chega e recebe de tudo. Trabalham muito, tem dinheiro, porém como ilegais não pagam impostos. Como são ajudados, seus filhos vêm bem vestidos e com dinheiro para a escola. A discriminação não é pelos seus hábitos ou aspecto, mas sim porque aproveitam de coisas que os espanhóis não podem.

A mesma constatação pode ser evidenciada na declaração de um dos professores entrevistados:

A administração na Espanha atende e se preocupa com eles, e não com os da própria Espanha. Existem espanhóis que necessitam de mais ajuda do que os próprios imigrantes e não recebem ajuda governamental.

Sintetizando o que foi possível analisar das declarações dos professores, eles sentem dificuldade no trato com alunos imigrantes e seus pais, que são diferentes. Preocupam-se muito com o aspecto acadêmico e o que exigem é muito diferente do que os alunos estavam habituados em suas escolas de origem.

Entretanto, existe interesse por parte de muitos professores em incluir os alunos imigrantes, relacionarem-se bem com eles, e conseguem fazê-lo.

Conforme foi possível observar, os atores escolares, com maior ou menor empenho estão preocupados em fazer com que alunos de culturas diversas se integrem ao novo contexto social, cresçam como pessoas, aproveitem as oportunidades que a escola possa oferecer, valorizem os trabalhos ali realizados, embora alguns se ressentam com o que consideram desinteresse e irresponsabilidade característica da cultura de origem dos alunos e reflete no clima da escola.

Embora o clima tenha como característica a polivalência, (BRUNET, 1987) e não ser possível fazer diagnósticos a partir de uma única dimensão, mas ser preciso recorrer ao conjunto de seus componentes é possível identificar o preconceito produzindo situações de incivilidade nesta escola.

Na idéia de melhorar o entendimento entre os grupos, minorando as situações de incivilidade entre eles, e possibilitar a vivência de um clima positivo na escola, foi posto em prática o projeto *Convivir és Vivir*, cuja finalidade é trabalhar a interculturalidade e a inter-relação pessoal dos alunos, buscando também atingir os professores, pois eles também manifestam insatisfação no trato com o imigrante.

Conforme Gonzáles Galán (2004) a satisfação é um estado de bem estar que se alcança ao perceber ter realizado uma atividade bem feita, com bons resultados e bem valorizada pela comunidade. Ela reflete na relação da pessoa com seu entorno e com as relações interpessoais. Neste contexto, a pouca satisfação dos professores com relação ao trabalho realizado com muitos alunos imigrantes pode ser entendida como um produto do clima que é afetado pela inter-relação muitas vezes difícil.

Entretanto, por mais que estas questões estejam presentes, os professores se empenham em desenvolver boas relações entre si, um clima de companheirismo que é possível observar como positivo. Projeto que está sendo levado a efeito, assim como a crença, no ideário católico, que remete à aceitação caridosa das dificuldades, e também a convivência,

vão fazendo diminuir as distâncias. O importante é que dificuldades são trabalhadas no sentido de não interferir no andamento da escola e não chegar aos alunos, que consideram a escola de maneira muito positiva.

Os conflitos na escola podem levar à vivência de atos de incivilidade (DEBARBIEUX, 2002), pois a escola é uma organização que tem vida, movimento, onde se realiza ações, palco de relações e desenvolvimento humano. Em si, isto supõe a existência de conflitos, que é parte do processo de crescimento do indivíduo e do grupo social e ele interfere no clima.

Apodaka (1991) explica que o clima da organização é permeado pela conduta e características de professores e alunos em sua interação e na dinâmica das salas de aula, onde convivem mais proximamente e nela pode haver conflito.

Aquino (2003, p.7) esclarece que uma das queixas com relação ao cotidiano escolar, expressa por professores, alunos e pais, diz respeito à indisciplina, aos atos de incivilidade no recinto da escola. Trata-se de um fenômeno escolar que “ultrapassa fronteiras socioculturais e também econômicas” envolvendo escola de países desenvolvidos em contextos e condições de infra-estrutura escolares mais satisfatórias.

Apesar dos conflitos que por vezes ocorrem, os professores do Colegio S. sentem segurança em trabalhar na escola. Além de ser uma construção muito sólida e vigiada, os alunos, apesar de manifestarem atos de incivilidade, atendem às regras e às determinações dos professores. O que falam ilustra esta segurança:

Nos anos que levo trabalhando no Centro, nunca senti ameaça de nenhum tipo.

Segurança pelo bom relacionamento com companheiros e pelo resultado dos oitenta anos de trabalho educativo do Colégio que é respeitado pela comunidade.

Tenho em geral, o apoio dos pais e de meus próprios companheiros.

O clima reinante é de ordem, ainda que existam problemas pontuais.

Os professores não são vitimados por atitudes anti-sociais vindas de colegas ou alunos nem sofrem intimidação. Os alunos nesta escola respeitam ou pelo menos obedecem aos professores. O que explicam atesta:

Nenhum deles se atreveria a ameaçar qualquer dos professores.

Em algum momento dirigem algum gracejo, mas nunca fui vítima de condutas anti-sociais.

Note-se que embora os professores se sintam seguros com relação a condutas anti-sociais, elas existem entre os alunos, inclusive as que se originam no preconceito. As declarações abaixo asseguram as ocorrências.

Existem menosprezos e burlas entre os alunos, que não se respeitam às vezes.

Há os maus modos com que os estudantes se dirigem uns aos outros

Há insultos, desprezos e alguma, ainda que mínima, a agressão.

O mau trato entre iguais pode ser cruel, desumano.

Alguns alunos ‘pressionam’ outros mais débeis fazendo com que alguns sofram com isto.

Alguns apelidos racistas muito localizados, geralmente entre os adolescentes. Entre os pequenos não costuma acontecer.

Embora existam atos de incivilidade entre os alunos e não entre alunos e professores, o mesmo não se pode dizer com relação aos seus pais. Em algumas oportunidades os professores foram desacatados por pais de alunos. A relação com os pais é assunto recorrente na fala dos professores. Na minha permanência na escola e ouvindo suas conversas, aparentemente os professores esperavam uma posição mais firme por parte dos pais e maior envolvimento com as questões acadêmicas e de comportamento de seus filhos. Sentiam que os pais delegavam esta responsabilidade apenas aos professores.

Nesta escola existe a Associação de Pais de Alunos (APA)⁵, que congrega os pais e desempenha um papel importante na inter-relação pessoal entre eles, pois organizam atividades culturais e esportivas das quais participam, organizam as atividades extra-sala como aulas de balet, judô, inglês e outros, porém não tem os professores em suas fileiras. São grupos segregados, o que também propicia um distanciamento entre eles e resulta na percepção de clima conflituoso. É preciso lembrar que os participantes da APA são espanhóis.

Brunet (1987, p.80) explica que “os fatores que afetam a vida cotidiana de uma pessoa no trabalho tem grande influência na percepção do clima”. É possível constatar esta dificuldade de entendimento pelo que explicam:

Às vezes os pais não te dão segurança necessária para trabalhar.

Sente-se segurança, ainda que às vezes os pais não te dêem garantia necessária para trabalhar.

Sinto-me seguro com exceção de algumas ocasiões por causa de algum pai.

Sim, fui vítima de condutas anti-sociais por pais de alunos.

Os pais querem ocupar o papel do professor na escola, porém não tem idéia do que seja,

⁵ A Associação de Pais e Alunos – APA, não inclui professores. São grupos segregados.

Ademais, querem governar eles mesmos os centros, porém não educam seus filhos.

Existe os que ficam na porta ‘tecendo comentários’.

Há falta de respeito para com o professor e seu trabalho

É preciso evitar falar mal de professores por parte de pais e vice-versa.

Os professores apontaram como responsáveis pelas desavenças os alunos, seus pais, sua cultura, e isto se reflete na percepção do clima da escola. Dos professores entrevistados apenas um sugeriu ser ele próprio e sua atuação o que levou a originar desavenças.

Durante um período os professores me deixaram isolado. Juntaram-se várias situações. Todos estavam nervosos e eu não tinha grupo de pertença, sendo mais fraco socialmente. Agora, é verdade, estou mais sociável.

Promover a convivência positiva implica o envolvimento de toda comunidade educativa no interesse de criar e manter um clima harmonioso. Não é tarefa exclusiva de alguns membros como, por exemplo, o diretor, tutores ou professores isoladamente. É o resultado de ações e valores compartilhados por todos e sustentados na prática cotidiana.

Brunet (1987, p.80) referindo-se a empresas, explica que “a coesão do grupo de trabalho e seu comportamento e as tarefas que têm efeito sobre a vida organizacional dos empregados influem diretamente na percepção do clima”.

Fernández (2004, p.15) considera:

[...] o clima do centro se baseia em alguns objetivos ou princípios que valorizam o indivíduo em sua complexidade e que colocam ênfase no caráter educativo da escola. Trata-se de favorecer a criação de um ambiente de apoio e de pertença, onde se atenda, dentro do possível as necessidades individuais de seus membros com uma ética de preocupação mútua, construindo uma filosofia que guie as relações interpessoais.

Para Charlot (2005) é ilusão acreditar que se possa fazer desaparecer a agressividade e conseqüentemente a agressão e a violência no meio escolar. A questão não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra, aprender a utilizar-se de argumentos, e não da ação violenta.

Os professores nesta escola consideram participação de pais essencial para o bom relacionamento dentro da escola, pois sua influência apesar de externa, adentra os portões, influenciando no comportamento dos alunos.

Idealizam a participação positiva de todos os pais. Entretanto, pelo menos da maneira que os professores gostariam que acontecesse, existe em pequeno grau ou simplesmente não existe. É possível constatar analisando suas respostas:

Alguns tratam de colaborar de forma positiva, porém, outros muitos só atacam ao Centro.
 Grande número de pais não participa, porém critica e dá pouco valor à direção e aos professores.
 Protestam muito e fazem pouco.
 É escassa a participação.
 São pouco motivados e os que querem colaborar não o fazem por evitar problemas com os demais.

A pouca ou má participação dos pais é assunto recorrente entre os professores, ouvida em várias ocasiões em seus momentos de descontração. Nos seus imaginários os alunos seriam bem sucedidos acadêmica e emocionalmente se os pais agissem como concebem qual deva ser o comportamento de pais junto a filhos, professores e escola.

No Colegio S. o comportamento dos pais é idealizado. Entretanto, considerando que são muitos os professores que tem ressalvas contra eles, acabamos por aceitar que seu entrosamento é prejudicado, o que naturalmente reflete na percepção do clima da escola. Afirmando ainda que os pais:

Não têm muita participação no dia a dia. Tampouco se solicita.
 Entre os pais dos alunos mais novos a participação é muito alta. A partir do segundo ciclo da educação primária a participação decresce consideravelmente.
 É fundamental o apoio dos pais na educação dos filhos, porém, por desgraça, nem todos colaboram com os professores, com o Colegio, para conseguir os melhores resultados para seus próprios filhos.
 Bastante negativa: pouca implicação, não apóiam o suficiente aos professores, criticam em sua maioria as atuações dos mestres, não educam conjuntamente e ademais deixam ao Colegio a educação de seus filhos sem conversar com eles em suas casas.

Brunet (1987) entende que os conflitos são fatores que podem levar à avaliação do trabalho da equipe gestora. Eles são considerados, atualmente, como situações de aprendizagem que permitem estudar quais possam ser as formas de minimizá-los ou preveni-los. Os gestores podem utilizar estas informações para analisar a imagem que projetam para os que ali trabalham ou estudam e também de que maneira podem melhorar e desenvolver a organização. Na escola pesquisada o olhar acurado da coordenadora percebeu estes dados e

passou a se empenhar na programação de projeto para trabalhar a inter-relação pessoal entre os diversos atores escolares.

A participação dos pais na educação de valores aos filhos é entendida como positiva pelos professores. Reclamam da ausência e do quanto gostariam que os pais se preocupassem mais com os aspectos acadêmicos dos alunos e consideram que inculcar valores é afeto à família, demonstrando pensamento nostálgico, do tempo em que ainda não havia ocorrido a abertura do ensino a alunos que anteriormente não tinham acesso a ele. Os professores declararam de que maneira os pais poderiam contribuir na prevenção da violência na escola:

Poderiam participar desde a educação em casa, sobretudo com o exemplo.
A educação que recebem em sua família é a mais importante.
Sempre digo que ver uma criança é ver seus pais.
Se em casa se vive uma vida tranquila, segura, e sem violência, se vive igual na escola e na sociedade.
Mais atenção em casa: ajudar nos estudos, ensinar a forma de relacionar-se com os demais.
Em uns 75% se trabalhassem valores, dedicassem tempo a 'escutar' seus filhos, trabalhassem as dificuldades conjuntamente com o colégio.
Educando em valores como tolerância e solidariedade a partir de casa.

Nesta escola, há desapontamento nas relações interpessoais entre pais e professores. Mais distante do que o desejável, com pouca motivação de ambos os lados para que as condições sejam transformadas e certamente não acontecerá com rapidez uma real articulação da escola com as famílias.

Para Libâneo (2004), a visão atual da gestão educacional implica em novas relações entre escola e sociedade, portanto novas relações entre professores e pais. Objetiva a descentralização, a co-responsabilização o inter-culturalismo. Implica em valorizar a participação da comunidade no processo de tomada de decisão, ponderando que a escola atual não pode mais ficar fechada em si, separada da realidade que a circunda, mas integrada com a vida social mais ampla.

Para o autor, na realidade concreta surgem muitas dificuldades, e somente no embate do dia a dia serão aprendidas as formas de acordo mútuas, ajuda recíproca, resolução de conflitos que farão melhorar a organização e a qualidade do trabalho da escola.

Conforme San Martín (2003) costuma-se ver os conflitos como algo negativo, a evitar, pois ao enfrentá-lo, queima-se muita energia e tempo, além de se passar por momentos maus e desagradáveis. O conflito se apresenta como uma ameaça e muitas vezes é associado a dor, destruição, enfrentamento e não a uma solução justa que seja satisfatória para todos os

envolvidos. Frequentemente se apresentam como ameaça, dificultando o entendimento de que conflitos possam dar oportunidade ao crescimento pessoal ou grupal.

O conflito, para San Martín (2003) é algo vivo que segue seu curso mesmo que se fuja deles. É um sintoma de que algo não está agradando a todos, ou funcionando bem. É mais um sinal de alarme que sinaliza alguns aspectos a serem melhorados para que haja prosperidade.

A questão não é a presença, mas o que se faz com o conflito, a resposta que é dada, a forma como é respondido positivamente para transformá-lo em algo construtivo. No entender de Brunet (1987) ao tratar os conflitos os gestores são obrigados a inclinar-se para os problemas da escola e para o clima de trabalho existente na organização.

Para o autor, os que trabalham em escola elegem entre atuar com agressividade ou a partir de atitudes construtivas e que envolvam o diálogo. A agressão é um estilo de comportamento adquirido e que pode ser substituído por estilos de resolução, de mediação, não agressivos e nas escolas são percebidos como inerentes ao clima.

A análise sobre o significado dos conflitos, leva a concluir que são normais na vida social e inevitável no processo interpessoal. A violência é apenas uma das conseqüências do conflito, não a única, nem a mais comum. O conflito é resultado de um processo e sua solução há de ser entendida e trabalhada também como um processo. O antagonismo, presente no conflito, nesta escola é um dos elementos da evolução pessoal e social, é um dos elementos da vida. Faz parte de um contexto e faz parte do humano. Visto como natural, é percebido como necessário entre pessoas e grupos. Na escola estudada os conflitos entre pais e professores são fatores que devem ser trabalhados para o crescimento das pessoas e da escola, transformando seu clima.

Para San Martín (2003) nem todo conflito é conflito. Há os reais e os falsos. Nos conflitos reais há enfrentamento de interesses. Os falsos não se originam em causas objetivas, mas na má comunicação ou percepção, porém, muitas vezes um conflito falso se apresenta como conflito real.

Ante a realidade do conflito não existem soluções mágicas. Há de se encará-lo na escola de forma preventiva, educativa e ética. No Colegio S. não há um trânsito democrático entre agentes escolares e visitantes, entre eles os pais. O alto portão trancado, vistoriado eletronicamente, o atendimento muito fechado, as negociações dificultosas entre as pessoas, os horários rigorosos. Este conjunto de fatores dificulta as inter-relações e refletem no clima percebido por parte dos atores escolares e comunidade.

Aos alunos do Colégio S. foi solicitado que respondessem a questionário que se compunha de questões que objetivavam saber a respeito da relação interpessoal dos alunos entre si e com os professores: se positiva ou dificultada por atos de incivilidade.

Para tanto deveriam relatar se sentiam segurança ou eram amedrontados na escola, se já tinham sido vítima de implicância ou caçoada por parte de colega ou grupo de colegas, se haviam sido insultados ou ameaçados, além de informar sobre violência ou agressão que porventura houvesse no Centro.

Em sua maioria os alunos nunca se sentiram ameaçados ou alvo de brincadeira de mau gosto. Há o sentimento de pertença, pois estão há muitos anos nesta escola, são protegidos por professores e funcionários. Suas declarações constataam:

Levo muito tempo neste colégio e me sinto à vontade.
Dou-me bem com meus companheiros e estou nesta escola há treze anos.
Sinto-me segura porque já ganhei o respeito de todos.
Sei que posso me defender e me podem ajudar.
Seguros porque os professores estão sempre a ver-nos
Os amigos se apóiam mutuamente.

Apesar de muitos declararem-se seguros dentro da escola, há meninos imigrantes que ainda não se adaptaram ao modo de ser espanhol e em alguns momentos se sentiram ou ainda sentem-se ameaçados pelas características das diversidades culturais que apresentam. Suas declarações abaixo ilustram o que ocorre:

Ameaçado, porque como não entendo sua forma de pensar me olham mal.
Ameaçada, porque não entendo a forma de pensar de alguns colegas que me olham mal.

No entanto, com a convivência, foram aos poucos sendo aceitos pela turma. As declarações abaixo confirmam:

Antes, um pouco ameaçada, porém, agora muito bem, porque sei que muita gente se pode por ao meu lado.
Já me senti ameaçada, porém agora estou bem. Sei que muita gente vai me ajudar e não sinto perigo.

Explica Debarbieux (1996) que atitudes de indelicadeza, má criação provocação, levam as pessoas a sentirem-se inseguras, mesmo não sendo diretamente suas vítimas e ameaçam a ordem estabelecida. Refletem no clima da organização.

Brunet (1987) explica que de um departamento a outro em uma mesma empresa é possível haver bem ou mal estar, portanto, micro climas em seu interior e Apodaka (1991) concorda com o autor e esclarece que em uma escola se pode distinguir micro climas, atendendo a contextos específicos que inter-atuam e coexistem com toda a organização, e é o que ocorre no Colegio S., pois nos diversos grupos há diversas percepções do clima.

Pretender que se mantenha permanentemente em calma um centro educativo é estar alheio à realidade. Maus comportamentos, conflitos, fazem parte da vida cotidiana e não impedem o desenvolvimento acadêmico.

Os alunos aprendem desde cedo, na socialização realizada pela escola, o princípio da reciprocidade social, pois durante anos a praticam, aprendendo a resolver seus conflitos, descobrindo a igualdade de direitos e deveres, a liberdade para expressar-se e justificar suas relações, aprendendo desde logo a maneira de defender seus pontos de vista e a ajustar-se às normas.

Alguns, entretanto, não avançam no entendimento da lógica da vida social e não conseguem dominar-se. Mesmo sabendo que estão forçando a lei que dá a todos os mesmos direitos, preferem assegurar seu poder através de comportamentos abusivos.

O entendimento da reciprocidade é uma questão de capacidade cognitiva, mas também de habilidade de vida social (FERNÁNDEZ, 2004), e se opõem ao egocentrismo. A falta de maturidade cognitiva e a pouca capacidade social para manter ou defender pontos de vista levam a não conseguir cumprir a lei de reciprocidade e por em risco amizades.

Apesar de os alunos desta escola de modo geral não se sentirem ameaçados por colegas, muitos notaram que alguns grupos provocavam os mais fracos. Várias declarações levam a inferir que estes grupos são realmente presentes e se fazem valer no ambiente, pois foram bastante lembrados. As declarações dos alunos comprovam:

Sei que há alguns grupos que se crêem superiores.
Há alguns grupos de companheiros que nos ameaçam, porque se crêem superiores.
Tem alguns grupos de companheiros que não ameaçam, porém se acreditam superiores.
Não aconteceram comigo, porém, o noto em outras pessoas.
Já me senti vítima de alguns companheiros pela pressão, as burlas, os comentários.

Os alunos sabem qual é o motivo para as provocações. As declarações abaixo evidenciam e foram dadas por alunos imigrantes:

Querem que eu pense, ou, seja como eles.
Pressionaram-me para fazer coisas, que não quero fazer.
Agora não, antes sim, porque não lhes era simpático.

É possível perceber nas declarações, que existem alunos e grupos de alunos nesta escola que se sentem superiores e provocam os mais fracos, imigrantes, com burlas, caçoadas, brincadeiras de mau gosto, provocações, que foram percebidas como sendo feitas por pessoas superiores.

Estes grupos de alunos sentem-se superiores e são sentidos pelos colegas como superiores, razões pelas quais a coordenação resolveu desenvolver o projeto Conviver e Vivir para trabalhar as relações interpessoais na escola, objetivando o melhor conhecimento dos alunos entre si e suas culturas. Com relação ao preconceito Itani (1998, p.125) afirma que ele “não existe em si, mas como parte de nossa atitude em relação a alguém ou a alguma coisa, revelando um imaginário social”.

Para a autora os preconceitos raciais e sociais não são individuais. Manifestam-se no comportamento de uma coletividade. São construídos no convívio social. São conjuntos de idéias, teorias ou estados que estão sempre em movimento dentro de um grupo e se destinam a interpretar e elaborar o real.

Itani (1998) explica que no cotidiano dos locais de trabalho, a conduta das pessoas é apoiada pelas representações próprias do grupo a que pertencem, sendo que na escola as atitudes de diferença e preconceito são presentes e comuns. Ao longo do processo educativo elas são transmitidas no dia a dia escolar não apenas pela palavra, mas pelo gesto. Para a autora é preciso estar atento, na escola, para verificar como ocorre este processo de produção da diferença e de transmissão do preconceito. O problema não é que a diferença entre as pessoas seja percebida, mas sim as formas como estas agem com base na percepção da diferença. A recusa de aceitar o outro como ele é, de querer eliminá-lo, se caracteriza como intolerância.

As diferenças existem e não podem ser negadas. Elas podem ser afirmadas sem que se queira destruir o outro ou destruir-se. Para alguém construir-se como pessoa não necessita negar a outra. Na sala de aula, para a autora, é preciso refletir sobre as diferenças, construir a imagem do outro como tal, e permitir sua existência. Conforme foi possível observar nesta escola isto vem sendo proporcionado pelas ações propostas pelo projeto Conviver e Vivir desenvolvido na coletividade escolar.

Para Itani (1998, p.131) os humanos não são naturalmente tolerantes com o outro que é diferente. A intolerância gera conflitos e “a hostilidade a este outro, estranho, é reconhecida pelo perigo que ele representa para o meu ‘eu’ que posso tornar-me a ser esse outro”.

O diferente representa uma violência para a identidade daquele que o hostiliza e as práticas de agressividade e incivilidade podem ser compreendidas como defesa da própria fragilidade diante do outro. Entretanto, estas práticas resultam negativas para o convívio no ambiente escolar e para seu clima.

O preconceito pode provocar hostilidade entre companheiros e conforme Fernández (2004, p.46-47):

[...] na última década e depois de estudos pioneiros no mundo escandinavo, e particularmente na Noruega onde se levou a cabo uma campanha nacional para sua prevenção, os abusos entre companheiros tomaram a categoria de tipo de ação conflitiva que se deve dar atenção. As agressões entre escolares são parte do currículo oculto. Não é um fenômeno novo, nem se pode dizer que esteja aumentando, mas há consciência de que existe e pela primeira vez começa a haver estudos indicando a frequência o número de alunos envolvidos, lugares e uma série de variáveis de interesse científico e acadêmico.

Estas agressões entre escolares podem perturbar o andamento das aulas e certamente perturba os que estão envolvidos apenas pelo fato de estarem presentes e reflete na percepção do clima da escola. Os estudos citados acima começam a fazer parte da preocupação no mundo escolar.

Para Fernández (2004) as agressões entre colegas podem ser mais exteriores ou físicas, mas também manifestar-se sutilmente através de jogos psicológicos, pressões e abarcam condutas que maltratam, afastam e intimidam colegas (bullying). Suas conseqüências são múltiplas e afetam a auto-estima, pois são comportamentos constantes e por tempo prolongado.

Embora existam regras de convivência escritas, e em sua maioria os alunos não terem se sentido vítimas dos colegas, existem ocorrências. Alunos do Colegio S. relataram terem sido agredidos por diferentes motivos e sempre por colegas. Os alunos que vivenciam a vitimização percebem o clima inseguro e arriscado.

As causas das agressões, em sua maioria verbais, são decorrentes da maneira como o aluno se apresenta, pelo seu aspecto físico. As respostas abaixo evidenciam os atos de incivilidade:

Fui vítima de gente com outra cor de pele que caçoava e se aborrecia comigo.

Começaram a implicar-se comigo porque estava gordo e se puseram a me insultar.

As moças de outras classes se metiam comigo e minhas amigas por nossa forma de vestir.

Sou pequeno, explicou um menino equatoriano, porém não me afeta nada, em absoluto, que me achem pequeno e me aflijam por isto.

Também as diferenças lingüísticas e os sotaques são vitimados. Podem ser constatadas na explicação dos alunos:

Sou vítima de colegas por minha forma de falar, porque por ser estrangeiro (equatoriano) tenho um contínuo receio de falar, na minha vez de falar.

Vim para o colégio sem saber falar quase nada de espanhol, pois sou norte americana, e às vezes dizia algo e os alunos se riam e também pelos estudos, pois sempre tiro boas notas e por isso se implicavam comigo.

Implicam-se comigo por meu aspecto e forma de falar, explica outra aluna imigrante. Chamam-me por palavras feias. Não sei se é inveja ou realmente são incapazes de ver gente que não seja como eles.

Sofri ameaças de gente estrangeira.

Sou equatoriano e por isso já sofri muitos insultos.

Para Brunet (1987, p.65) “a percepção de clima se vê afetada por fatos que têm um significado e uma importância particular para os indivíduos” e aqueles que não podem influir no seu ambiente e não se sentem pertencendo a ele terminam por mostrar sintomas de alienação e impotência.

O preconceito existe, portanto, entre alguns alunos, chegando a causar estranhamento ou agressões, o que deixa muitos colegas imigrantes acuados, fragilizados e desconfortáveis, conforme relataram.

A maioria dos alunos do Colegio S. informou nunca haver sofrido insultos por parte de companheiros ou professores. Entretanto, existem estas ocorrências, como atestam as declarações abaixo que são levadas na brincadeira ou não, dependendo do lado em que se esteja:

Insultos por parte de companheiros. Nada importante, coisas de meninos.

Algumas vezes nos insultamos, entre companheiros, por bobagens.

O que ocorre é brigas por bobagens, por motivo de jogos.

Teve uma briga, porém fomos separar e não aconteceu nada.

Alguns companheiros agredem ou se riem do outro.

Ou:

Sofri ameaças vindas de gente estrangeira
 Fui vítima de muitos insultos por ser estrangeiro.
 Dois companheiros se agrediram por racismo, já que um era negro e o outro nazi.
 Ameaçaram-me no primeiro ano da Educação Secundária Obrigatória dizendo que estavam me esperando na saída.
 Ameaçaram me bater todos os dias e com muitos insultos (declaração de aluna equatoriana).

Causador da reação agressiva não se percebe como causador, mas relata uma ocorrência da qual se sentiu vítima:

A mim, uma negrinha me puxou o cabelo por 'olhá-la mal'.

As agressões físicas, embora muito raras, não estão fora de questão fazendo perceber a existência da violência em seu sentido estrito. As declarações abaixo atestam:

São simplesmente pescoções ou bofetadas.
 Uma menina esbofetou outra, porém depois cada uma se foi para seu lugar.
 Uma vez se pegaram dois moços na saída do colégio.
 Um bateu sem querer no outro e este brigou, mas alguém pegou o outro pelo pescoço, já vi.

Estas ocorrências não foram presenciadas pela pesquisadora, porém conforme declaração de coordenadora elas se dão, mas são resolvidas pelos próprios alunos ou controladas pelos professores. Note-se o preconceito étnico, refletido no clima da escola, motivo para desenvolver projeto que trata da interculturalidade e se propõe a melhorar as inter-relações pessoais.

Contra atos de incivilidade e violência cometidos a partir do preconceito e intolerância, Itani (1998) explica que há de se investir em propostas de ação de tolerância que implica, em última análise, em praticar a democracia.

A prática da tolerância é aprendida no dia a dia e envolve o processo educativo entre diferentes e entre iguais, em mesmo nível, e nesta prática privilegiada se insere o trabalho com projetos.

A tolerância como exercício de uma prática política em favor da liberdade é um exercício difícil de paciência para com o considerado diferente. Significa neutralidade em relação ao outro e aceitação da sua diferença.

Para Debarbieux (2002) a intimidação por colegas pode vir a ser dificilmente percebida e quando repetida e acumulada levar a danos e traumas profundos nas vítimas e à impunidade dos perpetradores. Esta microviolência pode ter efeitos arrasadores e ser mais desestabilizadora do que um ataque físico: baixo nível de auto-estima das vítimas, acompanhado de introversão, difíceis de lidar.

Os episódios de agressão existem na escola, porém estão sob controle, pois os atores escolares estão, em sua maioria, empenhados na sua prevenção. Os tutores e pais são informados. Há aconselhamentos e o envolvimento com projeto cujo objetivo é trabalhar a inter-relação dos alunos entre si e com os imigrantes, e que possa por sua vez influir no clima positivo prevenindo a violência na escola.

Para Fernández (2004) quanto mais procedimentos de convivência intencionada se dêem, maior possibilidade de criar um clima satisfatório. Qualquer trabalho para melhorar as inter-relações incide sobre os demais. Ao trabalhar os princípios de convivência e rever estratégias de camaradagem e respeito entre os alunos como temas do currículo, indiretamente são abordados outros assuntos e problemas, motivo pelo qual no Colegio S. a equipe escolar resolveu tratar destas questões enquanto ainda eram poucas, pensando no futuro, pois os professores consideram que o número de imigrantes vai aumentar e será preciso saber prevenir as questões antes que elas se tornem um fato constante e uma característica de seu clima.

Conforme Fernández (2004) é comum que se ative a agressividade quando um aluno enfrenta um conflito. O domínio do controle sobre si mesmo e a tarefa de dominar ou controlar a agressividade de outro aluno ou grupo é um processo que se aprende embora todos não consigam, nesta empreitada, o mesmo grau de êxito. Aprender a controlar a própria agressividade e ter habilidade para não ser afetado pela agressividade alheia com as quais temos que conviver necessariamente, é uma tarefa complexa, pois quando o aluno não aprendeu a dominar sua agressividade,

[...] está em más condições para estabelecer relações interpessoais, que circulem mediante a negociação e a palavra; e a situação será pior ainda se aprendeu a enfrentar os conflitos sem palavras nem negociação (FERNÁNDEZ, 2004 p.21).

A rivalidade e competição (FERNÁNDEZ, 2004), que surgem nos confrontos de interesse entre iguais, produzem freqüentemente, conflitos que não necessariamente implicam em violência, porém neles existe sempre certo grau de agressividade que interferem no clima.

É de se considerar estes enfrentamentos como naturais dentro de um sistema de relações entre iguais, pois estão conscientes de sua simetria social com relação aos membros do próprio grupo.

Para Amaral (1998), atitudes preconceituosas fazem parte do dia a dia, observadas através de atos, gestos, discursos e palavras. A intolerância entre diferentes grupos pode ser observada nas escolas, que vêm lutando para se resguardarem dos conflitos e manter um clima positivo de convívio.

A violência entre pessoas no âmbito da convivência escolar, para Fernández (2004) se converte em um problema e consegue muitas vezes afetar as estruturas sociais sobre as quais se produzem as atividades educativas. As agressões entre alunos se dão em todos os centros escolares com maior ou menor intensidade e podem representar danos físicos, sociais ou psicológicos para o aluno que o sofre, o exerce ou contempla.

Para Fernandez (2004), as agressões entre alunos podem ser exteriores ou físicas, manifestar-se de forma mais encoberta e se manifestar de forma verbal. Nutrem-se de pressões e jogos psicológicos e acabam por minar o mais fraco. Abarcam uma gama muito grande de condutas e podem concluir com maltrato pessoal entre companheiros, rechaço social de algum ou intimidação psicológica (bullying) e estas ações refletem no clima percebido na escola.

Estão envolvidos não somente os que participam pessoalmente dos processos de intimidação, humilhação, agressão, mas todos os agentes escolares que, ao não participar ou consentir no ato (companheiros) ou desconhecer a situação (pais, professores) e em ambos os casos reforçam a ação na medida em que não participam ou consentem. Estas atitudes pela sua constância podem passar a fazer parte das características do clima da escola.

Para Fernández (2004) é necessário não confundir abuso e mau trato entre iguais com indisciplina. A indisciplina é um comportamento que vai contra as regras estabelecidas enquanto o abuso e o mau trato é uma agressão contra a pessoa, que atinge diretamente sua auto-estima. Brunet (1987) explica que o mau trato faz sentir a não pertença ao grupo. Rechaçado por ele, há frustração subsequente e esta pode fazer com que o aluno não se sinta implicado com a organização, contribuindo para a percepção de um clima de insegurança e risco.

Fernández (1994) e Zabalza (1996) explicam que o clima tem caráter global, portanto envolve toda a escola. Cornejo e Redondo (2001) complementam observando que a inter-relação dos atores e o funcionamento da escola, integrados dinamicamente, dão a ela um caráter peculiar. Nesta escola a dificuldade em aceitar os imigrantes seja por características

que realmente tenham, seja pelo resultado do preconceito muito vivo no país, dificulta as relações, leva aos atos de incivilidade. São produtos do clima da organização.

À dificuldade de aceitar os imigrantes soma-se a de aceitar a nova direção, personalizada em irmãs religiosas de origem peruana, além da não aprovação de um dos professores para a função de diretor. Escolhido não por sua competência técnica, mas pelo envolvimento que demonstra com a religião católica, pela maneira de participar das missas e envolver os pais, avaliando o que a diretoria que o escolheu chama de “carisma” para “chamar” as pessoas e fazê-las aderir aos propósitos da igreja. Como estas dificuldades estão no discurso dos atores escolares, é integradora, portanto, dimensão do clima da escola.

Conforme Brunet (1987, p.72) dada a estreita relação que existe entre clima organizacional e a satisfação, é obvio que o clima exerce influência nas inter-relações. Em contrapartida as inter-relações exercem influência na percepção do clima. Nesta escola, outras dimensões do clima como a coesão do grupo de trabalho, o grau de implicação na tarefa, o respeito ao importante nome da escola, a atenção dispensada e a influência dos ensinamentos da religião católica e a cultura do povo, compensam o impacto do clima sobre a satisfação e o resultado do trabalho realizado, pois, em especial no aspecto acadêmico, é compensador.

3.1.3 Categoria de análise: funcionamento organizacional

Há de haver nas escolas, em sua estrutura organizacional, a preocupação com o desenvolvimento de ações que previnam situações conflitivas e a incivilidade entre os alunos. A coordenação da multiplicidade de ações que ocorrem no dia a dia e a visão transversal do trabalho realizado na escola, hão de ser objetos de programação e tratados com interesse pela equipe gestora, pois, “independentemente das características de sua clientela, toda escola parece ter que se defrontar, de quando em quando, com embates entre professores e alunos e, mais comumente, entre os próprios alunos” (AQUINO, 2003, p.9) e “a percepção de clima se apóia em uma série de características presentes na organização” (BRUNET, 1987, p.43), portanto, o funcionamento organizacional há de ser uma das preocupações principais dos diretores e coordenadores, tendo em vista o clima da escola que vai intervir em seus variados produtos.

Para Fernández (2004), a negociação verbal é o melhor caminho para resolver os conflitos, quando há confrontação de interesses. Pesquisas atuais sobre violência, agressão e indisciplina, para a autora, apontam para a necessidade de aprender o domínio da própria agressividade e conseguir um bom desenvolvimento social.

Aprender a controlar-se frente às imposições de outros para adquirir independência individual e poder conviver com diferentes grupos é imprescindível para poder viver. A não construção deste aprendizado pode chegar a converter-se em obstáculo para a elaboração da própria autonomia e capacidade de decisão e este aprendizado faz parte das competências da escola e influenciam na percepção do seu clima (FERNÁNDEZ, 2004).

A natureza da agressividade humana vem sendo objeto de várias tentativas de explicação e entendida como um dos componentes da complexa natureza biossocial do ser humano. Este, entretanto, dispõe de capacidade para modificar procedimentos herdados (respostas defensivas ou agressivas), e aprender, sempre que se transformam as condições sociais nas quais está inserido. Há, portanto, a possibilidade de reverter agressividade em habilidades sociais, através da negociação dos conflitos (FERNÁNDEZ, 2004) e a escola é um locus deste aprendizado. Caso não seja realizado, a percepção de insegurança vai ficar “inserida no complexo fenômeno do clima” podendo influenciar os produtos educativos (BLAYA et al., 2005, p. 296).

O desenvolvimento de ações que previnam situações conflitivas e a incivildade entre os alunos há de ser preocupação dos cursos de formação dos professores. Note-se entretanto que a totalidade dos professores do Colegio S. não foi preparada para lidar como mediadores nas situações de violência escolar em sua formação acadêmica. Amparam-se, nestas ocasiões, na sua formação humana e religiosa.

Aprenderam com a experiência de vida, e também adquirindo valores pessoais como a tolerância. O que explicam faz entender sua atuação:

Tive que aprender com a prática de trabalho.
São coisas que se aprende com a experiência de vida. Nunca me hão ensinado na Universidade.
Na minha formação universitária não me prepararam para tratar os problemas de violência.
Aprendi no dia a dia como resolver estas questões.
No curso universitário nunca houve qualquer referência sobre a violência.
Com o passar dos anos a experiência ensina. O dia a dia é nosso melhor curso de formação.

As transformações sociais das últimas décadas e seus reflexos na escola são referidos por professora:

No tempo em que me formei a violência era algo que não se contemplava: como poderia existir no âmbito da formação?

Conforme San Martín (2003), a figura do mediador e da mediação na escola é uma realidade nova. Há poucos estudos e experiências sobre o assunto e o conflito é algo vivo que segue seu curso, apesar de que fuja dele.

Os conflitos entre professores e os alunos são resolvidos, nesta escola, inicialmente a partir do diálogo entre eles. Quando este não é suficiente, encaminha-se o caso para o tutor, convocam-se pais e leva-se ao conhecimento da direção. Há o Regulamento do Regimento Interno (COLEGIO..., 2006b) e o Plano de Convivência (COLEGIO..., 2007a) que são muito respeitados. O que os professores afirmam explica como são trabalhadas estas questões:

Através de conversas particulares e tutorias⁶ com os alunos.
Ouvindo os próprios implicados.
Creio que falando e escutando.
Conversando individualmente, pedindo desculpas, ouvindo.

Em que pese a preocupação inicial de conversar com os causadores dos conflitos, tutores e pais são rapidamente informados de todas as questões. As declarações abaixo explicam:

É fundamental salvaguardar a autoridade do professor, pelo bem do centro, com o apoio dos tutores e direção.
Através dos tutores e posteriormente o diretor, se for necessário.
Conversa-se com seus pais e muitas vezes não se consegue nada com eles, pois castigam seus filhos sem razão.
Estas questões são tratadas com a ajuda da equipe diretora.

Ou seja, apesar de haver diálogo com alunos quando da ocorrência de atos de incivilidade, outras instâncias são acionadas, entre elas o Regulamento do Regimento Interno (COLEGIO..., 2006b) e o Plano de Convivência (COLEGIO..., 2007a) que são escritos e muito observados. É possível constatar pelo que explicam os professores:

Existe um Regulamento Interno onde estão inscritas as normativas.
O Centro tem um Regulamento Interno, pelo qual nos regemos todos os professores.

O conteúdo do Regulamento do Regimento Interno (COLEGIO..., 2006b) e do Plano de Convivência (COLEGIO..., 2007a) é muito respeitado. É inicialmente discutido pela equipe diretiva e coordenadores e posteriormente passada aos professores e alunos como

⁶ Tutorias são contatos pessoais com professores e se solicitam por escrito através da agenda. Cada professor tem uma hora semanal voluntária de tutoria com pais e/ ou alunos.

norteador do comportamento no recinto escolar. Portanto, há centralidade da tomada de decisões, o que caracterizaria, segundo Brunet (1992), um clima de autoritarismo benévolo. Conforme o autor, neste enfoque, a maior parte das decisões é centralizada no topo da hierarquia organizacional, embora possibilitando, pontualmente, a participação dos níveis intermediários e inferiores.

Os professores constataram este procedimento:

São elaborados pela equipe diretiva. Logo o apresentam ao claustro de professores, ao Conselho escolar, para a aprovação.
São ordenados pela equipe diretiva junto com os coordenadores dos diferentes níveis. Dali passa ao claustro de professores e ao conselho escolar para sua aprovação ou modificação se é considerado oportuno.

Além do acato às regras de convivência orientadas pelo Regulamento do Regime Interno do Centro (COLEGIO...2006b), é importante destacar e reforçar que os professores alegam inspirar-se nos procedimentos habituais que vão passando de professor a professor para obter um clima harmonioso na escola. Existem “normas herdadas”, como explica um dos professores e que fazem parte da cultura da escola. São as não escritas, estão na memória, e foram transmitidas pelos antigos professores.

As normas, convicções, valores em uma escola, proporcionam aos membros um senso de continuidade em face aos movimentos gerados por estudantes, pais, mudanças administrativa e movimentos de reforma. A cultura organizacional da escola, portanto, pode ser um formidável obstáculo a mudanças de comportamento que entrem em conflito com conteúdos culturais já existentes. Entretanto, ela não é monolítica. Nem todas as normas são consideradas parte do “sagrado”, impermeáveis a mudanças, assim como nem sempre uniformemente compartilhadas por todos. (CORBETT et al. 1987).

A escola convive segundo aos autores, com qualidades do “sagrado”, caracterizado por normas de imutabilidade, e do “profano”, este sim, suscetível às mudanças. Padrões normativos ficam “sagrados” porque eles mantêm o resto das atividades na ordem própria. Interferir no sagrado implica em ser levado ao caos, cria desorientação, diminui ou anula a identidade profissional.

É preciso lembrar que a maioria dos atuais professores é ex-aluno do Colégio. Guardam carinho e respeito pelas antigas “irmãs velhinhas”, religiosas que anteriormente se responsabilizavam pelo Colégio. As antigas irmãs religiosas eram portadoras de títulos universitários, ministravam aulas de diversas disciplinas, portanto foram suas professoras,

com as quais aprenderam a ser professores e carregavam consigo o resultado de tão poderosa socialização. A tradição religiosa é viva no Colegio S. e uma das orientadoras de suas ações, permeando todas as relações no Colégio. A presença firme e constante do ideário da Igreja Católica é assumida como influenciadora do clima; o que é explicado por uma professora:

[...] a religião e o ideário da congregação influenciam muito o clima. O ideário tem que estar dentro do plano de ações em qualquer disciplina do currículo isto faz com que o Colegio tenha um projeto comum. O nexos comum é o ideário católico e a pastoral é muito forte. O que liga todos e tudo é a religião e as crianças percebem que todos transmitem o mesmo.

Não obstante os casos de incivilidade serem discutidos com os alunos envolvidos, serem levados ao conhecimento de tutores e pais e ser dada atenção ao regulamento e à tradição, o Colegio dispõe do Plan de Convivencia (COLEGIO..., 2007a) que tem como objetivo: “conseguir o adequado clima escolar do centro educativo, o respeito dos alunos à instituição escolar e ao professorado, assim como a aceitação, por parte dos pais de sua responsabilidade na educação de seus filhos”.

Este plano, conforme foi observado em minha permanência no Colegio, não é negociado com os alunos ou pais. São regras discutidas e decididas pelos professores, submetidas à apreciação do Conselho. Existe um setor responsável pela efetivação das normas de conduta tratadas no documento Plan de Convivência (COLEGIO..., 2007a). As orientações nele contidas são obedecidas. Seu texto elucida a afirmação acima:

[...] respondem à necessidade de manter, tanto dentro das classes como no resto do recinto escolar, um clima adequado à tarefa formativa do Centro. Todos os setores da comunidade educativa devem aceitar as ditas normas e comprometer-se a respeitá-las, para conseguir assim um bom clima de convivência (COLEGIO..., 2007a).

Quando da primeira vez nesta escola, fui recebida e colocada rapidamente em uma pequena sala. Depois vim saber que era uma sala própria para reuniões com tutores, mas também para segregar os pais, visitas, para que não interfiram na movimentação da escola. A atendente fechou a porta e disse que chamaria a coordenadora que chegou posteriormente, acompanhada por diretora de um dos cursos e diretora geral. Conversaram comigo rapidamente e a coordenadora informou que só me atenderia 20 dias depois, com horário determinado para início e término do encontro, o que posteriormente cumpriu. O pequeno exemplo ilustra como os contatos interpessoais são organizados, portanto, é de se esperar obediência ao Plano de Convivência (COLEGIO..., 2007a).

As regras são escritas de uma maneira bem incisiva. Há conformidade entre os diversos atores escolares de que se uma regra foi determinada, é preciso ser obedecida, embora muitos não consigam fazê-lo. As normas de conduta contidas no Plano de Convivência (COLEGIO..., 2007a) determinam o funcionamento do Centro e o relacionamento interpessoal. Entre elas encontramos que a justificação das faltas seja feita por escrito na agenda do aluno e assinada por responsável onde se fará constar com exatidão o dia e hora da ausência, a causa, acompanhada de documento justificativo. Faltar em prova só será justificado por razões médicas ou pessoais graves.

A pontualidade às aulas é essencial. Imprevistos razoáveis deverão ser justificados por comunicação na agenda do aluno ao tutor ou professor, assinada pelos pais. Atrasos injustificados serão notificados à família através da agenda. Atualmente os recados aos pais são feitos através de “torpedos” enviados por celular, agilizando e personalizando o contato com o destinatário, além de manter instantaneamente todos os pais informados do que for necessário.

Piercing e tatuagens estão proibidos por razões de higiene e saúde, mesmo protegidos por roupas. Se utilizados, serão retirados e devolvidos aos pais no fim do curso.

Os alunos devem permanecer nas salas sem ir para o corredor, banheiro ou outra atividade na troca de professores e se pedirá ao professor entrante, não ao que está saindo, quaisquer permissões. Cada aluno é responsável por seu material e deve contribuir com ordem e limpeza. Caso suje a sala intencionalmente terá à sua disposição material para fazer a limpeza como medida pedagógica. Se houver danos ao material do Centro terá que reparar ou pagá-lo.

O Plan de Convivencia (COLEGIO..., 2007a) determina que o professor e demais funcionários em todos os momentos sejam respeitados. É proibido consumo de substâncias perigosas ou prejudiciais à saúde: tabaco, drogas, álcool refrescos e chicletes ou sua introdução no centro. É proibido fumar em qualquer das dependências. Por razões de saúde e higiene, na medida do possível os alunos devem ter cabelo curto ou amarrado.

Os pais dos alunos não podem entrar nas salas de aula.

As expulsões são excepcionais, porém três suspensões no período de um mês constitui falta grave pelo qual o diretor ou a comissão de convivência determinam as medidas de correção estipuladas no Reglamento de Régimen Interior del Centro (COLEGIO..., 2006b), com prévia comunicação aos pais e tutores.

Problemas urgentes são tratados inicialmente com professor em questão, depois com tutor ou coordenador e por último com o diretor. Saídas culturais são obrigatórias. Se o aluno

não puder ir, o responsável deve ir pessoalmente ao Centro onde será atendido por um professor e explicar as razões da ausência.

Saídas do Centro em horário letivo, apenas com solicitação do pai através da agenda e visto do tutor, coordenador ou diretor.

Só é permitida a entrada no Centro dos alunos corretamente uniformizados. Alguma peça que não pertença ao uniforme é recolhida e os pais devem buscá-la.

Todos os professores estão envolvidos na manutenção do que imaginam que seja um clima positivo de convivência, em especial pelo acatamento às normas da escola. Acreditam que regulamentos, se existem, e foram escritos, é para ser obedecido por todos. Podem impor as sanções estabelecidas pelo decreto 15/2007 de 19/4 e o Regulamento de Regimen Interior del Centro (COLEGIO..., 2006b) Se há necessidade de encaminhar um aluno ao tutor ou coordenador por motivo de disciplina, o primeiro movimento de ambos é consultar o que está escrito no Plan de Convivência (COLEGIO..., 2007a) em conjunto com o aluno, e neste momento, perguntam se ele não entendeu o que estava escrito e por isso não atendeu à determinação.

Entretanto, apenas acatar as regras de convivência da escola ou atender aos professores e pais e mesmo às tradições religiosas, não é o bastante para manter o clima sempre positivo, imaginado, dentro da instituição. Os atores escolares perceberam a necessidade de desenvolver um trabalho educativo mais próximo dos alunos e suas famílias, na tentativa de prevenir conflitos, e desenvolver entre todos e em especial por parte dos professores a aceitação do aluno imigrante, pois conforme sua coordenadora, “a aceitação do alunado imigrante pelo professorado, incluindo as alunas internas é uma difícil questão”. Há, portanto, de se debruçar sobre a estrutura organizacional para atender diversos reclamos.

“Trata-se de compreender a escola como lugar de síntese entre a cultura sistematizada e a cultura experienciada que acontece na família, o que implica formular coletivamente formas pedagógicas de assegurar esta articulação” (LIBÂNEO, 2004, p. 187). Nesta direção o Colegio S. decidiu pedir a participação no programa Convivir es Vivir (COLEGIO..., 2007b) porque notou uma dificuldade na convivência entre os alunos e professores, e resolveu fazê-lo antes que a mesma piorasse. Os professores, até então, não haviam trabalhado com alunos que fossem obrigados a estudar e a estar ali. Eram os alunos imigrantes que se apresentavam muito desmotivados, não queriam estar no Colegio e mesmo na Espanha, e os professores se deram conta de que não tinham ferramentas apropriadas para acarear a nova situação e decidiram participar de um programa no qual se ia falar de

convivência, de resolução de conflitos, da adolescência e outros temas que pudessem suscitar interesse dos alunos.

Para Libâneo (2004) a escola tem a responsabilidade de propiciar a assimilação de conteúdos escolares que envolvam as capacidades cognitivas, mas não apenas isto. Há de se preocupar com o desenvolvimento de atitudes, convicções e valores que envolvem modos de agir e sentir. Valorizar o respeito na inter-relação dos alunos e professores tanto em situações e aprendizagem quanto de convivência escolar, prevenindo o surgimento de preconceitos.

Para lidar com as questões que envolvem o preconceito, na tentativa de melhorar o clima, o projeto Conviver e Vivir foi julgado adequado para ser posto em prática. Conforme Padilha (2005), o projeto é uma antecipação. Relaciona-se com o tempo a vir. Debruça-se sobre possíveis e não sobre fatos. Seus objetivos levam à consecução de ações. Constitui-se em estratégia pedagógica que vai além das fronteiras disciplinares e carrega em si um grande valor formativo.

Propõe-se a transformar a realidade. Organiza e integra atividades práticas da escola com o objetivo de sua transformação, no caso, a aceitação dos 20% de alunos estrangeiros, além dos pequeninos nascidos em Madrid de pais imigrantes.

A atividade de planejar um projeto é intrínseca à educação pela necessidade de evitar o imprevisto, estabelecer caminhos, nortear a execução da ação educativa, prevendo o acompanhamento e avaliação das ações (PADILHA, 2005).

Desenvolver um projeto implica também tomar decisões a respeito de recursos e meios possíveis e disponíveis relacionados à ação posterior. Esta previsão de meios (recursos humanos e materiais) envolve análise da realidade, das necessidades dos alunos para que seja possível eleger o projeto que venha ao encontro dos interesses e emergências (MENEGOLLA, 2005). No caso de as decisões poderem ser repartidas com os alunos, o clima positivo pode se instalar com maior rapidez devido ao desenvolvimento do sentimento de pertença.

O trabalho com projetos não faz parte da cultura dos professores do Colegio S.. Seu trabalho é normalmente individualizado, apesar de participarem de reuniões de discussão para elaborar a programação do Centro. Entretanto, vem havendo preocupação na abordagem de alguns assuntos que são preocupação social como as drogas ilícitas e a violência, de forma coletiva. Atende igualmente preocupação de sua coordenadora que vem se empenhando para que os professores trabalhem de forma interdisciplinar e transdisciplinar, em especial objetivando a aceitação e aprendendo maneiras adequadas de se trabalhar com o aluno imigrante que nesta escola já são 20%, não computando os filhos de imigrantes e que são

espanhóis de nascimento, freqüentando a Educação Infantil. O que a coordenadora comenta explica sua preocupação e intenções:

[...] a aceitação do alunado imigrante pelo professorado, incluindo as alunas internas é uma difícil questão, é variada a aceitação destes alunos e diretamente proporcional ao grau 'de aceitação das limitações de si mesmo' do grau de empatia com os demais.

Com relação à transformação do clima em uma organização Brunet (1987, p. 104) informa:

mudar ou modificar o clima organizacional não é, seguramente, uma coisa fácil [...]. Como o clima o percebem os indivíduos, as intervenções a este nível são delicadas posto que é necessário modificar a percepção das pessoas implicadas seja ela individual, seja o meio, ou as duas coisas juntas.

O projeto escolhido para trabalhar as dificuldades de relacionamento entre as diferentes culturas, na tentativa de propiciar um clima positivo, foi o *Convivir es Vivir*, que é organizado a partir da Consejería da Educación de la Comunidad de Madrid com a colaboração da Universidade Complutense, na mesma cidade. Foi escolhido e proposto à coletividade escolar pela própria coordenadora, atendendo às dificuldades que ela vem percebendo como crescentes, na aceitação dos imigrantes por parte dos professores e alunos. Entretanto, seu nível de expectativa com relação ao envolvimento de todos no projeto não é otimista. O que ela afirma explica esta informação:

Em princípio, e sem rodeios, aguardo nível médio de aceitação. Há um grupo que realmente se preocupa com a diversidade e há outro grupo que está em si mesmo. Com relação à aceitação e implicação dos professores com o projeto 'Convivir es Vivir': o aceitam, e o levam a cabo. Creio que ainda não se percebe claramente a relação que existe entre sua realização e o resultado, melhor dizendo, que pelo fato de realizar o projeto melhora a convivência... Creio que em geral não se atribui uma relação clara entre ambos os feitos. Outro projeto na escola foi o que investiu na formação dos professores quanto ao uso de quadros digitais, porém projeto tão amplo como o *Convivir es Vivir* creio que não houve outro.

A direção do Colégio concorda com a coordenadora. É um grupo de irmãs de caridade originárias do Peru, que também sentem o preconceito que existe não apenas na escola, mas no país, contra outras culturas. O Colégio abriga de segunda a sexta-feira alunas internas latino-americanas que vão para casa nos finais de semana. Levam lições para estudar

e roupas para lavar. Voltam sem terem cumprido estes compromissos e a reação dos professores é negativa. A declaração da diretora confirma esta observação:

Mesmo que digam que não têm preconceitos ouve comentários quando vêm matricular um latino americano. Os professores dizem: ‘outro?’ ‘outro?’. As internas então... , são bastante discriminadas. Tudo o que acontecia de errado antigamente, eram elas. Agora não, porque uma religiosa que as cuida tomou pulso da situação e não aceita comentários desairosos com relação às meninas.

O Projeto Conviver es Vivir (COLEGIO..., 2007b) deu continuidade às ações transdisciplinares originadas no ano anterior com o projeto Prevenir es Vivir e se concretizaram a partir de convênio com a Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, para o qual se destinou o valor de três mil euros, e foi posto à disposição do Colegio S. uma série de ações e recursos como publicações e materiais elaborados pelo programa além de assessoramento técnico para formação dos professores e pais de alunos. Foi desenvolvido no ano letivo 2007-2008.

O projeto Conviver es Vivir (COLEGIO..., 2007b) se propõe a trabalhar os conflitos e atos violentos com três objetivos: prevenção, intervenção e resolução na tentativa de intervir na melhora das relações entre alunos e do clima e para Brunet (1987, p. 105) “as intervenções que pretendem mudar o clima se fazem geralmente pela prática do desenvolvimento organizacional através de estratégias educativas”.

Entretanto, para o autor, o interventor não deve centrar sua ação em um componente particular da organização (como a comunicação) mas também tentar modificar outros componentes se quer, eventualmente, produzir mudança profunda e durável a nível de clima.

Machado (2000) explica que um projeto deve ter três características: referência ao futuro, abertura para o novo e ação a ser realizada e Araújo (2003) entende que os projetos são caminhos possíveis para trabalhar o processo ensino aprendizagem, considerando que são estratégias para a construção de conhecimento de maneira não rígida com as apresentadas por programas tradicionais e determinados. Têm objetivos que vão além do acadêmico e trabalham a inter-relação pessoal, pretendendo criar um clima positivo com o objetivo de prevenir atos de incivilidade.

Perspectivas menos exigentes que as de Jolibert (1994) com relação à idealização de projetos, de que sejam do interesse e gerenciados pela própria turma, aceitam os que são programados por professores.

Convivendo com as dificuldades, conhecedores das necessidades das turmas e dos interesses dos alunos, equipe de técnicos e professores podem organizar projetos ainda que sem participação direta dos alunos e obter resultados muito positivos, como por exemplo, o “Prevenir es Vivir”, projeto que foi desenvolvido no ano letivo 2006-2007 junto a alunos e pais do Colegio S., com a participação de toda comunidade escolar e especialistas e versou sobre drogas ilícitas, abordando as questões relacionadas ao tráfico e o consumo de drogas por adolescentes.

Consultados com relação à participação em projetos que envolvessem a comunidade escolar e trouxessem resultados positivos para eles e para a escola, professores e alunos do Colegio S., de modo geral, lembraram-se de dois grandes projetos: aquele que tratara das questões que envolviam as drogas e outro que vinha tratando da convivência entre alunos, professores e pais, além da festa medieval.

Nesta escola não há o hábito de desenvolver projetos que abarquem grande número de alunos. O Colegio tem se envolvido com esta metodologia há apenas dois anos. Entretanto os projetos Prevenir es Vivir e também o Convivir es Vivir (COLEGIO..., 2007b), foram desenvolvidos e aprovados pela comunidade escolar. Os professores confundem projetos com atividades oferecidas como complemento educativo. O que eles explicam elucida a afirmação:

Participo do coro do centro (grupo que treina as músicas que acompanham as missas).
 Participo de projetos de integração social como, por exemplo, aulas de apoio, classes de reforço.
 Participo de festas pontuais, encontros e excursões.
 Temos participado de concursos e ganhamos dois prêmios.
 Participo de aulas de apoio, classes de reforço.
 Participo de um programa espontâneo de prática de xadrez no recreio

Os alunos, igualmente confundiram projetos com atividades complementares. É possível perceber pelo que afirmaram:

Encantam os trabalhos em grupo, os teatros.
 Jogo xadrez na hora do recreio.
 São bons, porém não gosto de participar porque ao final me toca a fazer todo o trabalho e o resto se aproveita (explicou um aluno lembrando-se de trabalho em grupo na sala de aula).
 Quase sempre sou o único que faz as coisas porque os demais não colaboram.

Os alunos gostam dos trabalhos diferenciados. O que explicam confirma:

É outra forma de aprender.
 São bons já que aprendes de uma maneira mais dinâmica e divertida.
 Geralmente são agradáveis.
 Relacionas-te com todos os outros cursos.
 Saem do ensino tradicional e são bons para todos.

O projeto Convivir es Vivir (COLEGIO..., 2007b) foi uma iniciativa que surgiu em 1998 ante a preocupação social e institucional que despertaram diversos episódios de violência em centros educativos em Madrid e sua área metropolitana. Impulsionado pelo Ministerio de Educación del Estado foi desenvolvido pela Comunidad Autónoma de Madrid e foi incorporado à estrutura organizacional da escola.

No Colegio S. este projeto veio na intenção de melhorar a convivência, prevenir situações de violência escolar, lembrar aos pais sua responsabilidade na educação dos filhos, melhorar o clima da escola. Entretanto o objetivo principal era direcionado aos professores: conhecimento de temas relacionados com a imigração e a problemática da necessidade de tolerância para com a adaptação de alunos imigrantes. Embora decididos pela equipe de coordenação, este projeto, assim como o que fora desenvolvido anteriormente, Prevenir es Vivir, atenderam a reclamos da escola de modo geral e desenvolveram atividades interessantes sendo bem avaliado pelos integrantes. Estas ações objetivavam a melhoria do clima organizacional da escola.

Conforme Memoria General del Centro (ESCOLA..., 2007d) a presença de alunos de origem imigrante é uma realidade. O sistema educativo foi obrigado a facilitar a incorporação destes alunos e apresentar projetos com o objetivo de ajudar os professores a lidar com esta difícil questão a partir de trabalho intercultural.

Foi preciso elaborar planos de melhoria da convivência com o fim de promover um clima de convívio positivo e, sobretudo pela necessidade de saber e dispor de estratégias e recursos adequados para resolver conflitos cotidianos, “inseridos no complexo fenômeno do clima” (BLAYA et al , 2005, p.296).

O Programa Convivir es Vivir (COLEGIO..., 2007b) objetiva:

A melhora da busca da relação entre família e escola, como prevenção das condutas violentas, aprofundando nos temas sobre a ‘interculturalidade’ e ‘planos de acolhida’. Isto dentro do seguinte marco de referência: conhecimento de alguns povos e culturas mais significativos de nossos alunos imigrantes através de suas famílias, empregando os recursos audiovisuais e artísticos como meio de difusão.

A escola entende que uma porcentagem elevada das condutas violentas que se iniciam na aula “tem sua origem no âmbito familiar, pela desatenção dos pais, pela falta de comunicação com seus filhos, falta de regras em casa” (COLEGIO..., 2007). Crê que a melhoria da comunicação entre família e escola possa beneficiar, em extensão, aos próprios alunos e o clima da escola.

Apesar de a afirmação contida neste documento ser entendida como verdadeira e verbalizada pelos professores, o problema maior na inter-relação dos atores escolares é o preconceito contra os imigrantes. O projeto proposto veio ao encontro desta idéia, na tentativa de melhorar o clima da escola.

O desenvolvimento do projeto objetivou adequar as necessidades educativas e formativas do alunado e dos professores para atender à situação social em transformação. Os atos de incivilidade em decorrência do relacionamento interpessoal prejudicado desestruturaram o clima da organização.

A busca de um clima harmonioso de convívio na escola tornou-se urgente para que os produtos educativos não ficassem prejudicados, e “no que respeita a modificação do clima, a eficácia da mudança será maior se se implicam simultaneamente ou conjuntamente todos os componentes humanos e físicos” (BRUNET, 1987, p.105), então foi decidido utilizar a estrutura do centro, seu ideário religioso, recursos humanos, materiais e metodológicos existentes, com o fim de desenvolver o projeto, instrumentalizando as pessoas para investir no bom relacionamento entre si, prevenindo situações de violência escolar, melhorando o clima.

O objetivo geral do projeto foi dividido em três partes: melhora de convivência no centro, implicação da família na escola, formação dos professores acerca dos assuntos: “interculturalidade” e “planos de acolhida”.

Com relação aos professores o projeto propôs que se empenhassem em obter maior conhecimento de temas relacionados com a imigração e a decorrente problemática de aprender a suportar a adaptação dos alunos imigrantes ao entorno, objetivando a melhora da empatia por outros povos. O conhecimento de estratégias acerca da multiculturalidade entre os membros da escola colocou aos professores um olhar mais próximo com relação à problemática da população migrante e a melhora de sua adaptação à escola, assim como a melhoria das relações com suas famílias e em decorrência o clima da escola.

Com relação aos pais, o objetivo deste Programa, e que já fazia parte do Plan de Convivência (2007-8) “aceitação por parte dos pais de sua responsabilidade na educação dos filhos”.

Com relação aos alunos, o Programa Conviver es Vivir (COLEGIO..., 2007b) teve como objetivo fomentar o trabalho em grupo com a finalidade de conhecer e aceitar as distintas culturas além de adquirir maior conhecimento da utilidade dos meios audiovisuais como cinema, publicidade, fotografia, não só como entretenimento, mas como fonte de informação de outras culturas e finalmente motivar o aluno a que fosse um elo positivo entre família e escola. Todos os departamentos foram envolvidos na efetivação do projeto.

O palestrante externo Don Antonio Muñoz Sedano da Universidad Complutense de Madrid, foi recebido na Biblioteca por todos os professores, para orientações e discussões. “Interculturalidad” e “Planes de Acogida” foram discutidos pelos participantes nas 14 horas de reunião, que foram divididas em quatro encontros.

Foram concretizados encontros para formação básica específica, e analisados os conflitos mais comuns que pudessem deteriorar a convivência no Colegio e, posteriormente, elaborado um plano de atuação com assessoria do referido professor para melhoria do clima e o entendimento entre os diversos atores escolares.

As famílias imigrantes foram implicadas. O texto abaixo do Programa Conviver es Vivir (COLEGIO..., 2007b, p. 10) esclarece:

[...] envolver as famílias na elaboração de materiais audiovisuais cujo conteúdo sempre versasse sobre características e peculiaridades do país de origem. As famílias de origem espanhola também participariam de forma ativa com idênticas atividades, assinalando as características próprias de sua origem.

As reuniões de seguimento e avaliação do projeto por parte da comissão de coordenação pedagógica foram realizadas mensalmente, e semanalmente pela equipe responsável pelo projeto.

Da sua programação constaram desde concurso fotográfico com a temática “Convive em casa” versando sobre ações recolhidas fotograficamente no âmbito familiar e que mostrassem atitudes de respeito, tolerância e comunicação entre os diferentes membros que compõem o núcleo familiar dos alunos, até o reunir informações sobre tradição e cultura de distintos lugares de origem de alunos e famílias, culminando com a elaboração de um livro: “Caminho pelo Mundo” com o material recolhido.

As famílias dos alunos participaram de todas as atividades em que se solicitou sua ajuda, portanto o resultado do projeto foi muito positivo.

Do que foi relatado é possível perceber que esta escola possui uma estrutura organizacional que vem desenvolvendo ações para prevenir e minorar a conflitividade na

escola, cuja causa principal é o preconceito sofrido por alunos imigrantes das Américas do Sul e Central, em especial.

A escola não gostaria de estar envolvida com estas questões e vê-se obrigada a desviar sua atenção dos processos e produtos que visam desenvolvimento acadêmico, que se constituem no “sagrado” (CORBETT et al., 1987) e emprestam significado às suas atividades organizacionais.

Considera que o trabalho determinado pelo projeto em questão faz-se necessário, embora interfira e até empobreça o resultado acadêmico. Estão mobilizados nesta questão por necessidade de melhorar o clima organizacional, pois, percebem que sem esta transformação os resultados acadêmicos, seu objetivo principal, ficam comprometidos.

3.1.4 Categoria de análise: estrutura física

Os espaços escolares são algo mais que o simples lugar de ensino e aprendizagem. Para Heredero (2008, p. 29) “quando falamos de espaços escolares e de sua concepção, não podemos esquecer que estes estão vinculados a uma história carregada de significados que foram variando no correr dos tempos” e são fatores determinantes do clima de uma instituição. Os espaços escolares se constituíram conformes e a serviço da pedagogia de cada época, organizados segundo os caracteres essenciais e os padrões que vigoraram em cada momento. Os “modelos educativos mudam mais depressa que os edifícios escolares” explica Heredero (2008, p.52) e para as novas atividades que atualmente se propõe à escola, dever-se-ia prever construções mais flexíveis e adaptáveis.

O Colegio S. é uma construção majestosa. Construído aos moldes dos palácios da época, pode ser utilizado como cartão postal. Visto por fora é estar em outra época. Visto por dentro é sólido, com cômodos muito grandes, corredores muito largos, janelas altas. Conforme foi informado, muito frio inverno e no verão tão quente que é quase impossível se permanecer lá dentro. Os professores enaltecem a beleza do seu espaço físico. Suas afirmações explicam o que foi percebido:

O Colegio é um monumento. Comove sua beleza.
É tudo muito bonito e bem cuidado: classes, pátios, secretaria, as salas dos diretores, os corredores o refeitório.

Um primeiro olhar ao Colégio sugere que não poderia haver melhor lugar no mundo, porém, apesar da beleza do prédio e todo conforto que oferece com relação a espaços

amplos e bem cuidados, existem lugares difíceis de permanecer por maior tempo pelo desconforto do mobiliário ou do frio e estes lugares são justamente os destinados à permanência ou circulação dos professores.

Há desconforto na sala a eles destinada, pois, pequena e fria, o que significa não possuir calefação e ser inviável nela permanecer em muitos meses do ano. Perto da portaria há uma única instalação sanitária que é utilizada pelos adultos. Cabe a pergunta: por que em um prédio que “é um monumento e comove sua beleza” destina-se aos professores justamente aquela única sala, perdida na imensidão do prédio, como possível de ser oferecida a eles? Os professores testemunham o que foi percebido:

Geralmente tudo está bem cuidado, porém não há um lugar reservados aos professores que seja cômodo.

Tem zonas bem cuidadas, talvez a sala dos professores seja fria e não propicie o relacionamento dos professores.

Sinto-me cômoda, ainda que haveria de habilitar algum espaço melhor para estarem os professores no seu tempo livre e banheiro exclusivo para professoras.

Os espaços estão bem cuidados, as salas, os pátios. A sala de professores algo pequena, e necessitaríamos uma maior e cômoda.

Os professores desta escola costumam reunir-se no refeitório, que é um amplo salão com mesa comprida, ao redor da qual almoçam, tomam cafés e participam das conversações triviais. Abandonaram a sala dos professores e buscaram desenvolver um clima harmonioso em local mais agradável.

É sabido que o clima em uma organização tem elementos partilhados por todos, mas, é possível haver variedade de percepções e opiniões. Pode ser apreendido de formas diferentes por diferentes pessoas. Vásquez (1996) entende que o clima está baseado em características da realidade externa do ambiente, e a maneira como é percebido e experienciado, portanto, considerando as demais dependências tão amplas e bem cuidadas é fácil perceber que alguns espaços são muito positivos. O testemunho dos professores explica:

Nosso “cole” está em processo de mudança para melhor, porém é um lugar no qual me encontro em casa.

Sim, me sinto cômodo na escola. Existem os espaços de tutoria, sala de professores, de comida e café.

No Colegio S. a preocupação com um ambiente físico que proporcione bem estar dos alunos é facilmente identificada ao observar o espaço físico bem cuidado, além de muito

bonito. Possui proteção eletrônica, altos muros e no seu interior há uma sala com muitas obras de arte com quadros de Velásquez, Goya, que estão empacotados e são protegidos por uma empresa de seguros que monta guarda dia e noite. Duas policiais femininas se revezam nesta função.

Há amplo refeitório, cozinha, um imenso aposento para armazenagem de alimentos com armários, frízeres grandes e funcionais e considerável estocagem de alimentos congelados. Amplos locais para armazenagem dos materiais de limpeza.

Há um funcionário que é administrador do prédio, encarregado pela manutenção dos jardins e motorista.

A limpeza é terceirizada e realizada por duas equipes de funcionários que trabalham uma durante o dia e outra à noite, portanto, todos os espaços são extremamente limpos. Vários recantos da escola são considerados como muito agradáveis pelos alunos. Os lugares de maior descontração foram escolhidos como os preferidos e apareceram como resposta unânime. O perdedor a sala de aula. Suas respostas ao questionário dão testemunho:

O pátio é o melhor lugar, pois que é onde posso me divertir. Relacionas-te com as pessoas. Meia hora para descansar.
O recreio é o melhor porque nos juntamos todos e falamos de nossas coisas.
É o pátio e nas trocas de aulas, porque é quando podemos conversar e rir-nos todos, de tudo e de todos.
O pátio porque é onde temos um respiro entre horas.

Alguns espaços são considerados muito bons, não por si mesmos, mas porque ali poderiam ser encontradas pessoas ou lembranças queridas. Os alunos explicam:

A sala de música é o melhor lugar porque sempre falamos com a professora Isabel.
O laboratório porque durante o recreio vou ajudar a professora de Biologia.
A sala de música, porque me traz boas recordações.

Alguns espaços são considerados bons em função das atividades ali realizadas. É possível comprovar pelas explicações dos alunos:

O poli desportivo porque é onde fazemos exercícios.
A aula de informática porque gosto muito do que fazemos ali.

Outros espaços foram eleitos como muito bons por sua beleza. É possível constatar pelas afirmações dos alunos:

A igreja porque é muito bonita.
O teatro porque é antigo e interessante.

Cornejo e Redondo (2001) explicam que opiniões a respeito do clima escolar dependem das experiências interpessoais que possam ter ocorrido e, portanto, a percepção que os atores têm do clima pode não coincidir. Não é de estranhar, portanto, que alguns alunos afirmem existir lugares nos quais alguns não se sentem confortáveis. São aqueles em que há maior exigência, tanto de silêncio quanto de atenção. Neles falta conforto e liberdade para movimentar-se e há obrigatoriedade de realizar um trabalho intelectual que alguns alunos, se pudessem, recusariam. Note-se pelo teor das respostas, que elas foram dadas por alunos que provavelmente não sejam bem sucedidos nas atividades acadêmicas:

Não gosto da sala de aula, porque é onde te aborreces mais.
As classes, porque o estudo não tem nenhum valor.
Tirando a sala de música, os demais transmitem um mau clima de tensão.
A aula. Porque é onde estão todos os desgostos.
A sala de aula porque nelas as pessoas não fazem nada mais que te molestar.

Alguns alunos demonstraram sentir-se incomodados com a igreja que ocupa um espaço dentro do Colégio. Considerando que a religião católica faz parte da disciplinas do currículo, com provas e notas registradas no histórico escolar, e levando em conta que não necessariamente as famílias dos alunos que ali estão sejam adeptas desta crença, é possível entender as declarações seguintes:

A capela representa a Igreja cristã e não tenho uma boa opinião da Igreja devido a sua história.
A Igreja, porque não sei, mas é o lugar de que menos gosto.
A capela pequena porque não tem quase uso e os bancos são incômodos.

Para Heredero (2008), atualmente há de se dar importância à flexibilidade frente à rigidez que caracterizam as escolas tradicionais. São novos os tempos. Flexibilidade humana e arquitetônica, que permitam estruturas abertas, atividades inovadoras e resultem em clima positivo para a escola da sociedade atual, que impõe mudanças.

Foi possível observar que embora o amplo salão destinado à biblioteca, a mesma não possui acervo de interesse dos alunos. São antigos livros guardados em vitrines. Não há empréstimos, não existe motivação para os alunos quererem desfrutar daquele espaço.

É “infra-utilizada”, como dizem os professores ou utilizada como espaço “curinga” para muitas atividades extra-classes, como palestras, ou missas, e até recinto onde ocorrem exames, não conseguindo ter, objetivamente, para os alunos, a utilidade esperada, e não se referem a ela com prazer. Suas observações quanto a este espaço esclarecem:

Não me sinto bem na biblioteca porque as mesas são muito incomodas.
A biblioteca porque é aonde vamos sempre que temos exames.
Não gosto das aulas na biblioteca porque percebo que não tem muitas coisas.

Dentro dos espaços escolares é onde se produzem além das atividades acadêmicas, as relações interpessoais, as atividades físicas, os jogos, as festas a comunicação entre alunos e professores. Todo espaço escolar, portanto, é ocupado, é continente de outra forma de aprender, obtida pelos contatos entre as pessoas. Eles constituem “um elemento a mais na educação” (HEREDERO, 2008, p. 53).

Portanto, as construções não devem ficar a critério de arquitetos ou interesses particulares e sim “que respondam a objetivos gerais imersos dentro do próprio sistema educativo como parte invisível deles” (HEREDERO, 2008, p.53), para que sejam um estímulo às práticas educativas que nele ocorrem, oportunizando o desenvolvimento “físico, social, cognitivo, emocional, criativo e estético dos alunos” (HEREDERO, (2008, p.57), pois a natureza multidimensional do clima faz com que as variáveis que o compõem e estão em interação, produzam efeitos sobre a satisfação, e tomem parte na prevenção dos atos de incivilidade que podem ocorrer nas suas dependências, em função de não serem espaços adequados.

Heredero (2008) também alerta que os espaços escolares deverão estar a serviço da didática e que a escola de modo geral é espaço pouco aproveitado, pois, muitos edifícios majestosos passam muitas horas fechados apesar de sua grande capacidade e que se deveria pensar na abertura destes espaços ao meio.

Alguns espaços desta escola foram considerados pelos alunos como desconfortáveis, pois sem calefação, necessidade no inverno europeu, porém, muito dispendioso para uma escola, ou são muito antigos, deveriam ser ampliados e modernizados, o que também custa caro, portanto, praticamente não existe pronta solução para estas queixas:

O poli desportivo porque lá faz muito frio.
Os pátios cobertos, porque o som retumba e dá dor de cabeça.
Os banheiros, pois tem poucos, e se poderia cuidar deles um pouco mais.

A escola aluga partes do prédio para atividades realizadas pela comunidade e há um acampamento de verão para quem queira, na última semana de junho e todo o mês de julho, cujo montante ajuda a custear as despesas do colégio.

Na escola em questão, em especial o poli - esportivo é bem utilizado para treinos e disputas entre os próprios alunos e os de outras escolas, as atividades esportivas desenvolvidas pelos pais e os diversos cursos extracurriculares como judô, balet, dança espanhola.

A escola se empenha em bem ocupar os espaços a ela destinados, a pequena parte neste imenso palácio. Entretanto, pela nossa inferência, sua permanência no local se prende simplesmente ao objetivo de justificar e manter o imóvel sob propriedade e administração da Igreja Católica, embora acredite que quem é muito envolvido com esta religião não se aperceba disto.

Não obstante, gestores, professores e alunos ocupam o mais adequadamente possível o prédio, nele desenvolvendo diversas e ricas ações educativas que são muito bem consideradas tanto por eles como por pais e comunidade. O resultado em provas de qualificação para continuidade dos estudos em universidades atesta o bom trabalho acadêmico ali efetuado, em que pese pudessem ser realizadas transformações e mudanças para modernizá-lo, oportunizando clima mais aberto, relações mais fluidas e um saldo ainda mais positivo a seu favor.

Após tecer algumas considerações sobre esta escola, no próximo item analisaremos outra que apesar de muito diferente desta, preocupa-se igualmente com os aspectos acadêmicos e com a inter-relação positiva entre seus atores.

3.2 Escola Estadual Professora Zita de Godoy Camargo e seu contexto

Na segunda metade dos anos 1800 a cultura da cana de açúcar na região de Rio Claro foi sendo gradualmente substituída pelo café, que veio dinamizar a economia regional, acarretando modificação social da cidade e do município com a vinda de trabalhadores imigrantes, em especial italianos, suíços e alemães, que colonizaram a cidade. Esta se tornou o terceiro maior produtor do estado, transformando o panorama urbano e regional (COMO..., 1978).

Com o encerramento dos contratos firmados por esses imigrantes junto aos órgãos competentes, eles passaram a se dedicar às atividades que tinham nos seus países de origem, trazendo muito progresso à região.

O resultado da colonização dos nórdicos, originários da Europa, constituídos por alemães, suíços e suas famílias, aliada à grande quantidade de famílias italianas, pode ser constatado pelos sobrenomes mais comuns na cidade atualmente. Modernizaram o trabalho na região com utilização de maquinário atualizado que trouxeram de seus locais de origem, além de trazer os hábitos e características de suas culturas.

O desenvolvimento foi completado pela vinda da Companhia Paulista de Estradas de Ferro, e o município em 1884 foi o primeiro do Estado e a segundo do país a instalar um sistema de iluminação elétrica. A Companhia Paulista de Estradas de Ferro veio exercer poderosa influência, pois alojou na cidade suas oficinas de manutenção e reparo de carros, máquinas e vagões. Foi considerada importante na região por manter estas instalações e percebida como “cidade de ferroviários”. A importância que representou esta organização ainda é presente na cidade. É uma lembrança que se mantém viva pelos aposentados da Companhia Paulista.

Aliado a estes fatos, Rio Claro, em meados dos anos 1900 foi reduto do Movimento Integralista, sendo a cidade, atualmente, sede do Museu de Plínio Salgado, detentor de todas as anotações, documentos, feitos, correspondências e fotos do movimento que liderou e que foi muito forte na região.

Isto posto para se entender o processo de colonização e desenvolvimento econômico e político da cidade e que se constituiu em dificultador para a aceitação, nos tempos atuais, dos migrantes nordestinos que começaram a se fixar na região, pois a cidade não estava preparada para receber tantas pessoas diferentes em hábitos e cultura.

A escolha da Escola Zita para a realização deste estudo levou em consideração estes fatos históricos da cidade: a colonização européia e propostas políticas que abraçou que a diferenciava entre as demais. A aceitação, nos tempos atuais, das levas de migrantes, em sua maioria nordestina, que aqui aportou na década de 1960 encontrou resistência por parte dos já moradores.

O bairro que teve origem num núcleo diferenciado de habitantes que se agrupou pelas suas origens culturais e extrema pobreza, aliada à violência, que era propagada com muito alarde pela imprensa. A escola foi construída dentro deste reduto de migrantes. Foi difícil a aceitação, por parte dos munícipes, do investimento que a Prefeitura fez, naquela ocasião, no bairro, pois ali, em curto espaço de tempo, foram construídas outras escolas,

creches, e muitas benfeitorias nas áreas da saúde, saneamento, policiamento, que foi aos poucos organizando o bairro.

A má recepção inicial dada a estes migrantes foi devagar se modificando. A escola estudada tem participação nesta transformação e na aceitação destas pessoas na cidade. O preconceito contra estes novos moradores poderia estar sendo direcionado aos alunos. Entretanto, de alguma maneira vem sendo trabalhado ao longo da vida desta escola, e os resultados puderam ser observados e entendidos como muito positivos, objetivo dos registros aqui efetuados.

A E.E. Profª Zita de Godoy Camargo foi fundada em 1992 pelo Decreto nº 34.609, publicado no D.O.E. de 04/02/92. Inicialmente, chamou-se Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus (E.E.P.S.G) Jardim Hipódromo, vindo a denominar-se E.E.P.S.G. Profª Zita de Godoy Camargo, a partir de 24/07/92, conforme Lei nº 7971 publicada no D.O.E. de 23/07/1992. Até o ano de 1995, atendeu alunos da 1ª a 8ª séries do 1º Grau e também os de 2º Grau. A partir de 1996, com a Reorganização de Rede Pública Estadual, a escola passou a atender alunos do Ensino Fundamental Ciclo II (5ª a 8ª séries) regular e E.J.A. – Educação de Jovens e Adultos – Ciclo II. Em 2003, passou novamente a oferecer Ensino Médio, atendendo aos anseios e às constantes solicitações de toda comunidade local. Esta escola atende praticamente a todos os bairros do Grande Chervezon⁷.

A Patrona da escola, professora Zita de Godoy Camargo sempre atuou como educadora e tornou-se muito querida pela população. Após 34 anos de Magistério, aposentou-se. Faleceu em 09 de abril de 1990, aos setenta anos de idade, e pelo reconhecimento ao seu trabalho como professora, que muito se dedicou ao ensino e a seus alunos, seu nome foi indicado para patrona desta escola, o que se deu, em 24 de julho de 1992, quando da publicação da Lei nº 7971/92, no Diário Oficial do Estado.

A escola fica situada na Avenida M-17 A nº 639 – Fone: 3534.7380 / 3523.2519, no Bairro Jardim Hipódromo – Rio Claro / SP.

Em novembro de 2002, alunos da Escola Estadual Professora Zita de Godoy Camargo realizaram pesquisa junto aos moradores do bairro Jardim Chervezon. Era uma das atividades da disciplina História, sob orientação da professora responsável. O resultado deste trabalho realizado pelos alunos consta do documento “A Escola Zita conta a História do Bairro”, do qual foram selecionadas várias informações aqui registradas, a exemplo do relato da aluna K⁸:

⁷ Existem diversas grafias para o nome do bairro, que variam conforme a fonte consultada.

⁸ Primeira letra do nome da aluna.

O bairro Cervezão é muito discriminado. Antigamente as pessoas que moravam na cidade diziam que nesse bairro só havia índio, por causa da violência.

A linha do trem separava o bairro Cervezão da Cidade e os que moravam ao lado de lá da linha tinham medo de vir pro lado de cá.

Sempre jornais, rádio e televisão traziam uma notícia de que houve uma ou duas mortes no bairro Cervezão.

A criminalidade até hoje existe, mas não é só no bairro Cervezão.

Tomara que um dia acabe a criminalidade, não só no Cervezão, mas em todos os lugares (ESCOLA..., 2002).

Segundo estimativa do IBGE a partir do censo 2000, aproximadamente vinte mil e quinhentas pessoas habitavam a região chamada de Grande Cervezão. Portanto, um em cada dez habitantes de Rio Claro vive ali. A maioria é de migrantes e seus descendentes vindos do interior de Minas Gerais, Bahia, Sergipe, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pernambuco, Ceará, e Paraná e espelham a cultura multi-étnica do Brasil. São pessoas que vieram em busca de oportunidade e se estabeleceram na periferia da cidade enfrentando grandes dificuldades (GRANDE..., 2007).

No Grande Cervezão existe cerca de oitenta igrejas evangélicas e pentecostais de várias denominações e cinco capelas e igrejas católicas.

Graças à localização geográfica distante do centro comercial da cidade, a maior parte do dinheiro gasto pelos moradores circula na própria região do bairro.

Conforme dados da Prefeitura Municipal, há no bairro 122 estabelecimentos comerciais: padarias, mercearias, supermercados, farmácias, salão de cabeleireiro, o Trocá-tudo, lanchonetes, lojas e inúmeros bares, dois bancos e uma casa lotérica (GRANDE..., 2007).

Aos domingos o comércio na avenida M-23 funciona ativamente e recebe o pessoal da cidade. A feira-livre é a maior e bem servida de todas, em comparação com as dos demais bairros.

Antes de o bairro ganhar este nome já existia, em frente à garagem de ônibus circulares, a feira-livre do Cervezão. Atualmente, já perdeu parte de suas características regionalistas com barracas vendendo gêneros nordestinos, mas se mantém concorrendo com quitandas, mercearias e supermercados como a mais movimentada e lucrativa de Rio Claro (GRANDE..., 2007).

Antes da implantação do Distrito Industrial na zona norte do município, nos anos 70, a área de terras baixas e alagadiças onde se originaria o Jardim Chervezan era tomada de chácaras e poucas casas. As boiadas passavam de hora em hora pela Estrada de Brotas, atual Rua 6. Em 1956 o padeiro da cidade fez a primeira entrega de pães em domicílio para clientes

que habitavam as únicas três casas do lugar. “Todo dia de manhãzinha, eu pegava minha carroça, saía da padaria no centro, e seguia caminho. Lá pelas sete e trinta entregava o pão ainda quentinho” revela (GRANDE..., 2007).

O crescimento econômico mudou aquele cenário rural rápida e irreversivelmente. A demanda de mão-de-obra para colheita de laranja, algodão e principalmente cana-de-açúcar foi povoando a região com trabalhadores para a Usina Santana e outras da região (GRANDE..., 2007).

Os terrenos alagadiços dificultavam a construção de edificações e o bairro foi se formando de forma ilegal, clandestinamente, através de construções modestas e irregulares, ocupadas por migrantes vindos de outros estados e atraídos pelas indústrias que estavam se instalando na região desde a década de 60.

Com a chegada das primeiras fábricas no Distrito Industrial, com suas linhas de montagem, foi necessário um grande contingente de operários que precisava de acomodações para suas famílias. Santo Oliva Cervezão loteou então sua propriedade, a Chácara Potreiro, que possuía 33 alqueires, duas casas, bomba d’água manual e vinte mil pés de eucaliptos. Mutirões de construção foram se formando a partir de 1970 entre os moradores e nasceu o bairro Jardim Chervezon (GRANDE..., 2007).

Foram aparecendo os primeiros estabelecimentos comerciais, mas a vida era muito difícil naquele lugar pela distância em relação à cidade e ao Distrito Industrial, à falta de serviços essenciais: transporte coletivo, coleta de lixo, rede de esgoto. Benfeitorias públicas eram quase inexistentes naquela ocasião. Foi um tempo de luta e muita solidariedade entre os migrantes, pois uma família tinha que ajudar a outra (GRANDE..., 2007) e esta peculiaridade dos moradores do bairro introduziu-se na escola e é uma das características de sua cultura organizacional.

O Grande Cervezão possui atualmente quatro escolas de ensino de primeira a quarta série sendo que em uma delas há o ensino infantil, duas escolas que atendem alunos de quinta a oitava e uma delas, a Zita, única estadual, atende também no ensino médio tanto regulamentar quanto suplência.

Houve incremento dos investimentos para a região e melhoria das condições de vida da população que começou a abandonar o bairro após o projeto Cura, um plano comunitário de asfalto, que fez com que a população de menor poder aquisitivo e os que moravam irregularmente ou em barracos e casas cedidas por parentes, se mudassem, configurando de forma diferente a periferia do bairro (TROPPEMAIR, 1991).

Os fluxos migratórios diminuíram de intensidade a partir do início dos anos 80, o “Grande Cervezão” acabou deixando de ser o lugar onde levadas e levadas de migrantes chegavam com suas famílias. A população com um nível financeiro mais baixo rumou cada vez mais para a periferia da cidade, pela súbita valorização imobiliária. O bairro passou a ter um crescimento mais ordenado (TROPPMAIR, 1991).

O Grande Cervezão atualmente é uma área formada por 17 bairros entre eles: Jardim Ipanema, Parque São Jorge, Jardim São João, Jardim São Caetano, Jardim Independência, Jardim Chervezon, Parque das Indústrias, Jardim Boa Esperança e foram sendo incorporados outros bairros a esse núcleo inicial: Jardim das Flores, Jardim São José, Santa Clara e Jardim Progresso. São bairros pequenos, que em seu conjunto formam o Grande Cervezão (GRANDE..., 2007).

A Lagoa Seca que hoje é o centro de todas as atividades culturais e esportivas do bairro, não passava de um lago barrento de água salobra formado pelo acúmulo das chuvas, com goiabeiras à volta. Foi aterrada e sobre ela construído o Complexo da Lagoa Seca (GRANDE..., 2007).

Em entrevista realizada por alunos com antigo morador local, este disse:

[...] vejo com tristeza a criminalidade no bairro, embora, na década de 70, tenha sido mais elevada.

Tinha muita morte de baiano com peixeira...

Minha primeira casa estava localizada ao lado da lagoa. Era um transtorno em dias de chuva. O esgoto voltava todo pra dentro de casa.

Vendi aquela casa e comprei outra mais pra cima. Esse povo todo que ainda mora ao lado da lagoa ainda sofre em dias de chuva mais forte. Eu me lembro que nós tínhamos uma canoa para atravessar para o outro lado da lagoa. Muita gente do bairro tirava a “mistura” do almoço ou da janta de dentro dela, pois tinha superprodução de peixes. Muitos também foram os que morreram afogados nela.

Mais ou menos no centro da lagoa que hoje é seca, tinha uma fossa de três metros de profundidade, que no fundo tinha uma embocadura. As pessoas que caíam ali, dificilmente eram retiradas. Muitas vezes vinham até aqui bombeiros da cidade de Piracicaba para dar auxílio na localização das pessoas.

O bairro em 1970 não tinha nem água e nem esgoto. As casas eram dotadas de fossas. O povo todo pegava água da lagoa, ou para beber ou para fazer serviços caseiros.

Hoje todo aquele povo que deu início ao bairro não está mais aqui não. Eles moram em lugares mais afastados. Poucos foram aqueles que como eu, viram o início do bairro e conseguiram manter sua casinha. Quando a prefeitura asfaltou o bairro, muitos não tinham dinheiro. Então venderam a sua casa e compraram um lote mais pra baixo. Muitos deles ainda freqüentam o bairro nos finais de semana. Eles vêm para comprar na feira ou então para se divertir aqui na antiga lagoa (ESCOLA..., 2002).

A Lagoa Seca foi drenada e aterrada a partir do ano de 1973 e a urbanização foi realizada em 1992.

Até 1973 os moradores utilizaram a lagoa para a pesca e segundo o depoimento de habitantes antigos, havia grande número de peixes.

Todo mês de junho, aniversário da cidade acontece o Arraial da Lagoa Seca, ocasião em que a migração nordestina se faz notar nas músicas, comidas, danças.

A prefeitura montou também no local um palco, usado para shows. Na Lagoa são realizadas várias festas, entre elas o forró, que atraem gente de toda a cidade.

Uma loja que começou como bazar, é espelho do que acontece neste bairro. Começou com venda de roupas, uma loja de 50 metros quadrados, passou por três reformas, atingiu 120 metros e foi diversificando o estoque e vendendo além de roupas, sapatos, brinquedos, utensílios domésticos, eletrodomésticos. Atualmente, tem área total construída de 200 metros quadrados mas passará a ter 500 em breve, conforme plano do proprietário. Já são sete os funcionários, 4 registrados e 3 da família (ESCOLA..., 2002).

Hoje a situação do Jardim Chervezon combina problemas não resolvidos no passado, com problemas novos, decorrentes de seu processo de ocupação do espaço, como a Lagoa Seca que apesar de drenada e aterrada, dotada de quadras esportivas, espaços para diversos tipos de jogos, sanitários, continua recebendo a afluência de veios de água.(TROPPMAIR, 1991).

A escola estadual professora Zita Godoy Camargo está situada neste bairro e atende no período da manhã 515 alunos, à tarde 475 e à noite 444, num total de 1434 alunos de quinta série do ensino fundamental à terceira série do ensino médio e supletivo. A escola tem lista de espera, pois é muito bem vista pela comunidade. Conforme a diretora

Aqui temos a população de uma pequena cidade e isto é uma responsabilidade muito grande nossa. Eu, sozinha, não tenho varinha de condão nem faço mágica. As situações só podem ser resolvidas com a colaboração, perseverança, acreditar no que faz, de todos. A equipe tem que se sentir forte porque as coisas aqui acontecem a mil por hora. Estamos no Cervezão que tem 40 mil habitantes. Nós atendemos todos do bairro, e também alunos de bairros mais distantes.

É possível visualizar no quadro abaixo o número de professores e as disciplinas que lecionam. Apesar de serem muitos, as várias turmas existentes exigem destes professores muitas horas de efetivo exercício junto aos alunos:

Quadro 11 – Quantidade de professores com relação às disciplinas ministradas:

Disciplinas	Número de professores
Português	8
Matemática	7
História	4
Ciências	4
Biologia	4
Geografia	4
Química	2
Física	2
Educação Artística	3
Educação Física	2
Inglês	4
Total	44

Apesar de serem muitos, os professores não dão conta de todas as aulas e sobram algumas, que “ficam no freezer” (art. 22), a “aula congelada”. Fica na escola e ninguém pode pegar. Vai para classificação geral e escolha para outros professores em um “saldão” na Diretoria de Ensino, conforme explicou a diretora.

A escola trabalha as disciplinas em sala ambiente durante o dia, mas não no período noturno, pois as aulas são mais curtas.

É cobrado do aluno, a todo instante a necessidade da boa convivência social. O eixo de trabalho da escola é educação e cidadania e os diversos projetos são baseados na ética e conscientização ambiental.

O prédio foi construído para ser escola e ocupa ampla área. O entorno é composto por campos de futebol e futsal, igualmente amplos e bem conservados. Paredes pintadas, cortinas, mobiliários bem mantidos.

As diversas salas de aula, de coordenação, almoxarifado, depósitos, são todos trancados com chave.

Os banheiros, no dizer dos alunos, parecem de shopping. Foram reformados com a participação da comunidade.

A secretaria é ampla, bem equipada e tem vários funcionários. A sala da direção fica a sua frente e acolhe diretora e vice.

Há uma ampla sala de informática com 10 computadores, sala que se presta também a reuniões de HTPC⁹ e aulas para várias disciplinas quando se faz uso de computador. A Escola da Juventude funciona neste espaço aos sábados e domingos.

⁹ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

Consultas à internet podem ser feitas livremente nos horários vagos, por professores e alunos. Em suma: os computadores ficam ligados e em uso, praticamente durante todo o horário letivo.

As instalações da cozinha, assim como os materiais próprios para o trabalho ali desenvolvido são em quantidade necessária para atender a demanda, instaladas em armários, refrigeradores, paineleiros de maneira organizada, aproveitando de forma adequada o grande espaço que existe para este fim. A merenda recebida da Prefeitura Municipal é servida a todos os alunos no pátio interno onde estão mesas que também são usadas por eles para reuniões de trabalhos em equipe.

A subida às classes, que ficam todas no andar superior é uma movimentação a que os alunos já estão acostumados. Antes de subir organizam-se por turmas e vão pelas escadas em grupos, de forma ordeira, mas em meio a conversas alegres e brincadeiras.

Neste ano o Estado distribuiu aos seus quase mil e quinhentos alunos um kit, contra recibo, com materiais escolares. Os kits foram entregues na semana seguinte ao início das aulas e, pouco tempo depois, muitos alunos não o usavam mais, ou fizeram pinturas e apliques sobre o carimbo do Estado, personalizando seu material e descaracterizando-o como material que discrimina o aluno da escola pública.

Todos os livros utilizados são doados pelo Estado: português, matemática, história, geografia, ciências da quinta a oitava séries. Alunos que se transferirem têm que devolver os livros.

Os alunos trazem o uniforme próprio nos dias em que têm aulas de educação física.

Ao lado da secretaria, dentro da escola, tem um telefone público que pode ser utilizado pelos alunos.

Existe na escola um caderno exclusivo para registro de ocorrências e presença, que é feito diariamente. Ele passa de um professor a outro assim que termina cada aula e é, no final do período, devolvido à sala dos professores e guardado em local próprio, com as anotações que foram registradas, entre elas as que se referem a situações consideradas de violência e incivilidade. É utilizado como orientador de discussões nas reuniões de pais. O professor orientador de cada classe tem a incumbência de vistoriar este caderno e discutir seu conteúdo com os alunos. No caso de não conseguir um bom acerto com eles, encaminha os problemas para a diretora, que no dizer dos professores dá todo apoio solicitado, resolve questões as mais intrincadas, e tem “bom senso para resolver as questões mais difíceis”.

A escola adota camiseta com logotipo e jeans em tons de azul e não abre mão deste uniforme. Aluno que vem vestido diferentemente empresta um avulso que a escola tem

sobressalente ou vai trocar em casa e volta em 15 minutos. Na primeira vez é conscientizado. Na segunda o aluno volta para casa de vez.

Dentro da escola é terminantemente proibido o uso de boné, numa decisão do conselho de escola, assim como o uso de celulares, que são retirados do aluno e entregues na secretaria. Bonés podem ser usados em aula de educação física.

Todas as semanas os professores participam das reuniões de HTPC. Nelas é possível constatar que a preocupação principal da escola é com relação ao conhecimento, tanto de professores, que são levados a estudar textos, documentos e participar do programa “Ensino Médio em Rede”, assim como há preocupação de que alunos tenham conhecimento, estudem, aprendam, consigam ser aprovados em faculdades ou cursos profissionalizantes oferecidos pelo SENAI, Fundação Paula Souza e outros da região. Várias revistas com assuntos pedagógicos são emprestadas ao professores, mediante recibo, e há na entrada da escola uma estante com a “biblioteca dos professores” com muitos livros que tratam assuntos pedagógicos.

Foi possível observar em reuniões que os professores trabalharam ágil e ativamente, chegando rapidamente a importantes conclusões quanto à situação escolar dos alunos, facilitando a elaboração do plano de ensino, objeto de suas ações. Uma das características dessa escola é professores e funcionários serem solidários, além de muito rápidos em todas suas atuações.

O Ensino Médio em Rede é um curso oferecido aos professores e que iniciou no ano anterior. Tem a participação da quase totalidade dos professores e ocorre na primeira hora do HTPC a outra hora é utilizada para socializar informações. No curso Ensino Médio em Rede é controlada a presença e as atividades escritas que são produzidas pelos professores participantes. Há contagem de pontos obtidos. Ao término desse curso, há um acréscimo no ordenado dos professores efetivos, motivo pelo qual eles se propõem a participar, porém como foi possível observar em muitas ocasiões, nem sempre com interesse.

Dos quarenta professores, vinte e dois trabalham nesta escola há mais de dez anos. Foram, segundo eles, dando o tom da escola, mas a causa principal, dizem é a diretora que ali trabalha há quase catorze anos. “Muito enérgica, às vezes fico amedrontada, mas muito justa, coloca tudo em discussão e leva em consideração a opinião dos professores”, disse uma delas. “E se ela sair ou aposentar”, perguntei. “Se sair, a que vier vai ter que seguir os professores porque nós somos um grupo muito forte. Quem chegar aqui vai ter que aprender” disse uma das professoras, porta-voz do grupo presente. “A diretora tem muito bom senso para resolver as questões complicadas” disse uma professora ao ser questionada quanto ao rumo a tomar

com relação a uma difícil questão. “Ela é muito justa”. É possível notar no cotidiano, junto a alunos, funcionários e professores e extrapolando os muros da escola, seu poder e liderança positiva.

A diretora informou que infelizmente abandona o pedagógico porque a parte burocrática exige demais. Deveria trabalhar oito horas, mas isto nunca acontece e frequentemente fica na escola doze horas, muitas vezes resolvendo questões com alunos e pais muito difíceis.

Por vezes perde a calma ao conversar com alunos, pais e professores, sendo que os últimos verbalizam veladamente sua contrariedade com relação a este comportamento, embora entendam que a diretora assim age porque faz o que pode e o que não pode para ter a escola bem organizada em todos os seus aspectos de funcionalidade. Esforça-se para manter um ambiente propício ao estudo, oferecendo materiais e oportunidades e muitos alunos não correspondem, o que dá a ela um sentimento de frustração e desalento, que se materializa, algumas vezes, em uma fala bem enérgica.

É possível visualizar nos quadros demonstrativos abaixo o tempo de serviço, nível de escolaridade da equipe escolar e o rendimento dos alunos no ano em pauta.

A diretora e a coordenadora pedagógica, como é possível identificar no quadro abaixo, trabalham na escola há mais de dez anos, quase o tempo de fundação da escola. Estão juntas há muito tempo, têm propostas comuns, bom relacionamento e apostam no sucesso dos alunos, influenciando positivamente no clima da escola.

Quadro 12 – Tempo de serviço da equipe gestora da Unidade Escolar – Ano Letivo 2006

Cargo/ função	Tempo de serviço
Diretor	13,5 anos
Vice -Diretor	3 anos
Coordenador pedagógico	10 anos
Coordenador pedagógico noturno	2 anos

Na Escola Zita pelo menos vinte e dois professores, assim como os demais funcionários não solicitam remoção para outro estabelecimento e nela trabalham há mais de dez anos. Este tempo de permanência, conforme declararam vários deles, se deve à atuação da equipe gestora que mantém autoridade e respeito, ao clima acolhedor, às atitudes de companheirismo, ao trabalho em equipe. Esta situação de estabilidade, positiva em diversos aspectos, é acima da média das escolas brasileiras e um dos condicionantes do clima positivo da escola. É possível constatar nos dois quadros seguintes:

Quadro 13 – Tempo de serviço dos professores na Unidade Escolar – Ano Letivo 2006

Tempo de serviço	Número de professores
1 ano	11
3 anos	7
10 anos	10
12 anos	12

Quadro 14 – Tempo de serviço do pessoal da Secretaria na Unidade Escolar – Ano Letivo 2006

Tempo de serviço	Número de funcionários
10 anos	5
13 anos	3

É possível observar pelo quadro abaixo que os encarregados dos Serviços Gerais trabalham na escola há mais de dez anos e a escola foi fundada há quatorze. São tão estáveis quanto os professores, equipe gestora e pessoal da secretaria. É possível inferir que são conhecedores de suas funções, conhecidos e respeitados pela comunidade escolar, o que ajuda a formar o bom clima da escola, embora seja necessário lembrar que são muito poucos em relação ao tamanho da escola, que apesar disto se mantém limpa, devido aos programas educativos desenvolvidos junto aos alunos.

Quadro 15 – Tempo de serviço do pessoal encarregado dos Serviços Gerais na Unidade Escolar – Ano Letivo 2006

Tempo de serviço	Número de funcionários
10 anos	1
13 anos	2

Toda a equipe escolar possui curso de nível superior, alguns com título de mestre, possível de ser constatado no quadro abaixo:

Quadro 16 – Nível de escolaridade dos professores e equipe gestora da Unidade Escolar – Ano Letivo 2006

Nível de escolaridade	Número de professores e/ou gestores
Ensino superior	40
Especialização	0
Mestrado	3
Doutorado	0

Percebe-se no quadro abaixo a pequena evasão escolar. É possível inferir ser resultado do esforço conjunto de professores, coordenação e direção para manter a frequência dos alunos. Procedimentos metodológicos que estimulam o envolvimento dos alunos com a escola como excursões, projetos variados, além da tenacidade na orientação a alunos e pais possibilita o sentimento de pertença e bom clima na escola, são alguns dos responsáveis por este resultado 1,37 % de evasão no ensino fundamental, 5,45 % no ensino médio e 10,14% no curso Educação de Jovens e Adultos, pouco comuns em escolas públicas de periferia.

O Rendimento Escolar no ano de 2006 apresentou o seguinte resultado:

Quadro 17 – Rendimento escolar dos alunos - Ano Letivo 2006

Situação dos alunos	Nível de Ensino		
	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA
Promovidos	697	425	175
Evadidos	10	27	21
Retidos	21	43	11
Total de matriculados	728	495	207

Após a apresentação desta escola e seu contexto, passamos a considerar outros dados nela coletados. São resultados de respostas aos questionários, observação, análise dos documentos e das entrevistas com o objetivo de analisar o clima da escola.

A violência, agressão e atos de incivilidade ficam inseridos no clima da organização escolar. Portanto, iniciaremos o estudo esclarecendo o conceito de violência, onde ocorrem os atos de incivilidade e sua percepção pelos que nela trabalham e estudam.

3.2.1 O que é violência para professores e alunos e onde ocorrem na escola

Fernández (2004) entende que o mau trato entre alunos é um fenômeno que implica um grande número de fatores. Eles derivam da maturidade dos protagonistas, de suas condições de vida e suas perspectivas de futuro. A violência tem lugar no campo do convívio. Ocorre entre os diferentes atores escolares e se verifica no tipo de relações afetivas que se dão no âmbito das atividades acadêmicas e nos sistemas de poder e comunicação.

Para a autora, a comunicação nas escolas, dentro dos pequenos grupos de relações inter-pessoais costumam incluir a falta de solidariedade, a competitividade, a rivalidade e às

vezes o abuso do mais forte sobre os mais fracos e influenciam a percepção do clima da organização, para muitos alunos, de forma negativa.

O comportamento violento de escolares entre si e até entre professores e alunos é um problema que sempre existiu, e a sociedade foi compassiva e pouco sensível com relação a eles, diz Fernández (2004). A temática ganhou visibilidade nos anos 1990, o que pode ser observado pelo aparecimento de publicações sobre o assunto nos meados da década. Certamente o assunto fosse preocupação anteriormente “mas é a partir desse momento que o tema desponta entre os educadores sob o timbre de ‘obstáculo’ ou ‘complicador’ do trabalho pedagógico” (AQUINO, 2002, p.10).

Os professores da Escola Zita consideram violência como falta de justiça e não acatamento a regras sociais. Explicam:

Violência é causada pelo rompimento das regras elementares da vida social.
Caracteriza-se por ser manifestação que foge ao que é certo e justo e fere a individualidade do outro.
É normalmente verbal e tenta atingir a moral das pessoas.

Nesta escola atos de incivilidade ocorrem geralmente nos espaços e nos momentos em que não há adultos presentes. Os professores explicam:

Ocorre no pátio, entre alunos, ou na sala de aula entre professores e alunos.
Normalmente acontece na saída, no portão.
Ocorre na frente da escola.
No corredor, no pátio, sendo possível ocorrer em qualquer lugar da escola.

Os professores demonstram considerar a palavra violência inadequada para se referir aos embates que frequentemente acontecem entre alunos. Eles consideram:

Não há violência nesta escola, há incivilidade.
Há agressão que pode ser verbal, demonstrando desrespeito, descortesia para com o colega.

Em muitas instituições sociais, para Fernández (2004) existe a violência porque os sistemas de convivência o permitem, ignoram ou potencializam e toda instituição gera inevitavelmente certo abuso de poder. É caso conhecido o mau trato em prisões, manicômios, exército. Escolas geram procedimentos à margem das propostas educativas que os professores realizam de forma consciente e planificada. Entre estes está, de forma mais ou menos

encoberta, o maltrato e o abuso entre iguais nas escolas e os alunos que os vivenciam percebem o clima inseguro e arriscado.

Os alunos da Escola Zita se referiram à violência utilizando muitas palavras: vandalismo, brigas, xingamento, racismo, ameaças, assassinato, estupro, roubo, falta de respeito, assalto, furto, ciúme, espancamento, desordem, seqüestro, destruição do patrimônio público.

Eles consideram principalmente a agressão física nas suas forma mais objetiva, a dos delitos mais graves. Em suas palavras encontramos a idéia de violência física:

Violência é soco, chute, jogar alguma coisa em alguém. Nunca na violência você vai conseguir nada de bom.
Violência é briga, assassinato, estupro, roubo.
Considero que sejam brigas que podem acabar em morte.
São brigas, desordem, vandalismo, destruição.
Ameaçar o outro e aquele que foi ameaçado pode se vingar de você de outras maneiras mais graves.
Violência é um ato de agredir as pessoas, bater em quem não merece.

Existe também a idéia de que violência seja ameaça. O aluno explica:

Violência é não poder sair na rua. Ser ameaçado, ter medo de ir para outros lugares. Só ter segurança em casa.

Nesta escola ela é também entendida como um desrespeito. Note-se a afirmação deste aluno:

É uma falta de respeito, você ser roubado, violentado.

A violência também é entendida nesta escola de maneira moralista. Alunos declaram:

Violência é uma pouca vergonha porque tem umas pessoas que não têm o que fazer e vão arrumar confusão.
É um ato sem pensar que muitas pessoas cometem e é muito feio.
A pessoa que faz isso não é humana. É muito ruim.

A violência para os alunos desta escola é considerada não apenas nos aspectos físicos. Os alunos esclarecem:

Violência é não só o que machuca por fora, mas também o que mexe com os sentimentos de alguém.

Não apenas física, mas também moral.
Muitas pessoas agredem a gente com palavras grosseiras e estúpidas.

Note-se que na resposta de um aluno ficou evidenciado um fato comum à sociedade, e também em bairros desassistidos e socialmente desvalorizados, onde pais e irmãos mais velhos submetem crianças à violência ao presenciarem ocorrências com as quais são obrigadas a conviver. A observação do aluno é uma denúncia:

Acho que a maior violência é homem bater em mulher.

As ocorrências de incivilidade e violência nesta escola se dão em momentos e espaços que estão sem a supervisão de adultos. Os alunos explicam:

Na hora da saída, porque quando bate o sinal para ir embora todos saem apressados e vão empurrando todo mundo.
Na quadra por causa de futebol, no recreio, mas acontece mesmo é na saída porque eles sabem que se brigar no recreio a diretora toma atitudes.
Depois da saída, na rua, na hora do recreio e na saída porque tem muita gente junta no portão da escola.
Na rua, porque eu acho que eles têm medo de serem pegos por alguma pessoa responsável da escola.
No intervalo e no pátio, pois os alunos ficam à vontade e faltam profissionais para olhar-nos.
Atrás das arquibancadas, pois é um lugar alto e esconde as pessoas.
No pátio e no corredor durante a troca de aulas.
É na hora da saída, quando chegam alunos do outro período e de outras escolas.
Na entrada da escola, no ponto de ônibus e na troca de aula.

Mesmo com supervisão de adultos ocorrem atos de incivilidade. O aluno explica:

Às vezes na sala de aula tem discussão, mas no caso de violência é quase sempre na saída, na rua.

A ocorrência de atos de incivilidade existe nesta escola, forma parte no seu dia a dia e ajuda a caracterizar o clima, já que estes atos de incivilidade estão nele inseridos.

Neste trabalho organizamos os dados obtidos com relação à percepção do clima e à violência nele inserido pelos diferentes atores escolares em três categorias: inter-relação pessoal, estrutura física, funcionamento organizacional. Pela multidimensionalidade do clima, é possível que elementos de uma categoria convivam com os de outra. Os que estão

relacionados à percepção de vitimização, intimidação, agressão, compõem uma categoria aqui denominada inter-relação pessoal que será discutida a seguir.

3.2.2 Categoria de análise: inter-relação pessoal

Os professores da Escola Zita sentem-se bem no espaço escolar, como foi possível observar em minha permanência na escola. São coesos, trabalham num clima de participação, buscam resolver os problemas de forma coletiva. A percepção de clima pelos indivíduos se apóia em variadas características presentes na organização, explica Brunet (1987) e as declarações abaixo atestam:

O clima é de companheirismo e colaboração, a equipe escolar é composta pela maioria de efetivos que realizam um trabalho muito sério e com os mesmos objetivos.

As pessoas buscam trabalhar em harmonia

Todos mantêm uma relação profissional, amigável e são muito comprometidos com a escola.

Trabalho aqui há dez anos e já presenciei muitas atitudes de companheirismo e solidariedade.

O corpo docente é coeso em suas ações e juntos buscam resolver todo tipo de desconforto

Sente-se muito bem. Apesar dos problemas com a disciplina dos alunos, temos conseguido solucionar e administrar tudo isso.

O ambiente é acolhedor, agradável, de muitas amizades.

Muitos professores estão juntos há mais de dez anos e têm compromisso com a escola. Foi constatado pela pesquisadora que abarcam a profissão com segurança e profissionalismo. Têm uma visão longitudinal do ensino. Sabem-se realizando um trabalho competente porque conhecem o de outras escolas. São respeitados pela comunidade e envolvidos com alunos e escola. As relações entre os atores escolares são compreensivas e solidárias e conforme Brunet (1987) o clima resultante tem um efeito positivo no ambiente de trabalho. Há muito espaço para trocas interpessoais. É possível constatar pelo que afirmam:

Convergências e divergências sempre existiram em qualquer lugar, e aqui sempre fazemos delas pontes para nosso crescimento pessoal e profissional.

Somos unidos e o clima é o melhor possível.

Embora haja contratempos que nos deixam chateados, me sinto bem aqui.

Brunet (1987, p.70) explica que “nos estudos atuais sobre liderança, o administrador eficaz é aquele que adapta, geralmente, seu estilo de liderança ao ambiente e à sua situação de

trabalho” e nesta escola, a equipe gestora é estimada e vista como muito competente. Isto fica patente observando o funcionamento apropriado da escola em todos os seus aspectos. Há disputa entre as famílias para que seus filhos ali estudem. A diretora está nesta escola praticamente desde a inauguração e se faz sempre presente. Considera, no bom sentido, a escola como sua. Age rápida e eficazmente, embora às vezes provocando algum atrito pessoal, porém todos já se acostumaram a sua forma resoluta de tratar as questões, com certeza um dos pontos altos da escola. Nas afirmações dos professores é possível constatar:

A equipe gestora acompanha e apóia o trabalho realizado conquistando o respeito da comunidade.

Apesar de problemas de indisciplina, a gestão administrativa forte e a autoridade respeitada e presente no dia a dia, fazem com que a escola ofereça segurança e solucione seus problemas num ambiente agradável de aprendizagem e amizade.

Há muito diálogo e participação coletiva em muitas decisões.

A equipe gestora e os professores buscam estratégias para um bom relacionamento.

Entretanto, há reclamações com relação à maneira como são tratados alguns assuntos pessoais de forma coletiva. A fala abaixo evidencia:

A equipe gestora é competente embora eu acredite que muitas situações devessem ser resolvidas pessoalmente com os envolvidos e não de maneira geral no grande grupo.

A diretora considera a percepção positiva do clima, ser decorrente do bom trabalho e seriedade da equipe gestora, professores e funcionários. Sua fala é testemunha:

Os professores ‘tiram leite de pedra’ pelo tipo de dificuldades apresentadas pelos alunos que recebem na 5ª série. A equipe, embora tenha problemas, demonstra, pelo progresso dos alunos após algum tempo, que realiza um trabalho bem feito.

Um dos aspectos do clima, para Brunet (1987, p.19), chama a atenção para o fato de que “o clima emerge dos sistemas e dos procedimentos como o estilo de gestão, as políticas organizacionais” e nesta escola a boa reputação de direção exigente, combinada à de boa escola, atravessa suas fronteiras. Professores da cidade alardeiam isto quando há atribuição de aulas remanescentes na Diretoria de Ensino. Prova disto vem na fala da coordenadora:

Os professores que conseguem aulas nesta escola chegam comentando que ouviram: ‘Você quer aprender a trabalhar, vá para a Escola Zita’.

Para Brunet (1987, p.20), o “administrador pode exercer um controle sobre a determinação do clima de maneira que possa administrar o mais eficazmente possível sua organização”. A direção desta escola se considera competente e atuante e também conhece a fama que goza entre outros professores e outras escolas. Suas palavras confirmam:

É um cuidar diário, de tudo, sem desanimar. Dia e noite. Se isto acontecer perde-se o controle. O que torna a escola vencedora é não desistir nunca. Acreditar que os alunos da escola pública merecem o melhor.

Para Brunet (1987, p. 78), “o clima organizacional tem um efeito direto sobre a satisfação e o rendimento dos indivíduos no trabalho”. Mais de vinte professores são profissionais nesta escola há mais de dez anos. Seu trabalho é respeitado e não pedem remoção. Sentem-se bem na escola. As considerações abaixo atestam:

Sente-se bem estar. Se não fosse assim já não estaria nesta escola. Teria entrado em remoção.
Estou aqui há catorze anos e compactuo com os princípios desta unidade de ensino.
É possível sentir um enorme bem estar, embora haja contratempos que nos deixam chateado.

As características do processo organizacional que se referem ao estilo de gestão, modos de comunicação (BRUNET, 1992) têm como efeitos a coesão do grupo, a satisfação pessoal, e colaboram para a percepção de um clima positivo. As declarações abaixo exemplificam:

O ponto alto da escola, que leva à satisfação em se trabalhar aqui, é facilmente observado: gestão administrativa organizada, coerente, forte em suas decisões, autoridade presente, que reforçam o bem estar.
Espírito de colaboração e companheirismo são as principais características desta escola, o que torna o ambiente agradável e acolhedor, facilitando o trabalho educativo.

Pode-se perceber, por suas declarações, que os professores da Escola Zita se sentem seguros no trabalho. A equipe diretiva inspira segurança e participa de todas as ações que ali ocorrem. A comunidade protege a escola pelo respeito que sentem por ela e lhe dá fiança, pois, o bairro ao redor, que goza de fama de violento, a respeita. Há acolhimento dentro dela.

O trabalho dos professores e equipe gestora é a proteção da escola. As suas explicações atestam:

O trabalho que a escola realiza conquistou o respeito da comunidade.
A escola recebe atenção especial por parte da diretora.
O trabalho realizado na escola a preserva. Não nos sentimos ameaçados.
Os professores já conquistaram seu espaço e investem em sua capacidade profissional.
Não temos problemas de violência. Não há motivo para me sentir amedrontada.
Essa comunidade escolar, mesmo de periferia, não apresenta problemas de violência. Há apenas indisciplina.

O trabalho conjunto dos professores, a coesão do grupo (BRUNET, 1992) ao conseguir gerenciar conflitos, são fatores de satisfação que refletem na percepção do clima. É possível ser evidenciado nas afirmações dos professores:

Sempre me senti seguro dentro dessa escola, embora saiba que a violência ronda algumas escolas públicas ou particulares. Aqui não sofro com isso porque buscamos sempre soluções coletivas e criativas para esse problema.
Segura. Apesar da localização da escola, ela oferece muita segurança, pois a qualquer suspeita a escola se reúne e neutraliza atos que possam vir a dar medo ou confusão.

As questões disciplinares são resolvidas dentro de seus muros, sem chamar a ronda, ou fazer boletins de ocorrência, comuns em outras e incomuns nela, embora já tenham ocorrido. O que a diretora explicou atesta esta afirmação:

Chamar pais, discutir os problemas são funções nossas. Tudo que é da escola é possível resolver na escola. É preciso sentir a sensação de que tentamos tudo. Alunos que mudam de escola querem voltar, porque sabem que a escola oferece segurança.

A dificuldade financeira das famílias deste reduto de imigrantes, com características culturais de outras regiões do país de onde são originários, os distingue com relação aos habitantes de outros bairros. Entretanto, a diferença que poderia ser também evidenciada na indumentária ou materiais, foi dissimulada pela oferta de materiais oferecidos pelos programas de assistência ao escolar, homogeneizando suas aparências. Isto é constatado pelos professores:

Dentro da escola o problema de diferença de renda entre os alunos foi resolvido, na aparência, pelo governo, que encaminha a eles material necessário e desnecessário, homogeneizando seu aspecto.

Alguns professores sentem que trabalhando com alunos de bairros populares, participam como cidadãos e contribuem para a transformação social de suas famílias. O que dizem dão testemunho:

Essa população necessita do nosso envolvimento. Tem-se obrigação para com ela, pois tivemos oportunidades que eles não tiveram.
Estou aqui para ajudar esta população. Estes alunos são cidadãos que têm espaço na sociedade e devem ocupá-lo.
Pessoas são pessoas, não importa de onde tenham vindo.

Há professores com família melhor estruturada, que não sentem dificuldade financeira. Alguns, entretanto, sentem-se enquadrados na população de baixa renda. É possível constatá-lo, pois, muitos não são efetivos e lecionam as aulas que sobram em várias escolas, o que eles chamam de “rabicho”, não conseguindo, muitas vezes, um montante para seu sustento digno. Há entre as professoras, algumas arrimo de família, com filhos em idade escolar, necessitando vários tipos de atenção, não possuindo casa própria, o mesmo considerando em relação aos funcionários. O que explicam testemunha este fato:

Eu também sou migrante e de classe trabalhadora.
O professor também se enquadra na chamada população de baixa renda.
Sinto-me bem com eles, pois fazem parte do meu mundo.

Sobre esta questão Fukui (2004) afirma que a pauperização dos alunos, que sem uniforme ficou patente, ocorre também entre professores, elimina os traços que antigamente eram identificativos de papéis sociais dentro do espaço escolar, pois nada distingue professor de inspetor de alunos, em muitas unidades escolares.

Não foram presenciadas pela pesquisadora ações ou falas preconceituosas com relação à origem ou classe social dos alunos. A diversidade cultural é apreciada, embora percebam que a aculturação dos mais jovens esteja fazendo desaparecer as características culturais de seus pais, os verdadeiros migrantes. O que explicam constata esta observação:

Na verdade esta população já está mudando sua característica.
A baixa renda do aluno não interfere no trabalho do professor desde que cumpram com seus deveres.
Não é o dinheiro ou a origem que importa, mas que são pessoas de bem.

Gosto de interagir com pessoas, independente de sua renda.

A diretora concorda com os professores quando explica:

Não existe na escola preconceito com relação ao fato dos alunos serem originários de outras regiões do Brasil, com outros costumes e linguajar diferenciado. Os professores os aceitam bem, sabem que vão encontrá-los e conviver com eles quando escolhem esta escola. Aham seus sotaques bonitos e verbalizam isto.

Com relação às atitudes anti-sociais contra professores, existe descortesia, caçoada, discussões, falta de amabilidade, que influenciam o clima da escola. Alguns professores justificam este comportamento, embora não concordem com ele, argumentando que muitos alunos vivem em lugares sem conforto, levam vida muito difícil, convivem com problemas sociais. É possível constatar pelas suas explicações:

A descortesia é mecanismo de defesa ao se sentirem acuados, escape do sufoco social, familiar.

Sim e a causa é os alunos serem criados sem limites, sem cuidados e sem amor.

Tive discussões devido ao mau comportamento em sala. E as causas são a falta de educação e limites em casa.

Já fui alvo de descortesia. Causa: tensões e maus tratos no dia a dia. A violência que há fora da escola reflete aqui dentro.

Uma das professoras encara as dificuldades de relacionamento de forma muito positiva:

Minha profissão é lutar contra a ignorância. É luta árdua, sem trégua e a incivilidade é ignorância.

O testemunho de uma das funcionárias que os atende há 14 anos e conhece suas famílias é esclarecedor da violência que acomete alguns alunos dentro de suas casas:

90% dos nossos alunos não têm um bom lar. Moram com avós, madrastas, madrinhas. Outro dia uma menina chegou chorando porque a mãe a acordou com um chute. Eles não são violentos. São confusos. Não sabem conversar. Conversam aos gritos. Eu digo para eles 'eu estou falando alto com você? Não? Então fale baixo comigo'.

Muitas vezes a maneira que encontram para se livrar da família envolve muitos riscos. Na lousa da sala dos professores em determinada ocasião foi possível ler a relação de garotas grávidas que entrariam em período de licença gestante, avisando aos professores com relação às suas faltas. Eram sete nomes. O comentário de um professor é significativo:

Ficar grávida, para elas dá status. Vão para a casa do namorado onde têm um quarto só para os dois. Livra-se de uma família complicada, ou pensa que vai livrar-se.

Dos professores entrevistados apenas um, sugeriu ser ele próprio e sua atuação o que levou a originar desavença e dificultar o clima.

Num universo de setecentos alunos dois ou três não foram amáveis. A causa talvez tenha sido minha exigência que provocou a situação e o aluno foi incapaz de autocontrole.

San Martín (2003) explica que os conflitos são frequentemente entendidos como algo negativo, a ser evitado, pois demanda muita energia e tempo seu enfrentamento e faz passar por momentos maus e desagradáveis. Apresentam-se como ameaçadores, associados à ansiedade, destruição, enfrentamento e não se costuma perceber seu lado positivo. Apresentam-se como ameaça, e desta maneira dificultam o entendimento de que possam oportunizar crescimento pessoal ou grupal. Para o autor, as relações entre as pessoas podem apresentar conflitos, porém são positivos, porque é dentro da diversidade que se pode crescer.

Conflito foi historicamente considerado negativo, a ser evitado, escondido do mundo e reprimido. Era considerado tema tabu e prejudicial. Atualmente, é considerado como parte integrante do convívio social. O conflito tem dois lados: construtivo ou destrutivo. A questão é saber enfrentar situações conflitivas de maneira que as pessoas se enriqueçam com elas. (BRUNET, 1987, p.75).

O conflito, entende San Martín (2003), tem vida, e segue seu curso mesmo que se fuja deles. Indica que alguns aspectos do cotidiano devam ser melhorados. A resposta positiva que é dada aos conflitos é que vai transformá-lo em algo construtivo.

No entender de Brunet (1987), ao tratar os conflitos, a equipe gestora é obrigada a inclinar-se para os problemas da escola e para o clima de trabalho ali existente.

Condutas anti-sociais ocorrem principalmente do lado de fora na Escola Zita, geradas muitas vezes por pessoas que não frequentam a escola. As agressões verbais são as mais comuns entre os alunos e procura-se dialogar com eles e fazê-los refletir sobre os

acontecimentos. Há também, atitudes anti-sociais e atos de incivilidade que se manifestam contra professores e funcionários. Há consenso entre os professores de que este comportamento parece ser comum e aceito em seus lares, entretanto interferem na percepção do clima da escola.

Para Debarbieux (2002) os atos de incivilidade infringem códigos elementares da convivência saudável e podem levar a um clima de insegurança. É evidenciado na fala dos professores:

Troca de palavrões entre alunos é normal
 As agressões verbais são as mais comuns. Procuramos conversar com os alunos, porém o meio em que vivem influencia mais do que nós.
 Xingamentos e ofensas são bastante comuns entre os alunos. Eles gritam e correm não respeitando o espaço alheio.
 Há agressões verbais diretas ou indiretas através das fofocas.
 Existem alunas que respondem grosseiramente para professores e até para pessoas da direção.
 Os alunos sentem dificuldades de conviver com o outro. Há intolerância, brigas, discussões.
 Existem muitas agressões verbais e caçoadas, falta de limites, descortesia, zombaria.

Deve-se levar em conta que manifestações de agressividade e incivilidade que instalam um clima de risco e insegurança, podem dificultar a implementação das novas atribuições que vêm sendo propostas à escola atual e implicam em boas relações entre escola e sociedade, entre professores e pais e que para Libâneo (2004) determina nova visão e atribuições à gestão educacional. Objetiva a descentralização, a co-responsabilização o interculturalismo. Implica em valorizar a participação da comunidade no processo de tomada de decisão, ponderando que a escola atual não pode mais ficar fechada em si, separada da realidade que a circunda, mas integrada com a vida social mais ampla, o que só pode ocorrer se o clima organizacional possibilitá-lo.

Para o autor, na realidade concreta surgem muitas dificuldades, e somente no embate do dia a dia serão aprendidas as formas de acordo mútuas, ajuda recíproca, resolução de conflitos que farão melhorar a organização e a qualidade do trabalho da escola. No contexto da LDB (BRASIL,1996) a participação da comunidade é contemplada:

Art.12- Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de
 [...] VI articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.
 Art. 13- Os docentes incumbir-se-ão de

[...]

VI-colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Com relação à participação da comunidade no processo de decisão, co-responsabilização, descentralização Libâneo (2004, p.102) explica que a participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece maior aproximação.

Estas ações influenciam na percepção do clima escolar e elas “têm conseqüências importantes sobre o comportamento das pessoas” segundo Brunet (1987, p.110).

Com relação à participação dos pais e da comunidade na escola, elas são contempladas no contexto da LDB (BRASIL, 1996) e nesta, sua presença é considerada importante para se manter informado sobre seus filhos. Há os pais muito presentes e colaboradores enquanto outros precisam ser convocados.

A integração escola-pai é um trabalho que está em sua fase inicial nesta escola, dificultada algumas vezes pelos conflitos interpessoais que envolvem. Participam quando convidados, mas não sua totalidade. Muitas vezes são chamados para reunião particular com coordenadora ou professores. Comparecem e acatam a escola. Muitos deles consideram importante participar da vida escolar dos filhos. Muitos se esquivam. O que os professores afirmam elucida a questão:

Temos alunos com pais presentes e participativos que compadecem às reuniões e eventos, são preocupados com a vida escolar de seus filhos. Alguns nunca comparecem. Apenas quando são convocados. A participação da família faz toda a diferença no sucesso escolar do aluno.

Sim, temos uma pequena porção de pais atuantes e muito envolvidos. O número de pais é pequeno, mas a atuação é grande. Poderia ser maior e melhor. Há um grupo de pais que colabora, mas não é o bastante. Na grande maioria não estão interessados com o que acontece na escola.

A participação é boa, mas geralmente quem comparece nas reuniões e na escola para saber do rendimento e comportamento de seus filhos são pais que alunos não apresentam problemas.

Diretora e coordenadora complementam observando:

O que existe de bom na escola é poder contar com a comunidade respeitosa e comprometida, que acata o que os professores falam.

Apesar dos atritos que acontecem entre pais e escola, de modo geral há acatamento pelo trabalho que ali ocorre. Note-se o testemunho de um dos professores:

Acredito que pelo fato dos pais terem encontrado nesta escola um ‘porto seguro’, uma seriedade para com seus filhos, se conscientizaram da importância de interagir com a escola, gerando assim um saldo positivo para as partes envolvidas.

Muitos pais delegam à escola a educação de seus filhos. Isto é explicado por uma professora:

Muitos acham que se o problema ocorreu dentro da escola nós é que temos que resolver. Já ouvi pai dizer com relação ao filho ‘eu não sei mais o que fazer com ele’.

Às vezes alguns pais tentam passar sua responsabilidade para a escola, mas temos alguns que são presentes e colaboradores.

Quando os responsáveis não comparecem às reuniões, são convocados. A professora ilustra o fato:

As reuniões são trimestrais e os pais dos bons alunos são os que mais comparecem. Porém professores e direção sempre chamam os ausentes para comparecer, em especial por faltas excessivas do aluno ou aproveitamento insatisfatório.

Debarbieux (2002) explica que a prevenção dos atos de incivilidade devem fazer parte do cotidiano da educação, só possível através da parceria entre professores e pais, especialistas, comunidade e os próprios alunos, o que vai reverter em clima positivo na escola.

Nem todos os pais conseguem contribuir para a prevenção da violência na escola ensinando a seus filhos, desde pequenos, que existem regras e limites que precisam ser cumpridos, utilizando do diálogo, acompanhando o trabalho escolar, e conhecendo seus amigos. A realização destas ações como decorrência, na escola, seria o clima organizacional positivo, influenciando de modo direto sobre a “satisfação e o rendimento” (BRUNET, 1987, p.78). Libâneo (2004) entende que somente a prática do diálogo, de modo a encontrar formas de acordo mútuas e ajuda recíproca, pode fazer esvaecer os embates entre pais e escola. Nesta, os professores têm um elenco de sugestões para serem executadas desde casa:

A família é o pilar essencial para a prevenção da violência.

Vai fazer toda a diferença no comportamento do aluno a orientação desde pequeno a ter limites e respeitar as pessoas.

Acredito que a presença efetiva dos pais com diálogos e atenção. Precisam ensinar em casa que existem regras que devem ser cumpridas, limites e respeito às pessoas.

Os pais podem participar na prevenção da violência na escola orientando os filhos, educando-os como cidadãos de bem e mostrando-lhes virtudes e valores.

É importante a participação dos pais, mas nem todos tem jogo de cintura para contornar problemas.

Os professores consideram que a prevenção da violência na escola tem mão dupla.

É um trabalho da escola, mas também das famílias. Suas falas atestam esta observação:

A participação só da escola na vida dos alunos é pouco. É preciso a participação da família para diminuir a violência na escola e na sociedade.

A idéia que professores e direção têm com relação a participação dos pais é de que tanto a indisciplina, quanto a violência são problemas de todos.

A escola é um lugar respeitado e considerado seguro apesar da existência de atos de incivilidade. Há constante circulação de adultos nas suas dependências. É interessante ressaltar que enquanto os professores consideram que o trabalho comprometido da equipe escolar é o que dá segurança à escola, os alunos complementam que se sentem seguros porque podem confiar na equipe escolar. Pode-se constatar pelo que explicam:

Seguro porque a direção da escola é muito competente e sei que aqui nada de muito mal possa acontecer.

Seguro, pois sempre há inspetores e professores por perto, para ver se não há nada de errado acontecendo e estou sempre rodeado de amigos muito queridos, que querem ver todos bem.

Seguro porque sei que a escola é um lugar respeitado.

Seguro, pois tomam conta, cuidam dos alunos e tenho vários amigos e ninguém tem raiva de mim.

Segura porque eu tenho certeza de que estamos em boas mãos.

Segura. Sempre tem vários funcionários olhando as pessoas para não acontecer nada.

Note-se a escola agindo como um fator de proteção, na referência positiva feita por um aluno:

Seguro porque a escola é bem legal e você esquece dos medos. Você fica entretido nas aulas que nem lembra de ter medo.

Para Charlot (2002;2005), a violência na escola é aquela que se produz no próprio espaço escolar. Na Escola Zita, apesar da proteção que sentem no ambiente e haver convivência pacífica, muitos alunos têm atitudes que podem levar alguém a se sentir vítima de provocação. A maioria dos grupos de alunos não se envolve com estes desafios, ficando em si mesmos. Conforme explicam:

Não me sinto vítima porque sempre estou de boa. Só brincadeira.
 Não, eu me dou muito bem com todo mundo na escola e faço de tudo para os outros se sentirem bem comigo.
 Sempre me dou bem com as pessoas por que sou extrovertida e simpática.
 Se alguém implicar não ligo, finjo que não é comigo.
 Não porque existem vários grupos aqui e eu sei falar na hora certa e ficar quieto na hora certa.

Existem implicações por pequenas coisas, estranhamento entre grupos de gênero diferente. Estas ocorrências são relatadas por alguns.

Sim, mas quando eles vêm me provocar eu saio de perto e mando ficarem na deles.
 Sim, apesar de ficar sempre na minha, dizem que é inveja por eu ser uma boa aluna e até mesmo por ser bonita. Mas já me acostumei.

Alunos vindos de outra escola podem ser vítimas de descortesia. É possível perceber nas explicações que dão:

Sou vítima de uma garota e não sei por que. Só que quando ela chegou aqui, não foi com a minha cara.
 Sim, não sei por que ele implica comigo, deve ser porque cheguei neste ano na escola.

Algumas provocações acontecem dentro da sala de aula. As declarações abaixo atestam:

Tem alguns meninos muito chatos na minha classe e em outras séries, que querem aparecer.
 Alguns colegas de sala criticam a mim e as minhas amigas, falam que somos metidas e chatas, mas também não se interessam em ver como somos de verdade.
 Vítima não, porém implicam comigo pela causa de eu não emprestar o meu caderno para elas. Não fazem lição e ficam pedindo o meu caderno, quando não empresto me chamam de metido.
 Sou vítima dos garotos e garotas que não tem vontade de aprender e nem nos deixam aprender.

Para Debarbieux (2002) os comportamentos de incivilidade implicam especialmente em desordem. Não são comportamentos ilegais, porém transgridem os códigos de convivência saudável. Interferem no clima da escola, pois leva as pessoas a sentirem insegurança pela instalação da desordem em momentos específicos.

Conforme Fernandez (2004, p.47),

Trata-se de situações nas quais um ou vários escolares tomam como objeto de sua atuação injustamente agressiva, a outro/a companheiro/a e o submetem, por tempo prolongado, a agressões físicas, isolamento, hostilidades, burlas, ameaças etc. e se aproveitam de sua insegurança, medo ou dificuldades pessoais para pedir ajuda ou defender-se.

Observando o comportamento dos alunos nas horas de lanche e intervalo de aula nota-se que são muito ativos e barulhentos. Todos se conhecem. Passam uns pelos outros muitas vezes fazendo graça, desafiando com brincadeiras o que pode apontar para a possibilidade de haver vitimização. Elas ocorrem. Muitas têm como causa a aparência física. Para Charlot (2002), a repetição de pequenos atos de violência e incivilidade cuja acumulação produz um permanente estado de alarme é responsável pela percepção negativa do clima. Entretanto, alguns dos alunos que responderam ao questionário, apesar de conviverem com o bullying e terem ressaltadas publicamente suas dificuldades pessoais, demonstram submissão ao grupo provocador, quando as justificam de maneira positiva. Eles se explicam:

Ah! Ficam me chamando de pequeno, tirando sarro. Até os professores brincam comigo.
 Pelo meu jeito de eu andar. Não sei explicar, faz tempo, era uma menina ignorante a que caçoou de mim.
 Por causa da minha cabeça grande e porque sou pequeno, por zoeira, é só brincadeira.
 Pelo meu tamanho, porque meus colegas são todos maiores que eu.
 Pela minha gordura e pelo meu rosto ter espinhas, mas agora estou emagrecendo e minhas espinhas já estão melhorando.
 Por eu ser meio gordinho às vezes colegas brincam comigo, mas eu não ligo, entra por um ouvido e sai pelo outro.
 Por eu ser gorda. Meus colegas são muito diferentes de mim.
 Pelo meu jeito de dar risada, mas é tudo brincadeira.
 chamam de “lerda” ou porque gosto de ficar quieta

Algumas levam podem ser entendidas como preconceito. Os alunos comentam:

Eu não sei explicar, mas, eles dizem ou me chamam de Fiona ou cabelo de bom-bril.

Por eu tomar um remédio que não gosto muito de falar. Tenho epilepsia e não sei como alguns colegas da escola descobriram que tomo um remédio meio forte e até hoje vivem rindo de mim.

Para Debarbieux (2002) é preciso compreender o sofrimento das pessoas vítimas de agressões e dar voz a elas e Itani (1998) alerta para o cuidado que se deve ter com o processo de produção da diferença e de transmissão do preconceito dentro da escola, pois Brunet (1987) entende que o clima resultante tem efeito no ambiente e interfere nas relações interpessoais. Os alunos que vivenciam a vitimização percebem o clima inseguro e arriscado.

Com relação ao preconceito na escola, Itani (1998, p.127) explica:

[...] é comum que os preconceitos e as atitudes de diferenças façam parte do nosso cotidiano escolar, na medida em que se absorve para dentro do processo educativo aquilo que somos. Desse modo, a prática da diferença e a realização do preconceito estão presentes em nossas salas de aula. Há também a transmissão, pela prática escolar, ao longo do processo educativo, da própria noção e da prática do preconceito.

Para Fernández (2004) as agressões entre colegas podem ser mais exteriores ou físicas, mas também manifestar-se sutilmente através de jogos psicológicos, pressões e abarcam condutas que maltratam, afastam e intimidam colegas, o bullying. Suas conseqüências são múltiplas e afetam a auto-estima, pois são comportamentos constantes e por tempo prolongado.

O preconceito com relação aos nordestinos pode ser percebido pela existência de chacotas com relação à origem das famílias, embora os que fazem as caçoadas sejam também originários de outras regiões. Entretanto, são toleradas, demonstrando submissão ao grupo que as estimula. É possível notar nas declarações o bom humor com o qual os gracejos são consentidos e a maneira positiva como se escudam destas provocações. As declarações abaixo esclarecem:

Pelo fato da minha família ser nordestina, mas eu não ligo. Tenho muito orgulho dos meus pais.

Pelo fato da minha família ser nordestina, mas foi na brincadeira.

Pelo jeito de conversar porque eu de repente falei uma palavra diferente (regionalismo).

Pela minha família ser nordestina. Por que eu vim da Bahia e eles ficam falando: sua mãe, aquela baiana.

Meu jeito de conversar, porque falo alguma palavra errada (sotaque nordestino).

Por causa do nome da minha mãe que eles acham engraçado.

O uso inadequado da palavra violência para se referir a atos de incivilidade, conforme Debarbieux (2002), pode levar a que qualquer pequeno delito seja entendido como perigo grave e direcionar políticas repressivas desnecessárias. As desordens e os insultos nesta escola são entendidos como ocorrências, e resolvidos logo em seguida, entre os próprios alunos, conforme explicam:

Já me ameaçaram e eu o mando catar coquinho.
Uma vez um menino me disse que ia me catar mas foi apenas ameaça.
Sim, colegas já me ameaçaram e me insultaram, mas tudo para me tirar do sério.

Ou levando-se ao conhecimento da direção. As afirmações abaixo confirmam:

Já sofri insultos. Fui ameaçada de morte na quinta série por uma garota da minha idade, mas eu falei com a diretora.
Já fui ameaçado. Uma menina disse que ia me bater, mas eu fui até à direção da escola e a diretora resolveu.

Muitos alunos desta escola nunca foram ameaçados. Suas explicações testemunham:

Não porque eu não mexo com ninguém.
Não, nunca recebi ameaça de ninguém.
Não, porque todos gostam muito de mim, sou simpática e legal não porque não sou de ficar brigando, então eu nunca tive motivos para ser ameaçada.
Não porque tenho respeito com todos.

Atualmente, para Charlot (2002), apesar de raras, surgiram novas formas de violência como o ataque a professores e funcionários. Nesta escola não existem. Porém, existem ocorrências nas quais o inter-relacionamento entre alunos torna-se muito conflitivo a ponto de a reação a ele ser um ato agressivo que atinge fisicamente o colega, numa demonstração de violência estrita. São ocorrências pontuais, socorridas rapidamente, porém influenciam na percepção do clima e “a forma como um indivíduo percebe o clima que o rodeia pode afetar sua satisfação, rendimento e ainda sua aprendizagem” (BRUNET, 1987, p.112). O que os alunos explicam atesta os acontecimentos:

Um colega deu uma raquetada na cabeça da outra colega porque falou mal da mãe dele.
Já vi brigas onde várias pessoas batem em apenas uma.
Há pouco tempo atrás eu vi um aluno dar um murro nas costas do outro e o garoto desmaiou e chamaram o resgata para levá-lo ao pronto socorro.

Uma colega minha mordeu a outra e arrancou pedaço.
Empurraram a menina e ela caiu e cortou a testa.
Uma menina na minha sala brigou com outra da sétima série e uma delas quebrou o braço e foi parar no pronto socorro.
Um menino agrediu uma inspetora de alunos, a inspetora revidou e o aluno deu um soco nela.

Para San Martín (2003) costuma-se ver os conflitos apenas em seu aspecto negativo. Muitas vezes se apresentam apenas como ameaça, sendo associados a dor, destruição, enfrentamento, dificultando o entendimento de que conflitos possam dar oportunidade ao crescimento pessoal ou grupal.

O conflito, para San Martin (2003) é algo vivo que segue seu curso mesmo que se fuja deles. É um sintoma de que algo não está agradando a todos, ou funcionando bem. Sinaliza alguns aspectos a serem melhorados na organização para que haja prosperidade.

No entender de Brunet (1987) ao tratar os conflitos, os gestores são obrigados a inclinar-se para os problemas da escola e para o clima de trabalho existente na organização e considerar que não é a presença de conflitos, mas a resposta que é dada, a forma positiva como é respondido e transformado em algo construtivo, é importante, pois, os próprios conflitos oferecem ocasião de ajudar a desenvolver o clima positivo da escola.

3.2.3 Categoria de análise: funcionamento organizacional

No funcionamento organizacional das escolas há de estar demonstrada preocupação com o desenvolvimento de ações que previnam situações conflitivas e a incivilidade entre os alunos oportunizando um clima positivo de convívio. A coordenação da multiplicidade de ocorrências no cotidiano e a visão longitudinal do trabalho a ser realizado na escola, hão de ser objetos de programação e tratados com interesse pelas equipes gestoras.

No enfoque de seu funcionamento organizacional, a escola em estudo tem desenvolvido projetos numerosos, muitos deles antigos, em si mesma e em parceria com outras instituições, buscando um relacionamento maior com o contexto externo. Suas ações compreendem a comunidade propiciando-lhe melhorias, demonstrando responsabilidade social. Na busca de melhorar as atitudes dos alunos e da comunidade do entorno, tem enriquecido sua atuação.

Apesar de a escola apresentar um pequeno grau de violência explícita em suas dependências, há alunos que se envolvem com atos de incivilidade, e concorrem para interferir no seu clima interior e em algumas ocasiões dificultar a convivência.

Há empenho em fazer entender aos alunos que a busca do conhecimento acadêmico trará ascensão social, investimento que só será possível ao lado de haver transformação em alguns hábitos e atitudes de convívio, para interação social positiva.

Libâneo (2004) orienta que as práticas de organização e gestão da escola exercem efeitos diretos no seu clima, o que envolve formas de funcionamento, normas, procedimentos administrativos. Nesta escola a interação destes fatores busca desenvolver ações que atendam três dimensões: mobilizar alunos no avanço conhecimento, modificar algumas atitudes sociais, transformar alguns hábitos da comunidade.

Os professores atuam há muitos anos nesta escola, conhecendo suas particularidades, portanto, sabendo agir com relação às variadas ocorrências. Através de estudo e reflexão buscam soluções criativas para lidar com a agressividade dos jovens, em conjunto com a equipe diretiva, embora não tenham recebido orientação para lidar com situações de violência escolar em sua formação acadêmica. Suas explicações comprovam:

Nunca no curso universitário houve qualquer referência sobre a violência.
Apenas conteúdos teóricos.
Nunca foi discutido como agir com os problemas de violência na faculdade.

Os professores desta escola supriram a falta de informações com leitura, troca de experiência com seus pares. O dia a dia rico de acontecimentos junto à população escolar numerosa e também com a comunidade, cheio de situações inusitadas, obriga os professores a procurar saídas para as situações na própria prática. O que eles explicam é esclarecedor.

O dia a dia foi o melhor curso de formação.
Aprendi no dia a dia como resolver isto.
Entendi esta problemática com o passar dos anos, pois a experiência ensina.
Nenhum curso prepara um profissional. O que prepara são as situações cotidianas.
Aprendemos a lidar com situações conflituosas só no dia a dia.

Os diversos e variados conflitos que ocorrem na Escola Zita, são resolvidos entre eles e alunos com transparência, sempre evitando rumores, que pode iniciar maiores transtornos, e

prejudicar a própria escola. Com muito diálogo que é a forma mais inteligente de resolver conflitos, orientações e conversa com os responsáveis.

Durante minha permanência nesta escola foi possível presenciar vários embates entre alunos e professores e constatar que realmente são abordados como explicam:

Com muita conversa.
Por meio do diálogo.

As questões relativas aos desentendimentos entre alunos nesta escola, contam com a participação de sua equipe gestora, que deliberadamente se envolve em todas as questões, em especial com relação aos conflitos, e não se ausenta dos acontecimentos. Para Charlot, (2002, p.439), as escolas que conseguem lidar com as questões da violência são aquelas que “possuem uma equipe de direção e professores que souberam diminuir o nível de tensão”.

Embora os atores escolares se empenhem conjuntamente em lidar com as questões de violência e consigam geralmente bons resultados, existem ocorrências pontuais que terminam de forma negativa.

A diretora confirma com sua explicação:

O bom clima é decorrente do bom trabalho e seriedade da equipe de profissionais e se a direção desanimar, perde o controle. É um cuidar diário, entretanto já foi falado em alguma ocasião e para algum pai: o senhor procure outra escola porque seu filho não está atendendo as regras desta.

Nos momentos considerados mais difíceis, os professores se aliam para resolver as questões disciplinares em conjunto. Ponderam como bem vinda e positiva a participação ativa da equipe gestora nas questões que envolvam conflitos. A direção se esforça por manter o clima positivo de convívio, mantendo-se mobilizada, demonstrando sua presença na escola e interesse em que ela caminhe com acerto e com o mínimo de riscos. O que os professores comentam testemunha as afirmações acima:

Resolvemos os conflitos através de diálogo e algumas vezes com a interferência de outros professores, coordenadora ou diretora.
Nos momentos de conflito há uma grande união entre todos e nos ajudamos uns aos outros, juntamente com a equipe gestora.
A equipe gestora ouve as duas partes e analisa as atitudes e as suas conseqüências antes de tomar decisões.
Diálogo, algumas vezes mediado pela coordenadora ou diretora.

Em alguns casos recorre-se ao Centro de Referência à Criança (CRIARI) ou ao Conselho Tutelar. É possível constatar na fala de um professor:

O aluno pode ser advertido verbalmente pelo professor, encaminhado para o inspetor de alunos para advertência escrita. São chamados os pais e caso permaneça com as mesmas atitudes é suspenso. Já tivemos alunos que foram encaminhados ao CRIARI e casos para o Conselho Tutelar.

Na escola Zita o regulamento interno vem pré-elaborado pela Diretoria de Ensino com sugestões e orientações, talvez no interesse de ajudar a escola na preparação deste documento, que pode ser negociado com professores, alunos e pais e elaborado novamente, embora mantendo seu desenho particular em todas as escolas estaduais.

Embora a existência do Regulamento Interno, o diálogo, nesta escola, orienta as resoluções de conflito objetivando um clima organizacional positivo, mas não apenas ele. Há também as “normas internas”, que são elaboradas a partir dos alunos, em conjunto com professores. Chegam a importantes conclusões que posteriormente são transformadas nas regras de convivência dentro da escola, com abono da direção.

As “normas internas”, portanto, são elaboradas a partir das discussões dos alunos supervisionados por professores e coordenadores e posteriormente encaminhada à direção. Nestas discussões, naturalmente, existem os que acabam por não concordar com alguma norma, porém são obrigados a acatá-la. A discussão da proibição do uso de boné na escola, por exemplo, à exceção das aulas de Educação Física, chega a consenso com dificuldade porque os alunos insistem em seu uso. Os argumentos utilizados nas discussões e os debates que ocorrem em seguida é que favorecem a manutenção da norma com a maioria dos votos, porém não todos.

Brunet (1992) explica que o clima de tipo participativo envolve os diversos grupos hierárquicos da escola no processo de tomada de decisão. Nesta modalidade de administração as relações são de confiança e amizade. A comunicação é ascendente, descendente e horizontal. Professores são motivados, pois é permitida a participação para melhoria dos métodos de trabalho, elaboração de objetivos. Todos estão implicados, inclusive os alunos. Atendendo estes indicadores, um dos pontos de excelência desta escola e que colabora para desenvolver um clima positivo é a elaboração e reelaboração das “normas internas” na busca de uma gestão participativa.

Naturalmente alunos acabam por burlar estas normas. Por esta razão há um trabalho educativo durante o ano todo desenvolvido pela comunidade escolar no interesse de estar sempre lembrando o contrato inicial.

É de imaginar que as reuniões para discussão de regras venham ocorrendo há vários anos, pois como explica Araújo (2004, p.40), demanda aprendizagem:

[..] pressupõe uma aprendizagem democrática para docentes e discentes. Aprender a ouvir, a controlar nossos impulsos autoritários, a deixar o outro falar e confiar no poder do grupo como agente de regulação coletiva, são alguns dos processos construídos por meio do espaço de diálogo e participação [...]

A totalidade dos professores testemunha o que ocorre:

Todos são convidados a participar da elaboração das regras de convivência, com objetivo de que todos os pontos de vista sejam considerados, para que o ambiente escolar se torne agradável.
Coletivamente, com a participação da comunidade escolar e depois trabalhada nas classes.
São elaboradas juntamente com os alunos. Discutimos cada uma delas destacando que é para o bem de todos.
Os professores, junto com os alunos, discutem regras para a convivência em sala de aula.
Todos os participantes das atividades cotidianas expõem suas idéias, experiências e pontos de vista, e no dia a dia constatando-se falhas propõem-se as devidas correções.
Junto com todos: alunos professores, funcionários e equipe gestora. O corpo docente coloca as reivindicações dos alunos e são discutidas coletivamente.

Depois de aceita por todos, transformam-se em documento que é encaminhado a uma gráfica da cidade, impresso em forma de folheto, distribuído para todos os alunos para estudo nas classes e a todos os pais para discussão por ocasião das reuniões (Figura 02).

Na Escola Zita busca-se soluções sempre renovadas pela discussão. Debatendo questões, não apenas referentes à elaboração de regras de convívio, todos têm possibilidade de expor suas idéias, discutir soluções, embora exista também o Regimento Interno que orienta ações.

Não apenas o diálogo, a existência de regras de convivência ou as orientações do regimento interno se propõem a nortear o convívio positivo e a resolução dos conflitos. Variados projetos desenvolvidos pela comunidade escolar objetivam, além da implementação curricular, a pertença do aluno à escola, que resulta na percepção de um bom clima de convivência.

NORMAS INTERNAS DA EE PROFª ZITA DE GODOY CAMARGO

1º - Obedecer rigorosamente o sinal na entrada, troca de aulas, recreio e saída:

MANHÃ:- Entrada: 07:00 – Saída: 11:30 ou 12:20

TARDE:- Entrada: 12:30 Saída 17:00 ou 17:50

Noturno:- Entrada: 19:00 – Saída: 23:00

A entrada na 2ª aula só será permitida com a justificativa, ou, a presença dos pais apenas 3 vezes no mês.

2º - É obrigatório o uso do uniforme escolar, camiseta branca, (não pode ser baby look), calça (com cintura alta, cobrindo a barriga) saia ou bermuda (no joelho) jeans azul, tênis.

3º - É proibido no recinto da escola: mascar chicletes, usar **bonés**, corretivos, bolas e outros objetos que não pertençam ao material escolar (Mp3, Mp4, I-Pods, **celulares**, disk, man e outros estes, são proibidos por lei)

4º - Não descer ao banheiro, ou, tomar água durante as aulas, só se for em extrema necessidade (antes, pedir autorização para o professor) e descer acompanhado pelo Inspetor de Alunos.

5º - O material do aluno é de inteira responsabilidade do aluno.

6º - É obrigatório trazer para as aulas de Educação Física, o seguinte material: camiseta, toalha, sabonete, pente. Não será permitida a entrada de alunos suados em sala de aula. Devem obedecer rigorosamente o sinal.

7º - O aluno não deverá bater nas portas das salas para falar com colegas e pedir material emprestado. Não correr e não empurrar os colegas nos corredores, pátios e escadas.

8º - Manter a escola limpa é dever de todos, promovendo a ordem e a higiene jogando **LIXO NO LIXO** e cuidando para que não haja pichações em **nenhum** lugar da escola.

9º - A escola fica obrigada pela Lei Nº 13.068 de 10/06/08, comunicar aos pais e ao Conselho Tutelar os alunos que apresentaram uma ou mais faltas por semana sem justificativa.

10º - Com Amor, o triângulo **FAMÍLIA – ALUNO – ESCOLA** dá certo.



Figura 02 – Folheto: normas internas da E. E. Zita de Godoy Camargo.

Para cultivar o bom clima, que se manifesta na alegria dos alunos que ali estudam, na disputa por uma vaga nesta escola, vários projetos são levados a efeito. Geralmente tiveram início com o objetivo de envolver a comunidade e resolver algum problema e se

transformaram, aos poucos, em programas permanentes. Nenhum tem como proposta objetiva minorar as questões de incivilidade, entretanto, todos se envolvem com a pertença do aluno à escola, o que resulta em um clima de convívio muito positivo, apesar dos inúmeros contratempos.

Alguns são financiados pela Secretaria do Estado da Educação, outros subvencionados pela parceria empresa/escola objetivando, como um todo, desenvolver habilidades e competências para a formação do cidadão, a melhoria da qualidade de vida, portanto, embora não direcionados especificamente para questões referentes à violência escolar ou clima organizacional, e mesmo que as duas expressões não apareçam no cotidiano ou discurso dos professores, o resultado da participação dos alunos nestes projetos é seu convívio positivo, o sentimento de pertença à escola (ANEXO B).

Alguns projetos são planejados e executados pelos próprios jovens, com orientação de professores como os executados pelos grupos: Protagonismo Juvenil e Metamorfose.

Questionados sobre sua participação nos projetos desenvolvidos pela escola, os professores se lembraram de vários: Universidade Aberta, Meio Ambiente, Laboratório de Informática, Hora da Leitura, Protagonismo Juvenil, Excursões, Educando para a Vida, Descobrimos Talentos, Escola da Família. Participaram da elaboração e execução destes projetos e acreditam em seu efeito positivo como testemunha suas explicações:

Acredito que projetos possam transformar alunos em cidadãos do novo mundo.

Os projetos são importantes, principalmente os pautados pelo Protagonismo Juvenil que contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências para formação do cidadão.

Alguns dos projetos que inicialmente são propostos para resolver um problema precisam ser transformados em programas efetivos, pois, buscam soluções e elas são demoradas.

Os alunos, por sua vez, gostam e participam dos projetos, e foi possível perceber o que consideram mais interessante neles: a oportunidade de conhecer novos companheiros, conforme atestam suas declarações:

Você pode conhecer novos amigos, pode dar sugestões, mas gostaria que envolvesse mais professores.

A maioria dos projetos da escola é com as turmas misturadas e aí nós conhecemos mais pessoas legais.

É legal porque os professores participam com os alunos.

É possível destacar a alegria presente em suas declarações:

Estes trabalhos só atraem alegria para todos
 Se você participa de um, quer participar de mais e mais projetos.
 Todos os que participam ficam alegres, porque são muito educativos e
 também nos ajudam a estabelecer novos pontos de vista, cultura e etc.
 São legais porque é gostoso ter coisas diferentes na escola.

Entre os variados projetos, há alguns que compreendem toda a população escolar e a comunidade e são levados a efeito há muitos anos. Outros, direcionados a turmas específicas. É possível destacar alguns pela avaliação positiva que fazem deles alunos e professores, pois, são capazes de envolver a comunidade escolar, desenvolvendo nela o respeito e o sentimento de pertença à escola e o clima positivo de convívio entre eles e comunidade. Gonzáles Galán (2004) entende que o bom relacionamento com a comunidade proporciona garantia para seu funcionamento e segurança, pois, vizinhos e moradores do bairro passam a protegê-la.

O projeto Educação Ambiental teve início em 2000 numa parceria com a APAE e sua Cooperativa de Catadores de Lixo. Juntou-se a eles, posteriormente, a partir de outro projeto, o Empresa/Escola, a Tigre - Tubos e Conexões, dando origem ao Projeto Reciclar. A escola era um ponto de recepção da coleta seletiva na qual se envolveu toda a comunidade e os funcionários da grande empresa. A APAE recolhia materiais recicláveis, de qualquer tipo enquanto a TIGRE, apenas papéis e embalagens “tetra-pak”. A empresa, em contrapartida beneficiou a escola com a doação de materiais escolares confeccionados com materiais recicláveis e financiou excursões.

A finalidade do envolvimento da escola e comunidade no projeto era o aprendizado de um trabalho social e também educacional. Objetivou o desenvolvimento da solidariedade, e a formação de cidadãos preocupados com seu entorno, considerando os bairros de moradia, despreocupados com estas questões, desalinhados, e contando com uma lagoa em seu interior, que se constituía em perigo para os habitantes locais e provável futuro depósito de lixo, portanto também a “responsabilidade pela preservação da natureza, dos recursos não renováveis, preservação da vida, contribuindo para o bem estar das futuras gerações” (ESCOLA..., 2008, p. 212) além de desenvolver o entendimento de que qualquer ação local pode contribuir com a solução de problemas globais.

O material coletado foi mais ou menos uma tonelada por semestre. Tinha como objetivos a mudança nos hábitos: consumo racional da água, a diminuição da produção do lixo doméstico e seu destino, e a multiplicação deste conhecimento junto às famílias. Todos os alunos da escola visitaram a Cooperativa de Catadores de Papel, onde os materiais eram separados.

Sua atuação envolveu o alerta à comunidade para com os problemas ambientais, sensibilizando na busca de soluções, corrigindo ou revertendo situações, mudando hábitos de consumo e descarte de materiais. É possível inferir que este projeto alcançou grande sucesso devido ao nível social da comunidade, que permitiu e aderiu a sua realização.

O trabalho continua sendo desenvolvido atualmente, por extensão, no bairro, sem a participação direta da escola, que considera já ter completado seu trabalho educativo junto à população, embora continue na orientação dos alunos durante o ano todo. O bairro Cervezão mantém a Coleta Seletiva, fruto do trabalho coletivo escola-comunidade. A população se habituou a selecionar os materiais, coletá-los em lugares apropriados, dentro do próprio bairro, atualmente com a colaboração da Prefeitura Municipal.

Como proceder para explorar a água de forma sustentável foi o estudo que levou a escola a participar e ser campeã da Gincana da Cidadania que envolveu todas as escolas do município. O prêmio financeiro foi aplicado na instalação de cisternas para captação da água da chuva que vem sendo utilizada para limpeza do pátio e rega de plantas.

A Escola Zita participa anualmente de pelo menos quatro grandes eventos para contextualizar conteúdos trabalhados nas aulas. São excursões pedagógicas (ESCOLA..., 2004, p.129) a outras cidades. Entre elas a visita ao Museu do Café - Palácio da Bolsa Oficial de Café, na cidade de Santos. Foi programada como trabalho interdisciplinar para visitar o relevo brasileiro, a serra do mar, o sistema de transportes marítimos, conhecer o mar, a bolsa onde fazendeiros discutiam a cotação do café em seu tempo auge na economia brasileira. A história contada pela arquitetura da cidade, o passeio de bonde.

Foram 94 alunos das oitavas séries. As excursões são financiadas pela Secretaria do Estado da Educação e acompanhadas também por mães. Os alunos testemunham a alegria de participar do projeto:

Até ilha nós vimos!
A água do mar é salgada mesmo!
Eu adorei andar de bonde, porque eu não havia pensado que algum dia nesta face da terra eu andaria.
Vi e pude sentir o mar em meus pés e conheci o famoso McDonalds, coisas que só via na TV.

Outro projeto é a visita à Aldeia Indígena Kopenoti, (reserva da FUNAI) em Avai, SP com o objetivo de formar cidadão crítico e integrado à realidade, reconhecer as relações da sociedade indígena com a natureza, as transformações da cultura indígena no dia a dia e suas marcas após quinhentos anos, comparar a vida dos índios e dos homens brancos. São índios da nação Terena, dos índios Arauaque, do Brasil central.

Na própria cidade há o projeto Conhecendo Rio Claro, em parceria com a Secretaria Municipal de Turismo e Empresa Tigre- Tubos e Conexões, com o objetivo de “levar alunos a conhecer os pontos históricos, turísticos e culturais do município” (ESCOLA..., 2001, p.129) São passeios a pontos previamente estabelecidos como a Usina Elétrica de Corumbataí, Aterro Sanitário, Estação de Tratamento de Água e Esgoto, Museu e Arquivo Histórico, Horto Florestal.

Outras excursões pedagógicas são feitas para São Paulo em visita ao Museu da Língua Portuguesa, Estação Ciências, Museu do Imigrante, todas objetivando o conhecimento acadêmico através da contextualização das aulas, desenvolver o inter-relacionamento positivo entre os alunos, resultando num clima de harmonia, no qual o aluno se sente pertencente a uma escola o que previne atos de violência que por sua vez interfere no clima.

O projeto Trabalhando Valores (ESCOLA..., 2004, p.130), com finalidade de despertar o sentimento de solidariedade e harmonia para com as pessoas diferentes, realizou várias visitas a casas de repouso. Teve como propósito valorizar, respeitar, cooperar com o idoso para satisfazer necessidades sociais e culturais.

O objetivo deste projeto era a desenvolver a solidariedade e também o interesse de muitos alunos em participar do Encontro Municipal de Adolescentes (EMA), com temas ligados à saúde e cidadania. Foram debates e trocas entre jovens de várias escolas para expandir seus limites a partir de trabalho em creches e asilos. Deste trabalho originou-se o grupo de alunos denominado “Metamorfose” que após receber treinamento, passou a desenvolver ações na escola, dentro do tema Prevenção Também se Ensina (ESCOLA..., 2004, p. 211).

As atividades que envolvem a participação dos jovens vão à direção de democratizar a escola e podemos encontrar em Puig (2000, p.31):

Uma escola democrática supõe colocar em prática um conjunto de atividades que impulsionem a participação. As práticas de participação que tornam possível aos alunos e às alunas tomar parte ativa e significativa na vida escolar, quer dizer, nas questões relativas ao trabalho escolar, à convivência e à integração.

O grupo Metamorfose desenvolve atividades desde 1997, alternando seus membros nas discussões sobre AIDS, DSTs, sexualidade, drogas, gravidez na adolescência. Tem como objetivos desenvolver a auto-estima e responsabilidade sobre a saúde individual e coletiva, a consciência de que “prevenção” significa valorizar a vida melhorando a sua qualidade e a

aprendizagem e oferecimento de informações específicas sobre os temas aos colegas de todas as turmas.

Suas ações são programadas em reuniões com alunos, pais e comunidade. Há utilização de vídeos e são feitas pesquisas. São agentes multiplicadores de conhecimento dentro da escola e comunidade. Têm como meta atingir 100% do alunado e 30% dos pais.

O grupo tem camiseta personalizada que o identifica, com os dizeres “eu prefiro ser uma metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. São vinte e cinco componentes e mantém-se aberto aos seus amigos. Reúnem-se todas as quintas feiras durante uma hora. São alunos dos três períodos a partir da sétima série. Alunos e professora responsável não faltam nunca aos encontros, e acabaram se transformando num grupo unido e que se identifica com facilidade, pois, além de usar a camiseta, destaca-se pela cortesia e solicitude para com todos, atitude trabalhada no grupo.

Os alunos da 8ª série que pertencem ao grupo Metamorfose desenvolvem oficinas com todos os alunos da escola, uma turma por vez, abordando temas AIDS, DSTs, drogas, sexualidade, gravidez na adolescência. Para tanto, recebem orientações semanais das professoras de ciências e biologia, além de fazerem o curso do EMA. Estas oficinas envolvem debates, vivências muito interessantes, reuniões com pais, discussões, projeção de filmes.

Existe na Escola Zita o Grêmio Estudantil (ESCOLA..., 2004, p.95) cuja proposta é articular os diversos segmentos da comunidade escolar dispostos a atuar nas ações que desenvolvam a ética e a cidadania. Programam atividades que possibilitam interação dos diversos atores escolares. Incentivam e garantem a utilização dos espaços pedagógicos: biblioteca, sala de informática.

Sua meta é representar os alunos nos fóruns internos, defender os interesses individuais e coletivos dos alunos e escola, incentivar a cultura literária. São responsáveis pela organização e atendimento da biblioteca, que conforme um professor “é uma novela que nunca termina”, a cultura artística e atividades desportivas, entre outras o Inter-Classe, além das festas do folclore e dos talentos, que são anuais. Entre suas funções está manter o jardim e arborização da escola.

O Grêmio Estudantil tem que fazer parte de todas as atividades da escola e é orientado por dois professores.

Os alunos do Grêmio reativaram, no ano de 2007, a sala de som, e a transformaram em uma rádio com notícias, músicas, recados, novidades, ao gosto dos alunos. Organizaram o show de talentos.

Aprenderam a utilizar a aparelhagem que compunha a rádio com um dos professores, foram às classes para saber o estilo de música que agradaria a todos. Fizeram cartazes de divulgação. Para dedicar músicas, mandar recados aos colegas, o aluno interessado deve solicitar, por escrito, a um representante do Grêmio. Um deles percorre as salas com uma caixinha recolhendo os pedidos. Os momentos de recreio ficaram ainda mais alegres.

Este trânsito fácil dos alunos nas diversas dependências e entre os diversos professores e aulas justificado pelas suas propostas envolve a escola em atividades do agrado, desenvolvem o sentimento de pertença à escola, contribui para o clima positivo.

No pátio da escola há um espaço com estante e muitas revistas denominado “espaço teen.com” também de responsabilidade dos alunos do Grêmio durante o recreio. São revistas, as mais variadas, trazidas pela equipe escolar, podem ser levadas para casa e depois devolvidas. Este espaço é muito estimado pelos alunos e mais uma maneira de a escola entrar em contato com a comunidade. Familiares aguardam as revistas em suas casas. É uma ação que contribui para o sentimento de pertença e a harmonia do clima da escola.

O Grêmio Estudantil é um dos responsáveis pelo projeto permanente Preservação do Patrimônio que existe há anos, envolve toda a comunidade escolar. A partir dele a escola mantém-se muito bem conservada. Os cuidados dizem respeito desde as folhas arrancadas dos cadernos sem necessidade, sujeiras nas classes e banheiros e conservação de materiais até à preservação do prédio.

Foi possível acompanhar no dia a dia o trabalho do Grêmio Estudantil. São muito atuantes. Realizam de fato todas as atividades que estão sob sua responsabilidade. Os jovens se realizam nesta ocupação. São respeitados na escola. É possível inferir que o grupo de adolescentes que se envolve com as ações de ajuda à escola cresce como pessoa. Propaga a escola na comunidade. É motivo de orgulho para suas famílias.

O programa “Agentes Ambientais Mirins” é constituído por alunos da sexta série, que têm a função de preparar a recepção, anualmente, aos alunos ingressantes, assim como a preservação do grande espaço livre ao redor da escola, que era utilizado como depósito de lixo pelos vizinhos, antes do trabalho educativo da escola. Professores de ciências e os Agentes Ambientais Mirins conseguiram conscientizar a comunidade com relação à questão de depositar lixo fora do lugar adequado indo de casa em casa, solicitando colaboração e orientando quanto aos cuidados com o ambiente.

O projeto Educando para a Vida estabeleceu parceria entre a Escola Estadual Prof^a. Zita de Godoy Camargo e o Colégio Puríssimo Coração de Maria com o objetivo de capacitar alunos para o ENEM e o Vestibular.

O Colégio Puríssimo é uma escola particular, há 93 anos na cidade, com alunos desde o maternal até o ensino médio. É administrado por nove Irmãs do Imaculado Coração de Maria.

Alunos do segundo e terceiro anos do Ensino Médio e EJA (Ensino de Jovens e Adultos) da Escola Zita participaram e foram atendidos no Projeto Educando para a Vida

O Projeto atendeu sessenta alunos aos sábados, trinta e cinco nas quartas-feiras e quarenta alunos nas quintas-feiras, ressaltando que alguns freqüentaram mais de um curso. Dentre eles há trabalhadores que atuam como: office boys, acompanhantes de bebês, domésticas, caixa de supermercado, entre outras ocupações. Trata-se de um público que deseja aprimorar-se e almeja o curso superior.

O trabalho envolveu 29 professores e funcionários voluntários de ambos os colégios, e se dispôs a contribuir para com a transformação social da região atendida. Estes voluntários foram se alternando todos os sábados para as quatro horas semanais do curso Vestibular e Cidadania, durante a semana, às quintas feira para a Oficina de Redação e às quartas feiras com o curso Práticas de Trabalho, durante o ano todo.

Os alunos interessados foram acolhidos, motivados e acompanhadas as freqüências nas atividades oferecidas, sendo permitidas três faltas durante a realização do Projeto.

O projeto Educando para a Vida beneficiou diretamente 68 jovens e adultos com recursos humanos e materiais no período de nove meses. Sua meta foi proporcionar condições para que cada atendido desenvolvesse suas potencialidades, de forma consciente e comprometida com a própria vida e com a sociedade.

A Preparação para o Vestibular e ENEM contou com aulas interativas desenvolvidas aos sábados à tarde com grade curricular abrangendo as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Naturais e Matemáticas, no horário das 13h30 às 17h, na Escola Zita e, eventualmente, no Colégio Puríssimo Coração de Maria.

As Práticas Cotidianas de Trabalho envolveram o aprimoramento de técnicas de artesanato, culinária e trabalhos domésticos. As atividades foram desenvolvidas às quartas-feiras no período das 18h às 19h para 30 alunas.

A Oficina de Redação – Múltiplas Linguagens levou 30 alunos ao aperfeiçoamento do ato de escrever. As atividades foram desenvolvidas às quintas-feiras no período das 18h às 19h.

É possível notar a rapidez e a urgência com que as atividades são postas em ação nesta escola. Percebe-se o interesse em utilizar bem o momento, resgatar o tempo perdido e combater as demais perdas. São muitas e vêm sendo perdidas desde a infância.

Todos os materiais utilizados foram oferecidos pelo Colégio Puríssimo: Apostilas pedagógicas, fotocópias, retro projetor, material pedagógico para as aulas, transparências, entre outros, assim como o lanche. O gasto mensal com o Projeto foi de R\$ 500, 00, incluindo lanches e eventuais despesas com relação ao curso de “Práticas Cotidianas de Trabalho”.

Os projetos que vêm sendo desenvolvidos pela escola pesquisada, buscaram modernizar a educação, desenvolvendo as dimensões intelectual, afetiva, social a partir de ações que atendem aos interesses dos jovens que vivem a atualidade.

Em contrapartida, a escola percebe a melhora da sua eficácia e resultados efetivos: a satisfação dos alunos, o sentimento de pertença, o clima harmonioso, a satisfação de pertencer a esta escola, manifestado pelos alunos.

Blaya (2002) entende que o efeito exercido pela escola ao desenvolver ações pedagógicas que envolvam a comunidade escolar em atividades interessantes é significativo na prevenção da violência. O clima positivo então instalado encontra repercussão na comunidade.

A satisfação não é apenas um sentimento subjetivo. Ela reflete na relação da pessoa com seu entorno e nas inter-relações sociais positivas entre professorado e alunado.

Nesta medida, o trabalho com projetos tem relação consistente com o rendimento acadêmico, o clima da aula, da escola, as relações internas, o acatamento a regras. Desenvolve o aprendizado do diálogo, da discussão de objetivos, além de diminuir o absenteísmo, prevenir o abandono prematuro da escolaridade, portanto o implemento do sentimento de pertença.

Embora o empenho da escola em apresentar programas que envolvessem os alunos a partir de seus interesses e necessidades, melhorando o clima, educando para a convivência e a resolução pacífica de conflitos, e tivessem como resultado o implemento do sentimento de pertença, o gosto em participar das atividades das escolas, ela apresenta pontualmente episódios de incivilidade e agressão.

Ao mesmo tempo em que atende a objetivos de desenvolvimento acadêmico, os variados projetos desenvolvidos por alunos e professores da Escola Zita promovem um clima

positivo que envolve os jovens em atividades cuja prática redunde em pertença à escola, diminuindo os atos de incivilidade pelo aprendizado da convivência e aceitação das diferenças individuais.

Os projetos desenvolvidos, portanto, ao gerar atividade de aprendizagem, ensinaram a solidariedade e previnem conflitos, ajudando a instalar e manter o clima positivo reinante nas dependências da escola.

As ações pedagógicas que envolvem o trabalho inter e transdisciplinar como o trabalho com projetos que se vive no espaço escolar, exigem uma comunicação aberta, não preconceituosa, onde todo o conhecimento é igualmente importante, exigindo dos atores escolares transformação pessoal. Pressupõe atitude diferente a ser assumida frente a problemas.

O trabalho com projetos é de grande importância pela interação de variados temas que permitem e pela atualidade metodológica, que mobiliza os jovens. Quem ganha com eles também é esta escola que fica diferenciada junto a outras das adjacências, por ser estimada pelos alunos e comunidade, ter um clima positivo.

3.2.4 Categoria de análise: estrutura física

Herdero (2008, p.53) entende que “a configuração física dos espaços escolares constituem em um elemento a mais na educação”.

A importância dos espaços escolares também é apontada por Santos Guerra (1990) conforme Herdero (2008) destacando estes espaços como detentores de fatores educativos, pois são neles que ocorre a educação, portanto, são carregados de significados, segundo o uso que se lhes dê.

Para o autor, os espaços escolares são resultados das informações culturais e sociais dominantes e deverão ser aproveitados como um elemento a mais na educação. Proporcionam informações culturais e sociais de forma não verbal e acabam por formar parte importante do currículo oculto, sendo condicionantes sociais e culturais na educação, influenciando no clima organizacional.

O edifício, assim como os demais espaços do entorno da Escola Zita foram planejados e construídos para abrigar uma escola.

A preocupação em oferecer atividades do agrado dos jovens faz com que o clima ali existente seja positivo nos diferentes ambientes. A finalidade do prédio, conforme foi possível observar pela movimentação dos alunos no cotidiano pode ser assim resumida: os espaços desta escola pertencem aos seus alunos.

A propriedade é respeitada pela comunidade e há manutenção constante de todas suas instalações. Os professores explicaram que embora o bairro onde esteja situada a escola e os demais, em seu entorno, mais periféricos, tenham o estereótipo de marginalidade e vandalismo, o trabalho da escola é respeitado, portanto também o é seu prédio.

Embora o acatamento à escola e seus espaços, é provida de alarme. Tem caseiro, porta gradeada que separa a sala onde estão os computadores, os documentos da escola e o almoxarifado.

A equipe gestora e demais componentes que convivem na escola são empenhados em bem utilizar os espaços para conseguir bons resultados educativos. Há salas para diferentes atendimentos, orientação aos alunos quanto à conservação do patrimônio escolar, pátios internos grandes, e amplo espaço externo com canteiros, árvores, gramado.

A sala dos professores é acolhedora, a sala de informática muito bem utilizada. Todos os computadores são de uso dos professores e alunos e são conservados ligados durante o período letivo. A estrutura física da escola é visivelmente bem conservada. Há manutenção da partes hidráulica, elétrica e dos diversos aparelhos eletrônicos. Materiais pedagógicos e esportivos são adequados e os espaços limpos. Neste particular, é preciso destacar o pequeno número de funcionários determinados para manter a escola limpa. Entretanto, é um ambiente no qual há empenho de todos na conservação da ordem. Há trabalho educativo junto aos alunos para que o mesmo aconteça. O que os professores explicam confirma:

Os pátios são grandes, há espaço físico muito bom, o prédio está bem cuidado e a sala dos professores é um bom local de encontro. Só falta uma quadra coberta.

A escola é bem cuidada por todos, inclusive pela maioria dos alunos.

É a única escola, na qual trabalhei que mantém o prédio em ordem.

Os professores orientam os alunos sobre a importância de preservar o patrimônio escolar e recebem a ajuda dos alunos do Grêmio Estudantil.

Para Heredero (2008), a função da escola não é apenas transmitir conteúdos, mas, ensinar de forma ampla. O mais racional é que ela tenha espaços acolhedores, bonitos cuja responsabilidade é de alunos, professores e gestores. A preservação do prédio é um dos “sagrados” (CORBETT, 1987) desta escola. Nos seus anos de funcionamento vem mantendo a pintura sempre renovada ou retocada, diferentemente de muitas outras da região. Esta

manutenção é determinada pela direção e sua atuação é percebida e elogiada pelos professores, conforme testemunham:

Reconheço o empenho da equipe gestora em conservar a escola.
O ambiente é muito confortável, a direção é extremamente preocupada em proporcionar conforto a todos.
A escola recebe um cuidado especial por parte da diretora.

A afirmação da coordenadora ajuda a entender o cuidado com o espaço da escola:

O ambiente é muito confortável, tenho uma sala para realizar o meu trabalho junto aos alunos e professores, podendo acompanhar de perto a realização das atividades. A escola é bem cuidada e conservada, tornando o ambiente muito agradável.

Os professores de educação-física também colaboram para se entender o espaço e instalações bem cuidadas:

Os materiais esportivos são o suficiente para boas aulas de educação física e recreação, o que ajuda a criar um ambiente agradável de convívio.

A diretora explicou que os professores gostam da escola. E têm motivos para isso, pois “eles têm material à mão, ótimos lanches após as reuniões. Tudo o que precisam é só solicitar e será providenciado”.

Os alunos se entusiasmam quando elogiam o aspecto físico da escola. De fato, dentro do bairro ela se destaca por ser uma grande construção, pintada com cores vivas, diferente de suas casas. É preciso deixar que eles mesmos expliquem:

Boa por ter tudo em perfeito estado, exceto algumas carteiras escritas e sujas.
Muito bom porque foi quase tudo reformado. Não pode se dizer bom, mas, excelente.
Eu acho muito legal, é tudo bem organizado.
Eu acho excelente, as salas de aulas são muito confortáveis, mas deveriam cobrir a quadra por causa do sol e às vezes por causa da chuva.
Tudo limpinho no lugar certinho.
Maravilhosa, banheiros pátio, sala de aula, quadras são espaços bem cuidados.
As quadras são usadas por todos os alunos.

Herdero (2008) afirma que os espaços arquitetônicos escolares incidem no clima e na qualidade da escola. As classes não são o único espaço onde ocorre a educação e muitas vezes se dá pouca importância aos demais espaços e também à inter-relação entre eles.

Com relação a um dos aspectos da estrutura, os banheiros, que geralmente causam problemas nas diferentes escolas, nesta são muito bem conservados, reformados recentemente com bom gosto. Conforme as alunas “parece banheiro de shopping!” Os alunos explicam:

Os banheiros ficaram mais chiques e têm espelhos!
 Eu acho muito legal por que agora reformou o banheiro feminino e antes já tinha reformado o masculino.
 Muito bem organizada, pois os banheiros estão sempre limpíssimos.
 O banheiro é bem limpo e bonito.
 Minha escola é muito bem organizada, pois os banheiros, estão sempre limpíssimos, o pátio e os outros lugares sempre tem alguém limpando, as salas sempre limpas e tudo inspecionado para ver se não está quebrado ou sujo.

O lugar eleito pelos alunos como o melhor da escola Zita foi a quadra, pois onde jogam, brincam, praticam esporte, participam de campeonatos esportivos. Em um dos lados da quadra há uma arquibancada e atrás dela várias e frondosas árvores. Há motivos para que este lugar seja o preferido. Ali se pode ficar à vontade. Tem espaço, lugar para sentar, sombra e oportunidade para jogos, muito ao gosto dos alunos e oportunidade para relacionamento interpessoal. Os pátios de recreio dos centros escolares são lugares privilegiados de aprendizagem. Os lugares onde estão os alunos e seu tamanho não é algo neutro, mas condiciona a aprendizagem que neles se produz, ensina Herdero (2008).

Os alunos explicam:

Gosto da arquibancada por causa do local fresco, um espaço que dá para conversar à vontade, e tenho uma visão para acompanhar tudo o que acontece na entrada e recreio.
 A arquibancada por causa dos pés de jambolão e outras árvores. Lá dá para curtir o intervalo sossegado sem se preocupar com o calor que faz durante o dia e à tarde.
 É a quadra porque quando eu estou dentro dela eu esqueço de tudo.
 É a quadra onde posso me divertir e também o refeitório porque posso me alimentar.
 A parte de fora onde fica a quadra, porque lá é menos barulho e mais arejado.
 Eu gosto da área que tem em volta da quadra. Ali perto, fora do pátio. Corre ar fresco e puro na hora do recreio.
 Na quadra, porque gosto de assistir aos jogos de futebol.
 Gosto de ficar embaixo das árvores. É mais refrescante e bate mais sombra e vento.
 Gosto da quadra, pois é onde a gente joga bola e faz brincadeiras, e do pátio também, pois ele é bem grande e dá para fazer muitas coisas nele.

Gosto de ficar num lugar com árvores, sentado calmo, sem aquela correria.
Gosto da quadra porque lá me sinto não como um aluno e sim como um ser humano.

O pátio interno é também muito apreciado por ser bem grande, ter sombra. É utilizado para apresentações teatrais e outras comemorações. Lá se localiza o espaço “teen.com”. Parte dele é utilizada como salão de refeição. Os alunos contam:

Eu gosto do pátio porque é a hora em que fico zutando com as minhas amigas e vendo os meninos.
Gosto do pátio. Lá me sinto a vontade com os meus amigos.
Gosto do refeitório porque enquanto comemos conversamos.

Alguns espaços são preferidos em função dos projetos nele desenvolvidos. Os alunos explicam:

Gosto do rádio¹⁰ porque o recreio fica mais divertido.
Eu gosto do espaço “teen.com”¹¹ porque lá tem revistas e jornais e é muito interessante. É um lugar aconchegante onde no intervalo encontro com meus amigos de outras salas.
Gosto da sala de informática porque lá podemos ter acesso aos computadores e hoje é muito importante saber trabalhar com eles.

As salas de aula nesta escola, nos períodos manhã e tarde funcionam como sala-ambiente. Há uma sala para cada disciplina, portanto os professores nela permanecem. Na troca de aulas os alunos saem de uma sala em direção a outra, o que é oportunidade para algumas confusões. Infelizmente, as salas-ambientes não são decoradas de acordo com o assunto a que se destinam. Os professores não conseguiram até hoje manter seus materiais constantemente expostos e à mão, sem que não houvesse algum dano. É preciso que os alunos expliquem não apenas os espaços, mas a inter-relação com professores que ali ocorre, aspectos que colaboram positivamente com o clima da escola:

Gosto da sala de matemática. Além de gostar da matéria e da professora acho o ambiente da sala muito agradável pois ao chegarmos a professora, junto com todos faz uma oração e isto faz com que a aula seja bem mais tranquila.
Sala de história e inglês, pois as aulas são agradáveis e os professores legais.
Gosto da sala de ciências. É a melhor aula de todas. É uma professora legal.
Gosto das salas em que o professor é mais rígido porque é mais calmo, silencioso.

¹⁰ Serviço de recados, dedicatória de músicas, anúncios, solicitados pelos alunos. Os pedidos são encaminhados para o representante de classe. Alunos do Grêmio Estudantil acionam a aparelhagem da sala de som no horário do recreio para atender às solicitações.

¹¹ Espaço com estantes nas quais são colocadas revistas, jornais, álbuns, resultado de campanhas entre professores que os apanham em suas casas, sala de espera dos cabeleireiro, dentistas, médicos que freqüentam

A sala de leitura porque é relaxante e gostosa.
Sala de aula, pois é o lugar onde aprendo e muitas vezes ensino. É ali que está o meu futuro profissional.

Para Heredero (2008) alguns espaços, em muitas escolas, são pouco aproveitados e passam muitas horas fechados apesar de sua grande capacidade. Isto ocorre com a biblioteca. Além de muito bonita contém acervo invejável. A direção da escola se empenha em adquirir livros e coleções atuais e interessantes, embora haja dificuldade em mantê-la funcionando cotidianamente, devido à falta de adulto que se responsabilize por ela. É uma grande perda, pois a biblioteca foi lembrada por apenas dois alunos.

Por outro lado, seus espaços abertos facilitam a comunicação entre alunos e professores e oportunidade de manter maior diversidade de atividades e movimentação e melhor aproveitamento da escola como um todo. Facilitam e resultam em maior interação, autonomia e satisfação.

A análise dos dados e observação desta escola apontou para um lugar agradável, onde o clima positivo, que incide nos diversos trabalhos realizados e nos seus resultados, ocupa lugar destacado.

A existência de projetos abertos à comunidade e a facilidade com que pessoas que não pertencem à escola ali aportem para desenvolver atividades de programação acadêmica, social, cultural, só é possível pelo bom clima reinante.

A intervenção da escola no seu entorno físico e social, ao desenvolver ações que educam a própria comunidade, fazem dela uma escola aceita, protegida e bem sucedida.

É possível afirmar que o empenho das diversas equipes: gestora, de professores, funcionários e serventes, em desenvolver trabalhos que objetivam promover social e culturalmente os alunos, faz dela uma escola que se distingue de maneira muito positiva entre as demais da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada escola se caracteriza por desenvolver uma personalidade própria, que influencia o comportamento dos que ali trabalham e estudam o que é considerado como clima da organização.

O clima da escola tem múltiplas causas, e seus componentes estão interligados. É percebido simultaneamente de forma consciente e inconsciente. A análise de seus efeitos, que também são múltiplos, é fundadora de novas políticas ou estratégias de mudança e interessam diretamente aos gestores escolares.

O conhecimento do clima pode orientar projetos para sua intervenção e inovação enquanto que o êxito destes projetos depende do clima que já é existente na organização. Os resultados das medidas propostas para a transformação do clima recebem influência daquele que acompanhou a execução do trabalho proposto para modificá-lo.

O estudo e identificação do clima são preliminares a qualquer forma de intervenção e está afeto em especial à equipe gestora. Embora existam diferenças na percepção do clima de uma escola, portanto micro climas, é necessário analisar as inter-relações presentes no cotidiano escolar. Elas favorecem ou dificultam o trabalho, assim como o sucesso da escola e dos alunos. Saber o clima é necessário para poder traçar objetivos e ações que possam melhorá-lo.

O clima é multidimensional e particular de cada organização escolar, o que implica não serem generalizáveis a todas as escolas os resultados de pesquisas. Podem, entretanto, ser objeto de estudo, compreensão e enriquecimento das ações desenvolvidas por quaisquer delas.

Há de se observar quais são os fatores que fazendo parte do clima estão a influir negativamente, portanto sujeitos a intervenções, e os positivos, portanto, a serem mantidos e estimulados.

Devido a sua multidimensionalidade, muitos fatores têm importância para a formação do clima. Neste trabalho, estão aliados à inserção da violência na sua percepção. Foram selecionados em três categorias de análise, embora não sendo as únicas possíveis:

- inter-relação pessoal que incluiu o bem-estar junto a companheiros, sofrer ameaças, sentir segurança ou vitimização na escola, presenciar e participar de atos de agressão, o convívio com alunos imigrantes, a participação dos pais.

- preservação e utilização do espaço escolar, priorizando os lugares mais agradáveis da escola, as inter-relações pessoais que se dão nestes espaços.
- funcionamento organizacional enfocando o preparo acadêmico dos professores para lidar com situações de violência, os procedimentos que a escola se utiliza para resolver conflitos.

Este estudo teve a intenção de fazer uma análise aproximativa da percepção de professores e alunos sobre o clima de suas escolas e a violência nele inserida. Não pode ser generalizado ou considerado comum a todas. Assim como não podem ser definidas como definitivas ou únicas as ações que vêm sendo desenvolvidas pelas comunidades escolares das duas escolas pesquisadas para promover a convivência positiva.

Suas ações, entretanto, devem ser consideradas pelo fato de serem, no momento de vida das duas escolas, o possível para elas, e representarem um empenho na obtenção de convívio e clima positivos nos ambientes escolares, muitas vezes sujeitos a atos de incivilidade.

Embora não contando com situações ideais de trabalho, há mobilização das comunidades escolares estudadas que utilizam a criatividade e demonstram interesse em fazer da escola espaço de convívio positivo.

No Colegio S. coexistem subgrupos de professores quanto de alunos, portanto há percepção de micro-climas.

A análise dos dados indica ser uma escola que busca através de normas internas, tutorias e atualmente a mobilização de sua comunidade em um projeto que visa a aceitação da interculturalidade e a prevenção da violência, melhorar as relações interpessoais entre originários do país e alunos procedentes de outras culturas.

As famílias dos alunos desta escola dão importância fundamental ao aspecto acadêmico da educação. Embora pertençam ao que é considerada classe média baixa na região, segundo classificação oferecida pela coordenadora, possuem grande capital cultural que é melhorado pelas oportunidades educacionais, artísticas, culturais e econômicas oferecidas pela cidade e país bem organizados, a proximidade dos centros de excelência das condições de vida e cultura.

Esta escola é fechada em si e tenta manter a referência positiva que usufrui por desenvolver um trabalho acadêmico singular, marcado pelo bom resultado nas avaliações e na preparação dos alunos para cursos superiores.

Tem um caráter conservador que pode ser observado, entre outras, no respeito à hierarquia, formalismo nas inter-relações, alunos monitorados, decisões tomadas pelo topo administrativo, planejamento individualizado, estabilidade de conceitos e ações que recebem influência da religião católica, não participação dos alunos na discussão das regras internas. O peso do passado dirige suas ações e é entendido como positivo.

Há dificuldade em abrir espaço para a participação dos pais. A presença da antiga administração no imaginário dos professores que ali trabalham há muitos anos é muito forte, dificultando a aceitação das atuais administradoras, que são originárias de país sul americano. Há, em decorrência, dificuldades para que a nova direção da escola ocupe seu espaço. Dificuldades de inter-relação pessoal, portanto, condicionam as atitudes de satisfação entre estes grupos. Outros produtos como rendimento acadêmico, valorização pessoal por trabalhar no lugar, leva a uma percepção mais positiva do clima.

A escola viu-se, nos últimos anos, na obrigação de atender imigrantes originários de países em condições socioeconômicas desfavorecidas. Em alguns grupos de professores estes fatores estão a condicionar as atitudes de satisfação e participação.

Embora as dificuldades, que se patenteiam na percepção do clima, no Colegio S. há interesse de alguns professores, coordenação e direção, em resolver o impasse da aceitação dos imigrantes que vieram, nos últimos anos, desestruturar a ordem existente, a tradição, e dificultar a prática pedagógica.

Recebe a influência da sociedade local que evita esta aceitação, porém verificou-se que embora a força da origem social-cultural de muitos alunos, há disposição dos professores de não aceitá-la como impossível de ser superada. A escola vem tentando aceitar o perfil de seu novo alunado e mudar a relação que entendem existir entre origem social e resultados escolares.

Há diferentes percepções de clima assim como dos atos de incivilidade nele inserido entre os diversos grupos de escolares e adultos, pois alguns escolares sofrem esta violência e se sentem inseguros na escola, são vítimas de companheiros, enquanto o maior grupo não se atém a estas questões.

Apesar dos fatores que dificultam sua modernização outros produtos em especial o resultado acadêmico, muito caro aos pais, compensam o clima nostálgico, que vem condicionando as atitudes de satisfação.

Na Escola Zita o relacionamento interpessoal vem sendo objeto de cuidado desde sua fundação. As regras de convívio são discutidas e propostas a partir da base, o planejamento é realizado coletivamente, portanto o bom clima alcançado vem sendo mantido

através de ações que buscam democratizar as relações. Há um caderno que passa de um professor a outro nas mudanças de turmas, onde são anotadas as ocorrências que serão posteriormente discutidas nas reuniões e que faz com que a equipe dos professores como um todo, cuide e seja responsável pela disciplina da escola e a manutenção de bom convívio entre os alunos.

A escola trabalha com salas-ambientes e desenvolve importantes projetos que se tornaram programas efetivos.

Conta com a colaboração da comunidade. Comprovadamente auxilia na transformação positiva de seu entorno e também na adaptação das famílias, originárias de outras regiões do Brasil, ao novo meio social. Em contrapartida, esta escola vem incorporando no cotidiano o sentimento de coletividade, companheirismo, solidariedade, alguns dos seus comportamentos considerados “sagrados”, e que foram assimilados da população migrante que se instalou na região.

A escola foi construindo uma presença positiva na região desde sua fundação, quando se abriu para o diálogo entre os atores de sua comunidade interna e os da exterior, o que demonstra a profissionalidade de sua equipe gestora.

Há informalidade nos relacionamentos e atmosfera de ordem, sem a presença explícita de autoridade. O tom coloquial, barulho costumeiro, descontração nas inter-relações entre os alunos e professores, pontuadas por manifestações efusivas, direcionam para a percepção de um clima de pertença.

O acatamento da escola pela comunidade, resulta, acredito, da sabedoria com que soube chegar aos moradores através de variados projetos que tiveram aceitação e buscavam seu envolvimento e participação.

Algumas ações desta escola podem servir de referência para outras instituições, por alguns aspectos que devem ser melhor estudados: o tempo bem utilizado dedicado às reuniões de estudo e programação dos professores, o incentivo à execução de projetos que atendem interesses e são programados e executados pelos próprios adolescentes com orientação dos professores, incentivo ao conhecimento e à formação continuada dos professores proporcionado pelas coordenadoras, o trânsito livre em suas dependências, a afetividade dos professores, a competência profissional, compromisso com a escola e comunidade e forte investimento pessoal da equipe gestora.

Questões de incivilidade e agressão entre seu alunado são discutidas sem sair dos muros da escola, pois consideram que devem ser resolvidas em suas dependências e com o

seu pessoal, evitando-se encaminhamentos a outros profissionais, embora ocorram esporadicamente. Estas ações aumentam o clima de segurança em seu interior.

Embora as diferenças individuais, os alunos constituem um grupo que apresenta certa homogeneidade pelas suas origens culturais, e o convívio entre eles, embora tumultuado, é menos propenso a vitimização, que trás conseqüências danosas à auto-imagem.

As duas escolas estudadas, ante a realidade do conflito, consideraram mais adequado prevenir de maneira educativa, através de ações pedagógicas próprias da escola, que cabem à prática cotidiana de gestores e professores.

As pesquisas na área da educação oferecem referencial teórico adequado para que a escola aprenda a fazer a prevenção e mediação dos atos de incivilidade e vitimização que ocorrem e devem ser resolvidos através de ações educativas. Alertam que a questão não é o conflito, pois ele é normal na escola, entre tantos alunos, mas a resposta que a escola dá a ele: de forma ética e educativa ou igualmente violenta.

Isto posto, faremos algumas considerações com relação ao foco desta pesquisa que é a relação entre clima escolar e violência na escola e a idéia de trabalhar ações que resultem em clima harmonioso, em lugar de esperar que a violência se instale para depois trabalhar com seus efeitos.

No cotidiano das inter-relações, o convívio de muitos adolescentes em um mesmo espaço físico pode algumas vezes e por razões já discutidas, provocar atos de incivilidade e tornar o clima conflituoso, dificultando que na escola se desenvolvam os objetivos educacionais e sociais a que ela se propõe.

Muitas escolas costumam se preocupar com a violência que ocorre no seu interior e focalizá-la, ao procurar ações para seu controle, muitas vezes igualmente violentas.

Esta pesquisa traz como implicação para a comunidade escolar: preocupar-se com a questão da vitimização, qualquer que seja sua motivação, que resulta em ações de incivilidade. Utilizar os conflitos e suas causas como diretrizes para ações educativas que resultam em crescimento inter-pessoal e beneficiam o clima da escola.

O trabalho de construir um clima positivo na escola prevenindo a violência é questão que envolve todos os atores escolares, em especial a equipe gestora, pois os dados da pesquisa informam que a adequação dos espaços e o funcionamento da organização, que são levadas a efeito pelos gestores, são importantes para desenvolver as relações interpessoais positivas.

Em nossa análise a preocupação com a atmosfera e saúde da escola é papel tributado à atuação das equipes gestoras:

- Planejar a partir de um olhar prospectivo e longitudinal para curto e longo prazo ações, que embora não tratem diretamente da questão violência, propiciem a manifestação e conservação do clima organizacional positivo, fator de prevenção da violência escolar. Estas ações implicam programas e projetos coerentes, espaços organizados e bem utilizados, estrutura organizacional consistente.
- Integrar no currículo e planejamento da escola o estudo das questões que se referem ao clima organizacional, emprestando a este tema um tratamento de disciplina transversal.
- Buscar nas orientações oferecidas pela pedagogia idéias positivas para atenuar a incivilidade através de ação educativa, valorizando o trabalho dos profissionais da educação e projetando uma imagem positiva para a comunidade.

Portanto não vincular solução dos problemas de incivilidade no seu combate direto, muitas vezes efetuado igualmente de forma violenta, mas, introduzir fatores que melhor organizem a escola, preocupando-se com tomar resoluções justas, incentivar a existência de grupos de jovens que se responsabilize por variados assuntos e espaços com a cooperação dos adultos, e demais intervenções que possam melhorar o convívio e em decorrência a eficácia da escola.

Em suma, a intervenção nas questões de violência escolar há de ser educativa e ter como foco o clima positivo das inter-relações, como um dos fatores de prevenção à violência escolar.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, S. Violência, um retrato em branco e preto. **Idéias**, São Paulo, n.21, p. 17-26, 1994.
- ALONSO, E. Clima y cultura en las organizaciones. In: CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN SOCIAL, 2., 1988, Alicante. **Anais...** Alicante: (s.n.), 1988.
- AMARAL, L.A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceito e sua superação. In: AQUINO, J.G. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2.ed., São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.
- APODAKA, P. et al. Evaluar el contexto: propuesta para el análisis del ambiente educativo. Centro especializado de recursos educativos.Eusko Iaularitz: Gobierno Vasco,1991. Disponível em <http://web.mac.com/rmenda/materiales.html>. Acesso em 25 mai 2009.
- AQUINO, J.G. **Indisciplina o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003. 95p.
- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.111p.
- ARENDT, H. **Sobre la violencia**. Madrid: Alianza Editorial, 2005. 144p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 229p.
- BARRETTO, V. Educação e violência: reflexões preliminares. In: ZALUAR, A. (Org.) **Violência e Educação** São Paulo: Cortez, 1992. p.55-64.
- BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p.225-250.
- BLAYA, C.; DEARBIEUX, E; AMARILLO, R del R.; RUIZ, R. O.; Clima y Violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. **Revista de Educación**, Instituto de Evaluación. Ministerio de Educación, Madrid p.293-315, 2005.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994. 337p.
- BONITATIBUS, S.G. **Educação comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989. 85p.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. 322p.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9394/96 de 24 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23/12/96. Seção 1, p. 27.833 - 27.841.

BRUNET, L. **El clima de trabajo en las organizaciones**: definición, diagnostico y consecuencias. México: Editorial Trillas, 1987. 121p.

_____. Clima de Trabalho e Eficácia na escola. In NÓVOA, A. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1992. p.123-139.

BURSTYN, M, (Org.) **No meio da rua. Nômades, excluídos e viradores**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000. 204p.

CALVO de MORA, J. Conocimiento del clima o la cultura en las organizaciones: qué hacer. In: JORNADAS DE ESTUDIO DEL CENTRO EDUCATIVO, Sevilla, 1990. **Anales...** Universidad de Sevilla, Sevilla, 1990.

CAMACHO, L.M.Y. A violência nas práticas escolares de adolescentes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 24., 2001. Caxambu. **Reunião...** Caxambu, 2001.

COMO nasceu Rio Claro. **Rio Claro Sesquicentenária**. Museu Histórico e Pedagógico “Amador Bueno da Veiga”. Rio Claro: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, 1978.

CANDAU, V. M.; LUCINDA, V. M; NASCIMENTO, M da G. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 104p.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: FORACCHI, M.M.; PEREIRA, L. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1964.

CARBONELL, J. L.(Dir.) Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de los malos tratos, **Convivir es Vivir** (vol. I, II, III, IV) Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

CHARLOT, B. A Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul/dez 2002.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005. 159 p.

CLASTRES, P. **Arqueologia da violência**: ensaio de antropologia politica. São Paulo: Brasiliense, 1982. 244p.

COLEGIO S. Estatutos Asociación de Padres de Alumnos 2004. Madrid, 2004.

_____. Programación General del Centro 2006-2007. Madrid, 2006a.

_____. Reglamento de Régimen Interior del Centro 2006-2007. Madrid, 2006b.

_____. Revista de la Asociación de Padres de Alumnos 2006. Madrid, 2006c.

_____. Plan de Convivencia 2007-2008. Madrid, 2007a.

_____. *Convivir es Vivir* 2007-2008. Madrid, 2007b.

_____. Documento de Organización del Centro 2007-2008. Madrid, 2007c.

_____. Memoria General del Centro 2006-2007. Madrid, 2007d.

_____. Memoria General del Centro 2007-2008. Madrid, 2008.

CORBETT, H.D.; FIRESTONE, W.A.; ROSSMAN, G.B. Resistance to planned change and the sacred in school cultures. **Educational Administration Quarterly**, Columbus, v. 23. n. 4. p. 36-59, 1987.

CORNEJO, R.; REDONDO, J. M. El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media.: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. **Ultima Década**, CIDPA Viña del mar, n.15, p. 11-52, octubre 2001.

CORONEL, J.M.et al. **Para comprender las organizaciones escolares**: ocho temas básicos. Sevilla: GID, Universidad de Sevilla, Repiso, 1994.

D´AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.174.

DEBARBIEUX, E. “Violência nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.) **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p.59-92.

DÍAZ-AGUADO, M. J.; ARIAS, R. M.; SEOANE, G. M. **Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia**: intervención a través de la familia. Madrid: INJUVE, 2004. 3v.

DÍAZ-AGUADO, M. J. CONVIVENCIA ESCOLAR Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA.Disponible en: <[http://íwww.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia escolar](http://íwww.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar), 2002>. Acesso em 20 maio 2009.

_____. (Dir.) **Programas de prevención de la " violencia y la exclusión social**. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003. 3v.

DÍAZ BORDENAVE, J.E. **O que é participação**. 8.ed. São Paulo:Brasiliense, 1994. 84p.

ESCOLA Estadual Professora Zita de Godoy Camargo. Plano de Gestão (2001-2003). Rio Claro, 2001.

_____. Rio Claro Cidade Bonita: Grande Cervezão. Rio Claro, 2002.

_____. Plano de Gestão (2004-2007). Rio Claro, 2004.

_____. Plano de Gestão (2008-2011). Rio Claro, 2008.

FARRINGTON, D.P. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.p.25-57.

FERNÁNDEZ AGUERRE, T. Clima organizacional en las escuelas: un enfoque comparativo para México y Uruguay. **REICE**-Revista Eletrônica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educaciónl, v.2, n.2, 2004.

Disponível em: < <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n2/Tabare.pdf> > Acesso em 20 maio 2009.

FERNÁNDEZ, D. M. J. Clima Institucional. **Revista Organización y gestión educativa**, Madrid, n.1, p.18-25,1994.

FERNÁNDEZ, I. **Prevención de la violencia y resolución de conflictos**: el clima escolar como factor de calidad. Madrid: Nancea, 2004. 225p.

FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, C., DOMÍNGUEZ, R., REVILLA, J.C.; GIMENO, L. **Jóvenes violentos**: causas psicosociológicas de la violencia en grupo. Barcelona: Içaria, 1998.

FERREIRA, S.L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.) **Práticas interdisciplinares na escola**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1993, p.32-35.

FUKUI, L. Segurança nas escolas. In: ZALUAR, A. (Org.) **Violência e Educação** São Paulo: Cortez, 1992. p.103-124.

GIRARD, R. **A violência e o sagrado**. São Paulo: UNESP, 1990. 391p.

GONÇALVES, L. A. O; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p. 101-138, mar. 2002.

GONZÁLEZ GALÁN, A. **Evaluación del clima escolar como factor de calidad**. Madrid: Lamuralla, 2004. 332p.

GRANDE Cervezão: a saga dos conquistadores. **Magazine**, Rio Claro, ano 3. Edição n.6, p. 66-73, 2007.

GUIMARÃES, A. M. **Escola e violência**: relações entre vigilância, punição e depredação escolar. 1984. 294p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 1984.

HEREDERO, E. S. **A la calidad de la educación desde los espacios escolares**: visión del profesorado y perspectivas en la educación castellano-manchega. Alcalá de Henares: Europa Artes Graficas, 2008.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 199p.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, J.G. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2.ed., São Paulo: Summus, 1998.p.119-134.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 219p.

LA TAILLE, Y. Dimensões psicológicas da violência. **Pátio**, Porto Alegre, ano 6, n.21, p.19-23, maio/junho, 2002.

LATERMAN, I. **Violência e incivilidade na escola**: nem vítimas, nem culpados. Florianópolis: Livraria e Editora Obra Jurídica, 2000. 158p.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola**: teoria e pratica. Goiânia: Alternativa, 2004. 319p.

MACHADO, N. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2000. 168p.

MAFFESOLI, M. **Dinâmica da violência**. São Paulo: Vértice, 1987. 159p.

MALET, R. Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: as Condições Históricas da Renovação da Educação Comparada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, Set./Dez. 2004.

MENDONÇA, E.F. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2000. 457p.

MENEGOLLA, M.; SANTANA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** Petrópolis: Vozes, 2005.159 p.

MICHAUD, Y.A. **La violence**. Paris:PUF, 1998.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **O limite da exclusão social**: meninos e meninas de rua no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1999. 124p.

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

ODALIA, N. **O que é violência**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 93p. (Coleção Primeiros Passos).

ORTEGA R.; MORA-MERCHÁN. J. A. **Conflictividad y violencia en la escuela**. Sevilla: Díada Editorial , 2005. 89p.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIN, J. **L'École et ses violences**. Paris: Anthopos, 2006.

PAIVA, V. Violência e pobreza: a educação dos pobres. In: ZALUAR, A. (Org.) **Violência e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 65-101.

PERALVA, A. **Violência e democracia**: o paradoxo brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 217p.

PUIG, J.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. M. **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

REVILLA CASTRO, J.C. La Violencia de los Alumnos en los Centros Educativos. **Revista de Educación**, n. 32. Madrid, 2002.

SAN MARTÍN, J.A. **La Mediación escolar**: un camino para la gestión del conflicto escolar. Madrid: Editorial CCS, 2003.

SILVA J.M.A.de P.; BRIS, M.M. Organização escolar e clima de trabalho: revisão teórica. **Educação**: Teoria e Prática, v.10, n.18, p. 24-30, jan/jun 2002 e 19, jul/dez.2002.

SILVA, J.M.A.P. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p.125-35, maio 2001.

SILVA, M. **El clima en las organizaciones**: teoría, método y intervención. Barcelona: EUB, 1996.

SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan/jun, 2001.

TROPPEMAIR, H. **Plano Diretor do Município de Rio Claro**. 1991 (primeiro projeto).

VÁZQUEZ, M. S. **El clima en las organizaciones**: teoría, método y intervención. Barcelona: EUB, 1996. 279p.

ZABALZA, M. El clima: conceptos, tipos de influencia del clima y intervención sobre el mismo. In DOMINGUEZ, G. MESANA, J (Coord.) **Manual de Organización de Instituciones Educativas**. Madrid: Editorial Escuela Española, 1996.

ZALUAR, A. **Da revolta ao crime**. São Paulo: Moderna, 1997. 128p.

_____. Exclusão social e violência. In: _____. (Org.) **Violência e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 37-54.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARAUJO, U. F. de Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola**: perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 31-48.

ARENT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. 348p.

AZANHA, J.M.P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: Edusp, 1992. 201p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, 1997, v. 1.

_____. **Lei n. 8069 de 13/07/1990.** Brasília. 1990.

DÍAZ AGUADO (Dir.) **Educación y desarrollo de la tolerancia.** Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1996. 4 v.

_____. **O acojo escolar y la prevención de la violencia desde la familia.** Madrid: Dirección general de familia, Comunidad de Madrid, Guias, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MIGUEL, A. **Autobiografía de los españoles: así nos vemos. Así somos?** Barcelona: Liberduplex, 1997.

REVILLA CASTRO, J.C. Grupos urbanos violentos: causas psicosociológicas de la violencia en grupo. **Cuadernos de Derecho Judicial**, Madrid, p. 169-225, 2000. (Sociología de grupos pequeños, sectas y tribus urbanas).

SAVATER, F. **Contra las pátrias.** Barcelona: Tusquets Editores, 2007. 201p.

TEIXEIRA, L.H.G. **Cultura Organizacional e Projeto de Mudança em escolas públicas.** Campinas: Autores Associados, 2002. 323p.

APÊNDICE

	Página
APÊNDICE A Questionários aplicados junto a professores e alunos das duas escolas investigadas.....	206

APÊNDICE A

Este questionário faz parte de uma pesquisa a respeito do clima e violência escolar realizada pela UNESP/Araraquara. Solicito e agradeço sua contribuição respondendo as questões abaixo.

Idade () série () sexo ()

1- Qual o lugar que você mais gosta na sua escola?

Explique.....
.....
.....
.....

2- O que você acha da sua escola (banheiros, pátios, salas de aula, quadras, etc.)?

Explique.....
.....
.....
.....

3- Você tem muitos amigos aqui na escola?

Sim () Não ()

4- Sua escola desenvolve Projetos com a participação dos alunos?

Sim () Não ()

Você acha que são legais e participa deles com alegria? Ou são muito chatos?

Explique.....
.....
.....
.....

5- Como você se sente em relação a seus colegas de sala?

Bem () Indiferente () Aborrecido ()

6- Dentro da escola você se sente seguro ou amedrontado? Por quê?

Explique a resposta.....
.....
.....
.....

7- Você se sente vítima de algum colega ou grupo de colegas que estão sempre se implicando com você?

Explique.....
.....
.....
.....

8- Você já foi vítima de caçoada por causa:

- () da cor da sua pele
 () pelo seu jeito de conversar
 () pelo fato de sua família ser do nordeste brasileiro
 () outros. Qual?.....

Por parte de quem?

Colegas () Professores ()

Explique.....

9- Você já sofreu insultos ou foi ameaçado por colegas ou professor?

Explique.....

10- O que você considera que seja violência?

Explique.....

11- Em que lugares você considera que ocorram mais indisciplina e violência na sua escola?

Explique.....

12- Você já foi roubado na escola? O que te roubaram?

.....

13- Você já viu alguém ser agredido na escola a ponto de ser levado ao pronto socorro?

Explique.....

14- Você já viu, dentro da escola, alguém consumindo ou portando drogas?

Explique.....

Este questionário faz parte da pesquisa “A interferência do clima organizacional na prevenção da violência na escola” realizada pela UNESP/Araraquara. Solicito sua contribuição respondendo as questões abaixo. Agradeço sua atenção.

1- Você sente bem estar ou mal estar trabalhando nesta escola?

Explique.....

2- Você se sente seguro ou amedrontado dentro da escola?

Explique.....

3- Como você sente o clima de sua escola em termos de relações interpessoais entre professores, equipe gestora, pais, funcionários?

Explique.....

4- Você considera que os professores são coesos, trocam idéias sobre o processo educacional, são participativos?

Explique.....

5- Você se sente confortável em sua escola, pois ela tem espaços para ficar a vontade, pátio e salas bem cuidadas, etc.?

Explique.....

6- Você participa de projetos que envolvam os alunos e realmente tragam resultados positivos para eles e para a escola?

Quais.....

7- Você se sente bem trabalhando com população de baixa renda e em grande parte originária do nordeste brasileiro?

Explique.....
.....
.....
.....

8- Você já foi vítima de atitudes de incivilidade (agressões verbais, descortesia, caçoadas etc.) por parte de alunos ou colegas de trabalho? Explique as causas a que você atribui tais atitudes.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

9- Que formas de incivilidade são mais frequentes nesta escola?

Explique.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

10- O que você considera violência e onde ela ocorre com mais frequência nesta escola?

Explique.....
.....
.....
.....
.....
.....

11- Sua escola desenvolve algum programa voltado para a prevenção da violência escolar?

Explique.....
.....
.....
.....
.....

12- Em seu curso de formação você foi preparado para lidar com problemas de violência?

Explique.....
.....
.....
.....

13- Você já viu dentro da escola algum aluno consumindo ou portando drogas?

Explique.....
.....
.....
.....
.....

14- Como você observa, de modo geral, a participação dos pais dos alunos nesta escola?

Explique.....
.....
.....
.....

15- Em que medida a participação dos pais poderia contribuir para a prevenção da violência na escola?

Explique.....
.....
.....
.....
.....

16- Como são resolvidos os conflitos entre professores e alunos na escola?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

17- De que maneira são elaboradas as regras de convivência na escola?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Este cuestionario es parte de una investigación sobre el clima y la violencia escolar realizada en la Universidad Estadual Paulista en Brasil y en la Universidad Complutense de Madrid. Pido y agradezco su contribución respondiendo a las siguientes preguntas:

edad () curso () sexo () turno ()

1- ¿Cuál es el lugar que más te gusta de tu escuela? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

2- ¿Cuál es el lugar que no te gusta en tu escuela? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

3- ¿Tienes muchos amigos dentro de la escuela?

mucho () bastante () poco () nada ()

4- ¿Tu escuela desarrolla proyectos en los que puedes participar?

Si () No ()

¿Piensas que esos proyectos son buenos y participas con gusto o no? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

5- ¿Cómo te sientes con tus compañeros de clase?

Bien () Indiferente () Enfadado () Me dan miedo ()

6- ¿Dentro de la escuela te sientes seguro o amenazado? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

7- ¿Te sientes víctima de algún compañero o grupo de compañeros que te presionan dentro de la escuela? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

8- ¿Fuiste víctima de burlas: por el:

- () color de tu piel?
- () por tu forma de hablar?
- () por tu aspecto?
- () por que tu familia es extranjera?
- () por otros motivos?

¿Cuáles?

¿Por parte de quién?

Compañeros ()

Profesores ()

¿Cómo fueron las burlas?

.....

.....

.....

.....

.....

9- ¿Has sufrido insultos o amenazas por parte de tus compañeros o profesores? ¿Qué pasó?

.....

.....

.....

10- Para ti, ¿qué es violencia?

.....

.....

.....

11- ¿En qué lugares de tu escuela consideras que existen indisciplina y violencia?

.....

.....

.....

12- ¿Te han robado en la escuela? ¿Qué te robaron?

.....

13- ¿Has visto alguna agresión en tu escuela? ¿Qué pasó?

.....

.....

.....

14- ¿Viste, dentro de la escuela, alguien con drogas o consumiéndolas? ¿Cómo fue?

.....

.....

.....

Este cuestionario forma parte de la investigación “La interferencia del clima organizacional en la prevención de la violencia escolar” realizada por la UNESP/ Araraquara SP- Brasil y Universidad Complutense de Madrid. Pido su contribución respondiendo las siguientes cuestiones:

1- ¿Trabajando en esta escuela usted se siente bien o mal? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

2- ¿Usted se siente seguro o amenazado dentro de la escuela? ¿Por qué?

.....

.....

.....

.....

.....

3- ¿Cómo siente usted el clima de su escuela en términos de relaciones interpersonales (profesores, equipo directivo, padres, administrativos)? Explique cómo son esas relaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

4- ¿Usted considera que los profesores intercambian ideas sobre el proceso educativo, son participativos? Explique cómo es esa participación

.....

.....

.....

.....

.....

5- ¿Usted se siente cómodo en la escuela? ¿Hay espacios para estar a gusto, el patio y las clases están bien cuidados, etc.? Explique cuáles:

.....

.....

.....

.....

.....

6- ¿Usted participa en proyectos que involucren a los alumnos, logrando resultados positivos para ellos y la escuela? ¿Cuáles?

.....

.....

.....

.....

.....

7- ¿Se siente bien trabajando con alumnos con carencias o con inmigrantes? Explique qué le gusta y qué no de ese trabajo:

.....

.....

.....

.....

.....

8- ¿Usted fue víctima de conductas antisociales (agresiones verbales, brutalidad, persecución, etc.) por parte de alumnos o compañeros de trabajo? Explique a qué atribuye tales actitudes.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

9- Explique qué conductas antisociales son más frecuentes en esta escuela.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

10- Para usted, ¿qué es violencia y dónde se produce con mayor frecuencia en la escuela?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

11- ¿Su escuela esta desarrollando algún programa para la prevención de la violencia escolar? ¿Cuál?.....

.....

.....

.....

.....

.....

12- ¿Hasta qué punto ha sido preparado en su formación universitaria para lidiar con problemas de violencia?

.....

.....

.....

.....

.....

13- ¿Cómo valora de modo general la participación de los padres en esta escuela?

.....

.....

.....

.....

.....

14- ¿De qué forma la participación de los padres podría contribuir en la prevención de la violencia en la escuela? Explique cómo:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15- ¿Cómo se resuelven los conflictos entre profesores y alumnos en esta escuela?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

16- ¿De qué forma se elaboran las reglas de convivencia dentro de la escuela?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

17- ¿Ha visto en la escuela alumnos consumiendo o distribuyendo drogas? Explique en qué circunstancias.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXOS

	Página
ANEXO A Cardápio.....	217
ANEXO B Proposta Pedagógica e Projetos Especiais.....	219

ANEXO A – Cardápio (parte 01)



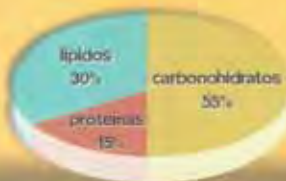
SERVICIO DE
RESTAURACIÓN
A COLECTIVIDADES

SERCLYM, S.L

Orense, 12-2ª Planta,
Of. 6 - 28020 Madrid
Tel.: **91 417 07 70**
Fax: **91 417 07 80**

¿QUÉ COMEMOS HOY?

S E R C L Y M



APORTE DIETÉTICO



APORTE CALÓRICO

LOS MENÚS DE SERCLYM

Tienen un nivel energético entre **1.100 y 1.300 calorías.**

Cumple el requisito de aportar el 40% de las necesidades calóricas y nutrición diaria.

RECOMENDACIONES

DESAYUNO

- Fruta variada
- Cereales o pan con mermelada
- Leche o derivados lácteos (yoghourt)

MERIENDAS

- Fruta variada o bocadillo de embutido
- Leche o derivados lácteos (yoghourt)

ANEXO A – Cardápio (parte 02)

SERCLYM Empresa de Comedores, ha sido elegida por la Dirección del Colegio para realizar esta importante función.

Estos son los menús que serviremos a su hijo en el próximo mes:

DICIEMBRE - 2007

COLEGIO: S.

<i>Lunes</i>	<i>Martes</i>	<i>Miércoles</i>	<i>Jueves</i>	<i>Viernes</i>
<i>Lunes</i>	<i>Martes</i>	<i>Miércoles</i>	<i>Jueves</i>	<i>Viernes</i>
3 SOPA CASERA CHULETAS DE SAJONIA C/ ENSALADA FRUTA Y LECHE CALORIAS: 1276 PROTEINAS: 59	4 LENTEJAS BURGALASAS HUEVOS FRITOS C/ PATATAS PEQ. TORTILLA FRANCESA FRUTA Y LECHE CALORIAS: 1026 PROTEINAS: 46	5 ARROZ MILANESA VARITAS DE MERLUZA C/ ENSALADA POSTRE LACTEO CALORIAS: 1426 PROTEINAS: 57	6 DIA DE LA CONSTITUCION	7 FIESTA
<i>Lunes</i>	<i>Martes</i>	<i>Miércoles</i>	<i>Jueves</i>	<i>Viernes</i>
10 LENTEJAS C/ CHORIZO HUEVOS C/ BECHAMEL FRUTA Y LECHE CALORIAS: 1026 PROTEINAS: 46	11 PURE DE VERDURAS RAGOUT DE TERNERA C/ PATATAS FRUTA Y LECHE CALORIAS: 1154 PROTEINAS: 61	12 MACARRONES BOLOÑESA FILETE MERLUZA C/ ENSALADA POSTRE LACTEO CALORIAS: 1081 PROTEINAS: 58	13 SOPA DE COCIDO COCIDO COMPLETO FRUTA Y LECHE CALORIAS: 1337 PROTEINAS: 72	14 ARROZ C/ TOMATE HAMBURGUESA EN SALSA FRUTA Y LECHE CALORIAS: 1198 PROTEINAS: 42
<i>Lunes</i>	<i>Martes</i>	<i>Miércoles</i>	<i>Jueves</i>	<i>Viernes</i>
17 PURE DE VERDURAS CINTA DE LOMO ADOBADA C/ ENSALADA FRUTA Y LECHE CALORIAS: 1157 PROTEINAS: 44	18 JUDIAS ESTOFADAS SAN JACOBO C/ ENSALADA FRUTA Y LECHE CALORIAS: 1509 PROTEINAS: 63	19 SOPA MADRILEÑA CARNE GUISADA C/ GUARNICIÓN FRUTA Y LECHE CALORIAS: 1010 PROTEINAS: 63	20 SPAGUETIS NAPOLITANA MERLUZA ORLY C/ ENSALADA DULCES NAVIDENOS CALORIAS: 1081 PROTEINAS: 58	21 ARROZ TRES DELICIAS HUEVOS FRITOS C/ PATATAS PEQ. TORTILLA FRANCESA FRUTA Y LECHE CALORIAS: 1190 PROTEINAS: 43
<i>Lunes</i>	<i>Martes</i>	<i>Miércoles</i>	<i>Jueves</i>	<i>Viernes</i>

ANEXO B – Proposta Pedagógica e Projetos Especiais (parte 01)

E.E. PROFª ZITA DE GODOY CAMARGO

DE -LIMEIRA

Setembro /2005



*"A escola deve formar homens inventivos,
criativos que não repitam o que as outras
gerações fizeram"*
J. Piaget

Diretor: Elita Rogeli de Cristo Leite
Vice-Diretor: Edna Mack Nardy
Coordenador: Miriam Cristina Borroto Rodrigues

End: Av. M-17 A Nº 639 Jardim Hipódromo-Rio Claro SP
019 3534 7380 / 3523 2519
E Mail : Eezita@yahoo.com.br
Diretor: Elita Rogeli De Cristo Leite

A equipe escolar desenvolve projetos sempre visando a melhoria para os alunos e ampliando sua visão de mundo através de excursões pedagógicas e culturais:

Visitas no ano de 2005

- * Feiras das Profissões - USP Pirassununga
- * Aldéia Indígena Kopenoti- Avai / Baurú SP
- * Porto de Santos- Palácio da Bolsa Oficial do Café- Santos SP
- * Instituto Butantan- São Paulo SP
- * Museu de Geociências USP- São Paulo
- * Memorial do Imigrante São Paulo
- * Associação Brasileira de Preservação Ferroviária- Estação Anhumas -Campinas SP
- * Museu Republicano de Itu
- * Cataratas- Foz do Iguaçu - Prêmio Gincana da Cidadania.

ESCOLA SOLIDÁRIA

As ações pautadas no Protagonismo Juvenil, além das questões referentes ao ambiente social e ao ensino -aprendizagem, garantiram à escola o título de Escola Cidadã e Solidária na conquista do Tricampeonato na Gincana da Cidadania com a arrecadação de 21.523 peças de agasalhos ,doados ao Fundo Social de Solidariedade de Rio Claro.



ANEXO B – Proposta Pedagógica e Projetos Especiais (parte 02)

PROPOSTA PEDAGÓGICA	PROJETOS ESPECIAIS
Tem metas do ponto de vista formativo que visam desenvolver conceitos de cidadania e, do ponto de vista informativo, em que todas as disciplinas trabalham com conteúdos significativos que levam o aluno a incorporar habilidades e competências que permitem aplicar o conhecimento em situações novas. É levar o aluno aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer: - O domínio da competência leitora, da escrita e do cálculo. - A compreensão do meio ambiente, da sociedade da tecnologia e da arte. - Formação de valores e atitudes essenciais para o exercício da cidadania. - Autonomia intelectual, aprimorando seu pensamento crítico e sua formação ética.	*Prevenção Também se Ensina com alunos do grupo "Metamorfose" (Protagonismo Juvenil). Objetivo: Privilegiar o desenvolvimento da auto-estima dos adolescentes, senso de responsabilidade sobre a saúde individual e coletiva com os temas: Adolescência, Sexualidade, DST, Drogas e Aids. *Grêmios Estudantis Objetivo: Vivenciar a prática da cidadania. *Projeto Xadrez Objetivo: Além de ser uma brincadeira desenvolve e aprimora habilidades importantes no ser humano. *Escola da Família Objetivo: Espaço à comunidade para o desenvolvimento na área do esporte, cultura, saúde, entretenimento, qualificação para o trabalho além de propagar a cultura da PAZ. *Projetos de Leitura Objetivo: Formação de leitores competentes jovens cidadãos socialmente integrados e culturalmente mais ricos. *Projetos de Reforço Objetivo: Recuperar alunos com dificuldades de aprendizagem. *Preservação do Patrimônio Objetivo: Conscientizar os alunos quanto à importância de se manter o ambiente escolar em boas condições físicas tornando-o agradável à convivência. *Educação Ambiental- com os alunos "Agentes Ambientais Mirins" (Protagonismo Juvenil) Objetivo: Alertar a comunidade e os colegas para os problemas ambientais, sensibilizando-os na busca de soluções, corrigindo ou revertendo situações, mudando hábitos de consumo e descarte. Para materializar ações deste programa a escola conta com a parceria Empresa/Escola- Tigre-Tubos e Conexões S.A-Rio Claro, que converte o material reciclável arrecadado em Kit de material escolar e viagens pedagógicas aos alunos. "Ganha a comunidade escolar e o meio ambiente".