
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR E AS RELAÇÕES NA ESCOLA: A
PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

JOÃO MARCOS VITORINO DOS SANTOS



**Rio Claro
2019**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR E AS RELAÇÕES NA ESCOLA: A
PERSPECTIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

JOÃO MARCOS VITORINO DOS SANTOS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Joyce Mary Adam

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

S237c Santos, João Marcos Vitorino Dos
Clima organizacional escolar e as relações na
escola : a perspectiva de estudantes do ensino
médio / João Marcos Vitorino Dos Santos. -- Rio
Claro, 2019
227 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Joyce Mary Adam

1. Clima organizacional. 2. Clima escolar. 3.
Relações de convivência. 4. Ensino médio. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

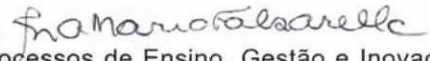
TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: **Clima Escolar e as Relações na Escola: um olhar a partir dos estudantes do ensino médio**

AUTOR: JOÃO MARCOS VITORINO DOS SANTOS

ORIENTADORA: JOYCE MARY ADAM

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:


Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. ANA MARIA FALSARELLA 
Programa de Pós Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação / UNIARA - Universidade de Araraquara - SP


Prof. Dr. JOSE EUZÉBIO DE OLIVEIRA SOUZA ARAGÃO
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 12 de setembro de 2019

Titulo alterado para:

Clima organizacional escolar e as relações na escola: a perspectiva de estudantes do ensino médio

*Dedico à minha mãe, Izabel Cristina de Matos (In memoriam), cuja presença sempre
será infinita em meu coração.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de um amplo esforço coletivo, sem o qual jamais teria se materializado. Sou imensamente grato a todas as pessoas que colaboraram seja nas fases de reflexão do projeto, na coleta de dados, na escrita, assim como nos processos de arguição. Chegar até aqui não foi fácil, mas com ajuda e estímulo de cada um dos envolvidos, foi possível superar todas as dificuldades decorrentes do processo.

Aos estudantes que gentilmente colaboraram nessa pesquisa e se dispuseram a refletir sobre o clima organizacional de suas respectivas escolas, assim como os diretores e coordenadores que sempre se mostraram muito interessados em ajudar. Este trabalho só existe por conta dessa respeitosa parceria entre escola e universidade. Sou grato por ter tido a oportunidade de aprender com vocês a respeito das relações que são travadas no interior da escola.

À minha amada avó materna, Maria José de Souza Fernandes, que nunca descreditou em meus sonhos, sempre sendo minha maior incentivadora, e uma incessante lembrança de que é possível ser feliz seguindo nossas escolhas. Sou especialmente grato por sempre ter estado ao meu lado, apoiando-me nas mais diversas decisões.

À minha querida orientadora, Joyce Mary Adam, cuja presença e constante estímulo, sempre me guiou para as melhores decisões. Sou grato pela oportunidade, pela rica e respeitosa convivência, e pela confiança. Sem dúvidas, sou afortunado por ter a oportunidade de trilhar a carreira acadêmica por meio de suas valiosas mãos. Muito obrigado por estar sempre disposta a ensinar, e a colaborar para meu crescimento intelectual e pessoal.

À Roberta Negrão, uma de minhas maiores referências profissionais, desde a época em que cursava o magistério no saudoso Colégio Estadual Cristo Rei, em Cornélio Procópio. Sua presença constante em todas as fases de execução desta pesquisa contribuiu para que meu olhar estivesse aguçado, e minha atenção sempre voltada a fazer o melhor.

À Silvia Sterling, por estender as mãos nos momentos de angústia, pelas palavras reconfortantes (mesmo durante as madrugadas) e por acreditar que seria

possível a materialização de todo este processo. Sua amizade e presença sincera foram decisivas para que esta pesquisa se concretizasse.

À Lilian Santos, cuja presença e palavras sempre foram guias para o desenvolvimento da pesquisa. Sou especialmente grato pela ajuda com o banco de dados e compilação dos grupos focais.

Aos grandes amigos, Natan Prado e Natan Trovó, pela amizade, risos, desabafos, pelos inúmeros eventos, por me aguentarem nos dias de tristeza, nos dias de desespero... Sou grato por todo carinho e paciência. Sei que houve dias especialmente difíceis ao meu lado, mas vocês foram sempre minha família em Rio Claro, e jamais esquecerei cada pequena ação.

À minha querida Maria Aparecida Muranaka Segatto, que prontamente me acolheu em Rio Claro, estendendo-me seus fraternos braços.

À querida amiga Silvia Anaruma, por compartilhar a vida, sorrisos e muitos momentos de aprendizado. Nossa amizade certamente suavizou todo o processo.

Aos amigos da pós-graduação. Juntos, compartilhamos muitos momentos de rico aprendizado, muitos risos, algumas lágrimas, muitas preocupações, sempre tendo a certeza de que todo esse processo nos tornaria melhores profissionais, determinados a lutar por uma educação justa, igualitária e de qualidade para todos. Agradeço especialmente aos amigos Ítalo, Débora Sara, Débora Cardoso, Edneia, Akauan, Jaqueline, Carla, Lígia, Milena Lima (pelas inúmeras caronas até Piracicaba) e tantos outros que fizeram parte desse processo.

Aos funcionários da Seção técnica de pós-graduação, especialmente à Ivana, que sempre buscou me ajudar de todas as maneiras possíveis.

Aos professores do Departamento de Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro, por se dedicarem com tanto profissionalismo aos estudantes.

Aos professores da banca examinadora, Dr. José Euzébio De Oliveira Souza Aragão e Dra. Ana Maria Falsarella por terem se dedicado a ler o trabalho e contribuir para meu crescimento intelectual, oferecendo sugestões muito precisas. Sou imensamente grato.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar a compreensão de estudantes do ensino médio a respeito das relações estabelecidas no âmbito escolar, de modo a perceber o quanto estas impulsionam ou neutralizam a possibilidade de um clima organizacional positivo, e por consequência, uma melhora na convivência destes a partir da verificação de sete dimensões: 1) relações de poder; 2) processos de interação; 3) relações com o conhecimento; 4) processo de tomada de decisão 5) infraestrutura e equipamentos escolares; 6) processo de controle externo; 7) relações com a comunidade e seu entorno. Desta forma, toma-se como problema de pesquisa a seguinte inquietação: as relações estabelecidas na escola, bem como a compreensão do projeto dessa instituição pelos sujeitos, estimulam um clima organizacional que valoriza o aprimoramento pedagógico, e por consequência, satisfação em pertencer a esta instituição? De que forma estas interações impactam nas relações diárias? A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas estaduais do interior do estado de São Paulo que oferecem ensino médio em período parcial com estudantes de primeiro e segundo ano, sendo constituída por três etapas. A primeira constituiu-se na organização e catalogação bibliográfica de estudos que versam sobre o tema, de modo a realizar uma revisão sistemática no campo de análise da presente proposta. A segunda etapa foi desenvolvida em três fases: 1ª) Aproximação das escolas lócus de pesquisa e esclarecimentos relativos à participação; 2ª) Avaliação da realidade escolar por meio de questionário sobre clima organizacional; 3ª) Seleção de amostra aleatória simples para a formação de grupos focais. A última etapa da pesquisa consistiu na análise e discussão dos dados obtidos em campo, e estruturação das reflexões acerca da dinâmica vivenciada neste processo. Ressalta-se, nesse sentido, que a presente proposta diz respeito à visão dos estudantes do Ensino médio, sendo que as opções metodológicas tiveram por intuito conferir voz às falas destes sujeitos. O estudo é de cunho qualiquantitativo, e desenvolve-se a partir da análise de questionários, assim como a verificação das experiências individuais dos sujeitos de pesquisa por meio de grupos focais. Os dados obtidos por meio das estratégias metodológicas apresentadas foram analisados a partir do sustentáculo teórico dos estudos de Dubet (1994) que versam sobre a questão da experiência e convivência no âmbito escolar. As principais conclusões da pesquisa ressaltaram que as relações estabelecidas no interior da escola podem ser modificadas de acordo com as diferentes condições impostas a este espaço, situação que cabe a escola o fomento de ações que visem arquitetar posturas diferenciadas em torno do tema, garantindo-se representatividade e crédito aos anseios dos jovens. Assim, antecipar e projetar ações que visem superar as dicotomias existentes nos espaços escolares tornando esta instituição mais atenta às suas demandas é fator de importância, que adquire centralidade na análise do seu clima organizacional tendo em vista o potencial de desenvolvimento desta organização.

Palavras-chave: Clima organizacional; clima escolar; relações de convivência; ensino médio.

ABSTRACT

This research aims to analyze the understanding of high school students regarding the relationships established in the school environment, in order to realize how much they boost or neutralize the possibility of a positive organizational climate, and, consequently, an improvement in their coexistence from the verification of seven dimensions: 1) power relations; 2) interaction processes; 3) relations with knowledge; 4) decision-making process 5) school infrastructure and equipment; 6) external control process; 7) relations with the community and its surroundings. The following concern is taken as a research problem: the relationships established at the school, as well as the understanding of the institution's project by the subjects, stimulate an organizational climate that values pedagogical improvement, and, consequently, satisfaction in belonging to this institution? How do these interactions impact daily relationships? The research was developed in two state schools in the inland of the state of São Paulo that offer high school part-time with first and second year students, consisting of three stages. The first was the organization and bibliographic cataloging of studies dealing with the topic, in order to carry out a systematic review in the field of analysis of this proposal. The second stage was developed in three phases: 1 st) Approaching schools to the location of research and clarifications regarding participation; 2nd) Evaluation of the school reality through a questionnaire on organizational climate; 3rd) Selection of a simple random sample for the formation of focus groups. The last stage of the research consisted of analyzing and discussing the data obtained in the field, and structuring the reflections about the dynamics experienced in this process. In this sense, it is noteworthy that the present proposal concerns the view of high school students, and the methodological options were intended to give voice to these subjects' statements. The study is quantitative and qualitative, and develops it from the questionnaire analysis, as well as verification of individual experiences the subject of research by means of groups focus. The data obtained by means of methodological strategies presented were analyzed from the theoretical fulcrum of Dubet studies (1994) which deal with the question of experience and interaction within the school. The main conclusions of the research emphasized that the relationships established within the school can and should be modified according to the different conditions imposed on this space, a situation that is up to the school to encourage actions aimed at architecting different postures around the theme, ensuring representativeness and credit for the desires of young people. Thus, anticipating and designing actions that aim to overcome the existing dichotomies in school spaces making this institution more attentive to its demands is an important factor, which acquires centrality in the analysis of its organizational climate in view of the development potential of this organization.

Keywords: Organizational climate; school climate; coexistence relationships; high school.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CLIMA ORGANIZACIONAL: PROPOSTAS DE ANÁLISE PARA A ESCOLA	18
1.1 Revisão do conceito de clima organizacional	19
1.2 Relações entre clima e cultura escolar	59
2 AS DIMENSÕES QUE ENVOLVEM A ANÁLISE DO CLIMA ESCOLAR	71
2.1 Dimensões de análise do clima que compõem as matrizes de referência da pesquisa	72
<i>Relações de poder</i>	72
<i>Processos de interação</i>	76
<i>Relações com o conhecimento</i>	82
<i>Processo de tomada de decisão</i>	86
<i>Infraestrutura e equipamentos</i>	91
<i>Processo de controle</i>	94
<i>Relações com a comunidade e seu entorno</i>	98
3 METODOLOGIA	103
3.1 Revisão de literatura	103
3.2 Instrumentos empregados na pesquisa	111
3.3 Coleta de dados	119
4 CLIMA ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE DAS VOZES DOS ENVOLVIDOS	123
4.1 Dados socioeconômicos dos participantes da pesquisa	126
4.2. A configuração do clima organizacional das escolas analisadas: o que dizem os jovens envolvidos?	135
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	192
APÊNDICE	205
ANEXO	224

INTRODUÇÃO

A compreensão da especificidade da escola como sendo instituição responsável pela transmissão do arcabouço científico constitui-se em uma das premissas para demarcar a importância desse espaço no bojo da sociedade, e por consequência a defesa irrestrita a seu acesso. Todavia, é preciso expandir tal análise de modo a permitir a observação de outros elementos que colaboram de forma premente para o desenvolvimento das relações nesse espaço.

Não obstante, pode-se observar uma crescente demanda por estudos que denotem a importância da escola enquanto organização social seja pela representatividade que este espaço assume na constituição da experiência humana (DUBET, 1994), seja pela necessidade de se analisar em profundidade as estruturas e as relações que compõem a lógica escolar (BRUNET, 1995), tendo em vista que estas definem as práticas dos sujeitos.

A unívoca evidência se resguarda no fato de que, dada a importância que a escola assume na contemporaneidade, a análise de sua estrutura não deve se firmar meramente pela mediação exercida em decorrência das relações exteriores, tão pouco pelas questões concernentes ao ensino-aprendizagem, permitindo-se, nesse sentido, uma amplificação do entendimento das complexas interações deste espaço.

Tal constatação não é recente, e remonta às discussões oriundas de Nóvoa (1995) ao explorar a complexidade da pesquisa na área da educação, e num sentido restrito, a análise das organizações escolares como objeto de estudo. Nesse contexto, o autor propõe a ruptura da percepção *micro* e do olhar *macro* para as instituições escolares, asseverando a necessidade de se instigar a concepção *meso* de intervenção na realidade educativa (NÓVOA, 1995, p. 15).

Desta forma, sendo as organizações coletividades especializadas em torno da produção de determinados bens ou serviços (SROUR, 1998, p. 107) torna-se necessário compreendê-las a partir da diversificação dos sistemas que atuam em si, vez que, dada as influências que têm sobre aqueles que dela fazem parte, e na mesma medida, o quanto o inverso se potencializa, torna-se crível observar o quanto as manifestações concretas absorvem os elementos culturais de determinados grupos, uma vez que Cassar (2003) salienta que:

[...] as organizações se originam da união de diversas pessoas, que se reúnem na busca de objetivos comuns claramente definidos, por um prazo que pode ser determinado ou não, mas que segue a coerências dos objetivos buscados pelos componentes desta. Através dessa união, espera-se atingir resultados melhores do que aqueles que seriam possíveis se estas mesmas pessoas atuassem isoladamente (CASSAR, 2003, p. 13).

Assim, torna-se necessário compreender que os sistemas impostos nas organizações tomam por objetivo principal a necessidade de se estruturar sentidos e significados à ação coordenada dos sujeitos que, a partir deste fomento, apresentam condições ou não, para se alcançar os diferentes objetivos propostos em sua estrutura, uma vez que, dado as limitações que podem ser analisadas e configuradas a partir da ação estratégica destes, compartilham, a partir dos diferentes papéis que os sujeitos assumem, arranjos sistemáticos para a alteração de paradigmas em torno dos problemas verificados na instituição.

Nesse sentido, pode ser observado que há em curso no âmbito da pesquisa acadêmica, uma gama de estudos que procuram associar as relações escolares e a produção da escola contemporânea, incidindo-se em análises que buscam perceber quais os reflexos das interações para o convívio dos sujeitos. Dito de outra forma, tem se procurado associar o modo como os sujeitos agem e compreendem o espaço da escola com a identidade desta instituição, no sentido de colaborar para a construção de um modelo de avaliação desse espaço que ultrapasse as questões de ensino- aprendizagem e aferiam, portanto, as dimensões de convivência.

Esta cultura por uma avaliação do ambiente escolar, e por consequência, das relações estabelecidas nesta estrutura, tomam por subsídio a implicação dos sentidos coletivos na mobilização dos sujeitos para questões que envolvem todos os partícipes da escola. Toma-se por pressuposto que o processo organizacional da escola é influenciado pelas demandas coletivas (BRUNET, 1995), e que estas produzem sentidos e significados a respeito da escola, criando-se um clima público que representa a percepção dos sujeitos.

Esta visão global dos processos desenvolvidos na escola é uma das características da análise do clima escolar que deve levar em consideração as diferentes esferas que compõem a instituição para promover um olhar sobre sua materialidade, incidindo-se em uma busca por soluções de problemas que por vezes encontram-se estanques por falta de habilidade em se investigá-los. Sua proposta,

além de promover uma reflexão sobre os sentidos da ação efetuados a partir da lógica escolar, é fator influente e determinante para a consolidação do comportamento dos membros da comunidade educativa (BLAYA; DEBARBIEUX; ALAMILLO; RUIZ, 2006, p. 295).

Lück (2017) corrobora a compreensão em torno dos sujeitos, indicando que o clima pode ser identificável de forma mais clara, em contraposição à cultura escolar, sendo que este afere o ambiente de vivência a partir das percepções dos pares, pois o mesmo corresponde “a um humor, um estado de espírito coletivo, satisfação de expressão variável segundo as circunstâncias e conjunturas do momento, em vista do que seu caráter pode ser sobremodo temporário e eventual” (LÜCK, 2017, p. 65). A autora complementa que:

O clima é considerado como sendo um momento no conjunto de experiências da escola [...] e ainda é visto como a maneira como as pessoas pensam, percebem, interpretam e reagem à organização, a normas formais e a comportamento e costumes no interior da escola. O clima organizacional é ainda comumente referido como sendo a fotografia do momento, o humor que varia conforme alterações e acontecimentos (LÜCK, 2017, p. 65).

O clima escolar é nesse sentido, uma compreensão coletiva incorporada no cotidiano, e favorece ora a mudança das condições reais de existência por meio de sua avaliação, ora a permanência, por meio do desprezo da necessidade de implementação de novas práticas escolares. É, pois, o regulador da ação sistematizada dos sujeitos escolares, uma vez que se propõe a ser um mecanismo de mediação das sensações coletivas em torno das questões mais urgentes a serem modificadas na escola.

De acordo com Brunet (1995) as relações do clima escolar se constituem em um conjunto de apreensões interpessoais que se vinculam às “variáveis da estrutura da organização e incluem a sua dimensão, os níveis hierárquicos, o tamanho dos departamentos, os graus de centralização e o programa de trabalho”. Deste modo, a avaliação do clima da escola se oferece enquanto “medida” capaz de diagnosticar as condições do trabalho e oportuniza uma reflexão acerca de seus problemas em diversos graus de manifestação. Ocorre, nesse sentido, a oportunidade da instituição

olhar para si, repensando ações há muito estratificadas, com o princípio da mudança na base de suas ações.

A aplicabilidade desta avaliação analítica, a partir da estruturação de instrumentos como questionários, ou grupos de discussão (grupos focais) sobre a realidade escolar, oferece a oportunidade de se considerar as diversas dimensões da escola e efetivar um trabalho pautado nas emergências que se coadunam naquele espaço. Embora esta noção das dimensões enquanto suporte para se pensar a escola numa perspectiva global seja uma das condições para se ter acesso a gama de multiplicidades da escola, ainda não há um consenso em torno das dimensões que devem ou não imperar na análise, ficando a cargo dos pesquisadores a estruturação de relações que dialoguem com a teoria empregada em suas análises.

Partindo do pressuposto de que as relações escolares não podem ser compreendidas a partir de convenções esquemáticas, dada a sua especificidade dinâmica, é possível compreender que, mesmo tendo clareza de seu papel e de seu projeto institucional, há profissionais que dificultam os processos dialógicos, por meio de um letárgico desinteresse pela carreira e pelas atividades pedagógicas inerentes à sua atuação, assim como há estudantes que, por razões diversas, não apresentam engajamento na realização de sua atividade, enveredando-se em uma condição de apatia e desânimo em relação à escola, ocasionando em diversos casos o abandono escolar.

Deste modo, consideramos como hipótese para o presente estudo que tais sujeitos são mais comuns em escolas que atendem grupos de jovens de diferentes partes da cidade, notadamente as escolas centrais, uma vez que, dada a multiplicidade de pessoas e as diferenças que se traduzem em seus repertórios culturais, a escola apresenta dificuldade em conglomerar essa diversidade de anseios e perspectivas em torno de um projeto identitário que lhes sejam comum, e desta forma o clima organizacional destas instituições apresenta aspectos negativos.

Em relação aos professores, há uma crença de que a implicação da jornada de trabalho, bem como os escassos estímulos para permanecer na carreira docente impossibilita-os de se preocupar com as questões de convivência, aferindo sentidos e significados que impulsionam um clima escolar desarticulado com os estudantes,

que por sua vez, não encontram sentido em estar e permanecer nesse ambiente. Um clima organizacional desestabilizado em função de uma má convivência entre alunos e professores promoverá um descontentamento em ambos.

Para a consecução da pesquisa, tomamos como questionamento a seguinte pergunta: as relações estabelecidas na escola, bem como a compreensão do projeto dessa instituição pelos sujeitos, estimulam um clima organizacional que valoriza o aprimoramento pedagógico, e por consequência, satisfação em pertencer a esta instituição? De que forma estas interações impactam nas relações diárias?

Tendo como paradigma os referenciais do clima organizacional, e tomando por base uma revisão de literatura na área, enfatizaremos neste estudo a verificação de sete dimensões para compreensão do espaço da escola: (1) relações de poder; (2) Processos de interação; (3) Relações com o conhecimento; (4) Processo de tomada de decisão; (5) Infraestrutura e equipamentos; (6) Processos de controle externo e (7) Relações com a comunidade e seu entorno. Tais dimensões foram consolidadas a partir de ampla revisão de literatura.

A primeira dimensão trata das relações que são convencionadas no cotidiano de professores e estudantes em sala de aula, buscando avaliar a partir da ótica dos alunos como que estas são desenvolvidas no cotidiano escolar; a segunda diz respeito à qualidade das interações e dos processos dialógicos que são processadas no âmbito escolar.

A terceira dimensão busca refletir sobre o conhecimento oferecido nas escolas e seu o grau de relevância para os estudantes. Busca-se analisar a validade e grau de importância dos conhecimentos que são oferecidos pela escola, sob a ótica de análise dos estudantes

A quarta dimensão trata sobre os processos de decisão e os mecanismos que se colocam à disposição dos sujeitos escolares para que estes participem das deliberações institucionais que, em tese, devem ser baseadas no pressuposto da gestão democrática.

A quinta dimensão está relacionada à noção de qualidade do ambiente físico e dos materiais didáticos, buscando-se compreender como que esta dinâmica afeta o trabalho educativo, e por extensão, a atividade de aprender.

A sexta dimensão visa perceber as nuances do controle externo que se impõe às escolas e como isso afeta a organização desta instituição e o modo como os sujeitos a compreendem.

A sétima dimensão visa perceber o papel desempenhado pelos pais e a comunidade no direcionamento escolar a partir da percepção dos estudantes e dos professores.

O intento, nesse sentido, é desnudar as percepções coletivas em torno do clima organizacional das escolas participantes, tendo por base a identificação dos indicadores que favorecem os processos de convivência e trocas entre pares, bem como aqueles que precisam ser melhorados para que a comunidade escolar esteja mais integrada com o projeto de escola da instituição.

Nessa direção, o presente estudo se justifica pela necessidade de se articular nas escolas de ensino médio, uma cultura de avaliação que extrapole a abstração de dados censitários sobre a aprendizagem. Deste modo, trata-se de pesquisa que visa diagnosticar e refletir os problemas relacionados à convivência que por vezes passam despercebidos pelos sujeitos escolares, mas que afetam a dinâmica da escola de forma latente, criando-se uma cultura de desvinculação, assim como, de apatia para o projeto de escola.

A partir dos recortes epistemológicos proporcionados pela análise da literatura, optou-se por uma pesquisa qualiquantitativa (método misto), de modo a expressar os componentes mensuráveis por meio da contribuição dos sujeitos, bem como por meio de estratégias de investigação que oportunizassem ouvir as diferentes sensações que estes têm sobre o espaço escolar, tendo em vista que esse método de pesquisa pode ser definido como “a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos em um único estudo, no qual os dados são coletados de forma concomitante e sequencial” uma vez que estes “recebem prioridade e envolvem a integração de dados em uma ou mais etapas no processo de pesquisa” (GRAY, 2012, p. 166).

Por esta razão, o engendramento das pesquisas a partir desta tipologia deve possibilitar o distanciamento da lógica na qual não há um diálogo entre os aspectos qualitativos e quantitativos, uma vez que estes se vinculam a mesma necessidade

de articular a discussão em torno dos aspectos relacionados ao clima organizacional. Minayo e Sanches (1993) argumentam que:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

De acordo com Flick (2004) a integração entre os aspectos metodológicos acima apontados é fator que mobiliza a possibilidade de conferir à pesquisa um caráter de legitimidade, seja pela análise empregada na busca de estudos, seja na análise dos resultados, que devem privilegiar uma amplificação das perspectivas elaboradas a partir do estudo.

Para a consecução da pesquisa, foram selecionadas duas escolas estaduais do município de Rio Claro, interior do estado de São Paulo, Brasil. Ambas as escolas ofertam vagas para turmas do Ensino Médio, sendo que a coleta de dados se deu com todas as turmas do primeiro e segundo ano. A escolha foi delimitada por serem escolas com histórico de colaboração com a universidade em projetos de pesquisa, de iniciação à docência e em estágios supervisionados. Além disso, para testar a hipótese de pesquisa, uma dessas escolas está localizada no centro (E1), e a outra em um bairro residencial da cidade (E2). A possibilidade de poder participar de uma pesquisa de mestrado, trazendo análises sobre a Gestão Escolar, foi prontamente aceita pelas escolas.

Para tanto o estudo desenvolveu-se em duas fases: A primeira teve por objetivo a aplicação de questionário no estilo Likert, e a segunda visou aprofundar as questões trazidas pelos estudantes por meio de discussão coletiva em grupo focal. Os dados corroborados pela pesquisa foram analisados levando em consideração as contribuições de Dubet (1994) no que se relaciona a experiência social dos indivíduos.

O presente estudo encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro momento destaca-se o desenvolvimento histórico do constructo do clima

organizacional, de modo a demonstrar os principais paradigmas, os estudiosos que se vincularam ao tema, bem como as modificações que foram se processando ao longo da história. Há, portanto, uma reflexão sobre o protagonismo assumido pela análise de clima em um contexto gerencial, e como isso se desenvolveu até as formas escolares. Além disso, explicita-se as diferenças existentes entre os termos “cultura escolar” e “clima organizacional da escola” de maneira a propiciar uma delimitação circunstanciada a respeito do tema. Ressalta-se o estudo de diferentes dimensões a respeito do clima organizacional da escola, de maneira a observar as formas e tradições, assim como as principais contribuições para o aprimoramento do termo.

No segundo capítulo expõe-se as dimensões que configuram o cerne da presente proposta, articulando-as à uma análise teórica de modo a fundamentar sua validade na pesquisa. Busca-se, nesse sentido, favorecer uma reflexão sobre quais aspectos serão evidenciados na análise dos dados obtidos em campo a partir de uma retomada a literatura. Tais dimensões foram construídas com o apoio epistemológico da categorização proposta por Brunet (1995).

No terceiro capítulo há a descrição do percurso metodológico traçado na pesquisa, o que demonstra os movimentos em prol da construção de sentidos em relação ao tema por meio de mecanismos objetivos.

Tal percurso é seguido pelo último capítulo, onde se traz a sistematização dos dados evidenciados a partir da pesquisa. Apresenta-se uma descrição detalhada dos participantes, bem como se torna possível verificar as diferentes posições em relação às questões que foram evidenciadas na coleta de dados. As opiniões assumidas pelos atores são validadas a partir do cruzamento de informações estatísticas e aquelas oriundas dos grupos focais, situação esta que oferece um aprofundamento dos dados que foram colhidos na presente pesquisa.

Por fim, delineiam-se as considerações finais do presente trabalho, tendo como entendimento que esta pesquisa é uma possibilidade de análise e encontra-se aberta para discussão epistemológica. Nesse sentido, demonstra-se que a avaliação do clima organizacional é fator de importância para o desenvolvimento de boas relações no âmbito escolar, o que repercute em um espaço de discussão mais aberto, democrático e atento às diferenças que são inerentes à escola.

1 CLIMA ORGANIZACIONAL: PROPOSTAS DE ANÁLISE PARA A ESCOLA

O clima escolar é compreendido como sendo o conjunto de percepções que os sujeitos julgam a respeito do ambiente que compartilham, refletindo-se, desta forma, as condutas, qualidade das relações que são travadas no cotidiano desta instituição, bem como o conjunto de experiências e expectativas que são compartilhadas por esses sujeitos (ORTEGA; DEL REY, 2004). Trata-se, nesse sentido, de elementos que não podem ser demonstrados à primeira vista, mas que são sentidos e compartilhados pelo grupo. São sensações que se constroem em relação ao ambiente.

A impositividade do clima escolar como mecanismo de análise da qualidade das relações, promove a capacidade de reconhecer este fenômeno como parte indissociável dessa instituição (COHEN; MCCABE; MICHELLI; PICKERAL, 2009), o que, por sua vez, favorece a capacidade de se avaliar as condições objetivas que se colocam de maneira multidimensional ao trabalho escolar em suas mais diferentes esferas, seja estas de cunho pedagógico, de convivência, ou mesmo aquelas que tenham por premissa a verificação da vitimização entre pares.

Por sua vez, a concepção da avaliação do clima escolar como agente de análise do ambiente se intensifica, tendo em vista que se parte do pressuposto que as relações escolares não podem ser compreendidas a partir de convenções esquemáticas, ou pré-determinadas, dada a sua especificidade dinâmica, sendo necessário, portanto, a amplificação do olhar dos sujeitos por meio de uma análise criteriosa do que se estabelece no ambiente.

Neste primeiro capítulo, pretendemos expor o desenvolvimento histórico desta temática, demonstrando os principais instrumentos, reflexões protagonizadas, além dos principais teóricos que contribuem para a compreensão deste fenômeno.

1.1 Revisão do conceito de clima organizacional

Ao tentar determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, depressa se constata que a análise baseada exclusivamente em aspectos pessoais se torna caduca e incompleta, sendo necessário alargar a pesquisa ao ambiente de trabalho. São os atores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento (BRUNET, 1995, p. 125).

Perceber a escola como instituição dinâmica que personifica em si padrões de mudanças instigados pelos sujeitos que a compõe, tem sido um desafio epistemológico que se coloca diante da pesquisa educacional, oferecendo-se nesse sentido, possibilidades para uma interpretação acurada das práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Deste modo, adentrar a esta realidade, requer um olhar instrumentalizado para os diferentes sujeitos que compõem a escola, de maneira a analisar como se articulam, se relacionam, se apropriam do espaço, bem como identificam a função social desta instituição em suas vidas.

Tal análise da realidade instiga reflexões acerca de seu próprio caráter, uma vez que se torna necessário pensar as lógicas da experiência social dos sujeitos (DUBET, 1994, p.93-100) a partir de dispositivos técnicos coerentes e sistematicamente focados na identificação das condutas, o que implica na necessidade em assumir a avaliação do clima organizacional da escola como fator indispensável para a obtenção de tais dados.

Não obstante, é possível perceber um esforço para a verificação dos padrões de experiências das pessoas desde os reformadores da escola, onde se destaca o reconhecimento de que as instituições dirigidas ao ensino possuem uma atmosfera psicossocial diferenciada, e que, portanto, tal situação afeta o modo como os sujeitos se relacionam. Assim, se para Dewey (2007, p. 224) a questão central para o desenvolvimento de uma boa relação, e por consequência, um ambiente de aprendizagem mais positivo se resguardava na necessidade de haver, entre professor e estudante, a construção de elos democráticos, instigando-se a polidez do caráter e o conseqüente desenvolvimento das virtudes, para Horace Mann a convivência respeitosa nas instituições escolares se daria a partir do

estabelecimento de valores éticos que tivessem como princípio o entendimento do outro com base na não-violência entre pares (MANN, 1963, p. 120-121). Ambos os estudiosos, cada qual com um olhar específico, refletem e potencializam uma discussão a respeito do convívio respeitoso na escola, mas não abordam as interferências de tais elementos no clima da instituição.

Em um contexto histórico, o primeiro estudo que buscou caracterizar as nuances do clima e sua relação com a administração escolar foi desenvolvido pelo diretor da escola nº 85 em Brooklyn, Nova York, Arthur Cecil Perry, em 1908. Em seu livro “A gestão de uma escola da cidade¹” o autor afirma que a variável do clima afeta os alunos e sua aprendizagem, destacando a importância desta relação para o encorajamento dos estudantes. Perry (1908) assinala que:

Embora seja completamente impossível reduzir a qualquer relação matemática a extensão de quais os alunos que são afetados pela qualidade do seu ambiente material, no entanto, deve-se admitir que eles são distintamente influenciados por essa dinâmica, e que se torna um dever da escola fornecer algo mais do que mera “adaptação ao meio²”. (PERRY, 1908, p. 303, tradução nossa).

Nesse sentido, esta relação que se efetiva na instituição escolar deve ser compreendida de forma diferenciada, levando-se em conta as características individuais que mobilizam as diferentes expectativas em relação ao ato educativo, uma vez que este é intencional, bem como as formas pelas quais esse processo se torna um elemento constitutivo da análise escolar. Ainda o autor, propõe, como mecanismo de decomposição da realidade o conceito oriundo do francês, *esprit de corps* que diz respeito a um “espírito de equipe”, “espírito de grupo” que para Perry (1908, p. 304) demonstra a consolidação de uma consciência coletiva capaz de mobilizar os sujeitos para a construção de uma atmosfera de pensamento positivo em relação à escola.

Para ele, tal alegoria seria o alicerce para a consolidação de questões como o orgulho em pertencer à instituição, assim como potencializaria a influência dos

¹ O título original da obra é: The management of a city school.

² Trecho original: Although it is quite impossible to reduce to any mathematical ratio the extent to which pupils are affected by the quality of their material environment, nevertheless it must be admitted that they are distinctly influenced by their surroundings, and that it becomes a duty of the school to provide something more than mere “housing”.

alunos mais velhos sobre os mais jovens, garantindo-se, portanto, a articulação de uma tradição escolar.

Para a manutenção da garantia do *esprit*, o autor aponta possibilidades metodológicas que deveriam ser desenvolvidas pelos administradores de escola, tais como: “o uso efetivo de assembleias, exposições de estudantes, fóruns de discussão, celebrações de dias especiais incluindo aniversários” da mesma maneira que impulsiona a difusão de “[...] organizações estudantis, jornais estudantis e programas atléticos que contribuem para o espírito comum da escola³” (FREIBERG, 1999, p. 2, tradução nossa).

No entanto, este arcabouço empírico se esbarra na ininteligibilidade de como proceder a análise do clima da escola, uma vez que não propõe os caminhos a serem traçados para a verificação das condutas, restringindo-se tal tarefa a uma certa percepção administrativa, reforçando o paradigma do perfil do diretor enquanto gerente profissional responsável pela implementação de uma administração eficiente nas escolas. De acordo com Kafka (2009), os gestores americanos:

[...] conseguiram elevar seu status e autoridade estabelecendo-se como líderes locais. Embora as obrigações iniciais da comunidade se limitassem a notificar os pais de frequência e desempenho dos alunos, [...] no final do século XIX, os diretores tinham organizado clubes de mães e articulavam funções sociais para ganhar apoio e confiança dos pais. Os diretores de Nova York começaram a realizar atividades precursoras como “noites de volta às aulas”, ou as escolas abertas em 1904, organizando seminários sobre áreas de assunto que vão da geografia ao treinamento manual [...] Em meados de 1900, os diretores estavam estendendo seu alcance além dos pais e se envolvendo em serviços sociais e de saúde locais - como sociedades para crianças indigentes⁴ (KAFKA, 2009, p. 323, tradução nossa).

³ Trecho original: the effective use of assemblies, student exhibitions, discussion forums, celebrations of special days including birthdays, student organizations, school journals, and athletic programs that all add to common spirit of the school.

⁴ Trecho original: [...] were able to raise their status and authority by establishing themselves as local leaders. Although their initial community obligations were confined to notifying parents of student attendance and performance, [...] the late 1800s principals had organized mother clubs and social functions to gain support and trust from parents. Principals in New York began holding precursors to today’s “back-to-school nights” or school open houses in 1904, running seminars on subject areas ranging from geography to manual training [...] By the mid-1900s, principals were extending their reach beyond parents and becoming involved in local social and health services—such as societies for indigent children.

Observa-se nesse sentido, que a prática de analisar a estrutura escolar e propor ações que tivessem por intuito a melhoria das relações nesse espaço estavam muito alinhadas com a necessidade de aproximação com a comunidade escolar, de maneira a reforçar o status quo perante os sujeitos, arregimentando-os a um projeto de escola que lhes proporcionasse identificação com os preceitos institucionais. Por outro lado, a constante intervenção administrativa a partir da proposta de preservação de uma imagem zelosa, capaz de garantir não apenas os rudimentos da aprendizagem, mas também uma integração entre corpo docente e estudantes se tornaram indissociáveis para se pensar a escola desse período e esta primeira proposta de análise de seu clima.

A preocupação por esta “atmosfera psicológica” que paira sobre as diversas instituições no início do século XX, traduz uma resposta direta dos setores produtivos que começaram a se questionar sobre os meios mais persuasivos para tornar os sujeitos eficientes. Tal perspectiva administrativa, incorpora-se no rito de análise das organizações, tornando-se baliza essencial para a verificação dos processos de mudança, fator que possibilitou a adoção de estratégias para a garantia de uma aprimorada gestão.

Follett (1924) argumenta que o desafio de todas as entidades, sejam estas empresariais ou não, tem relação com a necessidade de se manter relações harmoniosas e dinâmicas, fato que de acordo com a autora não se mostrava um “surto inútil de incompatibilidades, mas um processo normal pela qual se registram diferenças socialmente valiosas para o enriquecimento de todos os envolvidos⁵” (FOLLETT, 1924, p. 301, tradução nossa).

A despeito de representar sua opção por enxergar as relações de trabalho a partir das lentes psicológicas, suas teses contribuem de certa forma, para a continuidade dos preceitos estabelecidos pela escola clássica, uma vez que compreende a “existência de princípios gerais aplicáveis tanto à indústria como a qualquer outra forma de organização” (KAROSHI, 2010), desta maneira estabelece quatro princípios gerais para a articulação de uma administração pautada nas necessidades da organização:

⁵ Trecho original: It is possible to conceive conflict as not necessarily a wasteful outbreak of incompatibilities, but a normal process by which socially valuable differences register themselves for the enrichment of all concerned.

- 1) Contato direto: recomendava a presença direta de chefes e gerentes nos locais onde o trabalho se realizava;
- 2) Planejamento: recomendava a participação de todos os envolvidos numa ação desde o momento em que a mesma era planejada;
- 3) Relações recíprocas: todos os elementos de um conjunto deveriam estar inteiramente inter-relacionados;
- 4) Processo contínuo de coordenação: toda decisão é um momento de um processo. Ela se torna importante no contexto desse processo. Uma pessoa deve ser considerada importante na medida em que intervém para a tomada de decisão, dentro de um processo geral, e não porque ocupa determinada posição na hierarquia (KAROSHI, 2010).

No quarto princípio, observa-se a tentativa de se colocar empregador e empregado no mesmo patamar, de modo que pudessem responder às demandas impostas pela produção sem que houvesse a observância de diretrizes exclusivas a determinados grupos. Ambos, em cada contexto, deveriam organizar as ordens e o modo como elas se efetivariam na prática. Tal lógica gerou o conceito “lei da situação” onde se permitiria a “unidade e integração nos locais de trabalho, na medida em que uma pessoa não daria ordens à outra, mas ambas receberiam ordens da situação” (KAROSHI, 2010).

Entretanto, a harmonização proposta pela autora desconsidera as diferenças de hierarquia entre os sujeitos, bem como os papéis sociais assumidos no bojo das relações de trabalho, dando uma falsa impressão de que há, nas organizações, uma horizontalidade nas trocas sociais. Nesse âmbito, embora contribua para se pensar o “lado humano da administração”, rompendo com o cientificismo de Taylor⁶, sua análise não demonstra, tão pouco aprofunda o impacto existente entre as condições reais, ficando essas trocas no âmbito das ideias.

Enquanto Follett (1924) se envida na proposta de pensar meios para uma integralização entre classes e grupos de pessoas nas instituições, Elton Mayo tenta compreender os fatores que mobilizam os sujeitos a produzirem e compartilharem

⁶ De acordo com Hoy; Miskel (2015) “Frederick Taylor, o pai da gestão científica, buscou maneiras de usar as pessoas com eficácia nas organizações industriais. A formação e experiência de Taylor como funcionário, escriturário, operador de máquina, supervisor, chefe de projetos, e, finalmente, engenheiro-chefe reforçaram sua convicção de que os indivíduos poderiam ser programados para serem máquinas eficientes. A chave para a abordagem da gestão científica reside na metáfora da máquina. [...] Seus estudos de tempo e movimento almejavam ampliar os limites físicos dos trabalhadores e descreviam o método mais rápido para executar determinada tarefa. Eles acreditavam que, ao estudar sistematicamente uma tarefa e cronometrar o tempo para executar várias tarefas, seria possível determinar o modo mais eficaz de completar a tarefa (HOY; MISKEL, p. 9).

em grupo a partir de seus experimentos em Chicago, na Hawthorne (De 1927 a 1932). Inicialmente pensados para perceber uma possível associação entre a qualidade e quantidade de iluminação com a eficiência na produção, os estudos apontaram para uma dinâmica do comportamento dos funcionários ainda inexplorada pela literatura da época, questionando-se, nesse sentido os “pressupostos básicos dos engenheiros humanos e dos gestores científicos” (HOY; MISKEL, 2015, p. 15).

Ao analisar que os resultados dos experimentos não demonstravam alteração significativa em seus padrões de produtividade, houve uma busca pelo sentido da ação daqueles sujeitos, relação que só pode ser investigada a partir da observação dos grupos informais criados no bojo das organizações, onde aspectos como a camaradagem e amizade começaram a interferir nas relações de trabalho. Assim, “quem trabalhava muito era considerado um pé-de-boi⁷ cuja alta produtividade ameaçava o nível salarial. Quem trabalhava pouco incorria na ofensa igualmente grave e informal da desídia” (HOY; MISKEL, 2015, p. 14). Desta forma, as atitudes dos grupos informais criados entre os diferentes extratos de funcionários serviram para demonstrar que muitas atividades desenvolvidas nas organizações contrariavam as prescrições de seus cargos por meio de um autocontrole interno, o que significará para Roethlisberger (1996) que “pouco pode fazer um contrato de trabalho para tornar possível a cooperação”. Observa-se, deste modo que:

O grupo de trabalho fazia comprimir o respeito pelas normas informais por meio de ostracismos, sarcasmos e investidas para pressionar os membros que se desviavam. Um mecanismo para forçar a conformidade era dar um soco rápido e seco no antebraço. O golpe não chegava a machucar, nem era essa a intenção; era um gesto simbólico do descontentamento do grupo [...] A maior parte do trabalho era feita pela manhã. Os trabalhadores mais rápidos simplesmente diminuía seu ritmo mais cedo ou relatavam menos trabalho do que realizavam, no intuito de economizarem produção para os dias mais lentos (HOY; MISKEL, 2015, p. 14-15).

⁷ A respeito desta questão, o filme “A classe operária vai ao paraíso” (1971), dirigido por Elio Petri, expõe as contradições do sistema produtivo a partir de seu protagonista Lulu Massa, funcionário altamente eficiente que é utilizado como parâmetro para justificar a necessidade de um maior empenho na produtividade dos demais trabalhadores. Destaca-se na trama, os impasses de relacionamento entre pares na linha de produção, assim como os efeitos psicológicos desencadeados pelo trabalho excessivo e insalubre.

Os estudos de Mayo, a partir da perspectiva da teoria das relações humanas, impõe a compreensão das lógicas elementares que estruturam a experiência dos sujeitos num ambiente teoricamente opressivo e desarticulado, promovendo uma ressignificação para estas práticas, que sobre o prisma analítico de Dubet (1994) “não são apenas orientações normativas, elas são também definidas por relações sociais” (DUBET, 1994, p. 111). O chamado “efeito Hawthorne” diz respeito a consequente valorização e replanejamento de posturas ocasionadas por meio dos experimentos conduzidos em Chicago, tendo em vista que os participantes da pesquisa se sentiam respeitados por poderem emitir opinião sobre aspectos que concordavam pouco na estrutura da organização do trabalho.

Nesse sentido, tal descoberta oportunizou um novo olhar para as relações de trabalho, uma vez que ao passo em que se sentiam valorizados, os trabalhadores inseridos cada qual em seus grupos informais, passavam a produzir mais por conta de haver o estabelecimento de uma identificação com os preceitos administrativos da instituição. Para Roethlisberger (1996), colaborador de Mayo nos experimentos de Hawthorne, é preciso que o empregado perceba em seu trabalho uma função social, uma racionalidade que possa ser configurada como uma motivação para exercer seu ofício, pois ao contrário a atividade que “tem de dedicar à maior porção de sua vida se torna despida de todo o sentido e significação humanos” (ROETHLISBERGER, 1996, p. 478-479).

Embora os experimentos demonstrem a possibilidade de uma valorização dos trabalhadores, e se aproxime de uma visão horizontalizada da realidade, eles não rompem com a autoridade administrativa, vez que a incumbência de ouvir, diagnosticar e implementar os processos de mudança implica a mínima participação dos sujeitos, diferente do proposto por Follett (1924), resguardando à instituição acesso aos dados para tornar os trabalhadores adaptáveis ao meio, convertendo-os, por extensão, em mais uma maquinaria da cadeia produtiva. Nessa direção, críticos do movimento de Mayo destacam que a “a preocupação com os trabalhadores não era autêntica; em vez disso, a gestão a usava como ferramenta ou estratégia para manipular subordinados” (HOY; MISKEL, 2015, p.15).

Outro aspecto negligenciado diz respeito aos fatores externos que mobilizam a motivação dos sujeitos dentro da instituição. Tanto a gestão científica quanto a

teoria das relações humanas consideravam as instituições sociais como sistemas fechados, isto é, isolados do mundo exterior, e tal percepção aglutina em si alguns problemas no que diz respeito à desconsideração do trabalhador enquanto sujeito que está historicamente inserido em um grupo social.

Contrariamente, no âmbito educacional, os estudos de Mayo tiveram impacto positivo no que tange à questão da administração democrática, principalmente a partir da década de 40 e início dos anos de 1950, mas esta relação se restringiu mais a uma retórica em relação às necessidades de aplicação do lema, do que propriamente um código de ação nas unidades escolares em torno da questão (HOY; MISKEL, 2015, p.15). Em vista disto, tal teoria ao propor reflexão sobre os impactos da ação dos sujeitos inseridos em grupo demonstrou a validade de se perceber dimensões que até o momento ou haviam sido tratadas de maneira superficial, ou ainda não tinham recebido oportunidade para o seu desenvolvimento.

As descobertas de Mayo estrugiram no meio educacional uma vez que os pesquisadores da área perceberam que tais associações poderiam ser interiorizadas pela escola, tendo em vista que esta é uma organização social que carrega consigo seus pontos de discrepância e especificidades que lhes são próprias. Como resultado, estas instituições começaram a considerar não apenas as conexões entre o comportamento das pessoas e do ambiente externo em que se encontram, mas também, atribuíram importância para as relações existentes entre o estilo de gestão e as condutas dos sujeitos inseridos no grupo.

Kurt Lewin⁸ observou que o gerenciamento político social determinava o clima social da equipe, que por sua vez afetava como os funcionários trabalhavam. Tratava-se, nesse sentido, do início de uma sistematização mais contundente a respeito do clima organizacional, que mais tarde teve impacto na formulação de propostas condizentes com a análise específica do clima escolar.

⁸ Conjuntamente com Ronald Lippett e outros colegas, Kurt Lewin foi capaz de verificar a existência de três tipos de liderança: A **autoritária** (autocrática), a **participativa** (democrática) e a **delegativa** (laissez-faire). O primeiro diz respeito a uma conduta que perpetua a visão de um chefe que é responsável por ditar as regras e enaminamentos sem oportunizar espaço para discussão no grupo, uma vez que há a crença de que as opções corretas devem ser tomadas tendo em vista a posição hierárquica na estrutura administrativa. O segundo tipo tem relação com uma conduta de administração mais aberta, onde o líder convida todos a participarem dos processos decisórios pois enxerga que sua ratificação e poder estão baseados na credibilidade investida pelo grupo. O terceiro tipo tem como princípio uma comunicação mais indireta, delegando funções, e deixando o processo de decisão nas mãos do grupo (IEFP, 2019).

Os primeiros estudos que versavam sobre a questão do clima organizacional da escola, apontando possibilidades para sua análise e conseqüente interpretação, surgiram na segunda metade do século XX, sendo os instrumentos utilizados em outras organizações adaptados para esse espaço. Nesse sentido, o conceito de clima sofreu diversas alterações que visavam incorporar um sentido completo a respeito de sua finalidade. Para Tagiuri (1968), o clima tem relação a uma gama de princípios, bem como [...] “determinada configuração de características duradouras envolvendo ecologia, meio, sistema social e cultura” que forneceriam bases para sua análise da mesma maneira que “[...] a configuração particular de características pessoais constitui uma personalidade” (TAGIURI, 1968, p. 23).

Tais características, de acordo com o autor, consistem em elementos que são relativamente permanentes e descrevem o ambiente interno da organização, sendo: a) percebidos pelos membros que compõe a estrutura da mesma; b) afetando o comportamento deste grupo; c) oportunizando a possibilidade de se refletir sobre os atributos da organização, bem como podendo ser quantificados, diferentemente daquilo que Pery (1908) nos indicava cinquenta anos antes.

Nesse aspecto Tagiuri (1968), ao analisar o conceito de clima desenvolvido por Forenhand e Gilmer (1964) onde defendem que esta dinâmica tem relação com um “conjunto de características que descrevem uma organização” e que esta “influencia o comportamento dos indivíduos⁹” (FORENHAND; GILMER, 1964, p. 362, tradução nossa), difere dos autores aludindo que esta definição “ainda dá excessiva atenção à organização como um todo e não dá ênfase suficiente às percepções dos membros da organização” (TAGIURI, 1968) o que se torna um problema para a análise das práticas locais, tendo em vista que, como já observado por Elton Mayo, as influências emocionais desencadeadas em grupo se sobrepõem em alguns casos às determinações regimentais, conjuntura esta que determina a necessidade do ambiente ser interpretado pelos membros da organização (SANTOS, 1999, p. 28-29).

⁹ Trecho original: We shall use the term in this paper to refer to the set of characteristics that describe an organization and that (a) distinguish the organization from other organizations, (b) are relatively enduring over time, and (c) influence the behavior of people in the organization. These defining properties were chosen in the effort to focus discussion upon features of organizational variation that are amenable to specification, measurement, and incorporation into empirical research.

Imbróglio semelhante é demonstrado por Dubet (1994) quando salienta a importância da experiência social dos sujeitos em contraposição às regras preestabelecidas pelo fato social de Durkheim. O autor nos sugere que as organizações, as regras, assim como as ações definidas anteriormente, produzem pouco efeito sobre a prática dos sujeitos, que definem seus sentidos a partir das lógicas de ação. Tal situação não incorre no artificialismo das relações, a partir da tácita negação das estruturas anteriores. Ao contrário, e para, além disso, o autor nos demonstra que a simples presença desses elementos não mobilizam os sujeitos a ratificá-los, tendo em vista que “a unidade da experiência social não é dada, ela provém de um trabalho do indivíduo que põe em relação várias lógicas da ação” (DUBET, 1994, p. 264). Assim, explicita que:

[...] o problema posto ao indivíduo não é, na sua natureza, diferente daquele que se põe a uma formação social que já não é uma sociedade no sentido clássico do termo: como construir um princípio de unidade a partir do momento em que este já não é dado pelo caráter natural da sociedade? (DUBET, 1994, p. 264 - 265)

No tocante a esta questão, pensar a sociedade, e como resultado as práticas dos sujeitos perante às organizações, requer a análise de que suas ações são desencadeadas por relações sociais, e tal articulação reside naquilo que Weber teoriza enquanto “potência”, ou seja, as trocas são em si uma necessidade que se coloca para que os diferentes indivíduos possam se relacionar, e só se tornam legítimas a medida em que há a existência de um equilíbrio.

Por essa razão, as relações sociais são definidas por Weber em termos de legitimidade, quer dizer, de capacidades não diretamente forçadas a se fazerem aceitar a potência associada a todas as relações que são impostas, mas de perceber nestas um agente catalisador que mobiliza ação dos sujeitos, articulando-se a um objetivo comum. (DUBET, 1994, p. 110).

Conseqüentemente, à alusão ao clima organizacional deve fomentar a possibilidade de se averiguar como que os indivíduos se percebem ao fazer parte da organização, e na mesma medida, como esta noção é compartilhada no ambiente em pauta. Nessa acepção, avaliar a qualidade da vida organizacional, bem como os padrões de comportamento que influenciam a possibilidade de uma melhora nas

relações, torna-se o centro irradiador da análise do clima, uma vez que, de acordo com Campbell *et al.* (1970):

Trata-se de um conjunto de atributos específicos de uma organização em particular, que pode ser influenciado pela forma como esta organização lida com seus membros e seu ambiente. Para cada indivíduo dentro da organização, o clima assume a forma de um conjunto de atitudes e expectativas que descrevem a organização em termos tanto de características estáticas (tal como o grau de autonomia), como variáveis comportamentais de resultado ou eventos de saída (CAMPBELL¹⁰ *et al.*, 1970 *apud* SANTOS, 1999, p. 29).

Ocorre que o clima organizacional é encarado pelos autores como movimento de análise situacional, particularmente ligado às avaliações individuais e compõe desta forma, uma unidade de verificação da conjuntura no ambiente corporativo. Insere-se aí a percepção em relação às práticas e políticas administrativas que concorrem enquanto atributos decisivos para se verificar o padrão das condutas dos sujeitos na organização, fator este corroborado por Santos (1999) quando salienta que tal movimento se refere a uma “descrição situacional medida de forma perceptiva” (SANTOS, 1999, p. 30).

Assim, de acordo com Paula e Silva e Bris (2002) podemos identificar o movimento de dois grupos em torno desta questão: os estruturalistas e os humanistas. O primeiro grupo de pensadores identificam que a existência do clima só se efetua a partir de particularidades objetivas presentes no contexto de trabalho, atribuindo-se relevância à aspectos como o “tamanho da organização, a centralização ou descentralização na tomada de decisões, o número de níveis hierárquicos e autoridade, o tipo de tecnologia que utiliza, a regulação do comportamento individual, etc” (PAULA E SILVA; BRIS, 2002, p. 24). Observa-se, nesse sentido, uma pífia consideração do indivíduo nesse processo, visto que o sujeito não se molda como “categoria” central da análise do clima organizacional, fixando-se apenas em aspectos estruturais de natureza objetiva.

Já os humanistas percebem que o clima é a soma das percepções globais incorporadas nas instituições a partir do intermédio direto dos sujeitos, e que desta forma, possibilitam uma reflexão acerca da “interação entre as características

¹⁰ CAMPBELL, J.P.; DUNNETTE, M.D.; LAWLER, E.E; WEIK, K.E. **Managerial behavior performance and effectiveness**. New York, McGraw Hill Book, 1970.

personais do indivíduo e as da organização” (PAULA E SILVA; BRIS, 2002, p. 24). Em vista disso, apontamentos como o de Schneider (1972) são ilustrativos no que diz respeito à esta lógica, dado que o autor compreende o clima como sendo “uma percepção generalizada que o indivíduo forma da organização, e que é resultante de experiências vivenciadas por ele neste ambiente (SCHNEIDER¹¹, 1972 apud SANTOS, 1999, p. 31).

Tais contribuições reforçam a importância do clima organizacional, considerando-o mecanismo de análise da realidade, possibilitando-se uma abertura para a verificação das condutas, processos, padrões de interação presentes nas instituições, assim como os rituais que potencializam a ação dos sujeitos. Paula e Silva e Bris (2002) afirmam que tais elementos objetivos podem ser identificados como caminhos para se refletir a ação coordenada nas organizações, e estruturam, a partir da contribuição de teóricos humanistas, o reconhecimento de particularidades em relação ao clima organizacional, dentre elas, destaca-se que:

a) O clima diferencia as organizações.; b) É uma qualidade relativamente persistente do ambiente; c) Baseia-se e vê-se afetado por componentes objetivos (estruturais, pessoais e funcionais) das organizações; d) É construído subjetivamente: são as pessoas que interpretam a natureza das condições objetivas; e) Essa construção subjetiva pode ser analisada tanto a título individual como a título coletivo (como visão compartilhada de circunstâncias organizacionais); Afeta tanto as condutas e atitudes individuais como as coletivas (PAULA E SILVA; BRIS, 2002, p. 25 - 26).

Percebe-se a preocupação em se caracterizar o clima organizacional em conformidade com a soma de diversas variáveis que concorrem, cada uma a seu modo, para compreender a realidade. Nessa acepção, um dos pilares para a identificação disso se ampara no fato de que, mesmo com suas peculiaridades, funções, organização e componentes estruturais padronizados, uma escola nunca terá um clima idêntico à outra. Cada instituição, a partir dos indivíduos que a compõem, é um microssistema único que carrega as características e marcas das pessoas as quais participam da construção desse espaço.

Desse modo, a simples intenção de replanificar ações implementadas em outras unidades escolares sem o necessário trabalho de análise de sua

¹¹ SCHNEIDER, B. Organizational climate: individual preferences and organizational realities. **Journal of applied psychology**. v. 56, n.3, 1972.

materialidade, incorre no risco de insucesso, dado as particularidades existentes em cada comunidade escolar. O diagnóstico de clima, nesse sentido, oferece-se como possibilidade para se analisar, perceber interferências relativas aos problemas e replanejar a ação nestas unidades. Em vista disso, Hoy e Miskel (2015) concluem que:

O clima escolar é [...] um conjunto de características internas que distingue uma escola de outra e influencia o comportamento dos membros de cada escola. [...] é uma qualidade relativamente duradoura do ambiente escolar que é experimentada pelos participantes, afeta seu comportamento e se baseia em suas percepções coletivas sobre o comportamento nas escolas. A definição de clima organizacional como um conjunto de características internas é semelhante em alguns aspectos às primeiras descrições da personalidade [...] (HOY; MISKEL, 2015, p.189 -190).

Esta personalidade própria condiz com os traços que são determinantes na identificação das características básicas de uma instituição. Trata-se de elementos que não podem ser demonstrados à primeira vista, mas são sentidos e compartilhados pelo grupo. São sensações que se constroem em relação ao ambiente. Daí existirem equipes de trabalho onde se desenvolve um desânimo generalizado, e outras onde a cooperação e o diálogo são efetivos, o que nos motiva a investigar os processos que recobrem a questão da convivência entre pares na instituição escolar, de modo a possibilitar a compreensão sobre os mecanismos que possibilitam ora seu desenvolvimento, ora sua “suspensão” no ambiente de trabalho.

Todavia, muito embora seja imprescindível a análise de clima enquanto diagnóstico capaz de medir as relações estabelecidas no bojo da organização, deve-se levar em conta que, sendo a escola um sistema aberto, propenso a refletir em sua estrutura interna as contradições de classe e as lógicas sociais que a envolvem, os aspectos da análise do clima não devem se basear apenas em impressões internas, mas também e sobretudo nos fatores que residem “além dos muros da escola”. Assim, questões como a violência, a relação com a comunidade, o sucateamento das estruturas e falta de investimentos são elementos que devem estar presentes na visualização da análise, pois constituem-se em problemas que cabe aos envolvidos buscar formas para melhoria, o que se coaduna com a perspectiva de Tagiuri (1968) quando propõe um olhar disciplinado para quatro elementos relativos ao clima da escola: 1) a ecologia, 2) o meio, 3) o sistema social e 4) a cultura.

Em relação a ecologia, pontua a necessidade de se observar as características físicas da escola, incluindo elementos que compõe o prédio escolar, o número e adequação das salas de aula, assim como o quão equipado a unidade se mostra para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A dimensão do meio carrega consigo a necessidade de se perceber questões relacionadas ao trabalho do professor, como a satisfação em pertencer ao ambiente escolar, a sua avaliação enquanto profissional, bem como a atitude dos alunos em relação à escola.

A dimensão do sistema social toma por base as relações que são estabelecidas com a comunidade escolar, como alunos, professores e pais se articulam e mobilizam possibilidades para a melhoria dos processos de ensino. Já a última dimensão, busca estabelecer as expectativas de realização dos diversos indivíduos que compõem a escola frente aos conteúdos, as normas e as regras (TAGIURI, 1968).

Esta cultura por uma avaliação do ambiente escolar, e por consequência, das relações estabelecidas nesta estrutura, devem tomar por subsídio a implicação dos sentidos coletivos na mobilização dos sujeitos para questões que envolvem todos os partícipes da escola. Toma-se por pressuposto que o processo organizacional da escola é influenciado por demandas coletivas (BRUNET, 1995), e que estas produzem sentidos e significados a respeito da escola, criando-se um clima público que representa a percepção dos sujeitos.

Desta maneira, a análise do clima organizacional da escola se apresenta enquanto uma modalidade de avaliação que interfere nas condições do ambiente de trabalho, no modo como os sujeitos se relacionam, na compreensão em torno do projeto escolar, na aceitação ou o desprezo pelas formas de gestão da instituição, bem como nas ações necessárias para a mudança dos principais problemas apontados.

O clima escolar é nesse sentido, uma compreensão coletiva incorporada no cotidiano, e favorece ora a mudança das condições reais de existência por meio de sua avaliação, ora a permanência, por meio do desprezo da necessidade de implementação de novas práticas escolares. É, pois, o regulador da ação sistematizada dos sujeitos escolares, uma vez que se propõe a ser um mecanismo

de mediação das sensações coletivas em torno das questões mais urgentes a serem modificadas na escola.

De acordo com Brunet (1995) as relações do clima escolar se constituem em um conjunto de apreensões interpessoais que se vinculam às “variáveis da estrutura da organização e incluem a sua dimensão, os níveis hierárquicos, o tamanho dos departamentos, os graus de centralização e o programa de trabalho”. Deste modo, a avaliação do clima da escola se oferece como “medida” capaz de diagnosticar as condições do trabalho e oportuniza uma reflexão acerca de seus problemas em diversos graus de manifestação. Ocorre, nesse sentido, a oportunidade da instituição olhar para si, repensando ações há muito estratificadas, tendo como princípio a mudança de suas ações organizacionais.

Ao longo do tempo, diversas estratégias têm sido empregadas para a promoção da análise do clima nas unidades escolares, de modo a extrair os sentidos que são construídos pelos sujeitos inseridos na dinâmica das organizações. Deste modo, muito embora a metodologia para a análise do fenômeno tenha evoluído, no sentido de prover aos estudiosos possibilidades para se perceber as principais necessidades que se colocam diante dos sujeitos, ainda não há um consenso sobre quais os melhores instrumentos, e, a partir destes, quais as dimensões que devem ou não ser privilegiadas na análise do clima. Santos (1999) explicita que:

O conceito de clima organizacional mostra um dilema em comum no esforço de descrever e compreender o comportamento humano. O problema é, em essência, o de operacionalizar o conceito, para, então, medi-lo de forma confiável e válida. O que se evidencia, através dos trabalhos e pesquisas na área, é que existe um quase perfeito acordo entre os autores de que clima organizacional é um conceito significativo, o qual tem importantes implicações para entender o comportamento humano nas organizações. Uma das formas de se obter melhor compreensão do conceito de clima organizacional é considerar algumas de suas propriedades (SANTOS, 1999, p. 27-28).

Nesse sentido, dependendo dos atributos e das especificidades inerentes à análise que se pretende empreender, uma ou outra categoria pode ser privilegiada, o que torna o conceito de clima heterogêneo, vez que, flui de acordo com as necessidades de cada instituição, sujeitos, ou mesmo referencial teórico empregado. Assim, analisar o clima escolar sob a ótica das organizações, estritamente relacionada à questão administrativa, possibilita a observação de atributos que não

seriam passíveis de verificação caso estivessem subsidiados por uma lente notadamente psicológica. Cada necessidade carrega, portanto, sua especificidade, porém nenhuma lógica de ação invalida a análise. Trata-se, nesse sentido, da necessidade de se observar as peculiaridades de cada proposta e ratificá-las em torno da busca pelos sentidos incorporados na ação dos sujeitos inseridos nas organizações.

O que, no entanto, deve ser evidenciado em toda e qualquer proposta de análise de clima escolar diz respeito à necessidade do rigor epistemológico, marcadamente relacionado ao correto manejo de instrumentos e articulação teórica, bem como a partir da observação da participação dos sujeitos enquanto o componente central da avaliação do clima, tendo em vista que, sendo este um constructo que registra as sensações coletivas em torno do ambiente, o clima deve ser marcado por uma coesão de grupo que não necessariamente expõe sentimentos parecidos, mas que se complementam em razão da interpretação que os sujeitos fazem da organização onde encontram-se inseridos.

Assim, podemos corroborar os indícios proporcionados por Bergamini e Coda (1997) quando argumentam que a pesquisa de clima organizacional possibilita o mapeamento de sensações em torno de questões que podem ser necessidades coletivas, possibilitando-se, assim, a identificação das principais fragilidades que se colocam nas instituições. De acordo com os autores, trata-se de um diagnóstico no qual se percebe a situação atual, traçando um panorama para a melhora das relações, bem com das disfunções que se processam no interior das organizações (BERGAMINI; CODA, 1997).

Santos (1999) defende que, no desenvolvimento das pesquisas que investigam o clima, pode-se observar dois atributos básicos que levam a direções díspares: A primeira diz respeito aos estudos que se concentram essencialmente no desenvolvimento de uma taxonomia de dimensões do clima e os respectivos instrumentos empregados nesta análise, e a segunda, diz respeito às formas pelas quais se utilizam essa taxonomia, articulando outras variáveis que podem facilitar a busca por sentidos nas organizações. Deste modo, a autora compreende que há dois tipos de medidas organizacionais: as medidas com enfoque objetivo e as medidas com enfoque subjetivo, destacando que:

As medidas subjetivas revelam uma medida direta das propriedades organizacionais sem qualquer transformação conceitual. Aqui o indivíduo é somente um informante a respeito dos instrumentos disponíveis, tais como organogramas, relatórios de desempenho, etc. As medidas subjetivas revelam uma medida indireta das propriedades organizacionais através de instrumentos que medem a percepção do participante, aqui, o membro é um respondente de afirmações, tais como: os trabalhos nessa organização estão claramente definidos e logicamente estruturados; ou, os empregados daqui estão constantemente sendo checados por violação de regras (SANTOS, 1999, p. 34-35).

Autores como Hellreigel e Slocum (1974) destacam sua preferência às medidas que envolvem a percepção, tendo em vista que àquelas objetivas apresentam certas limitações como um alto número de questões, ou a incorporação de variáveis que são específicas demais para serem pontuadas de forma coesa, “além disso, as características que podem ser medidas objetivamente não afetam de forma direta, ou seja, os índices objetivos influenciam os membros da organização indiretamente” (SANTOS, 1999, p. 35), o que no caso de análises que pontuam a necessidade por busca de sentidos em organizações escolares se torna um problema, tendo em vista que, a partir da visualização das fragilidades, marcadamente por meio da avaliação de clima, se torna necessário a implementação de estratégias que oportunizem a ressignificação do olhar dos sujeitos. Desta forma, na presente pesquisa, adotamos como primazia que, os elementos subjetivos e objetivos devem se complementar¹², de modo a demonstrar a manifestação das percepções coletivas em prol das urgências da instituição escolar, fator este que mobiliza e proporciona um diálogo consistente que pode ser capaz de alterar paradigmas.

Nosso intento é procurar os sentidos que se processam a partir das diferentes dimensões já preconizadas pela literatura, de modo a expor as lentes pelas quais a análise de clima já foram verificadas, tendo por primazia a necessidade de entendimento dessas questões como forma de avaliar se os constructos escolhidos para a validação da presente pesquisa encontram-se condizentes com a proposta inicial: perceber como que as relações entre pares na escola podem ou não produzir um sentimento de mudança e identificação com o projeto da instituição, tendo como

¹² Dada a necessidade de se analisar o clima como constructo que afeta e influencia o comportamento dos sujeitos na organização escolar, a escolha por se verificar o fenômeno a partir dos dois elementos enumerados possibilita a amplificação de sentidos que foi efetivado por meio de diferentes recursos metodológicos que serão tratados posteriormente.

parâmetro “a crescente autonomia das lógicas da ação e dos sistemas que podemos apreender mediante os objetos durante muito tempo vistos como conjuntos heterogêneos” (DUBET, 1994, p. 181).

Desta forma, como o clima pode exercer influência sobre o comportamento dos sujeitos afetando a forma como analisam e percebem a organização, gerando grande impacto no desenvolvimento da “personalidade” da instituição escolar, torna-se necessário buscar indícios para se perceber as diferentes propostas que convergem na busca por avaliações do ambiente escolar. Destaca-se o fato de que, apenas a partir da análise das diferentes dimensões é que se torna possível perceber quais os aspectos que devem ser privilegiados, e aqueles que, em decorrência das observações pontuadas na literatura acadêmica, não contribuem de forma sistemática para a compreensão das percepções coletivas que se processam no interior das escolas.

Halpin e Croft (1963) foram os primeiros a aplicarem os conceitos de clima organizacional na escola com base em uma abordagem empírica, sustentada por um rígido arcabouço teórico. Os autores iniciaram um mapeamento do clima para perceber as nuances que as diferenciam e as questões relacionados com a moral. Por conta disso, inventariaram um questionário descritivo do clima organizacional (OCDQ) - do inglês: *Organizational climate description questionnaire*. Neste instrumento, procuraram:

[...] medir aspectos importantes das interações professor-professor e professor-diretor. Eles solicitaram aos corpos docentes das escolas que descrevessem o comportamento de seus colegas e diretores, indicando com que frequência certos comportamentos ocorriam na escola, como “o diretor faz de tudo para ajudar os professores” e “trabalhos de rotina interferem com o trabalho de ensino” (HOY; MISKEL, 2015, p.190).

O instrumento foi desenvolvido para aplicação em escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, escolas de ensino fundamental II e ensino médio, e foi capaz de descrever as atitudes e comportamentos que influenciavam na qualidade do ambiente de aprendizagem da escola, o que significará para os autores que o clima escolar se trata de uma amálgama elusiva das percepções que cada indivíduo constrói em relação ao seu trabalho, os papéis que ele desempenha frente às

relações pessoais que estabelece, assim como em relação aos papéis sociais desempenhados pelos outros sujeitos (HOY; MISKEL, 2015, p.189 -194).

A partir da pesquisa operacionalizada, os autores puderam identificar a presença de seis tipos de clima na estrutura escolar que produzem efeitos na qualidade das relações interpessoais protagonizadas nesse espaço.

O primeiro deles é o clima aberto. Trata-se de um ambiente marcado pelo respeito entre corpo docente e entre os professores e diretor de escola, e descreve uma “organização viva, de caráter dinâmico, que se mobiliza em função de suas metas e que proporciona satisfação às necessidades sociais de seus membros” (PAULA E SILVA; BRIS, 2002, p. 27). Nesta situação os membros estão ligados por elos relacionados à autenticidade do papel que desempenham e a preocupação central não se manifesta em função da produtividade de seu trabalho, uma vez que dada a satisfação em pertencer àquela organização, isso ocorre de forma natural.

Nesse primeiro tipo de clima se coaduna com uma organização que emana oportunidades para a autorrealização dos sujeitos, centrando suas práticas na mobilização de metas que implicam a participação e por consequência, a ratificação dos membros. Trata-se, desta forma, de um clima onde os membros da organização encontram-se engajados em construir um espaço de conhecimento onde não há uma pressão pela produtividade, o que significará para Paula e Silva; Bris (2002, p. 27) que “a característica principal deste clima é a autenticidade da conduta que se desenvolve no interior do grupo”.

O segundo clima engendrado a partir da pesquisa foi o autônomo. Nesta situação a liderança não emerge do diretor de escola, mas é compartilhada e desenvolvida pelo grupo. Nesse âmbito, o “líder exerce um escasso controle sobre os membros do grupo. O elevado valor da variável entusiasmo desprende-se, em primeiro lugar, da satisfação das necessidades sociais” (PAULA E SILVA; BRIS, 2002, p. 27).

Desta maneira, o clima autônomo diz respeito à organização onde a liderança se processa prioritariamente a partir dos anseios e necessidades que são estabelecidos pelo grupo, não tendo o líder, grande possibilidade de interferir, uma vez que o conjunto de pessoas buscam estratégias comuns para alcançar os resultados esperados pela instituição, desta forma, “o elevado valor da variável

entusiasmo desprende-se, em primeiro lugar, da satisfação das necessidades sociais. A satisfação procede da tarefa cumprida” (PAULA E SILVA; BRIS, 2002, p. 27).

O terceiro é o clima controlado, que se ancora mais na necessidade em se promover a produtividade dos profissionais inseridos na dinâmica escolar do que propriamente sanar suas necessidades individuais dentro da organização. Concede-se maior importância para uma conduta impessoal, o que resulta em apatia e pouca preocupação dos sujeitos face ao rendimento de suas tarefas (PAULA E SILVA; BRIS, 2002, p. 27).

O clima controlado não busca a ratificação por meio da satisfação pessoal dos sujeitos. Ao contrário, e para além disso, nesse tipo específico, as ações são orientadas no sentido de prover aspectos mais gerenciais como a produtividade, mantendo-se nas organizações uma postura mais impessoal, sem muito contato entre pares. As práticas articulam-se, portanto, a partir da visão dos objetivos propostos pela cúpula, não tendo os sujeitos afinidade e/ou ligação específica com aquilo que produzem. Os sujeitos apenas processam as atividades por empenharem nestas um objetivo específico: a necessidade de cumprir com a demanda de trabalho.

O clima familiar, como nos lembra o nome, é aquele onde os membros da organização se sentem acolhidos, e ligados por traços que muitas vezes fogem à dinâmica organizacional. Os sujeitos orientam suas práticas tendo como subsídio a proximidade entre os pares, o que torna a regulação das tarefas uma questão de difícil controle, uma vez que os envolvidos não se encontram dispostos a cumprir com objetividade as demandas impostas pelos papéis sociais assumidos. Desta forma, “o entusiasmo é só de nível médio, já que o grupo não obtém uma grande satisfação pelo cumprimento de suas tarefas. A partir daí, grande parte das condutas no seio deste clima podem ser consideradas inadequadas” (PAULA E SILVA; BRIS, 2002, p. 28-29).

Nesse clima observa-se que o desenvolvimento profissional e das condutas pessoais não obtém o equilíbrio necessário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição de ensino. Assim, [...] “os membros desse tipo de clima satisfazem suas necessidades sociais, mas dão pouca atenção ao controle social

que requer sua tarefa. Por conseguinte, o entusiasmo é só de nível médio” (PAULA E SILVA; BRIS, 2002, p. 27 - 28), ocorre que grande parte das condutas operacionalizadas neste espaço podem ser consideradas inadequadas.

O quinto clima é o paternal. Neste, a relação caracteriza-se pela limitação das oportunidades por meio da ação do líder, que age sistematicamente em função de erradicar as iniciativas do grupo, tentando tomar todas as iniciativas e decisões. Desta forma “[...] as capacidades de liderança dentro do grupo não são utilizadas para complementar as habilidades do líder. [...] em síntese, o grupo não obtém grande satisfação nem em seu trabalho e nem em suas aspirações sociais, de forma que o entusiasmo é baixo” (PAULA E SILVA; BRIS, 2002, p. 28).

No clima paternal o entusiasmo para engendrar as tarefas sociais é baixo em decorrência da sumária limitação das ações por parte do líder que, nessa situação, busca estratégias para cercear a possibilidade de iniciativas que não englobam a sua esfera de compreensão. Os sujeitos encontram-se, nesse sentido, limitados, sendo necessário o estabelecimento de consultas e pedidos de forma constante pois não há autonomia para o processo de tomada de decisões.

Por fim, o sexto clima é o fechado, que se caracteriza por um alto nível de apatia em todos os membros da organização que não têm satisfação em pertencer a esse espaço. Como resultado “[...] o diretor e os professores parece que apenas cumprem com as obrigações, com o diretor enfatizando os trabalhos rotineiros e desnecessários [...] os professores respondem minimamente e exibem pouco comprometimento” (HOY; MISKEL, 2015, p.191-192).

Desta maneira observa-se uma perspectiva mais densa em relação à possibilidade de desenvolvimento profissional nas organizações, tendo em vista que não há estímulos para a mudança, tão pouco para a mobilização de estratégias que visam a melhoria dos processos administrativos da organização. Há, entre os membros uma apatia generalizada em razão das atribuições contraídas no exercício do trabalho, uma vez que os sujeitos “não têm nem satisfação social e nem profissional no cumprimento de sua tarefa. A conduta dos membros caracteriza-se como artificial e a organização parece estar estagnada” (PAULA E SILVA; BRIS, 2002, p. 29).

Halpin e Croft (1963) foram, portanto, pioneiros na implementação de instrumentos de análise de clima nas escolas, e seu questionário o OCDQ, conta com sessenta e quatro questões distribuídas em uma escala likert de sete pontos subsidiadas em oito dimensões que avaliavam as estruturas das organizações escolares públicas:

- a) Envolvimento - Trata sobre o comportamento dos funcionários em relação às atividades que devem desempenhar em grupo;
- b) Rotina - Avalia o empregado que está sobrecarregado e demasiadamente ocupado com as questões relacionadas à rotina de trabalho na organização;
- c) Moral - Busca perceber como que o sujeito se sente fazendo parte da organização, ao mesmo tempo que avalia se suas necessidades têm sido preenchidas no exercício de seu trabalho;
- d) Amizade - Busca perceber os laços que são efetivados no desenvolvimento do trabalho, de modo a identificar como que tais relações impulsionam ou neutralizam a capacidade de criação dos sujeitos;
- e) Distância - Avalia em que medida as relações entre empregados (subordinados) e gestores (chefes) têm se processado, e em qual medida isso impulsiona a qualidade entre pares. Analisa-se, portanto, questões entre o comportamento formal e o informal;
- f) Produção - Busca compreender como que se efetua a supervisão no trabalho dos sujeitos, e como que esta se vincula às necessidades organizacionais;
- g) Estímulo - Efetiva-se a partir da observação de como os supervisores e gestores agem de forma sistemática em prol do desenvolvimento dos empregados, examinando questões como a motivação em pertencer à instituição;
- h) Consideração - Tem relação à como os gestores e supervisores enxergam os sujeitos que estão inseridos na organização. Os traços gerenciais e os modos de relacionamento que se efetivam na prática cotidiana.

As dimensões empregadas inicialmente nos estudos Halpin e Croft (1963), embora possam soar gerenciais por conta da demanda de se analisar questões muito relacionadas ao ramo empresarial, satisfizeram à época a natural necessidade das instituições escolares por um instrumento que possibilitasse a verificação das condutas que permeavam essa estrutura, facilitando-se, assim, as demandas por mudanças que eram impulsionadas pela gestão escolar. Dessa forma, “os pioneiros estudos com o OCDQ demonstraram que a abertura de um clima escolar estava relacionada com o tom emocional da escola, seguindo um padrão previsível” o que fica evidenciado a partir da constatação de que “as escolas com climas abertos têm menos sentido de alienação do aluno em relação à escola e ao seu pessoal do que aquelas com climas fechados”. As pesquisas mais atuais que se utilizaram dos instrumentos de Halpin e Croft foram capazes de expor que os climas escolares abertos se “caracterizam por níveis mais elevados de lealdade e confiança [...] onde os diretores [...] geram mais comprometimento organizacional, ou seja, identificação e envolvimento na escola” (HOY; MISKEL, 2015, p.193).

Pode-se constatar que o instrumento, a partir das oito dimensões supracitadas, é capaz de fomentar (embora não de forma amplificada) uma visão organizacional da escola, privilegiando-se a análise das relações entre professor-professor; professor-diretor; diretor-professor. Nesse sentido, questões relacionadas à afinidade entre professores e estudantes, estudantes e gestão não são privilegiadas nas dimensões do instrumento que, embora abarque a possibilidade de aferir a qualidade das relações no âmbito do primário, fundamental II e ensino médio, não esboçam de forma clara as diferentes visões sobre aspectos da escola, ficando estas restritas ao nível gerencial da organização.

A identificação destes “perfis climáticos” nos possibilita averiguar de forma clara as apreensões interpessoais que são criadas na esfera das organizações, e desta maneira, formular estratégias para agir em face dos grupos de pessoas que nestas se encontram. Nesse contexto, é possível considerar que Halpin e Croft (1963) oferecem fundamental contribuição para o campo de análise do clima escolar, vez que além de demonstrarem uma estratégia para sua apreensão, mobilizam reflexões acerca de sua validade.

Outro instrumento utilizado para analisar a qualidade do clima organizacional da escola popularizou-se nos Estados Unidos: O índice de saúde organizacional (OHI), do inglês *Organization Health Index*. Tal instrumento toma por pressuposto que escolas com um clima organizacional saudável têm sucesso em “lidar com seu ambiente, à medida que mobiliza seus recursos e esforços para alcançar seus objetivos” (HOY; MISKEL, 2015, p.193). Empregado em escolas do ensino médio, tal instrumento utiliza-se de sete dimensões para verificar os padrões de “saúde” da organização, divididos em três níveis: 1) o institucional, que diz respeito à conexão que a organização estabelece junto à comunidade, e as interferências desta na estrutura escolar; 2) o nível gerencial, que diz respeito aos mecanismos lançados na administração escolar como forma de avaliar os impactos dessa ação na qualidade do ensino ofertado; bem como 3) o nível técnico, que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem e, por sua vez, aos professores, associados como diretamente responsáveis pela qualidade educacional.

No nível institucional há apenas uma dimensão que trata sobre a integridade da escola. Aqui o intento é perceber se a organização escolar encontra-se vulnerável aos interesses particulares das famílias, e se é capaz de mobilizar esforços para a garantia da qualidade educacional, mesmo a partir das interferências externas. Busca-se, nesse sentido, perceber o quanto as famílias podem ou não interferir no processo educacional, e como que a escola responde à possíveis ataques advindos da comunidade. Assim, é possível verificar questões como: a) a escola está protegida de exigências irracionais da comunidade e dos pais? b) a escola é vulnerável a pressões externas? (HOY; MISKEL, 2015, p.195).

Tais questões possibilitam verificar diferentes tensionamentos: entre o pilar científico representado pela escola, e o estritamente cultural representado pelo clã familiar; as expectativas das famílias versus a qualidade educacional oferecida pela escola, bem como as expectativas culturais de grupos étnicos, ou comunidades regionalistas frente à ação escolarizante proporcionada pela instituição escolar. Assim, os recentes casos de denúncias oriundas de famílias brasileiras que têm se mostrado preocupadas por temas como “ideologia de gênero” e “doutrinação na escola” se enquadram neste âmbito, sendo o clima da escola considerado positivo, se a gestão escolar conseguir lidar de forma qualitativa, expondo consistência e

discernimento ao combate de tais engodos, ou negativo, ao ceder às pressões oriundas da comunidade. Nesses casos, onde o fator institucional cede aos clamores acalourados dos indivíduos que residem fora dos muros escolares, Dubet (1994) argumenta que:

Os indivíduos participam enquanto militantes, habitantes de um bairro, estudantes, pais de alunos ... Na maior parte das vezes a unidade prática estudada é um problema social, quer dizer, e de forma vaga, um tipo de experiência no qual os indivíduos percebem uma distância sensível entre o que é e o que deveria ser, entre o que eles vivem e as categorias nas quais eles vivem. Os problemas sociais, com o que eles implicam de intervenção pública e, logo, de reconhecimento político do problema, são apenas a figura mais aguda deste tipo de experiência. Mas devem-se estudar situações nas quais se pode esperar, sob a forma de uma crítica ou de uma queixa, que os atores não estejam totalmente adequados às definições sociais de sua ação (DUBET, 1994, p. 247).

Desta forma, reside às escolas, e ao nível institucional da análise de clima, as ferramentas qualitativas para enfrentar esses dilemas provenientes das expectativas da comunidade, que devem ser estabilizadas no sentido de possibilitar o entendimento sobre suas marcas distintivas na sociedade. O equilíbrio entre a gestão escolar e o nível institucional é fator que pode gerar maior confiança dos pais ao projeto de escola, suscetível participação comunitária decorrente da motivação em estar presente nesse espaço, bem como uma relativa autonomia no que corresponde à definição de suas características básicas enquanto organização escolar.

No nível gerencial encontram-se quatro dimensões. A primeira delas diz respeito às influências exercidas pelo diretor escolar para benefício de sua comunidade. Em outras palavras, descortina-se como e quais os mecanismos que se colocam à disposição dos gestores para obterem o que pedem aos seus superiores (supervisores, secretários de educação, etc). Analisa-se, portanto, se o diretor tem prestígio frente à outras autoridades escolares, e como isso acarreta em melhorias para a sua comunidade escolar. A segunda dimensão trata sobre a consideração. Enquanto perguntas, pode-se observar: a) o diretor busca o bem-estar pessoal dos membros do corpo docente? b) o diretor é amigável e acessível?

Nessa dimensão fica explícito que a saúde organizacional da escola se processa de forma mais compatível às necessidades de desenvolvimento eficaz quando o diretor escolar encara os professores enquanto colegas de trabalho,

tratando-os de forma respeitosa e cordial, considerando-se enquanto parte da equipe docente, e não apenas como um administrador especializado às demandas burocráticas da organização escolar. Tem relação, portanto, com o grau de identificação entre o diretor e os professores. Quanto maior for a capacidade do diretor se enxergar enquanto profissional responsável pela educação, tal qual os docentes, maior será a saúde organizacional da escola.

A terceira dimensão diz respeito à estrutura de iniciação. Procura-se medir como que o diretor escolar orienta as práticas de trabalho, bem como de que forma que isso se torna claro para os sujeitos escolares. Tem íntima relação com os padrões de desempenho que se espera alcançar na estrutura escolar, fomentando questões como: a) O diretor permite que os membros do corpo docente saibam o que é esperado deles?; b) O diretor mantém padrões definidos de desempenho? (HOY; MISKEL, 2015, p.195).

Trata-se de dimensão que avalia de forma crível os níveis de desempenho e comprometimento para com o trabalho na escola, descrevendo as posturas que são desenvolvidas, esperando-se, contudo, a ressignificação delas, de forma a aprimorar o processo do trabalho pedagógico.

A última dimensão do nível gerencial diz respeito ao apoio de recursos. Trata-se de questões como a garantia de provimentos dos materiais necessários ao ensino e aprendizagem, bem como as formas como tais recursos encontram-se disponíveis para o trabalho dos profissionais da educação. Tal constructo do clima será positivo a medida em que os professores observarem a existência de materiais adequados para o desenvolvimento de suas aulas, bem como se as formas de acesso à estes forem facilitadas.

Em relação ao nível técnico é possível observar duas dimensões. A primeira, diz respeito à moral e “refere-se a um sentimento de confiança, entusiasmo e cordialidade entre professores. Os professores sentem-se bem em relação aos outros, e ao mesmo tempo, sentem-se realizados com seu trabalho” (HOY; MISKEL, 2015, p.195). Algumas questões que podem ser desenvolvidas diz respeito ao respeito entre pares, a consideração do outro enquanto profissional, assim como o nível de compreensão das demandas dos colegas. A segunda dimensão trata sobre a ênfase acadêmica.

A análise de clima desta dimensão busca compreender as pressões relacionadas ao estudo, as formas de desenvolvimento deste, bem como se a escola se converte em instituição séria capaz de dotar nos sujeitos os arcabouços necessários para o domínio do conhecimento escolar. Trata-se, nesse sentido, do padrão de ensino que é ofertado aos estudantes.

A partir das dimensões acima, Hoy e Miskel definem que uma organização saudável é “aquela em que os níveis técnico, gerencial e institucional estão em harmonia. A organização tanto satisfaz suas necessidades quanto consegue lidar com as forças perturbadoras externas à medida que direciona suas energias rumo a missão”, já as escolas enfermas se caracterizam pelo descontentamento do grupo em pertencer a instituição, assim como pelos pedidos insensatos que devem ser satisfeitos para criar uma falsa ideia de harmonia. Os autores asseveram que, nesse caso, a “escola é fustigada pelos caprichos do público. O diretor não fornece liderança: há pouca direção, consideração e limitado apoio aos professores e praticamente nenhuma influência junto aos superiores” (HOY; MISKEL, 2015, p.194).

Embora traga muitas contribuições para se pensar as ações que são materializadas na organização escolar, o instrumento descritivo composto por quarenta e quatro itens, é destinado apenas ao grupo funcional da escola, sendo claro a não participação de alunos e comunidade escolar. Nesse sentido, toda e qualquer percepção em relação à escola fica restrita aos professores e equipe gestora, que são responsáveis por avaliar os melhores mecanismos para a mudança de atitudes na escola. Tal cerceamento do público impõem algumas limitações. A primeira delas diz respeito à questão da pífia participação dos sujeitos. Alunos e professores carregam significados muito diferentes em relação às expectativas escolares, o que em suma, mobiliza impressões, bem como soluções antagônicas para os problemas que por vezes afetam a totalidade.

Assim, não considerar os alunos como sujeitos partícipes deste momento reduz, inclusive, a possibilidade de resolução das questões mais frágeis da escola, ficando esta instituição com uma visão limitada de sua própria totalidade. Tal constatação reafirma a defesa de Thapa (2013) quando salienta que se torna importante avaliar, a partir das diferenças “os dois conjuntos de percepções em

relação à escola, na busca pela melhoria de seu clima” (THAPA, et al, 2013, p. 367, tradução nossa¹³).

Outra questão que pode ser evidenciada se resguarda no fato de que, embora no nível institucional seja possível perceber que os grupos de pessoas ligadas à comunidade que circunda a escola potencializam por vezes discussões que desagregam e geram conflitos, não os escutar não se torna o melhor caminho. Desta forma, acatar apenas a impressão de professores e gestores a respeito de uma comunidade que, em muitos casos, se conhece apenas superficialmente, torna a relação entre famílias e equipe escolar mais distante, dificultando a comunicação entre pares, e afastando à escola de críticas que poderiam contribuir para a melhora da qualidade dos serviços operacionalizados na instituição.

Diferente dos Estados Unidos (EUA) onde há intensa publicação relacionada ao tema desde os anos 70, no Brasil, segundo levantamento realizado junto ao diretório dos grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ainda há poucos pesquisadores que se dedicam ao estudo da temática do clima escolar (foram identificados sete grupos de pesquisa), e destes, parcela ainda menor se mostra envolvida com a construção e validação de instrumentos de análise de clima por meio de escalas;

Subsidiado por meio da atuação de Vinha, Moraes e Moro (2017), o instrumento desenvolvido no grupo de estudos e pesquisas em Educação Moral (GPEM/UNICAMP) busca a partir de oito dimensões, denotar as percepções dos sujeitos em torno da escola.

A primeira dimensão diz respeito às relações com o ensino e a aprendizagem, e focaliza nos aspectos envolvidos para a promoção do conhecimento sistematizado, englobando enquanto partícipes gestores, professores e estudantes, caracterizando-se, assim, enquanto dimensão que compreende a escola “como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens” (VINHA; MORAES; MORO, 2017, p. 10).

¹³ Trecho original: These differences show that it is important to assess both sets of perceptions in relation to school climate improvement.

A segunda dimensão diz respeito aos conflitos sociais e os conflitos na escola. De acordo com a matriz de referência do instrumento:

Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento (VINHA; MORAES; MORO, 2017, p. 10).

Desta forma, tal dimensão se articula a partir de questões que visam analisar o quanto o ambiente escolar se mostra seguro para atender às especificidades da prática docente, bem como há o entendimento das ações dos adultos em torno da vitimização entre pares. É possível constatar, nesse sentido, uma preocupação com relação às agressões que ocorrem, e ao nível de comprometimento em se estruturar ações para a melhoria das relações, e por consequência o estabelecimento do convívio respeitoso na organização escolar.

A terceira dimensão diz respeito às regras, sanções, e a segurança na escola. Notadamente ligada ao arcabouço piagetiano, é possível compreender tal inclinação nas questões destinadas aos respondentes, que se estruturam tendo por necessidade a verificação das condutas dos sujeitos, bem como as formas pelas quais a escola mobiliza possibilidades para a resolução pacífica dos dilemas oriundos dos conflitos interpessoais. Abrange questões sobre a segurança do ambiente escolar, assim como os tipos de punição que são geralmente empregados aos sujeitos, questionando-se com frequência a respeito da equidade dessas punições que são promovidas pelos adultos.

A quarta dimensão é destinada apenas aos alunos, e trata sobre as questões de intimidação entre pares, tratando especificamente sobre o fenômeno do bullying, tentando compreender suas causas e os principais lugares de atuação na escola.

A quinta dimensão trata sobre a família, a escola e a comunidade. Procura, portanto, estabelecer quais são os pontos que unem os sujeitos à organização escolar, enfatizando questões relacionadas à participação, o respeito e a confiança,

o que necessariamente “[...] Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns (VINHA; MORAES; MORO, 2017, p. 10).

A sexta dimensão trata sobre a questão da estrutura escolar, bem como a rede física que se coloca à disposição dos sujeitos para a efetivação do trabalho pedagógico, referindo-se à “qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado”. bem como aos “[...] equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços” (VINHA; MORAES; MORO, 2017, p. 10).

A sétima dimensão diz respeito sobre as relações com o trabalho e é direcionada aos professores e equipe gestora, tendo como princípio avaliar a qualidade das relações a partir de questões relacionadas à qualificação profissional, capacidade e envolvimento no trabalho, bem como as práticas de estudo, e consequente valorização.

A última dimensão lida com a questão da gestão escolar e a participação e “abrange a qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados” além disso é possível constatar que “inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns”.

As contribuições de Vinha; Moraes; Moro (2017) se mostraram salutares, à medida que se propõem a analisar o clima escolar de estudantes, professores e gestores a partir do sétimo ano, tornando o instrumento um mecanismo de análise efetivo das práticas dos sujeitos, no tocante às opções teóricas dos autores. Todavia, pela ênfase psicológica empregada na construção do instrumento, suas análises diferem dos referenciais teóricos compreendidos nesta pesquisa (que tomam por base a compreensão do constructo clima organizacional a partir de lentes administrativas, relacionadas à gestão escolar), não sendo possível a sua utilização, vez que alguns aspectos como a vitimização entre pares, bem como os mecanismos para resolução de conflitos não adquirem notoriedade em nossa análise.

Embora no Brasil a criação e validação de instrumentos direcionados à análise do clima escolar não tenham a mesma ênfase que nos Estados Unidos, por

exemplo, é possível constatar que países como Canadá, França, Portugal e Espanha têm oportunizado algumas contribuições no que consiste à avaliação sistematizada do Clima existentes nas instituições escolares.

Para Debarbieux (2002), as dimensões que possibilitam pensar a escola, para além daquelas relacionadas com as questões da aprendizagem, se referem a análise da violência escolar, indisciplina e sentimento de insegurança. O autor considera que a insegurança nas escolas tem produzido um sentimento de banalidade em relação as questões da violência, e que se faz preciso analisar as pequenas transgressões, as chamadas incivildades, que são atitudes insonorizadas que por vezes passam despercebidas, mas causam impactos nocivos para a sociabilidade dos sujeitos. Deste modo, avaliar o clima da escola, nesta perspectiva, passa a ter por base investigar as relações conflituosas, e a partir disso, a pensar em estratégias que possam ressignificar as relações sob a ótica do pensamento e do discurso pedagógico.

Nesse sentido, o clima escolar não se oferece como protagonista deste processo. Ao contrário, e para além disso, se mostra como um constructo que media a possibilidade dos sujeitos pensarem a respeito das diferentes dimensões que compõe a escola, e perceberem o que de fato necessita ser ressignificado. Assim, configura-se a possibilidade da escolar avaliar-se.

A proposta de análise do clima escolar por meio do instrumento espanhol (ECE), desenvolvido por Rosario del Rey Alamillo, visa dar suporte para a verificação das diferentes condutas que são personificadas na escola, conferindo luz às concepções dos diferentes sujeitos. Tal instrumento é constituído por quarenta questões que estão organizadas em oito dimensões de análise: **1)** gestão interpessoal positiva; **2)** Vitimização; **3)** Disruptividade; **4)** Rede social entre iguais; **5)** Agressão; **6)** Ajuste normativo; **7)** Indisciplina e **8)** Desinteresse docente (DEL REY; CASAS; RUIZ; 2017).

A escala demonstra que, ao incluir elementos positivos e negativos para serem avaliados como componentes do clima escolar, estimula a compreensão da escola a partir de aspectos salutareos, impulsionando o papel das divergências no âmbito das relações sociais, o que se efetiva pelo entendimento de sua coexistência na pluralidade escolar.

Desta maneira, a escala se mostra eficaz uma vez que, ao avaliar conjuntamente tanto as qualidades que compõe as relações pessoais, quanto os dilemas que afetam a todos como a “falta de disciplina, comportamentos perturbadores e violência escolar” (MUÑOZ; CASAS; DEL REY; ORTEGA-RUIZ; CERDA; PÉREZ, 2018), demonstra a existência de um olhar amplificado para o conjunto de relações que são materializadas nas teias de convivência entre pares, fortalecendo o indício de que a escola é, por essência, a instituição que capitaneia e assume como uma de suas identidades, a riqueza das diferenças entre os sujeitos.

Para Blaya (2005), que também investiga as relações dos sujeitos pela lógica da violência, é preciso analisar as relações que se estabelecem no cotidiano e, desta maneira, perceber as experiências que emergem neste contexto como uma forma de se validar uma abordagem sistêmica. Deste modo, se as agressões e provocações nas escolas são atitudes corriqueiras, sendo presenciadas e até mesmo incorporadas à lógica escolar, estas ações vão influir no entendimento dos sujeitos e corroborar uma espécie de sentimento em relação ao problema, influenciando para a constituição de um clima escolar mais propenso às ingerências comportamentais e atitudes incivilizadas.

No Brasil esta associação entre qualidade do clima escolar e relações violentas têm sido apontadas como sendo uma dimensão de destaque para os processos institucionais. Sposito (2001, p. 100) nos esclarece que “as percepções das tensões existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto tem afetado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores”. A autora enfatiza que tal insegurança aglutina um desconforto nas relações, corroborando aquilo que Paula e Silva *et al* (2010) condenará mais à frente como sendo a “criminalização de conflitos com os alunos que poderiam ser resolvidos pela própria escola” (PAULA E SILVA *et al*, 2010, p. 48).

De fato, como nos lembra Paula e Silva *et al* (2010), algumas relações nas escolas podem e devem ser resolvidas pela própria instituição, o que faz emergir a possibilidade de se pensar os fatores que interferem as práticas educativas, tendo como base a análise do clima enquanto uma das estratégias de mudança.

A noção de clima escolar deve abarcar, para além destas relações de conflito, dimensões que traduzem os processos dinâmicos da escola, e em razão destes, o

efeito na sociabilidade dos sujeitos. Por esta razão, Fernández Aguerre (2004) percebe a necessidade de se ampliar o repertório acadêmico, incorporando-se as dimensões cultural, a dimensão da grupalidade e da motivação. A primeira diz respeito as relações racionalizadas que afetam a vida dos sujeitos por ter conexão com os conhecimentos. A segunda dimensão traduz o sentimento de pertencimento ao espaço, bem como a integração existente entre os laços de reciprocidade, e a última traduz as formas como o indivíduo expressa seu pertencimento ao espaço da escola.

Embora não enfatize as relações de conflito, tão pouco haja expressividade nas relações profissionais, tais dimensões se mostram capazes de contribuir com o entendimento da instituição, uma vez que a dimensão grupalidade abarcaria o conjunto de relações incorporadas no cotidiano e que podem ser diagnosticadas como pontos fortes ou como barreiras a serem transpostas.

Já Hopson; Lee (2011) nos mostra duas dimensões para a compreensão do clima escolar. A primeira diz respeito as responsabilidades coletivas pela aprendizagem e a segunda tem relação com a cooperação docente. Nesta primeira dimensão busca-se averiguar o grau de possibilidades dos professores em influenciar a aprendizagem dos estudantes. Já a segunda, avaliam-se as relações entre pares e a sua dinâmica de apoio que poderá colaborar para a construção do espaço escolar.

Tais relações nos remete à importância das interações entre professores que são realizadas na estrutura escolar, apontando, portanto, as influências que estas podem exercer na realização escolar dos alunos, e mesmo no direcionamento das práticas de liderança, uma vez que acena para “a atenção e cuidado que os gestores devem ter com relação a oportunizar nas suas escolas, espaços para discussões e tomadas de decisão” (LANZONI, 2009, p. 28).

Sucintas, conquanto pertinentes, as dimensões propostas pelas autoras nos aguça a curiosidade pelo tema da investigação em voga, uma vez que nosso intento, neste estudo, é aproximar os conceitos da avaliação do clima organizacional para aferir as relações estabelecidas entre o corpo docente e os estudantes, de modo a averiguar em que medida esta convivência impulsiona o engajamento profissional para o trabalho pedagógico, bem como a identificação com o projeto de escola, e

como isso pode ou não, ser evidenciado na prática por meio da análise do discurso de professores e estudantes do ensino médio.

Em razão desta necessidade, identificamos em Luc Brunet (1995), que se converteu em um dos maiores teóricos na área de clima organizacional da escola, algumas questões que podem colaborar para a análise das ações dos sujeitos escolares, uma vez que suas contribuições foram ratificadas por autores que buscavam subsídios para se compreender as relações no contexto escolar, como um contraponto às visões humanistas (Schneider, 1975; James e Jones, 1974), bem como às visões estruturalistas (Payne e Pugh, 1976), uma vez que este autor representa a visão sócio-política/crítica. Para Brunet (1995), existe um certo consenso na identificação de algumas variáveis que afetam o clima escolar, sendo determinantes para a sua classificação e conseqüente compreensão dos sujeitos. Desta forma, avalia que a estrutura, o processo organizacional, bem como as variáveis comportamentais concorrem enquanto atributos indispensáveis para se pensar as percepções em torno da escola. Nesse sentido, argumenta que:

A estrutura refere-se às características físicas de uma organização, tais como a dimensão, os níveis hierárquicos e a descrição de tarefas. O processo organizacional refere-se à forma como são geridos os recursos humanos, tais como o estilo de gestão, os modos de comunicação e os modelos de resolução de conflitos. A variável comportamental inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel activo na produção do clima (BRUNET, 1995, p. 127).

Essas três grandes variáveis, de acordo com Brunet (1995) oportunizariam a articulação do clima organizacional da escola, de modo que atuam enquanto “catalisadores dos comportamentos observados nos atores de uma organização”. Desta forma, pode-se compreender que são eixos indispensáveis para se arregimentar as expectativas do grupo, bem como os efeitos que atuam sobre as ações dos sujeitos escolares, tendo em vista que “o clima organizacional reporta-se às percepções dos actores escolares em relação às práticas existentes numa dada organização” (BRUNET, 1995, p. 128).

A contribuição de Brunet é fundamental, pois alicerça a avaliação do clima organizacional tendo como sustentáculo essa visão integral do sistema, apoiada nas diversas hierarquias e *modus operandi* que se processam, bem como os

mecanismos que se articulam no âmbito escolar, o que significará para Paula e Silva; Bris (2002) que Brunet (1995) verifica a “configuração das características de uma organização, assim como as características pessoais de um indivíduo podem constituir sua personalidade”. Para esse autor, o clima organizacional é um componente multidimensional uma vez que a “soma de todos os seus elementos forma um clima particular dotado de suas próprias características” (PAULA E SILVA; BRIS, 2002, p. 26).

Não obstante, Brunet (1995) avalia que algumas características distinguem o clima organizacional da escola. Para o autor, é perceptível que:

- a) Os atos e os comportamentos da direção são determinantes principais do clima de uma organização;
- b) As percepções têm consequências importantes sobre o comportamento dos empregados;
- c) O clima é um conceito polivalente e sintético, que não é possível diagnosticar com base numa única dimensão, sendo necessário recorrer ao conjunto de seus componentes;
- d) Podem existir movimentos no interior de uma organização, produzindo a coexistência de diferentes climas; no entanto, verifica-se geralmente uma certa partilha das percepções do clima organizacional entre o conjunto dos seus membros;
- e) O clima é um elemento estável no tempo e evolui muito lentamente, baseando-se em variáveis relativamente permanentes; para o modificar tem de se proceder a alterações importantes nos próprios alicerces da instituição (BRUNET, 1995, p. 129).

Desta forma, o clima organizacional configura-se como clima público da instituição na medida em que se promove como atributo de análise da prática, Brunet, subsidiado pela teoria dos sistemas de Likert (1961) pontua que, em decorrência da combinação das diferentes dimensões que podem compor o clima organizacional da escola, pode-se averiguar categorias que servem para a classificação de climas que tendem a serem mais abertos, até aqueles mais fechados. Para o autor, essa escala contínua vai de um sistema muito autoritário (considerado por ele enquanto clima fechado) até um sistema mais participativo (aberto) (BRUNET, 1995, p.130), que pode ser evidenciado pela síntese proposta por Paula e Silva; Bris (2002, p. 27-28) no quadro abaixo:

Dimensões	Autoritarismo explorador	Autoritarismo paternalista	Consultivo	Participação de grupo
Relações de poder	Estritamente autoritário, sem nenhuma relação de confiança: superiores/subordinados.	De natureza autoritária com um pouco de relação de confiança entre os superiores e os subordinados.	Consulta entre superiores/subordinados com uma relação de confiança bastante elevada.	Delegação de responsabilidades com uma relação de confiança bastante grande entre superiores e subordinados.
Estabelecimento de objetivos	Estes não são mais que ordens. Parece que são aceitos, mas geralmente apresenta-se uma resistência intrínseca	Objetivos repassados via ordens com a permissão de comentários. Aceitação aberta, dos objetivos, mas com resistência clandestina.	Os objetivos são repassados por ordens previamente discutidas com os subordinados. Aceitação aberta mas algumas vezes há resistência	Os objetivos se estabelecem mediante a participação do grupo, salvo em casos de urgência. Há plena aceitação dos objetivos.
Comunicação	Pouca comunicação ascendente, lateral ou descendente. Geralmente é percebida uma desconfiança, posto que a distorção caracteriza geralmente esta comunicação.	A interação é pouco frequente. Quando sucede, se estabelece com condescendência por parte dos superiores e com precaução por parte dos subordinados.	A comunicação é do tipo descendente com frequente comunicação ascendente e lateral. Pode ocorrer um pouco de distorção e de controle.	A comunicação não se faz somente de maneira ascendente ou descendente, também de forma lateral. Não se observam distorções ou controle.
Processo de controle	O controle é feito pela cúpula. - Os instrumentos são muitas vezes falsos ou inadequados. - Existe uma organização informal que busca reduzir o controle formal.	O controle é feito pela cúpula. Os instrumentos são geralmente incompletos ou inadequados. Algumas vezes desenvolve-se uma organização informal, mas esta pode apoiar parcialmente ou resistir aos fins da organização.	Os aspectos mais importantes dos processos de controle são delegados de cima para baixo com um sentimento de responsabilidade nos níveis superiores e inferiores.	Os processos de controle têm um alto envolvimento dos níveis inferiores.
Processo de tomada de decisão	As decisões são tomadas na cúpula, baseadas em informações parciais e inadequadas. Estas decisões são pouco motivadoras e tomadas geralmente por somente uma pessoa.	As políticas são decididas na cúpula. Algumas decisões, que dizem respeito à aplicação dessas políticas, são tomadas por níveis inferiores, baseadas em informações adequadas e justas. As decisões são tomadas sobre uma base individual, desvalorizando o trabalho em equipe.	As políticas e as decisões geralmente são tomadas pela cúpula, mas é permitido que os subordinados tomem decisões mais específicas nos níveis hierárquicos inferiores.	O processo de tomada de decisão está disseminado em toda a organização, bem integrada em todos os níveis.

Quadro 1 – Síntese explicativa das tipologias de clima organizacional. Fonte: Paula e Silva; Bris (2002, p. 27-28), construído a partir de Brunet (1995, p. 130-132).

Como explicitado, as diferentes classificações de clima escolar postulam necessidades e ações condizentes com a sua tipologia. Assim, fica claro que, o clima marcado pelo autoritarismo explorador se configura em um ambiente onde não há, por parte da direção escolar, confiança em seus professores, sendo que as decisões são tomadas no topo, sem possibilidade de participação, cabendo aos subordinados a ratificação dos preceitos estabelecidos pela “equipe técnica” da escola. Brunet (1995) argumenta que as pessoas “trabalham numa atmosfera de receio, de castigos, de ameaças e, ocasionalmente, de recompensas. A satisfação das necessidades situa-se apenas nos planos psicológico e de segurança” (BRUNET, 1995, p. 130-131).

Trata-se, nesse sentido, do pior cenário em relação à configuração climática da escola, tendo por subsídio um ambiente opressor no qual as especificidades do grupo e as potencialidades profissionais dos docentes cedem aos meandros da administração escolar que, a partir de suas ordens, buscam desarticular as relações, mantendo os funcionários sobre uma atmosfera de apatia, desânimo generalizado, acompanhado de suscetível receio, o que se torna um contraponto às características das escolas consideradas por Brookover (1979) como eficazes, tendo em vista que para o autor, nessas instituições, as relações humanas são calorosas e personalizadas, havendo, junto aos pais, constante divulgação do empenho empreendido pela escola para o estabelecimento do sucesso acadêmico dos estudantes.

Em relação ao autoritarismo paternalista (ou benévolo), é possível compreender que a direção escolar tem uma confiança condescendente nos seus professores, sendo a maior parte das decisões discutidas e aprovadas no topo, embora possa se observar uma relativa delegação de poderes na estrutura escolar. O autor assevera que “as recompensas e, por vezes, os castigos são os métodos utilizados para motivar os professores. As interações são estabelecidas com condescendência e precaução” (BRUNET, 1995, p. 131).

Nesse caso é possível perceber um movimento entre os diferentes extratos da escola para o fomento de grupos informais, principalmente de professores, que buscam se apoiar, e articular estratégias para o enfrentamento das situações consideradas desgastantes. Todavia, como pontua Brunet (1995), dificilmente tais

relações se perduram, sendo desassociadas por conta da centralização que lhes é imposta em decorrência das relações estabelecidas no âmbito do trabalho.

O clima de caráter consultivo se caracteriza pela confiança nos professores, embora a elaboração das políticas e normas organizacionais sejam efetuadas no topo da instituição. Desta maneira, Brunet (1995) argumenta que:

Há uma quantidade moderada de interações, muitas vezes com um nível de confiança bastante elevado. Os aspectos importantes do processo de controle são delegados de cima para baixo com um sentido de responsabilidade nos escalões superiores e inferiores. Por vezes desenvolve-se um organização informal, mas esta pode parcialmente aderir e resistir aos objetivos da organização (BRUNET, 1995, p. 131).

Tal clima, embora tente fazer com que os membros estejam associados à visão da instituição, possibilitando a criação de consciência organizacional capaz de torná-los parte de processo, não rompe com o clima benévolo, pois os métodos para motivar os professores, as interações, a noção e disciplinarização da hierarquia são articulados com o propósito de manter o controle em relação às ações que são efetuadas na prática, muito diferente, no entanto, do clima participativo que, busca a aproximação dos professores uma vez que há nestes uma confiança total. “Os professores estão motivados pela participação e pela implicação, pela elaboração de objetivos, pela melhoria dos métodos de trabalho e pela avaliação do rendimento em função dos objetivos” (BRUNET, 1995, p. 145).

Subsidiadas por métodos de análise do ambiente, as diferentes dimensões apresentadas moldam possibilidades para se avaliar as instituições escolares sob a ótica da gestão escolar, o que, como demonstrado, geram tipologias de climas que refletem as posturas materializadas na prática escolar. Para Brunet (1995) o “clima organizacional tem um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização” sendo óbvio que tal constructo ao permitir que as pessoas se “expandam” e desenvolvam-se, produz uma visão positiva da organização. Assim, segundo o autor, é possível compreender que “O clima organizacional é percebido ao mesmo tempo, de uma forma consciente e inconsciente, por todos os atores de um sistema social, tal como o clima atmosférico que nos afeta, sem que necessariamente estejamos ao corrente da sua composição” (BRUNET, 1995, p. 138).

Desta forma, tendo por necessidade fundamentar as dimensões utilizadas no presente estudo, apontaremos de forma preliminar as matizes que fundamentam a proposta, destacando-se os conceitos, bem como as inferências produzidas por estes na conjuntura de análise que mais a frente será delineada.

Outros autores também colaboram para o desenvolvimento do conceito, oferecendo-se, nesse sentido, possibilidade para ampliação do entendimento sobre o tema. Dentre as contribuições destaca-se Fernández Díaz (1994), que salienta que o clima se refere ao:

[...] ambiente total de um centro educacional determinado por todos fatores como elementos físicos, estruturais, pessoais, funcionais e culturais da instituição que, interativamente integrados em um processo dinâmico específico, dão um estilo peculiar ou tom à instituição condicionando, por sua vez os diferentes produtos educacionais¹⁴ (Fernández Díaz, 1994, p. 4).

Esta visão global dos processos desenvolvidos na escola é uma das características da análise do clima escolar que deve levar em consideração as diferentes esferas que compõem a instituição para promover um olhar sobre sua materialidade, incidindo-se em uma busca por soluções de problemas que por vezes encontram-se estanques por falta de habilidade em se investigá-los. Sua proposta, além de promover uma reflexão sobre os sentidos da ação efetuados a partir da lógica pedagógica, é um fator influente e determinante para a consolidação do comportamento dos membros da comunidade educativa (BLAYA; DEBARBIEUX; ALAMILLO; RUIZ, 2006, p. 295).

Lück (2017) corrobora a compreensão em torno dos sujeitos, indicando que o clima pode ser identificável de forma mais clara, em contraposição à cultura escolar, sendo que este afere o ambiente de vivência a partir das percepções dos pares, pois o mesmo corresponde “a um humor, um estado de espírito coletivo, satisfação de expressão variável segundo as circunstâncias e conjunturas do momento, em vista do que seu caráter pode ser sobremodo temporário e eventual” (LÜCK, 2017, p. 65). A autora complementa que:

¹⁴ Trecho original: El ambiente total de un centro educativo determinado por todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución condicionante a su vez de distintos productos educativos.

O clima é considerado como sendo um momento no conjunto de experiências da escola [...] e ainda é visto como a maneira como as pessoas pensam, percebem, interpretam e reagem à organização, a normas formais e a comportamento e costumes no interior da escola. O clima organizacional é ainda comumente referido como sendo a fotografia do momento, o humor que varia conforme alterações e acontecimentos (LÜCK, 2017, p. 65).

Porém, embora seja claro que tal definição demonstre as lógicas de ação que são incorporadas na instituição por meio da atuação dos diferentes indivíduos, é notório perceber uma associação entre os conceitos de clima e cultura organizacional. Todavia, mesmo que se relacionem, cada qual ocupa sua especificidade e contribui para o entendimento da organização numa perspectiva geral: clima (modo pelo qual os sujeitos compreendem, se relacionam e convivem dentro da organização) e cultura (características mais estáticas, e por que não dizer, mais duradouras, que mostram a capacidade da escola em conservar seus ritos e tradições) articulam-se no cotidiano e fomentam a criação da identidade das instituições. Focalizaremos nossa discussão em torno da necessidade de se diferenciar cada um dos conceitos, explicitando-se assim, as contribuições que são possibilitadas a partir de sua compreensão.

1.2 Relações entre clima e cultura escolar

Embora tenha por pressuposto fundamental a articulação de conhecimentos para a promoção da cultura letrada, a escola apresenta múltiplas facetas e pensar na cultura promovida por este espaço perpassa a noção centralizadora do ensino. Deste modo, articular uma reflexão sobre o espaço escolar requer a planificação de conceitos que abarcam uma gama de possibilidades para compreender a natureza das instituições escolares.

Nesse sentido, apesar da palavra cultura escolar poder remeter à ideia de transmissão, e conservação de conteúdos (perspectiva funcionalista¹⁵), ou mesmo a ação explícita e sistematizada em torno da necessidade de se engendrar mecanismos para se satisfizer a busca por conhecimento (perspectiva estruturalista¹⁶), é preciso fazer uma diferenciação, uma vez que a cultura que trataremos aqui se resguarda no entendimento da organização enquanto sistema que absorve em si as práticas dos sujeitos, ratificando-as em torno de suas normas e ritos, subsidiando-se, portanto, a perpetuação de práticas que são identificadas como sendo pertencentes ao “estilo” de dada instituição (perspectiva interacionista¹⁷).

Não obstante, pode-se observar uma crescente demanda por estudos que denotam a importância da escola como organização social seja pela representatividade que este espaço assume na constituição da experiência humana (DUBET, 1994), seja pela necessidade de se analisar em profundidade as estruturas e as relações que compõem a lógica escolar (BRUNET, 1995), tendo em vista que

¹⁵ Na perspectiva funcionalista a escola é encarada como instituição unicamente responsável por transmitir os arcaouços do saber escolarizado, constituindo-se, portanto, em local privilegiado para as trocas entre pares, situando as relações a partir da mediação que se dá pelos conhecimentos sistematizados. Desta forma, Dominique Julia esclarece que este conjunto de conhecimentos podem sofrer alterações uma vez que “são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIA, 2001).

¹⁶ Nesta perspectiva a cultura escolar é encarada a partir dos produtos oriundos de sua formulação, concepção e disseminação. Destaca-se aí os planos de ensino, as formas de organização para o fazer pedagógico, bem como os meios auxiliares para o ensino escolar (BARROSO, 2012).

¹⁷ Aqui se destaca a compreensão da escola enquanto instituição única que produz cultura a partir das relações organizacionais que são desenvolvidas em seu bojo. Trata-se, nesse sentido, dos signos produzidos por esta instituição, tal qual nos demonstra Forquin (1993, p. 168), assim como David Tyack e Larry Cuban (1995) quando mobilizam a definição sobre o conjunto de elementos estruturantes da organização escolar como sendo a “gramática da escola”.

estas definem as práticas dos sujeitos, ou do mesmo modo, pela incorporação de políticas de precarização no bojo de sua estrutura.

A unívoca evidência se resguarda no fato de que, dada a importância que a escola assume na contemporaneidade, a análise de sua estrutura não deve se firmar meramente pela mediação exercida em decorrência das relações exteriores, tão pouco pelas questões concernentes ao ensino-aprendizagem, permitindo-se, nesse sentido, uma amplificação do entendimento das complexas interações deste espaço.

Tal constatação não é recente, e remonta às discussões oriundas de Nóvoa (1995) ao explorar a complexidade da pesquisa na área da educação, e num sentido restrito, a análise das organizações escolares enquanto objeto de estudo. Nesse contexto, o autor propõe a ruptura da percepção *micro* e do olhar *macro* para as instituições escolares, asseverando a necessidade de se instigar a concepção *meso* de intervenção na realidade educativa (NÓVOA, 1995, p. 15).

Desta forma, sendo as organizações coletividades especializadas em torno da produção de determinados bens ou serviços (SROUR, 1998, p. 107) torna-se necessário compreendê-las a partir da diversificação dos sistemas que atuam em si, vez que, dada as influências que têm sobre aqueles que dela fazem parte, e na mesma medida, o quanto o inverso se potencializa, torna-se crível observar o quanto as manifestações concretas absorvem os elementos culturais de determinados grupos, uma vez que Cassar (2003) salienta que:

[...] as organizações se originam da união de diversas pessoas, que se reúnem na busca de objetivos comuns claramente definidos, por um prazo que pode ser determinado ou não, mas que segue a coerências dos objetivos buscados pelos componentes desta. Através dessa união, espera-se atingir resultados melhores do que aqueles que seriam possíveis se estas mesmas pessoas atuassem isoladamente (CASSAR, 2003, p. 13).

Assim, torna-se necessário compreender que os sistemas impostos nas organizações tomam por objetivo principal a necessidade de se estruturar sentidos e significados à ação coordenada dos sujeitos que, a partir deste fomento, apresentam condições ou não, para se alcançar os diferentes objetivos propostos em sua estrutura, uma vez que, dado as limitações que podem ser analisadas e configuradas a partir da ação estratégica destes, compartilham, a partir dos

diferentes papéis que os sujeitos assumem, arranjos sistemáticos para a alteração de paradigmas em torno dos problemas verificados na instituição.

Não obstante, é possível perceber que a cultura organizacional é construída e compartilhada de forma tangível (aparato necessário para desenvolver o trabalho, as ferramentas e tecnologias) ou em nível mais abstrato, (as ideologias, os símbolos, as normas e regras, os mitos e os valores da instituição) fator este que promove ora a integração das ações sociais, ora desmobilizam-na, uma vez que os traços das atividades dos sujeitos manifestam-se de forma integralizada, dentro das relações que são estabelecidas no ambiente, o que significará para Lück que:

[...] a cultura é formada e constituída pelas pessoas coletivamente organizadas, por seu modo de enfrentar interativamente desafios, sua visão de mundo e de si mesmas nesse mundo e que, portanto, assume as características dadas por esse coletivo. Será conservadora se estes assim o forem. Será inovadora se estes, em conjunto, derem esta orientação contínua a seu trabalho. Será promissora, inovadora, orientada para a melhoria contínua e superação de obstáculos, na medida em que os responsáveis pela gestão e pelo fazer escolar assim se orientarem. E todas essas tendências são aprendidas no contexto do trabalho, donde se conclui que mudanças desejadas estão associadas a novas aprendizagens (LÜCK, 2017, p. 97).

Por conseqüências destes traços, fica evidente que o constructo cultura organizacional da escola se refere às condições pré-estabelecidas (normas, valores compartilhados) que, a partir da compreensão das organizações como instituições, “cada qual com a competência e caráter organizacional distintos” (HOY; MISKEL, 2015, p. 162) alicerçam uma perspectiva contemporânea sobre a escola, possibilitando aos sujeitos perceber as nuances significativas de cada unidade, acarretando na identificação do caráter distintivo destas. Tal proposição, reforça ainda a noção que temos em relação à fortes ou frágeis culturas, uma vez que estas podem ora oportunizar a eficácia dos processos escolares, ora atravancar as discussões em torno de seu projeto, acarretando em um desequilíbrio que não proporciona organicidade.

As definições sobre cultura das organizações, incluindo-se aí a discussão em torno da cultura escolar, trazem diferentes contribuições para a análise do tema, variando-se entre a compreensão em torno dos “[...] símbolos, cerimônias e mitos

que se comunicam com os valores e as crenças subjacentes dessa organização e seus colaboradores”(OUCHI, 1981, p. 41), passando pela ratificação das “[...] tradições e crenças de uma organização que a distinguem de outras organizações e infundem um sopro de vida no esqueleto da sua estrutura” (MINTZBERG, 1989, p. 98) bem como a partir da difusão de que se trata de um “sistema compartilhado de orientações que mantém a unidade e lhe confere uma identidade distintiva” (HOY; MISKEL, 2015, p. 163). Viñao Frago (1998) propõe que:

A cultura escolar é vista como um conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no seio das instituições educativas. Trata-se de modos de pensar e atuar que proporcionam estratégias e pautas para organizar e levar a classe, interagir com os companheiros e com outros membros da comunidade educativa e integrar-se à vida cotidiana do centro docente. Tais jeitos de pensar e atuar constituem ocasionalmente rituais e mitos, mas sempre se estruturam em forma de discursos e ações que, junto com a experiência e formação do professor, lhe servem para levar a cabo sua tarefa cotidiana (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 68-69).

Nossa definição de cultura escolar se resguarda na compreensão de que as organizações escolares possuem características que lhe são próprias, e que estas adquirem sentidos a medida em que são compartilhadas e, principalmente, aceitas pelo grupo. Desta forma, compreendemos que tal conjuntura se estabelece em meio às relações na instituição, provocando nos sujeitos a incorporação dos aspectos relacionados à identidade organizacional, possibilitando ora a promoção de culturas aprimoradas por meio da ratificação e aprimoramento das condições que se encontram na escola, ora sua rejeição, por meio de letárgico interesse dos sujeitos em promover mudanças, interferindo, nesse sentido no sentimento de coesão do grupo escolar.

Dito de outra forma é possível constatar que: a) “cada organização tem sua própria cultura”; b) e esta “é uma forma de desenvolvimento dos membros de uma organização e é apreendida através da experiência do grupo”; c) “está implícita na estrutura formal da organização e é explicitada pelos seus membros”; d) “as modificações e mudanças que ocorrem na cultura organizacional são, de modo geral, lentas, consequência de uma certa estabilidade que a cultura dá à organização”; e) “a cultura organizacional tem uma tendência a perpetuar-se, pois atrai e aceita pessoas que têm sistemas de valores e crenças semelhantes”; f) “ela

se expressa através de sinais que podem ser desde o fluxo de informações, moda, linguagem, emoções, ordem, disciplina, até o ambiente físico nos locais de trabalho” (DIAS, 2012, p. 50-51).

Trata-se, nesse sentido, da necessidade de se considerar a “pedagogia centrada na escola” (NÓVOA, 1995, p. 20), onde se enfatiza a necessidade de ruptura com os padrões de investigação, possibilitando a articulação de conceitos que explorem epistemologicamente os modelos simbólicos de escola. Nesse sentido, inquirir os problemas educativos tendo por base a perspectiva *meso* pressupõe validar mecanismos de mudança pragmática a partir da análise interna da escola, viabilizando a projeção de constructos que tomem sentido na experiência dos sujeitos.

Desta maneira, não nos é possível articular uma noção esquemática de cultura, uma vez que dada as proporções de convivência neste espaço, e em razão das diferenças existentes entre os sujeitos, tal implicação denotaria um equívoco conceitual, obrigando-nos a aceitar uma única forma de se pensar a materialidade das ações dos sujeitos neste espaço, corroborando com uma visão estratificada da escola.

Sendo assim, dada a necessidade de se ater à escola enquanto objeto de estudo, e por extensão, do reconhecimento desse espaço e de suas interações complexas, compactuamos com Forquim (1993, 163) quando este salienta sobre a importância da determinação de diversos pólos de análise que tomem como referência a possibilidade de se pensar em valores distintos que coexistem em uma única instituição, exercendo influência no pensamento, ação, e, nesse sentido, na experiência daqueles que constituem a escola.

Esse conjunto de valores constituem o entendimento do que se pode considerar enquanto cultura escolar, e desenvolvem nas instituições uma filosofia de trabalho que é compartilhada de forma ampla pelo grupo, fator este que pode mobilizar ou fomentar demandas de interação mais ou menos positivas. Assim, torna-se possível analisar que:

Nas culturas fortes, crenças e valores são intensamente defendidos, amplamente compartilhados e orientam o comportamento organizacional. Pode ser tentador chegar à conclusão precipitada de que um conjunto específico de valores define a excelência nas organizações, mas isso não

se justifica. O que promove a excelência ontem não necessariamente promove hoje ou amanhã. Na verdade, uma cultura forte pode ser um risco em tempos de rápidas mudanças, porque a cultura da organização pode estar tão arraigada a ponto de impedir a adaptação às novas restrições (HOY; MISKEL, 2015, p. 165-166).

A articulação proposta pelos autores, nesse sentido, justifica o caráter da mudança enquanto aspecto a ser privilegiado nas culturas organizacionais, tendo em vista que “[...] é a natureza compartilhada das ações que gera a cultura da escola, e não experiências individuais não transferidas” (FALSARELLA, 2018, p. 623). Tal necessidade, acompanha a compreensão de que, dada as relações que se estabelecem, e as condições para que isto se efetive, a cultura escolar vai se moldando e transformando-se a partir das trocas estabelecidas no cotidiano.

Aspecto igualmente importante diz respeito ao “fator humano” das organizações, que aqui podemos compreender como sendo a soma das percepções dos indivíduos em torno do projeto de escola em que estão inseridos. Tal olhar demonstra que, o clima existe em função da cultura, e na mesma medida esta se articula e se molda a partir das percepções dos sujeitos, o que para Lück significará que “o clima e a cultura organizacional da escola são, por conseguinte, conceitos complexos por expressarem um conjunto de múltiplos e dinâmicos fatores, dimensões e características, todos intimamente relacionados” (LÜCK, 2017, p. 79).

Assim, enlaçamos o entendimento central em torno das diferenças conceituais dos termos: A cultura escolar é fator que distingue as organizações e promove o entendimento sobre as formas e tradições da escola, e o clima reserva-se à investigação das sensações coletivas em prol das ações que são, antes de mais nada, materializadas na cultura da escola. Embora imbricados e sistematicamente unificados no que tange a compreensão aguçada das formas escolares, tais termos são díspares, e possibilitam a constituição de análises muito particulares em relação à organização escolar. O quadro conceitual abaixo exprime as especificidades dos termos:

Quadro 2 - Principais características dos conceitos de clima e cultura organizacional da escola.

Aspecto	Clima	Cultura
Características	Demonstra as percepções em torno do ambiente escolar, sendo compartilhadas pelo grupo, formando uma “atmosfera”, ou uma “personalidade” de dada organização.	Fornece indicativos para se compreender os padrões normativos da organização escolar, podendo ser concebido como a “identidade” que distingue cada unidade escolar.
Modos de representação	Por meio das reações dos sujeitos, em torno de determinados aspectos da vida escolar, das relações interpessoais constituídas no dia-a-dia, bem como no desenvolvimento do trabalho.	A partir dos ritos, crenças, normas, linguagens, símbolos, mitos. Trata-se da “gramática da escola”.
Possibilidades de compreensão	Por meio de sua constante observação, avaliação das condutas, grupos de discussão, utilização de estratégias comunicacionais, questionários, entre outros.	A partir de uma análise qualitativa dos aspectos que constituem a organização escolar.
Possibilidades de mudança	De fácil alteração, pois mobiliza-se a partir da percepção dos sujeitos, sendo flexível a possibilidade de mudança, caso estes se vejam representados no projeto identitário de escola.	De caráter mais duradouro, fator que exige investidas que não se caracterizam por aspectos pontuais, mas que englobam estratégias de gestão concisas e coerentes ao longo do tempo.
O sujeito nessa relação	Inquieta-se a partir de indicativos de como se sente na organização. Como a percebe e se relaciona com seus pares.	Mobiliza-se a partir da necessidade de identificar o que tem feito na organização e as formas que isso se manifesta, a partir das relações normativas que são instituídas.

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Como se observa, cada termo carrega consigo suas possibilidades de análise, embora estejam interligados - dado que a análise das organizações

escolares não se efetua de forma esquemática - fomentam uma diversificação do olhar, direcionando-o e articulando possibilidades para se refletir sobre os processos de mudança nas organizações. Dias (2012) demonstra que o “clima organizacional está diretamente relacionado com a cultura das organizações. As modificações culturais geram expectativas, às vezes insatisfações e inseguranças” (DIAS, 2012, p. 72), situação que demonstra um movimento constante de análise e reflexão que se oferece enquanto guia para se pensar em estratégias para a constante reinvenção das práticas que são subsidiadas no cotidiano escolar.

Como o foco de nosso trabalho é investigar a soma das percepções dos sujeitos em relação à escola, tal distinção se mostra imprescindível, uma vez que é possível se observar na literatura alguns casos onde os termos acima descritos são tratados ora como sinônimos, ora como elementos avulsos. Nossa proposta, nesse sentido, tem relação com a necessidade de se perceber os elementos que constituem cada um dos termos, especificando a análise do clima organizacional enquanto objeto e foco de nossa investigação.

Deste modo, dada a importância que se observa em relação ao tema e por consequência, a prática da instituição escolar avaliar-se, tem se observado na literatura acadêmica, mesmo que de forma tímida no Brasil, uma gama de estudos que buscam refletir sobre as questões propostas pela análise do clima.

Partindo do pressuposto de que as relações escolares não podem ser compreendidas a partir de convenções esquemáticas, dada a sua especificidade dinâmica, é possível compreender que, mesmo tendo clareza de seu papel e de seu projeto institucional, há profissionais que dificultam os processos dialógicos, por meio de um letárgico desinteresse pela carreira e pelas atividades pedagógicas inerentes à sua atuação, assim como há estudantes que, por razões diversas, não apresentam engajamento na realização de sua atividade, enveredando-se em uma condição de apatia e desânimo em relação à escola, ocasionando em diversos casos o abandono escolar.

Deste modo, consideramos como hipótese para o presente estudo que tais sujeitos são mais comuns em escolas que atendem grupos de jovens de diferentes partes da cidade, notadamente as escolas centrais, uma vez que, dada a multiplicidade de pessoas e as diferenças que se traduzem em seus repertórios

culturais, a escola apresenta dificuldade em conglomerar essa diversidade de anseios e perspectivas em torno de um projeto identitário que lhes sejam comum, e desta forma o clima organizacional destas instituições apresenta aspectos negativos.

Em relação aos professores, há uma crença de que a implicação da jornada de trabalho, bem como os escassos estímulos para permanecer na carreira docente impossibilita-os de se preocupar com as questões de convivência, aferindo sentidos e significados que impulsionam um clima escolar desarticulado com os estudantes, que por sua vez, não encontram sentido em estar e permanecer nesse ambiente. Um clima organizacional desestabilizado em função de uma má convivência entre alunos e professores promoverá um descontentamento em ambos.

Para a consecução da pesquisa, tomamos como questionamento a seguinte pergunta: as relações estabelecidas entre professores e estudantes, bem como os processos que envolvem a gestão e a participação dos sujeitos em torno do projeto de escola, estimula um clima organizacional que valoriza o aprimoramento pedagógico, e por consequência, satisfação em pertencer a esta instituição? De que forma estas relações impactam nas interações diárias?

Tendo como paradigma os referenciais do clima organizacional, e tomando por base a revisão de literatura na área, enfatizamos neste estudo a verificação de sete dimensões para compreensão do espaço da escola: 1) relações de poder; 2) processos de interação; 3) estabelecimento de objetivos; 4) processo de tomada de decisão 5) infraestrutura e equipamentos escolares; 6) processo de controle; 7) relações com a comunidade e seu entorno.

A primeira dimensão trata das relações que são convencionadas no cotidiano de professores e estudantes na escola, buscando avaliar a partir da ótica dos alunos como que estas são desenvolvidas no cotidiano escolar; a segunda diz respeito à qualidade das interações e dos processos dialógicos que são processadas no âmbito escolar.

A terceira dimensão busca refletir sobre o conhecimento oferecido nas escolas e seu grau de relevância para os estudantes. Busca-se analisar a validade e grau de importância dos conhecimentos que são oferecidos pela escola, sob a ótica de análise dos estudantes

A quarta dimensão trata sobre os processos de decisão e os mecanismos que se colocam à disposição dos sujeitos escolares para que estes participem das deliberações institucionais que, em tese, devem ser baseadas no pressuposto da gestão democrática.

A quinta dimensão está relacionada à noção de qualidade do ambiente físico e dos materiais didáticos, buscando-se compreender como que esta dinâmica afeta o trabalho educativo, e por extensão, a atividade de aprender.

A sexta dimensão visa perceber as nuances do controle externa que se impõe às escolas e como isso afeta a organização desta instituição e o modo como os sujeitos a compreendem.

A sétima dimensão visa perceber o papel desempenhado pelos pais e a comunidade no direcionamento escolar a partir da percepção dos estudantes e dos professores.

Desta maneira, tais dimensões buscam auxiliar na compreensão do fenômeno do clima organizacional da escola, promovendo a possibilidade de se refletir acerca das ações protagonizadas pelos sujeitos. Destaca-se, também, que tais dimensões foram construídas a partir de revisão sistemática na área, sendo interpretadas à luz das contribuições teóricas de Brunet (1995) e Dubet (1994).

Nesse sentido, há a oportunidade de se pensar as relações de convivência na escola, e se preocupar com a garantia efetiva de um clima saudável para a comunidade desta organização. Tal fator adquire fundamental importância, uma vez que tem por função articular a melhoria da qualidade das relações, assegurando que as diferenças se constituam em motriz do processo educacional, devendo ser respeitadas como garantia de que os diversos olhares sobre a realidade possam promover mudanças significativas para todos os envolvidos.

Por esta razão, compreende-se que a avaliação do clima organizacional, a partir de tais dimensões, possibilita assegurar a importância dos pensamentos opostos como mecanismo de desenvolvimento e aperfeiçoamento das relações, uma vez que, a partir das diferentes vozes validadas pelos sujeitos por meio da análise do clima, pode-se pensar uma realidade escolar mais justa e democrática para todos. O quadro abaixo exprime o panorama das dimensões alvo de nossa análise:

Quadro 3 - Dimensões para análise da sociabilidade entre professores e estudantes.

DIMENSÃO		QUAL ASPECTO ESCOLAR PRIVILEGIA
1	RELAÇÕES DE PODER	Enfatizam-se as relações interpessoais: O modo como professor e estudante se relacionam; a convivência; as regras e combinados; o respeito; a indisciplina, sob a ótica de análise dos estudantes.
2	PROCESSOS DE INTERAÇÃO	Percebe-se como que, a partir da relação dialógica é possível obter motivação para desempenhar seu papel social; o reconhecimento pelo grupo; o encorajamento recebido e o sentimento de pertencimento ao grupo.
3	RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO	Instiga-se a verificação das relações com o conhecimento de modo a perceber: a relevância do conteúdo escolar e a sua validade de acordo com as visões dos estudantes.
4	PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO	Faz-se uma análise da gestão e da participação no âmbito escolar, de modo a perceber como que se estrutura a administração da escola e as decisões institucionais; a participação; a circulação de informações; as decisões e os processos de mudança.
5	INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS	Verificam-se os espaços e os materiais escolares de modo a constatar a qualidade do ambiente; qualidade dos materiais; o acesso a estes bens, assim como a sua manutenção.
6	PROCESSO DE CONTROLE EXTERNO	Averigua o papel das políticas externas e sua interferência no cotidiano escolar: as avaliações de larga escala; avaliação de aprendizado em processo; política de contratação de professores.
7	RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E SEU ENTORNO	Reflete-se sobre a participação dos pais e responsáveis no processo de estudo desses jovens de maneira a perceber: a corresponsabilização da família; a participação da família nos espaços de decisão da escola; as relações que se materializam com a comunidade ao entorno da escola.

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

A partir das dimensões destacadas, nosso intento é desnudar as percepções coletivas em torno do clima organizacional das escolas participantes, tendo por base a identificação dos indicadores que favorecem os processos de convivência e trocas entre pares, bem como aqueles que precisam ser melhorados para que a comunidade escolar esteja mais integrada com o projeto pedagógico da instituição.

Nessa direção, o presente estudo se justifica pela necessidade de se articular nas escolas de ensino médio, uma cultura de avaliação que extrapole a abstração de dados censitários sobre a aprendizagem, passando a abarcar, nesse sentido, questões relativas à convivência entre pares, tendo como base a compreensão de que a escola é, por essência, espaço de interação, e como tal, deve planejar ações para o aprimoramento constante desta.

Desta maneira, como já mensurado pelo Relatório Delors (1996), uma das necessidades que se coloca para os sistemas educativos diz respeito ao conceito de “aprender juntos” que, apoiado em outros três pilares (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser), estipula um importante marco de análise para todos os países, demarcando a importância da convivência entre pares para a consecução da práxis educativa.

Desta maneira, fica evidente que não basta que os sistemas escolares ensinem e capacitem seus mestres para o desenvolvimento planejado de um currículo escolar, mas que também todos os sujeitos escolares assumam que a convivência é parte essencial da escola, e se constitui em premissa para o desenvolvimento qualitativo das relações em face da organização escolar, uma vez que é por meio do intercâmbio entre os diferentes e das diferenças que nos humanizamos.

Deste modo, a presente pesquisa visa diagnosticar e refletir os problemas relacionados à convivência que por vezes passam despercebidos pelos sujeitos escolares, mas que afetam a dinâmica da escola de forma latente, criando-se uma cultura de desvinculação, assim como, de apatia para o projeto de escola.

No capítulo seguinte demonstraremos, a partir de aportes teóricos, a delimitação das respectivas dimensões que orientam as bases deste trabalho de modo a localizá-las no bojo das pesquisas que tratam sobre o tema.

2 AS DIMENSÕES QUE ENVOLVEM A ANÁLISE DO CLIMA ESCOLAR

A alusão à análise do clima escolar deve fomentar a possibilidade de se averiguar como que os indivíduos se percebem ao fazer parte da organização, e na mesma medida, como esta noção é compartilhada no ambiente em pauta. Nessa acepção, avaliar a qualidade das relações de convivência, bem como os padrões de comportamento que influenciam a possibilidade de melhora destas, torna-se o centro irradiador de sua análise.

Dada a relevância da temática, algumas pesquisas têm se dedicado a uma inquietação comum: seria possível mensurar os elementos que constituem a convivência entre os sujeitos escolares, e desta maneira, verificar a sua qualidade por meio de scores que auxiliem no aperfeiçoamento deste ambiente? Desta forma, tais pesquisas impulsionam uma arguta busca por sentidos, e convergem em torno do compromisso com a melhora do ambiente escolar.

Não obstante, verificar as relações entre pares e traçar uma métrica confiável que possibilite investigar criteriosamente os elementos que influenciam, ora a escola como espaço de trocas relacionais qualitativas, ora impeçam-na de articular os sujeitos em prol de um objetivo comum, se coaduna com a perspectiva de análise do clima escolar, situação esta que oportuniza reconhecer os aspectos que merecem atenção nesta conjuntura por meio da criação ou adaptação de escalas de análise que tenham o objetivo de validar a concepção dos sujeitos em torno dos sentidos da organização.

Desta maneira, este capítulo tem por intento promover reflexão acerca das dimensões que são articuladas na pesquisa de modo contextualizado. Para tanto, analisa-se os fundamentos que mobilizam os conceitos empregados, bem como as diferentes possibilidades de análise, convencionando-se questões articuladoras que foram consideradas no momento da construção do instrumento. Ressalta-se ainda que todas as dimensões aqui desenvolvidas trazem como possibilidade avaliar diferentes âmbitos da escola a partir da perspectiva dos estudantes, conferindo-lhes voz para dialogar a respeito das principais necessidades que se colocam diante da organização escolar.

2.1 Dimensões de análise do clima que compõem as matrizes de referência da pesquisa

Relações de poder

Marcadamente relacionado às questões disciplinadoras, dado a formatação de sua estrutura, bem como a partir das convenções que são estabelecidas nesse espaço, o ambiente escolar nos demonstra diferentes possibilidades de análise, sendo os traços ligados à convivência entre pares um aspecto importante para se pensar a qualidade das relações que se processam na escola. Não obstante, autores como Foucault (203), asseveram para o fato de que a dominação dos corpos, bem como a rígida ação disciplinadora da instituição escolar remeteriam à traços muito semelhantes ao das prisões, onde não há a possibilidade de se valorizar características individuais dos sujeitos, assim como as ações destes encontram-se imobilizadas pelo constante controle em relação ao tempo e espaço.

A máxima “vigiar e punir” oportunizada pela análise do autor, a partir dos traços da ação escolarizante, mobilizam questionamentos a respeito da validade de algumas ações convencionadas neste espaço, uma vez que estas dizem respeito a hierarquização que tem feito da escola uma “mera fábrica de ensinar”, o que nas palavras de Dubet e Martuccelli (1998) corrobora a constatação de a escola na atualidade tem se convertido em uma “experiência de desigualdades”, uma vez que “a escola não é somente “desigual”, ela produz inúmeros itinerários diferentes e indivíduos diferentes. Ela não é mais uma instituição, mas um espaço social no qual nascem e são abortados projetos múltiplos” (DUBET, MARTUCCELLI, 1998, p. 169).

Por consequência, compreender essa estrutura passa pela premência de se buscar indícios das trocas efetuadas por professores e estudantes, tentando compreender as lógicas de ação que são lançadas nessa dinâmica. Assim, inicialmente, é preciso estabelecer que, muito embora professores e alunos estejam inseridos na dinâmica escolar compartilhando experiências, e vivendo de forma intensa a diversidade de situações que diariamente são impelidas à estes sujeitos, seus papéis sociais lhes impõem códigos de ação que diferem de forma clara, uma

vez que, dada a hierarquia institucional, relações de poder são estabelecidas no sentido de promover e subsidiar a ação no ambiente escolar, tendo em vista que, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 14) “o ensino é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige posturas éticas e políticas”.

O poder disciplinar exercido pela escola sobre os indivíduos nesse espaço se caracteriza como a possibilidade de “organização” da aprendizagem em suas diferentes formas de manifestação: Em relação ao tempo/espaço; em relação às posturas bem como à articulação de condicionantes que dificultam o desenvolvimento das particularidades em detrimento ao aspecto comum, favorecendo, nesse sentido mecanismos como a vigilância, as sanções e os exames, que de acordo com Foucault (2001) servem ao propósito de manter as relações entre pares estratificada, distante, e alinhada aos preceitos de uma produtividade que se assemelha àquela preconizada em instituições destinadas à articulação do capital. Assim, o autor salienta que:

A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. (...) O treinamento de escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais - sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o "sinal" e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. (. ..) O aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles (FOUCAULT, 2003, p 149-150).

O automatismo, nesse sentido, torna-se uma das marcas desta realidade entre escolares, vez que, dada a superficialidade que se estabelece, as relações nesse espaço não adquirem sentido, e os papéis sociais desempenhados pelos diferentes sujeitos acabam sendo subordinados à lógica da institucionalização que requer o respeito pelas normas e pelas posições de forma automática, sem que, contudo, esta noção seja construída e nutrida pelos diferentes. Tal relação de poder se estabelece em múltiplos âmbitos. Em sala de aula ao propor e implementar condições para a transmissão do conhecimento, o professor estabelece níveis de controle que ora se coadunam com a observação de Foucault, reforçando o paradigma das relações de poder unicamente destinadas à ratificação da função de

autoridade, ora se vinculam à um olhar mais atento e mais pormenorizado da prática, favorecendo um espaço onde haja a construção de sentidos e a incorporação da noção de convivência de forma respeitosa.

No que corresponde aos vínculos entre estudantes, também observa-se essa necessidade de estabelecimento de poder, marcadamente relacionadas com o domínio sobre o outro a partir da violência, que como pontua Santos (2016, p. 14), diz respeito a “uma ação mediadora que o homem utiliza para expropriar a partir da utilização da força ou de símbolos a individualidade de outro sujeito, relegando-o a uma condição inferior”, mobilizando-se, portanto, questões como a vitimização entre pares, aspectos como a incivilidade, bem como bullying. Embora não sejam as únicas formas de dominação, estas se apresentam enquanto maior problema, o que mobiliza a constatação de que, mesmo entre “iguais” há o estabelecimento de relações que tomam por base o poder como catalisador das ações.

Desta forma, o poder se constitui enquanto propulsor de muitas ações e atitudes que são desenvolvidas no interior da escola, o que de acordo com Nunes e Assmann (2000) possibilita a compreensão de que “[...] poder não tem "dono" nem tampouco um lugar fixo, isto porque, a prática. concreta do poder não se limita a questão de quem o possui e de que lugar o executa, mas sim dos múltiplos pontos em que é exercido” (NUNES, ASSMANN, 2000, p. 145-146).

Em tais condições, o clima organizacional da escola varia de acordo com as características desenvolvidas pelo grupo frente à estas questões, facilitando e promovendo um convívio respeitoso quando há, entre os profissionais e o público atendido, o favorecimento de questões como o respeito, a cordialidade, a organização da escola a partir da observância das normas socialmente constituídas, e o entendimento do outro enquanto sujeito que carrega consigo conhecimentos e significados que podem ser valorizados. Para Dubet (1994) esta seria uma característica relacionada à lógica da integração onde “cada ator, individual ou coletivo, adota [...] uma maneira de conceber as relações com os outros” favorecendo-se assim o engendramento de uma concepção de mundo onde “o ator define-se pelas suas pertencas, visa mantê-las e fortalecê-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração” (DUBET, 1994, p. 113).

Desta forma, o poder é encarado enquanto responsabilidade social, e se converte em um lema introjetado entre os diferentes, que buscam, a partir de princípios organizacionais pré-estabelecidos, a melhoria da qualidade dos processos gerenciados na escola, convertendo o clima positivo em uma condição *sine qua non*.

López-Quintás (2005) aprofunda nosso olhar sobre estas relações de convivência ao propor sua intervenção filosófica por meio daquilo que considera a “pedagogia do encontro”. Para o autor, não há uma relação humana autêntica se não existe uma relação bidirecional (quando duas realidades estão unidas, todavia as particularidades de cada uma são preservadas e valorizadas no processo das trocas humanas) capaz de mobilizar a busca por sentido em relação às expectativas organizacionais que se colocam diante dos sujeitos escolares. Desta forma, os encontros supõem uma dinâmica de idas e vindas (um *devoir*¹⁸) onde a interação entre pares se põe em jogo, capacitando os diferentes a buscarem uma interpelação capaz de mobilizar as trocas.

Relacionar-se, portanto, é a capacidade de efetuar trocas qualitativas, tendo em vista que os encontros devem priorizar um ambiente de igualdade onde se capacita os membros a buscarem uma interação capaz de extrapolar os vínculos instrumentais, proporcionando a articulação de um clima onde a fala ocorre de forma a privilegiar o outro, e não cercear a voz. López Quintas argumenta que:

"Toda a relação de encontro implica apelações e respostas: convidas-me a dar um passeio por um determinado lugar e eu acedo a isso, mas indico que seria preferível fazê-lo noutro sítio. A minha resposta é, portanto, um apelo que te dirijo. O esquema que estrutura o encontro não é 'linear' (acção-paixão) mas 'reversível' (apelo-resposta). Apelar significa convidar a assumir ativamente um valor e realizá-lo na própria vida. Daqui se depreende que o encontro não se dá de modo automático ao anular as distâncias e fundar uma relação de vizinhança. Exige um intercâmbio de possibilidades, e este não se dá quando os objectos se justapõem mas quando dois ou mais âmbitos de realidade se 'intercalam', i.e., tomam iniciativas conjuntamente e colaboram na mesma tarefa. Essa forma de vinculação tem de ser criada livre e esforçadamente, porque coloca determinadas condições. Se duas ou mais pessoas não as cumprem, podem conviver durante longo tempo sem se encontrar nem uma só vez" (López Quintas, 1996, p. 48).

¹⁸ O *devoir* pode ser caracterizado como a unidade de análise da experiência humana em Heráclito, que, a partir da sentença filosófica onde postula que “ninguém é capaz de entrar no mesmo rio duas vezes” por conta das constantes mudanças e transformações que este sofre, alicerça a base para se perceber que a vida em grupo é marcada por uma dialética da ação que se baseia nas trocas entre pares, possibilitando-se, portanto o “tornar-se”.

Assim, esta “conversação” que se estabelece entre os diferentes é a possibilidade para a criação de sentidos na relação, uma vez que, é por meio da interação proporcionada pela linguagem que os homens atribuem sentido aos encontros, garantindo-se ora a noção de que o encontro de fato impulsionou e deu condições para o início da mudança, ou ao contrário, quando o encontro reforça o paradigma das posições sociais por meio do status quo das posições, arregimentando os sujeitos à noção da presença hermética de uma relação de poder intransponível.

Ao se situar na análise dessa questão (relações de poder) esta dimensão busca investigar as relações interpessoais em sala de aula, e o modo como se processam, como uma forma de compreendê-las e decompô-las a partir da experiência dos sujeitos questionando-se se o que o tem sido estabelecido é benéfico e necessita ser ampliado, ou se é desarticulado, e precisa ser revisto como uma forma de avaliar-se.

A proposta articuladora desta dimensão diz respeito à busca por sentidos em torno das relações de convivência e inquieta a partir da seguinte questão: Como as relações se processam nessa escola e qual a qualidade conferida à elas? As trocas são qualitativas e promover um sistema de integração entre pares? Quais as potencialidades e as lacunas que podem ser observadas a partir das relações que são estabelecidas, e como isso pode ser amplificado ou reestruturado a partir da visão dos estudantes?

Processos de interação

Relacionar-se impõe a utilização de instrumentos e estratégias que possibilitem um processo de interação onde se torna possível avaliar o quanto o outro pode colaborar para a construção de sentidos em relação à realidade que nos circunda. Desta forma, é possível constatar que a comunicação adquire centralidade

nessa dinâmica, uma vez que ao possibilitar o estabelecimento de conexões a partir de um processo relacional, as respostas aos problemas, a identificação das falhas e potencialidades podem ser aprimoradas, sempre tendo como escopo a lapidação das relações na organização, tendo em vista que “na condição de fenômeno onipresente, a comunicação é o processo que as pessoas usam para trocar mensagens significativas e compartilhar significado sobre suas ideias [...]” (HOY; MISKEL, 2015, p. 350).

Todavia, embora estritamente vinculada às ações humanas e, portanto, direcionada à compreensão dos signos que se colocam diante dos sujeitos, a comunicação é complexa, e carregada de sentidos e significados, o que transfigura sua efetivação enquanto problema a ser solucionado para alguns, e um campo de realização para outros, mas inevitavelmente se torna indispensável articular seu uso de modo a promover nas organizações escolares a construção efetiva de canais formais para a sua difusão, uma vez que Halawah (2005) averigua que climas positivos estão diretamente associados à eficácia da comunicação estabelecida, principalmente no que diz respeito à atuação do diretor escolar.

De acordo com Hoy; Miskel (2015), pesquisas recentes têm demonstrado que um dos elementos primordiais do diretor se resguarda no fato de ter que falar com os outros, sendo esta uma das funções que mais lhe ocupa o tempo. Além disso, de acordo com os autores, “os administradores usam a fala para apertar e afrouxar seu controle na organização e na alocação de recursos da escola” (HOY; MISKEL, 2015, p. 349).

Nesse aspecto, a comunicação escolar está muito associada ao controle em diferentes âmbitos como já demonstrado, e isso afeta de forma veemente as práticas, o engajamento profissional, bem como pode desmobilizar o impulso para a realização das tarefas na organização, uma vez que, estando à serviço de tal necessidade, serve apenas ao propósito de obediência cega e ratificação sem análise, transformando as relação em mero maniqueísmo.

Para transpor essa situação, torna-se importante o estabelecimento no âmbito do trabalho pedagógico, de canais efetivos e transparentes de comunicação, situação esta que se capacita a partir do engendramento de estratégias de integração entre os diversos profissionais, tornando esta habilidade acessível e

estritamente vinculada com as propostas da instituição escolar. Santos (1999), ao identificar as características do clima estabelecidos por Pelz e Andrews (1966) identifica que a comunicação é um dos elementos capazes de mobilizar um ambiente positivo, uma vez que foi possível perceber que “mesmo aqueles cientistas que não gostavam de trabalhar em equipe, apreciavam a troca de ideias com colegas e mostravam maior rendimento do que aqueles que interagem pouco” (SANTOS, 1999, p. 66).

Essa “troca de informações” deve priorizar, portanto, as necessidades que se colocam diante dos sujeitos, de modo a facilitar os processos organizativos, tornando-os eficientes, corroborando a constatação de Myers e Myers (1982) quando observam que “a comunicação pode ser vista como um processo transacional, em que as pessoas constroem significado e desenvolvem expectativas sobre o que está acontecendo ao seu redor por meio do intercâmbio de símbolos” (HOY; MISKEL, 2015, p. 352).

Embora possa parecer um elemento informal pela maneira corriqueira que se expressa no cotidiano, a comunicação traz consigo diferentes habilidades que podem ser associadas em um conjunto de estratégias e recursos que facilitam o seu desenvolvimento no âmbito escolar. Para Hoy e Miskel (2005) esses recursos individuais “incluem tanto conhecimentos estratégicos sobre coisas como normas e regras de comunicação quanto capacidades e habilidades comunicativas” (HOY; MISKEL, 2015, p. 356) e podem estar articulados em competências que desenvolvem-se em torno da necessidade de constante aprimoramento. Para os autores, que se apoiam em Payne (2005) para debater esta questão, há três competências principais que mobilizam a comunicação: o envio, a escuta e o *feedback*.

Em relação ao envio, esclarecem que diz respeito às habilidades que se colocam em pauta enquanto imprescindibilidade de serem desenvolvidas de modo a possibilitar a compreensão sobre aquilo que é dito (comunicado), estando estas associadas em cinco necessidades. A primeira diz respeito à utilização de linguagem apropriada e direta como forma de “evitar o jargão educacional e conceitos complexos quando palavras mais simples cumprem a função. No entanto, para

estabelecer credibilidade, a linguagem deve demonstrar que o remetente é conhecedor de assuntos educacionais” (HOY; MISKEL, 2015, p. 356) .

Esta observação torna-se importante no contexto de vivência da escola, pois permite que: a) a comunicação, embora desprendida de conceitos técnicos e vocabulário acadêmico, adquira função social na medida em que o destinatário passa a compreender o assunto tratado, sem que, contudo, se sinta constrangido por não dominar algum termo empregado na fala; b) a autoridade seja mantida, embora sem ceder aos meandros do poder sem fundamento, demonstrando conhecimento em torno do tema debatido, mas ao mesmo tempo, uma atenção às especificidades daquele que ouve. Remete, nesse sentido, à preocupação com a forma pela qual se molda a compreensão, aspecto central da competência comunicacional.

Esta primeira necessidade acompanha a busca por sentidos claros e coesos, possibilitando ao ouvinte construir e organizar os seus esquemas cognitivos. A terceira necessidade diz respeito a utilidade do silêncio, ou em linhas gerais, da minimização do barulho, alertando para o fato de que “durante conferências com pais, por exemplo, [...] deve-se tomar medidas para eliminar interrupções telefônicas e para reduzir os estereótipos que [...] podem carregar” (HOY; MISKEL, 2015, p. 356) .

Em quarto lugar, para que haja êxito, torna-se importante “empregar meios de comunicação múltiplos e adequados” o que necessariamente inclui a lógica em relação ao ambiente, a situação, pessoa e circunstância. Todos os elementos precisam ser considerados para que a comunicação de fato exista no âmbito escolar. Em quinto lugar, os autores asseveram para a primordialidade dos educadores usarem a:

[...] comunicação cara a cara e a redundância ao comunicar mensagens complexas e que podem abrir margem para mal entendidos. A riqueza de recursos, a repetição e o *feedback* acentuam a probabilidade de se obter o efeito pretendido, ou seja, alcançar um significado compartilhado para a mensagem (HOY; MISKEL, 2015, p. 356).

A segunda habilidade diz respeito à escuta, por se tratar de um “fator essencial na comunicação competente, ouvir é uma forma de comportamento em

que os indivíduos tentam compreender o que os outros lhes estão comunicando pelo uso das palavras, ações e coisas” (HOY; MISKEL, 2015, p. 356). Deste modo, a escuta visa a reflexão sobre aquilo que é dito, atribuindo significado a partir da perspectiva empregada pelo falante, reelaborada pelas concepções e crenças do ouvinte, o que demarca a escuta proficiente, nesse caso, é a capacidade em compreender e desenvolver um senso crítico em relação àquilo que recebe enquanto informação/mensagem.

Para Burbules (1993) quando a escuta se configura a partir de um esforço ativo, onde têm-se por intenção a potencialização dos sentidos, esta pode ser uma ferramenta comunicacional capaz de estimular os sujeitos a realçarem suas concepções. Todavia, como assevera Hoy e Miskel (2015) desenvolver as habilidades de escuta é um fato frequentemente negligenciado. Os autores estimulam tal raciocínio a partir de algumas questões:

[...] quantas vezes você foi indagado por alguém só para obter perturbadoras pistas não verbais de que o indagador não está realmente interessado e, pior, nem ouviu a sua resposta? Com que frequência suas respostas deixam de ser realmente ouvidas e são mal interpretadas? (HOY; MISKEL, 2015, p. 357).

Nessa acepção, a escuta deve, antes de mais nada, propiciar as trocas, e em se tratando do espaço escolar, tal mecanismo deve ser favorecido entre os mais diferentes extratos, possibilitando a circulação clara e coesa das informações, fazendo emergir a partir do relacionamento com o outro as impressões e significados que são construídos em torno do ambiente escolar. Assim, estar na escola pressupõe ocupar uma posição na qual se deve priorizar sempre a compreensão atenta às demandas dos sujeitos, bem como o estabelecimento da escuta enquanto estratégia articuladora destinada à construção de um espaço que de fato se comprometa com a gestão democrática.

A última habilidade imprescindível diz respeito ao *feedback* e corresponde ao envio e recepção das informações. Para Hoy e Miskel (2015, p. 358) “fornecer feedback consiste em dar mensagens verbais e não verbais, que às vezes são enviadas inadvertidamente”. Dessa forma, trata-se de um esforço consistente em torno da busca pela exatidão das mensagens, tentando envolver o monitoramento

sobre estas, bem como oportunizando o grau de inferências que foi produzido a partir do comportamento relacional entre pares. Pode-se compreender que, a partir dessas habilidades se torna possível a constituição (parcial) da experiência social dos sujeitos, que de acordo com Dubet (1994) pode significar que:

[...] a experiência é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o experimentar. A experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão. [...] Deste ponto de vista, a experiência social não é uma esponja, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluido de vida” (DUBET, 1994, p. 95).

Tal condição se expressa também por meio da comunicação, uma vez que possibilita aos homens a construção de sentidos incorporados às suas ações, a articulação das formas que são moldadas coletivamente, bem como a partir da reelaboração de indícios que só se efetivam por meio dessas trocas comunicacionais. Assim, investigar este fenômeno e a forma como se processa em âmbito escolar nos permite a resolução de inúmeras questões, tais como: a) a articulação dialógica da escola promove o desenvolvimento de práticas que visem o estabelecimento de um “olhar para si”? b) as relações estabelecidas entre pares, e por consequência a comunicação oriunda dessas interações permite a integralização do projeto de escola de forma clara e coesa, segundo a visão dos estudantes? c) quais as ferramentas que se colocam à disposição dos sujeitos e como elas se articulam de maneira a promover a comunicação escolar?

Tal dimensão busca a resolução de tais questões, tentando investigar esses processos na escola como forma de debater os indícios das práticas materializadas no cotidiano, uma vez que, como salienta Hoy e Miskel (2015, p. 366) “os objetivos da escola e as diretrizes para alcançá-los são desenvolvidos por meio de um abrangente diálogo, [...] tendo em vista que comportamento direcionado aos objetivos é alcançado por meio da comunicação”. Trata-se de um esforço que se destina, portanto, à observação dos padrões comunicacionais, tentando compreender as suas finalidades, seus modos de representação na prática, bem como a importância atribuída à esta relação pelos sujeitos escolares.

Relações com o conhecimento

Sendo a escola instituição destinada à transmissão da herança cultural produzida pelo conjunto dos homens, que articulados pela história, possibilitaram a materialização dos conhecimentos, torna-se significativo investigar questões relacionadas à apropriação dos saberes nesse espaço, de maneira a compreender as formas e peculiaridades da escola contemporânea, e o impacto das ações na construção de sentidos pelos sujeitos.

A elaboração dos conhecimentos, por esse ângulo, é tarefa atrelada às condições de existência dos sujeitos que, a partir do movimento empregado para a transformação da natureza, molda às suas necessidades e imprime cultura em suas diversas manifestações. A tarefa de transmissão desses conhecimentos constitui aquilo que Saviani (2011) considera como sendo a especificidade da educação, tendo em vista que, para o autor, esta produção de saberes está atrelada a um processo dialético. Nesse sentido, Saviani postura que o tipo de conhecimento a que se destina a articulação escolar se distingue dos demais (doxa, sofia¹⁹) pois:

[...] Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, é exatamente o saber metódico, sistematizado (SAVIANI, 2011, p. 14).

Desta forma, o espontaneísmo, e as práticas vinculadas a outros saberes não se constituem em enfrentamentos que devam ser considerados pela organização escolar, tendo em vista que, dada a articulação que se faz necessária em prol da construção de um espaço voltado para o culto e transmissão da ciência, a escola lida com a problemática da sistematização, elemento estreitamente articulado com as demandas profissionais que se colocam diante dos sujeitos escolares. À vista

¹⁹ Segundo Saviani (2011) Doxa significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos (SAVIANI, 2011, p. 14)

disso, é possível compreender que “ [...] o projeto moderno de educação parte da valorização da acumulação do saber que nos dá a imagem do mundo (tradição) [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 45), o que nos impele a constatação de que não há “fazer pedagógico” sem a construção de uma intencionalidade, sem a produção de objetivos coesos destinados à elevação das capacidades elementares, bem como sem a visão de qual tipo de sociedade o conhecimento oportunizado será capaz de criar.

Tal visão é complementada por Saviani (2011) quando este postula que todo e qualquer conhecimento na escola deve se pautar na articulação daquilo que se convencionou historicamente como sendo o clássico em educação, situação esta que determinará o caráter objetivista das práticas escolarizantes: a transmissão-assimilação. Para o autor, só se torna possível a constituição de uma escola comprometida com a qualidade de sua educação ao passo em que esta instituição domina com propriedade esta especificidade que lhe cabe, sendo assegurado, por meio disso, a “fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, o currículo” (SAVIANI, 2011, p. 17).

Tal incursão epistemológica carrega consigo validade imprescindível para fomentar a distinção do caráter institucional da escola. Assim, cabe-nos a constatação de que a escola lida com um tipo específico de problema (ciência) que se operacionaliza por meio de instrumentos racionalizados, e portanto, passíveis de constantes aperfeiçoamentos (transmissão sistematizada) com a finalidade de promover a articulação profícua dos conhecimentos, principalmente entre aqueles estudantes oriundos de classes mais desfavorecidas²⁰ (aprendizado significativo), pois como salienta Sacristán (2000) “ a educação incide na estruturação das relações sociais, o desenvolvimento e a distribuição da riqueza não operam à margem dos níveis e tipos de educação” situação esta que pode ser evidenciada pela análise de que os “indivíduos e sociedades são, o que poderão ser, o que não

²⁰ Dado a caráter classista empregado nas discussões de Dermeval Saviani, é possível constatar que, ao aplicar a dialética como base para se pensar as relações escolares, e, subsidiado pelo método materialista (muito alinhada às visões gramscianas), sua teoria da “pedagogia histórico-crítica” atende às demandas das classes populares que, ignoradas pelo Estado burguês ao longo da história, carecem de “armas” racionalizadas para o enfrentamento dos desafios sociais que se colocam diante dos sujeitos. Deste modo, sua defesa por uma concepção de sociedade marcadamente sem classes (socialista) oportuniza um olhar diferenciado para as demandas do proletariado.

pode ser explicado e projetado, sem serem considerados os efeitos dos sistemas educativos” (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

Deste modo, vale ressaltar a inferência do Estado nessa questão, uma vez que, articulados às necessidades e meandros governamentais, os sistemas educativos dispõem de pouca (ou quase nula) autonomia para definir questões relacionadas ao currículo escolar, tão pouco para administrar recursos indispensáveis para a operacionalização do ensino. Assim, cabe-nos a constatação de que os investimentos e atenção demandados pelo Estado às escolas revelará o seu perfil ideológico ou melhor, delimitará sua posição, ora como Estado gerenciador de políticas públicas voltadas à contemplação de uma população que carece de atendimento a serviços tidos como básicos, ora como Estado mínimo, onde agirá de forma metódica na eliminação de políticas de assistência, subordinando a terceiros suas responsabilidades fundamentais.

Nesse sentido, vale ressaltar que como em outras áreas, a educação está inserida nessa dinâmica, e por consequência, articula-se a partir das sinuosidades políticas estabelecidas em diferentes momentos históricos, o que demonstra constantes alterações no que se poderia considerar o seu “perfil²¹”. Todavia, torna-se necessário ratificar que o domínio das ferramentas indispensáveis para a compreensão (ou leitura de mundo, como aponta Paulo Freire) da realidade só se validam a partir da ação escolarizante, bem como por meio do trabalho intencional da escola que, gerida por indivíduos (que se espera) competentes, oportunizam trocas e relações direcionadas às especificidades do público atendido. Por conta disso, os saberes que se constituem o cerne de trabalho pedagógico da escola, só podem ser desenvolvidos no âmbito desta instituição, dada a sua condição de “socializadora dos conhecimentos cientificamente construídos”. Sacristán (2000) alicerça esta discussão asseverando para o fato de que:

²¹ No que corresponde à este termo, poderíamos considerar que, ao longo da história, a educação brasileira passou por diferentes avanços e retrocessos, sendo estes marcos factuais uma possibilidade para se compreender essas diferentes fases. Assim, torna-se possível analisar que, no período jesuítico o “caráter” escolarizante estava vinculado às necessidades de doutrinação, e por consequência, conversão dos gentios à fé cristã, e no período da ditadura militar, a educação servia aos propósitos de consagração de um modelo político-social que atendia aos anseios da elite econômica brasileira e internacional. Desta forma, pode-se considerar que cada fase de nossas memórias educacionais revela um “perfil” onde a centralidade das práticas, do currículo, da formação de professores, bem como da compreensão das finalidades da educação sofreram alterações para atender aos dispositivos legais criados pela classe dominante de determinada época.

[...] a escola e o professor podem ser substituídos em seu trabalho de **informantes** (grifo nosso), mas não nos encargos [...] constitutivos de uma estrutura de socialização singular com projeções na subjetividade, nas relações humanas e na sociedade. [...] É essa “especialização” que fundamenta a autoridade e legitimidade de escolas e professores, que se assenta na distância da posse de um mais alto grau de domínio da racionalidade e da cultura; uma autoridade e uma legitimidade que são e devem ser visíveis. Se não são dadas as condições para sustentar essa legitimidade, instituições e agentes educativos ficam desnaturalizados e desautorizados como tais (SACRISTÁN, 2000, p. 52).

É por meio deste trabalho profissional que os conhecimentos escolares passam de um não domínio inicial para uma incorporação gradativa, que dado às peculiaridades inerentes aos processos de ensino-aprendizagem, passam a constituir o ideário subjetivo dos sujeitos que encontram-se em processo de escolarização. Desta forma, o favorecimento de possibilidades para a articulação de um saber que de fato se coaduna com a perspectiva libertadora, onde os sujeitos passam a enfrentar os dilemas cotidianos a partir de uma postura reflexiva e crítica, torna-se o centro irradiador de uma proposta de análise de clima organizacional positivo, possibilitando-se aos sujeitos à compreensão da função social da escola em suas vidas, e ao entendimento da necessidade da escola enquanto instituição socializadora de conhecimentos sofisticados.

Não obstante o clima acadêmico revela as percepções dos sujeitos em torno dos atributos relacionados ao conhecimento objetivo proporcionado pela via escolar, estando alinhado às atitudes, valores e expectativas educacionais dos membros de uma escola (CARVALHO, 1992, p. 37), o que revela as visões em torno da instituição e o quanto os membros acreditam nos atributos educacionais proporcionados por esta, tendo em vista que Brunet (1995) avalia que “o ambiente tem um efeito duplo sobre a aprendizagem desencadeando mecanismos de ajustamento e atribuindo sentido às novas aquisições. As motivações de um indivíduo estão sujeitas às flutuações ambientais” que pode exercer “ um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização (BRUNET, 1995, p. 132-133).

Deste modo, para a articulação desta dimensão de análise, torna-se necessário perceber como os sujeitos percebem e avaliam as relações

oportunizadas pela experiência dos saberes protagonizados na escola, demonstrando questões como sua validade, seu grau de importância na vida dos sujeitos, sua integralização com a vivência, bem como a contribuição destes conhecimentos para o engendramento do futuro profissional dos jovens. Possibilita-se, desta maneira, questionamentos relacionados ao currículo escolar de maneira a investigar se este encontra-se apropriado às demandas atuais, e como os jovens compreendem os atributos que mais atendem às suas necessidades e anseios.

Processo de tomada de decisão

O engendramento das formas e das possibilidades de trabalho em âmbito escolar só se processam por meio do contínuo empenho em prol da articulação da gestão democrática, sendo mobilizados aspectos como a participação, onde todos os sujeitos podem e devem construir o espaço coletivo, bem como o senso de identidade com a organização, fator este que possibilita a criação de vínculos em relação à escola. Nesse aspecto, é possível perceber que a gestão escolar tem sido compreendida enquanto um dos eixos centrais das instituições educativas, dado o seu caráter estruturador onde se vinculam e se materializam a unidade das crenças e anseios de toda a comunidade educativa.

Não obstante, é possível constatar uma iniciativa tanto do ponto de vista pedagógico, quanto do ponto de vista legal para a difusão da gestão na sua forma democrática. A Lei 9394/96 que trata sobre as diretrizes e bases da educação nacional traz em seu artigo terceiro, inciso oitavo que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios [...] gestão democrática do ensino público na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”, acrescentando em seu artigo quatorze que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” bem como por meio da observação de alguns princípios, tais como a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes [...]” (BRASIL, 1996), já a constituição federal aponta em seu artigo

206, inciso VI que o ensino deverá ser ofertado tendo como princípio a “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Deste modo, tais regulamentações acarretam em grande responsabilidade para os gestores que, sob essa ótica, se convertem em líderes escolares, sendo suas decisões compartilhadas em grupo de modo a obter um consenso a respeito dos aspectos que permeiam a vida escolar. A gestão, nessa acepção, passa a ser ratificada enquanto a conjunção de esforços que são mobilizados para a concretização de objetivos comuns aos sujeitos. O diretor, nesse sentido, passa a representar o sujeito histórico catalisador, mas não soberano, capaz de coordenar esforços para a estruturação de mecanismos em prol de tais objetivos. Há um rompimento com aquela visão do diretor autoritário, que cede lugar ao gestor aberto e propulsor das mudanças: o líder educacional.

Todavia equiparar tais regulamentações na vida cotidiana permanece um desafio, mesmo após tantos anos da promulgação de tais princípios. Sabe-se que, sendo as leis orientações sistemáticas pelas quais os sujeitos são obrigados a respeitarem, tal ordenamento por vezes não representam de fato uma mudança de paradigma, tendo em vista que introjetar recomendações jurídicas não significa o tácito aceite das mesmas pois cada sujeito singular atribui sentidos e significados que por vezes entram em conflito com as prescrições legais, daí a necessidade de se estabelecer o comprometimento em relação à gestão democrática ainda hoje pois, em decorrência das “subjetivações”, muitos diretores não dominaram ou ao menos tentaram se converter em gestores capacitados para operar a mudança por meio do consenso em grupo.

Tal peculiaridade só pode ser efetivada por meio da compreensão da escola enquanto espaço público, destinado à satisfazer aos anseios de uma comunidade que busca nela os arcabouços do conhecimento como forma de atender aos princípios institucionalizados pela cultura. Porém, até ser possível o estabelecimento dessa condição se torna necessário a construção de um projeto político pedagógico que agrupe e possibilite a expressão dos diversos segmentos da escola, como forma a privilegiar as vozes que por vezes não são ouvidas no espaço escolar. Ao gestor cabe, portanto, a iniciativa de incentivar o trabalho coletivo, demonstrando que, enquanto membros da instituição, a busca por sentidos, e a possibilidade de

mudança são condições essenciais para o aperfeiçoamento institucional e pessoal de todos os envolvidos.

Nessa lógica a gestão participativa envolve o gerenciamento das habilidades pessoais, dos condicionantes para a realização das tarefas, o constante monitoramento das condições de trabalho, assim como a unificação das lógicas gerenciais (ligadas às necessidades administrativas da instituição) com as lógicas pedagógicas (direcionadas ao desenvolvimento eficaz das formas destinadas à construção e disseminação dos conhecimentos escolares) sem as quais o gestor escolar se converte no diretor centralizador, estritamente ligado às questões burocráticas como ferramenta de controle normativo entre pares.

Para amplificar esta visão limitadora do diretor escolar, torna-se necessário perceber que, o próprio caráter identitário do trabalho do gestor envolve a associação de pessoas em grupo, e por extensão a participação em suas mais diferentes formas de manifestação: participação de professores nas decisões em colegiado; participação dos pais na elaboração de propostas e plano de ação, na definição de prioridades orçamentárias, na organização e definição do calendário escolar, etc; participação dos alunos na construção de metas e na oportunidade de diálogo para a melhoria da organização; bem como a participação da comunidade, estando aberta para implementar mudanças que podem ser benéficas para o grupo que a escola atende²². Portanto, como visto, vislumbrar a posição de gestor escolar, sem contudo, considerar a participação enquanto eixo catalisador das posturas frente à instituição, incorre em uma postura autoritária e desvencilhada aos propósitos instituídos ao cargo da gestão escolar. Desta forma, Lück (2008) alerta para o fato de que a participação é:

[...] processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez caracterizado pelo apoio na convivência do cotidiano, da gestão educacional, na busca por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações, do enfrentamento de seus desafios, do bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social. (LUCK, 2008, p.30).

²² A discussão a respeito da participação da comunidade na escola será aprofundada no tópico que analisa a dimensão “relações com a comunidade e seu entorno”

À vista disso, a participação pode ser compreendida como sendo a “mola propulsora” dos mecanismos de tomada de decisão no âmbito escolar, pois aglomera a indispensável condição de pensar e fazer junto. Tais aspectos, coordenados à guisa da gestão educacional, promovem o empoderamento e a partilha entre os diferentes grupos, conferindo legitimidade aos processos organizacionais que se pautam na perspectiva da gestão democrática, o que acarreta uma “ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante um “todo” orientado por uma vontade coletiva” (LUCK, 2008, p.23). Postura divergente é sintetizada pelos tomadores de decisão estritamente racionais que “primeiro reconhecem e identificam um problema, depois coletam e analisam os fatos essenciais do caso, à medida que especificam o problema. Em seguida, decidem os parâmetros de satisfação e termos de resultados” (HOY, MISKEL, 2015, p. 324).

Essa postura estritamente mecânica e direcionada às demandas das teorias administrativas clássicas desconsideram o fator da participação dos membros da organização enquanto componentes essenciais para a mudança, favorecendo o empobrecimento das relações e a criação de um clima de trabalho desarticulado, muito ligado às exigências de produtividade. Essa nova tendência, portanto, visa agrupar os sujeitos, e por meio da intervenção nas decisões, oportunizar ao grupo de profissionais um olhar pormenorizado sobre a instituição. Para Libâneo; Oliveira e Toschi (2008, p. 329) “o conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida”.

Em tais condições a gestão educacional adquire o escopo de articulada dos sujeitos em torno do planejamento orientado com fins a alcançar os objetivos institucionais da escola, o que em linha gerais se efetiva por meio da ação pedagógica que consiste na elaboração de princípios sociopolíticos e “educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação [...] tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 331).

Assim, o trabalho do gestor se efetiva de maneira estratégica pois sua atuação tem forte impacto sobre a constituição da atmosfera geral da escola, sendo

que por vezes pode possibilitar a constituição de um clima positivo, ou mobilizar um clima fechado, sem grandes possibilidades de mudança pois a partir de seu trabalho, e a postura que emprega para a resolução das situações de conflito, o gestor tem a capacidade de difundir os valores, as concepções e crenças que passam a ser materializadas pelo conjunto de sujeitos que compõem a escola.

Dessa forma, Eranil e Özbilen consideram que “[...] os líderes éticos são aqueles que fornecem a criação de ambientes de produção e aprendizagem, estão em constante comunicação com os que estão ao redor e trocam ideias com eles”. Tal postura, segundo os autores, pode possibilitar que “estar em comunicação com o próprio ambiente ético garante que o ambiente também seja sensível aos princípios éticos” (ERANIL; ÖZBİLEN, 2017, p. 100, tradução nossa²³).

A pesquisa dos autores oportuniza a associação entre o trabalho ético dos gestores e o forte indício da influência dessa postura no clima organizacional da escola, materializado pela análise de professores. Essa condição demonstra que, sendo a gestão educacional uma tarefa que se articula por meio da mediação, como cabe à esta a definição de estratégias que tenham como propósito a eficácia dos processos organizacionais, observando o clima da escola enquanto eixo a ser constantemente reelaborado e desenvolvido.

Em razão desta necessidade, pensar a administração escolar, é por consequência conjecturar os aspectos definidos enquanto prioridades pelo modelo de gestão participativa, o que impõe a compreensão do papel articulador do gestor, e o manejo deste para a promoção de um clima consistente com as propostas e finalidades educativas.

Por consequência, esta dimensão busca investigar os processos que recobrem a gestão escolar, as formas de participação que se destinam aos sujeitos, bem como as relações que são estabelecidas a partir da autoridade do gestor, explorando questões como: a) a dinâmica administrativa da escola privilegia aspectos participativos na tomada de decisões? b) aos membros da comunidade escolar é possível inferir sentidos em torno das decisões da escola? c) os sujeitos

²³ Trecho original: Ethical leaders are those who provide the creation of production and learning environments, are in constant communication with those around, and exchange ideas with them. Being in communication with ethical leader own environment ensures that his environment is also sensitive to ethical principles

têm voz e são ouvidos? de) a escola articula um trabalho em prol da melhoria da qualidade educacional, marcadamente relacionada à eficiência dos processos escolares?

Infraestrutura e equipamentos

Proporcionar as bases para que a educação formal se materialize é condição pela qual gestores e professores alicerçam seus anseios, colocando sobre a instituição escolar algumas expectativas indispensáveis para a efetivação de um ensino de qualidade. Desta forma, analisar a infraestrutura e os equipamentos da escola como nos lembra Tagiuri (1968) ao postular a busca por sentidos em torno da questão a partir da dimensão “ecologia” é uma necessidade imprescindível, tendo em vista que, a partir das condições materiais podemos definir muitos aspectos relacionados às formas de escolarização que são operacionalizadas em determinadas unidades educativas, o que na acepção de Hoy e Miskel pode significar que “ a abundância relativa de recursos no ambiente é o determinante primordial de entradas suficientes para qualquer organização” uma vez que “quando os recursos são abundantes, a sobrevivência é relativamente fácil, e a busca por objetivos e tarefas abrangentes torna-se possível” (HOY; MISKEL, 2015, p. 243).

Por esta razão pode-se observar que os determinantes externos à escola (comunidade onde está localizada; número de alunos matriculados; valor das verbas recebidas; posição nos rankings de aprendizagem nacional e estadual; incrementos advindos da secretaria de educação) influenciam de forma latente à organização interna desta instituição, pois sendo constituída por um sistema aberto, onde reflete os interesses de classe e as contrariedades materiais de onde encontra-se posicionada, tais elementos podem ora possibilitar a construção de sólidos currículos que proporcionam aprendizagem significativa aos estudantes, ora se vincular à uma situação de crise, onde recursos básicos não encontram-se disponíveis para o acesso dos membros da organização, fator que pode promover desmotivação em trabalhar e estudar nesse espaço, assim “é necessário olhar tanto para dentro quanto para fora da organização a fim de explicar o comportamento no âmbito das organizações escolares” (HOY; MISKEL, 2015, p. 242).

Nesse sentido, a alocação consciente de recursos, e o manejo de sua disponibilidade são fatores que se colocam enquanto problemática para os gestores dado que a insuficiência que rege às políticas de destinação de verbas às escolas é fato corriqueiro e de conhecimento do grande público, sendo plausível observar implicações do sucateamento da escola enquanto um dos fatores de desmobilização dos sujeitos para continuarem nessa instituição. Além disso, a baixa expectativa em torno dos recursos alinhada à localização periférica de algumas instituições favorece a criação de estigmas em torno do público escolar, sendo estas pessoas definidas em razão das desvantagens que socialmente lhe são compelidas. Para Dubet, a caracterização dos sujeitos em decorrência das identidades assumidas no contexto do sistema social carrega consigo problemas que dizem respeito à escola produtora de diferenças, e pontua, a partir de questionamento que:

[...] como nomeamos os habitantes dos grandes conjuntos habitacionais dos subúrbios constantemente “difíceis”? De forma rotineira e no fundo inaceitável, os caracterizamos por seus problemas tais como eles são construídos pelas políticas sociais que se encarregam deles: pobres, desempregados, imigrados, famílias “frágeis” - quando não delinquentes (DUBET, 2003, p. 48-49).

Essas limitações, contudo, não deveriam necessariamente servir de barreira aos propósitos instituídos pela especificidade da escola, mas acabam desmobilizando os sujeitos pela incapacidade de realizarem o trabalho intencional de forma plena, o que acarreta em consequências para o clima organizacional, uma vez que as habilidades profissionais não são bem geridas, e a falta de possibilidades de inovação torna-se um obstáculo para o estabelecimento de práticas pedagógicas que de fato sejam diferenciadas e proporcionem a amplificação de sentidos em torno das relações com o conhecimento escolar. Em relação aos alunos Dubet (2004) complementa essa visão, distinguindo que:

[...] existe uma clara injustiça quando se constata que os filhos das famílias desfavorecidas têm toda chance de serem conduzidos para ocupações não qualificadas e que, no fundo, a escola não é totalmente responsável por essa situação de fato. No entanto, existe uma injustiça ainda maior quando essa reprodução das desigualdades vem acompanhada de uma estigmatização e uma desvalorização dos indivíduos. É ao mesmo tempo inútil e cruel, é uma injustiça feita aos alunos mais fracos, aos vencidos na competição escolar. É difícil fracassar e ser conduzido para os empregos

pouco valorizados, ms úteis, é cruel ser desprezado durante esse percurso (DUBET, 2004, p. 552).

Assim, pela impossibilidade de modificar sua realidade, e frequentar espaços escolares que apresentam estrutura compatível para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, estes são obrigados a estudarem em escolas que, pelo estado avançado de deterioração, e falta de recursos elementares, não possibilitam aspectos mínimos de conforto e satisfação em pertencer à instituição, tornando o clima organizacional destas escolas um desafio a ser enfrentado pela equipe gestora e professores que muitas vezes precisam mobilizam forças individuais para que a estrutura siga minimamente disponível para o conjunto de alunos.

Em 2013 a partir do censo escolar foi diagnosticado que a maior parte das escolas brasileiras (84,5%) tinham acesso à uma estrutura elementar, sendo constatado a presença de itens como a disponibilidade de “água, banheiro, energia, esgoto, cozinha, sala de diretoria e equipamentos como TV, DVD, computadores e impressora” (Tokarnia, 2013) Na outra extremidade, 0,6% das escolas apresentavam uma “infraestrutura considerada avançada, com sala de professores, biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, parque infantil, além de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender a estudantes com necessidades especiais” (Tokarnia, 2013). Essa realidade não se altera, tendo em vista que no Censo de 2017 o paradigma das estruturas básicas ainda volta a ter destaque. Para Soares e Soares a proposta em relação ao tema apresenta “a necessidade de conhecer melhor a condição atual das escolas do país, em especial as públicas, responsáveis por 90% da matrícula do ensino fundamental” (SOARES; SOARES, 2007, p. 7).

Esse abismo social no qual as escolas estão inseridas podem proporcionar, mesmo no setor público, diferentes trajetórias para os estudantes que, assolados pelas diferenças sociais também reproduzidas no cenário escolar, passam a compreender a escola, e por consequência, as formas educacionais como atributos desnecessários para a sua vivência. Estas desigualdades multiplicadas resultam, portanto “da conjunção de um conjunto complexo de fatores e, muitas vezes até, elas aparecem como o produto mais e menos perverso de práticas e de políticas sociais que têm, justamente, como objetivo limitá-las (DUBET, 2003, p. 43).

O objetivo desta dimensão, portanto, é avaliar o quanto as relações implicadas com a questão do gerenciamento e manejo dos recursos e a infraestrutura escolar podem mobilizar os sujeitos para a promoção de atitudes dirigidas à eficácia dos processos educacionais. Articula-se por meio de questões como: a) os recursos educacionais existentes em sua escola são suficientes para o desenvolvimento das ações planejadas?; b) o acesso à estes recursos é de fácil manejo?; c) De acordo com a perspectiva dos alunos, os professores aparentam ter interesse em tornar as aulas mais dinâmica por meio da utilização de diferentes recursos educacionais? d) a infraestrutura escolar possibilita que haja espaço confortável para todos os membros da comunidade escolar? e) a infraestrutura serve aos propósitos da escola, sendo adequada para a utilização em diferentes tempos?

Desta forma, investigar os processos materiais que recobrem a construção dos processos destinadas aos “fazeres docentes” tem relação importante com a associação entre a qualidade da educação, uma vez que autores como Soares e Soares (2007) bem como Marri e Racchumi (2012) distinguem esse fator enquanto atributo a ser observado, desencadeando reflexões acerca da importância da adequação dos espaços e dos instrumentos destinados ao ensino-aprendizagem.

Processo de controle

A primeira tentativa de se estabelecer uma forma de avaliação do ensino básico tem sua definição no ano de 1988, quando o Ministério da Educação (MEC) realizou a aplicação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, como “aplicação piloto”. Embora houvesse interesses que convergissem para a realização dessa avaliação, tais como: a análise do impacto do projeto Nordeste²⁴, acordado entre Banco Mundial e

²⁴ No contexto dos anos 70, com o agravamento da crise proporcionada pela eleição de 1974, quando o partido do governo (Aliança Renovadora Nacional - ARENA) perde consideravelmente espaço para a oposição (Movimento Democrático Brasileiro - MDB), existe a preocupação de se proporcionar um clima de sustentabilidade ao regime por meio de investimentos na área social, o que se efetiva a partir de diversos programas. Na área da educação há em 1979, o planejamento do Terceiro Plano Setorial de Educação e Cultura (IIIPSE), sendo nesse momento histórico que se desenvolve a criação do projeto Nordeste (PEREIRA, 2007, p.30).

Ministério da Educação (MEC), e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a escassez de recursos para sua realização delimitou um empecilho à consecução dessa proposta, sendo retomada apenas na década de 1990, agora com a denominação de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Seu desenvolvimento é de forma descentralizada pelos estados e municípios, contando com participação ativa de professores e técnicos das Secretarias de Educação (WERLE, 2011, p.06). É importante ressaltar que no período de 1990 e 1993 essa estrutura se manteve, tendo sofrido importante alteração em 1992, que mais a frente altera a diretriz dessa política de avaliação: a responsabilidade, antes descentralizada entre os entes federados, passa a ser conduzida pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A intensificação das avaliações em larga escala passa a ter um vulto expressivo a partir do ano de 1995, e sob ótica do processo neoliberal, as políticas em avaliação da educação básica são planejadas, coordenadas e implementadas. Tratava-se de uma forma de corresponder aos interesses internacionais, em especial àqueles oriundos do BIRD e Banco Mundial que, a partir Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), articulam mecanismos para a penetração de um ideário em educação pautado na racionalização econômica e pauperização dos conteúdos escolares.

A sujeição ao capital internacional oportunizou aos organismos internacionais um planejamento que tinha por base a reordenação das políticas públicas em educação, como forma de transformar esta num reduto da fábrica, ou melhor, num estágio antecessor ao mercado produtivo. Reina nesse período a difusão das formações especializadas, o aligeiramento da formação, e a difusão, na área da educação, da tal “formação continuada”, uma vez que se fazia preciso mão de obra produtiva nas escolas. Formar-se para docência não era uma prioridade, o essencial era formar-se durante a docência.

Acompanhado desse processo de empobrecimento na formação, estão atrelados os baixos investimentos na área da educação, ocasionados pela falta de intervenção do Estado, que neste momento preocupa-se com o processo de privatização em diversas áreas produtivas do país:

Como os caminhos da globalização implicaram a reforma do Estado e como esta significou um grande afastamento do Estado de vários campos de atividade, com o enxugamento das contas públicas, boa parte do investimento em educação não foi contemplada com a poupança interna. Desse modo, o investimento externo acertado junto a Bancos – investimento que é dívida a pagar – foi mais que um empréstimo. Ele veio acompanhado de critérios contratuais (nem sempre transparentes) e mesmo de metodologias já predefinidas. (CURY, 2002, p. 178).

Pode-se compreender que a reorientação estrutural da qual o Brasil esteve inserido teve sua dinâmica alterada por conta dos sucessivos empréstimos junto a estes bancos internacionais, que em contrapartida detinham a partir de seus contratos, privilégios para implementar a visão de Estado necessária para a consecução de seus projetos, o que necessariamente se atrelada à função desses órgãos: estruturar políticas públicas que tenham por objetivo a contemplação dos princípios do capital econômico.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), em seu artigo nono, inciso VI, está expresso que é de incumbência da União: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Esta lei oferece subsídios para a criação de diversas avaliações. Sejam estas: “O sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o exame Nacional de Cursos (ENC), posteriormente substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação do ensino Superior” (ROCHA JR., 2012, p.20).

É a partir dos meandros convencionados no escopo das políticas que se observa o conceito do Estado avaliador, alcunha utilizada para denominar a constante utilização da avaliação enquanto um recurso administrativo. Há, nesse sentido, a necessidade de se conferir à área educacional um aspecto “mais objetivista, conceitos como eficiência e produtividade passam a fazer parte do discurso dos dirigentes públicos”. (ROCHA JR., 2012, p.17).

Em São Paulo a utilização de avaliações na educação data de 1996, quando da normatização da Resolução SE nº 27 de 29 de março de 1996 que “Dispõe sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo” – SARESP. Inicialmente realizava-se por amostragem, conferindo ao Estado a

possibilidade de averiguar a “qualidade do ensino básico paulista”, situação que permaneceu até 2002, pois em 2003 a coleta de dados para a constituição de sua análise tem o caráter censitário. Tendo por foco os alunos da rede estadual de educação, estendendo-se por adesão às municipalidades, o SARESP articula-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo, o IDESP. Tal índice tem por objetivo posicionar o estado em condições de comparação ao Programa Internacional de Avaliação de alunos, o PISA.

A educação pública do Estado de São Paulo possui aproximadamente 245 mil docentes, segundo informação disponibilizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esses docentes encontram-se distribuídos pelas mais de 5.400 escolas ao longo do território estadual.

É a partir dessa avaliação que o sistema estadual afere a meta necessária que determinada escola precisa alcançar no sentido de se promover ao patamar de “qualidade” e é claro, receber os incentivos monetários traduzidos a partir da bonificação docente que é uma consequência direta da nota obtida. Trata-se, portanto, de um sistema que recoloca a ênfase na competitividade, transformando as relações dinâmicas da escola em função do adestramento para o SARESP. Se o ideal, a partir dos escritos de Saviani (2005), à função da educação, é fomentar a humanização do homem a partir da escola e seus conteúdos pautados no clássico, em São Paulo esta dinâmica se altera pela necessidade de treinar os estudantes para obtenção de média satisfatória no SARESP.

Esta avaliação tem transformado o currículo escolar das escolas paulistas. Não obstante, percebe-se a remodelação das formas do fazer pedagógico em função da necessidade de se alcançar a meta proposta. O essencial já não é a formação crítica. O necessário nessa relação é absorver o conteúdo tido como “habilidade necessária” para a avaliação.

A expressão máxima desse adestramento encontra-se exposto na “Matriz de referência”, onde se delimita o currículo específico que é necessário para a avaliação. Os sistemas municipais que aderem à avaliação ajustam-se para articular mudanças no fazer pedagógico com o intuito de alcançar notas tidas como satisfatórias. A matriz que reordena a prática pedagógica a partir de seu currículo especifica as habilidades necessárias para determinado ano, os conteúdos a serem

trabalhados, e as competências de aprendizado. Ao professor cabe assegurar a aplicabilidade dos conteúdos citados no documento como forma de garantir um aprendizado instrucional, direcionado à avaliação.

Partindo da ideia de que todo processo educativo é intencional, podemos inferir que a escola se apresenta como um espaço de lutas e contradições, conforme já asseverou Giroux (200). Nesta direção, todo fazer pedagógico consiste em uma ação, que sendo propositado, exige planejamento e discussão quanto às questões relativas ao que se ensina na escola, todavia, a qualidade das condições de trabalho são essenciais para se verificar a possibilidade de execução daquilo que é proposto.

Desta forma, a proposta articuladora desta dimensão diz respeito à necessidade de analisar como que as questões relacionadas às avaliações de larga escala, bem como aquelas que se destinam ao diagnóstico da rede estadual de ensino são promovidas nas escolas, tentando compreender a visão de alunos e professores a respeito do tema. Além disso, investiga-se o sujeito professor nesse processo, de modo a verificar o quanto as relações externas (àquelas que compreendem o âmbito das especificidades da secretaria estadual de educação do estado de São Paulo) como as questões trabalhistas podem e não propiciar maior empenho na realização da função de professor.

Relações com a comunidade e seu entorno

Como já explorado, para a efetivação de uma administração eficaz e direcionada ao estabelecimento de um clima organizacional propício às demandas de aprendizagem que se colocam diante da escola, torna-se necessário o estreitamento dos laços e a criação da possibilidade da participação enquanto um dos eixos de trabalho da escola. Desta maneira, tal necessidade se coloca diante das organizações enquanto um desafio pois requer desta relativa autonomia no que diz respeito ao desenvolvimento de ações que busquem a presença dos pais e da comunidade no espaço escolar.

Para Libâneo; Oliveira e Toschi (2008, p. 333) uma instituição autônoma “é a que tem poder sobre seus objetivos e sobre suas formas de organização, que se mantém relativamente independente do poder central e administra seus recursos financeiros”, porém, dada a realidade que a maioria das escolas públicas estão submetidas a visão exposta pelos autores torna-se cônica, uma vez que submetidas às redes e sistemas de ensino, as escolas têm pouca autonomia para modificar o seu currículo, as decisões monetárias devem seguir parâmetros que por vezes não facilitam a aquisição de materiais que de fato sejam necessários, bem como muito do que diz respeito à própria organização escolar são delimitados por equipes técnicas responsáveis pelo planejamento escolar, estando estes “sujeitos decisórios” além dos muros da instituição educativa.

Nesse aspecto, consideramos uma escola autônoma a medida em que esta segue os princípios articuladores propostos pelos objetivos definidos em grupo, buscam estratégias criativas para minimizar, ou transformar a excessiva burocratização que por vezes assolam a escola em atividades que de fato tenham significado para a realidade pedagógica, bem como assumem uma postura de constante diálogo com a comunidade de pais que compõem a sua estrutura, não esperando, portanto, determinações legais que implicam à tácita necessidade de estabelecimento de vínculos, uma vez que estes já foram construídos em seu cotidiano.

Essa postura de constante intervenção junto à comunidade é um fato que estabelece um diferencial entre as unidades escolares, tendo em vista que a participação dos pais é um tema debatido corriqueiramente na escola, muito em razão da necessidade de se organizar estratégias que visam aproximá-los, tendo contato com o ambiente onde seus filhos estão inseridos. Essa presença mais assertiva nas unidades escolares tem várias implicações:

[...] prioritariamente, esses e os outros representantes participam do conselho de escola, da Associação de Pais e Mestres (ou organizações correlatas), para preparar o projeto pedagógico e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados. Adicionalmente, usufruem da vivência das práticas democráticas de gestão, desenvolvendo atitudes e habilidades para participarem de outras instâncias decisórias no âmbito da sociedade civil [...] (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 331).

Todavia, dados extraídos das respostas de professores na Prova Brasil revelam que 94% dos docentes associam a falta de acompanhamento dos pais enquanto um dos problemas que mais implicam no baixo desempenho dos estudantes (FERREIRA, 2017), fator este corroborado pela falta de assessoramento e de interesse dos responsáveis em participarem da vida escolar de seus filhos. Esta relação estimula um distanciamento das famílias em relação aos saberes que são protagonizados na escola, favorecendo dinâmica onde não há comprometimento, tão pouco contrapartida, o que gera, em muitos casos, problemas relacionados ao baixo rendimento dos estudantes, como também situações onde se desenvolvem a violência entre pares e incivildades.

O estímulo pela participação da comunidade, nesse sentido, é um fato que deve ser estabelecido enquanto estratégia prioritária, tendo em vista que em decorrência da escola ser compreendida como um sistema aberto, e sendo esta uma instituição que agrupa particularidades de diversos grupos, assumir uma postura acessível torna-se o primeiro passo para a concretização de tal objetivo, o outro mecanismo diz respeito a buscar estratégias que facilitem a visita e participação dessa comunidade, pois de nada adianta estar aberta, sem que contudo, não haja a compreensão das especificidades dos grupos atendidos, desta forma “uma das melhores formas de se atingir a família é através dos próprios filhos; daí a relevância da escola desenvolver um trabalho participativo, significativo, em que realmente o aluno se envolva e entenda o que está sendo proposto para ele” pois é por essa estratégia que “o próprio filho terá argumentos para ajudar os pais a compreender, a proposta da escola” (VASCONCELOS, 1989, p. 80).

Nesse sentido, cumpre destacar que, torna-se necessário que a escola propicie ambiente e momentos de acesso que de fato priorizem a participação, o que em muitos casos é prejudicado em decorrência da não observação deste fato. Paro (1987) salienta que esta relativa distância entre a comunidade e a escola ainda é um fato muito presente na realidade das escolas de nosso país, todavia, assevera para a necessidade das instituições não apenas reivindicarem a presença dos pais, mas criar mecanismos para que de fato a participação no ambiente escolar ocorra. Para Gadotti (1993):

A gestão democrática da escola implica que as comunidades, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores, e não apenas seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (GADOTTI, 1993, p. 17).

Dessen e Polonia (2007) contribuem com este entendimento, diagnosticando que a participação e o empenho por participar dos espaços escolares, contribuem para que os pais reforcem (ou criem) o paradigma de atenção aos filhos, proporcionando um maior cuidado, e balizando as relações em torno da construção de uma referência que de fato se constitua de forma efetiva. Desta maneira, o acompanhamento sistemático, a participação escolar e o estabelecimento de comunicação clara entre família e escola são fatores que agregam particularidades positivas ao ambiente escolar, favorecendo o estreitamento das relações.

Desta forma, o intuito desta dimensão de análise diz respeito à necessidade de se investigar os processos que recobrem a participação da comunidade no ambiente escolar, articulando-se por meio das seguintes questões: a) quais as possibilidades que se colocam diante das famílias para participarem da construção efetiva do ambiente escolar? b) são oportunizadas estratégias que facilitam a inserção da comunidade na escola? c) os pais são bem aceitos e podem opinar a respeito da estrutura escolar?

Tais questionamentos, assim como os demais inseridos nas diversas dimensões visam subsidiar uma análise circunstanciada em relação aos vínculos e relações que são travadas no cotidiano da escola, de modo a instrumentalizar o olhar investigativo, possibilitando-se, nesse sentido, a construção de sentidos em torno da materialidade. Nesse sentido, as dimensões expostas foram intencionalmente criadas como uma forma de recompor as lógicas de ação dos sujeitos, a partir da compreensão das redes que se formam em torno destes. Assim, o trabalho em relação à estas questões envolvem algumas operações intelectuais que visam recompor a experiência dos sujeitos: a) inicialmente pretende-se isolar e descrever, a partir das dimensões de análise do clima, as lógicas de ação pelas quais os sujeitos escolares estão submetidos; b) com posse dessas lógicas, a intenção é compreender as atividades dos sujeitos e suas lógicas; c) e como finalidade articuladora, procura-se compreender essas lógicas do sistema social a

partir das generalizações dos sujeitos em torno das questões em relação ao clima organizacional da escola.

Assim, a sociologia da experiência demonstra-se enquanto perspectiva teórica que visa “definir um combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator é obrigado a articular lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por esta atividade que constitui a subjetividade do ator e a sua refletividade” (DUBET, 1994, p. 107).

No capítulo seguinte as questões metodológicas que articulam a criação da presente pesquisa serão demonstradas de modo a qualificar o caminho pelo qual os dados, bem como as considerações advindas da análise oportunizada pela pesquisa, foram submetidos. Espera-se com isso, demonstrar a intencionalidade da proposta, bem como desenhar a configuração que foi empregada para a delimitação da presente proposta.

3 METODOLOGIA

3.1 Revisão de literatura

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?”

“Depende bastante de onde quer ir”, respondeu o Gato. “Não me importa muito para onde”, disse Alice. “Então não importa que caminho tome”, disse o Gato (CARROLL, 2002, p. 104-105).

No que concerne à formulação de perguntas e hipóteses que norteiam a articulação de pesquisas, é possível perceber a necessária busca por fontes que ofereçam subsídios teóricos para o desenvolvimento da proposta, fator este que só se torna factível por meio da revisão dos estudos já desenvolvidos na área, o que Fink define como sendo um “método sistemático, explícito e reproduzível para identificar, avaliar e sintetizar o corpo existente de trabalho completo e registrado, produzido por pesquisadores, estudiosos e profissionais” (FINK, 2014), visão complementada pela abordagem de Triviños (2017, p. 100) quando salienta que “o processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado”.

Assim, a definição do “ângulo” de buscas voltadas para a pesquisa proporciona a materialização das condições para o desenvolvimento da proposta, uma vez que conduz e reflete as opções metodológicas empregadas nos estudos, bem como direciona para possibilidades em relação a construção de uma reflexão assertiva sobre o tema. Nesse aspecto, a definição dos elementos relacionados à pesquisa, bem como a revisão de literatura que antecede as demais etapas de desenvolvimento da proposta, constitui-se aquilo que Shulman (1999) considera como sendo a “geratividade”, ou seja, “a capacidade dos pesquisadores de aprofundar o estudo dos que vieram antes”, nesse aspecto, tal atributo oportuniza o desenvolvimento de um senso de “integridade e a sofisticação em pesquisa”.

Tal aprofundamento deve se configurar em oportunidade para o desenvolvimento do olhar científico em torno das necessidades que se colocam

frente à atividade do pesquisador, que, nessa circunstância, deve empregar mecanismos bem elaborados para a observação das relações que vinculam a articulação do conhecimento em suas mais diversas formas de representação, possibilitando, dessa maneira, o favorecimento das condições de produção e circulação do saber sistematizado.

Para Garcia (1998, p. 44) os processos metodológicos constituem ações racionais e ordenadas que são subsidiadas por instrumentos que possibilitam uma reflexão, o que pode ser compreendido como “um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência e para alcançar determinado fim” (GALLIANO, 1986, p.6), situação esta que coaduna com o caráter científico que, atrelado às práticas fundamentadas, buscam a partir de critérios metodológicos pré-estabelecidos movimentos de reorientação para o emprego de lógicas de ação.

Por conseguinte, a busca pelas sistematizações sobre o tema oportuniza a tomada de decisão, a construção de sentidos, a investigação aguçada sobre os mecanismos constitutivos das análises, a lapidação das hipóteses, bem como a reorientação em torno das dúvidas que ora podem ser validadas em outros estudos, necessitando de maior articulação para o seu desenvolvimento, ora se corroboram enquanto estratégias de busca validadas pela identificação de lacunas, e de oportunidades de análise em relação à pesquisa. Dessa maneira, a revisão serve “[...] fundamentalmente para situar o pesquisador, dando-lhe um panorama geral da área e lhe permitindo identificar aquelas pesquisas que parecem mais relevantes para a questão de seu interesse (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 181).

Não obstante, para que isso ocorra de maneira profícua, torna-se necessário que as questões que articulam a proposta sejam assertivas uma vez que “a busca na bibliografia é facilitada se as perguntas de pesquisa estiverem formuladas, nem que seja apenas porque proporcionam um foco e termos fundamentais para a realização da pesquisa” (GRAY, 2012, p. 87).

Nesse sentido, a busca por estudos relativos à pesquisa deve estar envolta, antes de mais nada, pela clareza dos processos constitutivos do problema, bem como dos objetivos da proposta, sem a qual a operacionalização da revisão torna-se

processo nulo, sem validade, tendo em vista que não estará alicerçada por um sentido estratégico que guie essa busca. Todavia, consideramos, assim como Triviños (2017) que, para além desses recursos de análise envolvidos em tal processo, é preciso articular a centralidade da teoria nos processos de busca, uma vez que “a teoria é indispensável para dar significado aos fatos investigados que, de outra maneira, não teriam sentido algum” (TRIVIÑOS, 2017, p. 102).

A articulação das perguntas, subsidiadas pelos objetivos, encontram respaldo metodológico quando implicadas em uma teoria que possibilite compreender os processos que constituem a pesquisa, favorecendo uma reflexão mais circunstanciada, voltada para uma lente de análise da realidade. Essa opção por uma teoria implica, nesse sentido, em uma postura que guiará o pesquisador quando este se deparar com os dilemas empreendidos na construção do conhecimento, o que ressalta o pensamento de que “ toda ciência é, por um lado, teoria e, por outro, um conjunto de dados que se pode observar” (TRIVIÑOS, 2017, p. 102).

Aspecto que também adquire centralidade diz respeito aos autores mais citados e a influência de seus estudos para a construção do campo de saber, o que determina as formas e tradições mais frequentes que tem sido delimitadas para o tratamento das análises, as linhas de pensamento que são tecidas, bem como a observação sobre as opções teóricas que são adotadas para a validação e o refutamento dos dados.

É a partir desses elementos que Trentini e Paim (1999) consideram que a revisão de literatura “ocupa a posição introdutória do projeto e, portanto, decide as bases intelectuais em que a lógica da pesquisa está sendo estruturado” o que determina os mecanismos de pensamento e a necessidade de se “saber que o método está diretamente relacionado ao objeto de pesquisa este método tem compatibilidade com a abordagem teórico-filosófica que sustentará a investigação” (1999, p.65).

Nessa acepção, a revisão deve propiciar um momento de reflexão em torno dos saberes construídos, de modo a amplificar os conhecimentos que o pesquisador tem em relação ao tema, alicerçando-os, como também possibilitando a incorporação daqueles que não teria acesso caso não fizesse a opção epistemológica por retomar sistematicamente os avanços protagonizados na área de

estudo. Assim, o autor faz sempre uma escolha intencional que possibilitará ou não o avanço da qualidade da discussão, o que nas palavras de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) reforça a intencionalidade da revisão bibliográfica, pois trata-se de análise que:

[...] ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes, tarde demais) que a roda já tinha sido inventada (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 180).

Nesse aspecto a “revisão de literatura” se constituiu na primeira etapa da presente proposta, tendo em vista a necessidade de se buscar indícios de outras contribuições na área que pudessem expor os caminhos traçados, os objetivos das respectivas pesquisas, bem como os avanços e as questões em aberto promovidas por esses estudos. Para tal, desenvolveu-se em duas fases: A primeira se constituiu em pesquisa no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a segunda fase se operacionalizou a partir do levantamento de estudos que contemplavam o tema relacionado ao clima organizacional da escola, assim como o fichamento técnico de cada um deles. Esboçaremos abaixo o processo constitutivo dessa etapa.

Pesquisa em banco de dados

A recuperação das informações relacionadas as pesquisas produzidas no âmbito acadêmico é um tema recorrente nas discussões metodológicas, constituindo-se em importante etapa para se analisar os procedimentos empregados na proposta de estudo, possibilitando a averiguação de como o mesmo se desenvolveu. Nessa esfera, adquire centralidade a identificação da origem dos dados (fonte das buscas), fator que confere fidedignidade e respaldo no que tange as discussões que são oportunizadas pela pesquisa.

Não obstante, a pesquisa em bases que possuem os dados em sua versão primária (informação completa) possibilita uma maior integração com o tema,

facilitando ao pesquisador seu acesso e por consequência, exploração dos diversos materiais proporcionados. Para Gray (2012), as bases de dados podem ser compreendidas como “uma fonte eletrônica que oferece o índice de artigos e outros materiais [...] pelos quais ele pode ser acessado”. Por esta razão, optou-se pela pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por: a) esta integrar um amplo número de estudos qualificados a nível *stricto sensu*, b) por possibilitar a visualização de dados relativos às pesquisas em um conjunto temporal relativamente extenso (A partir de 2002) quando comparado com o catálogo da Capes (a partir de 2013); c) Ser de fácil acesso e oferecer recursos livres que possibilitam a observação de padrões nas buscas.

A partir dessa escolha intencional, procurou-se articular as palavras que tivessem relação com o tema gerador da presente pesquisa, por meio de uma delimitação temporal (2003 - 2018). Inicialmente, foi utilizado os termos “clima escolar”; “clima organizacional” e “relações de convivência”, porém foi observado um baixo número de estudos que conferiam significado direto a proposta (145 estudos), e estes, quando analisados pela área de vinculação, não atendiam aos critérios das ciências humanas: educação.

Na segunda tentativa, utilizou-se enquanto termos para a busca avançada “clima escolar” e “clima organizacional”, sendo perceptível um retorno maior, em relação à primeira tentativa: 231 resultados sendo 12 estudos oriundos da área das ciências humanas: educação, e 3 advindos das ciências sociais aplicadas: administração.

Ao pesquisar apenas o termo “clima escolar” foi constatado um aumento considerável do número de estudos para 661, porém quando elencados na área de conhecimento da educação esse número se reduziu para 39. Para seleção dos estudos que formularam as bases para a análise, foi realizado uma seleção nos resumos das respectivas teses e dissertações, o que de acordo com Gray (2012) sugere uma necessidade imprescindível tendo em vista que não se pode realizar uma pesquisa a partir de uma cobertura tão abrangente, pois tal postura se coaduna com um “labirinto enreado” no qual o pesquisador teria dificuldade em verificar os dados. Para tanto, o autor sugere que “é melhor fazer buscas nos índices

multitemáticos e nos resumos em primeiro lugar, passando depois dos resumos por temas específicos (se houver” (GRAY, 2012, p. 90).

Ao adotar esse procedimento foi possível observar que o clima organizacional da escola surge enquanto assunto em diversos estudos, no entanto, não adquire relevância enquanto tema central nesse montante avaliado quando pesquisado a partir do prisma educacional. Nesse sentido, o critério de exclusão criado para a identificação e análise dos estudos que compõem a revisão de literatura do presente trabalho foi a observação deste fato, por se compreender que o tema deve articular as discussões ligadas à escola, e estas devem possibilitar a compreensão do constructo clima de forma mais abrangente, o que não ocorreu na maioria dos estudos analisados nessa terceira busca, com exceção destes apontados.

Tomada de apontamentos

A partir das pesquisas encontradas, efetuou-se a elaboração de fichas descritivas, onde, por meio da leitura integral das teses e dissertações, procurou-se registrar os aspectos salustares como forma de satisfazer a necessidade de armazenar essas informações a partir do registro. Para Severino (2000) tomar nota é um aspecto importante na realização de trabalhos acadêmicos uma vez que possibilita a organização sistemática e o exercício de reflexão, frente aos dados verificados. Além disso, acrescenta que “esses apontamentos servem de matéria prima para o trabalho e funcionam como um primeiro estágio de rascunho” (SEVERINO, 2000, p. 80).

Sobre esse aspecto fica claro que, sendo este um momento particularmente importante para o delineamento da pesquisa, procurou-se sistematizar algumas perguntas, apoiadas nas indicações de Goldenberg (2004) que possibilitasse a compreensão do objeto de estudo, bem como as técnicas empregadas nas respectivas pesquisas, tais como:

1. Qual o foi objetivo da pesquisa?
2. Com que outros autores está dialogando ou discutindo (explícita ou implicitamente)?
3. Quais as categorias utilizadas? (como são definidas?)
4. Quais as suas hipóteses de trabalho?

5. Qual a metodologia utilizada em sua pesquisa?
6. Qual a importância de seu estudo no campo em que está inserido? (o que o(a) autor (a) diz? o que eu acho?)
7. O (a) autor (a) sugere novos estudos?
8. Minha avaliação crítica do livro (GOLDENBERG, 2004, p. 83).

Tais perguntas deram base para a leitura atenta das pesquisas encontradas no banco de dados, e estruturaram a análise crítica dos conteúdos empregados nas mesmas. Desta forma, foi possível lapidar o olhar investigativo, oferecendo-se a oportunidade de perceber o trabalho a partir de uma visão mais articulada e completa. Mediante essa possibilidade de análise, organizou-se tabelas em um ambiente virtual (Google drive), onde por meio dos dados extraídos das pesquisas, foi se construindo o acervo bibliográfico dos estudos consultados. Tais tabelas foram confeccionadas levando em consideração a proposta de Gil (2016, p. 61-62) onde o mesmo avalia que no primeiro campo da tabela deve constar o assunto da pesquisa, no segundo a referência do estudo, e no último campo os apontamentos em pesquisa. Todavia, na presente pesquisa a tabela teve a seguinte configuração:

Quadro 4 - Descrição do mecanismo de arquivo dos dados das teses e dissertações consultadas.

Ano	Autor(a)	Título da pesquisa e Comentários	Mestrado Doutorado	Orientador	Sigla da Instituição
-----	----------	----------------------------------	-----------------------	------------	----------------------

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Tal procedimento se constituiu em elemento de grande importância para a organização da pesquisa, possibilitando o arquivo e rápida recuperação on-line dos dados a partir de critérios estabelecidos pelo autor em decorrência da necessidade de busca. Desta maneira, a partir dessa organização das fontes se tornou possível visualizar a construção de sentidos em torno do tema do clima organizacional a partir dos anos elencados para a análise, bem como por diversos critérios como: principais orientadores das pesquisas; filiação institucional, bem como a partir da recuperação da informação da distribuição entre teses e dissertações defendidas no Brasil. Tal estratégia foi salutar, e evidenciou a constatação de Gil (2016, p. 61)

quando este argumenta que “ a confecção de fichas evita problemas muito comuns, como o esquecimento de referências bibliográficas e da autoria de uma citação importante e a indisponibilidade contida em um livro e periódico”.

Definição do desenho de pesquisa

A partir dos recortes epistemológicos proporcionados pela análise da literatura, optou-se por uma pesquisa quali-quantitativa (método misto), de modo a expressar os componentes mensuráveis por meio da contribuição dos sujeitos, bem como por meio de estratégias de investigação que oportunizassem ouvir as diferentes sensações que estes têm sobre o espaço escolar, tendo em vista que esse método de pesquisa pode ser definido como “a coleta e a análise de dados quantitativos e qualitativos em um único estudo, no qual os dados são coletados de forma concomitante e sequencial” uma vez que estes “recebem prioridade e envolvem a integração de dados em uma ou mais etapas no processo de pesquisa” (GRAY, 2012, p. 166).

Por esta razão, o engendramento das pesquisas a partir desta tipologia devem possibilitar o distanciamento da lógica na qual não há um diálogo entre os aspectos qualitativos e quantitativos, uma vez que estes se vinculam a mesma necessidade de articular a discussão em torno dos aspectos relacionados ao clima organizacional. Minayo e Sanches (1993) argumentam que:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

De acordo com Flick (2004) a integração entre os aspectos metodológicos acima apontados é fator que mobiliza a possibilidade de conferir à pesquisa um caráter de legitimidade, seja pela análise empregada na busca de estudos, seja na

análise dos resultados, que devem privilegiar uma amplificação das perspectivas elaboradas a partir do estudo. Dessa maneira, assevera para o fato de que não se torna admissível o reducionismo por conta da escolha do pesquisador. Assim,

[...] a relação entre a quantitativa (objetividade) e a qualitativa (subjetividade) não pode ser compreendida como de oposição, como também não se reduz a uma continuação. As duas realidades permitem que as relações sociais possam ser analisadas nos seus diferentes aspectos” (BRÜGGEMANN; PARPINELLI, 2008, p. 564).

Nessa perspectiva, os aspectos qualitativos e quantitativos estão integrados em uma lógica de sistematização que visa buscar indícios das práticas dos sujeitos por meio da utilização planejada de instrumentos de pesquisa, os quais descreveremos a partir de agora.

3.2 Instrumentos empregados na pesquisa

Questionário

Para possibilitar a avaliação do clima organizacional em escolas do ensino médio, procurou-se, a partir da literatura existente na área, indícios de instrumentos capazes de aferir a percepção dos sujeitos escolares que fossem articulados à perspectiva metodológica adotada. Por conta disso, elegeram-se o questionário e o grupo focal como possibilidades para acesso as impressões dos sujeitos escolares. Em relação ao questionário Gil (2016) define que se trata de uma técnica “[...] de investigação composta por números mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito para as pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões” bem como as “crenças, sentimentos, interesses, expectativas; situações vivenciadas, etc.” (GIL, 2016, p. 124).

Nesse sentido, a estratégia de construção de questionários exige a consideração de alguns procedimentos necessários para a efetivação. Para Aaker *et al.* (2001) se faz necessário observar fatores como o bom senso e experiência do pesquisador pois estas situações “podem evitar vários tipos de erros em questionários, como por exemplo, as questões ambíguas, potencialmente

prejudiciais, dada sua influência na amplitude de erros”. Para tanto, existe uma sequência lógica para o desenvolvimento do instrumento:

- 1 – Planejar o que vai ser mensurado
- 2 – Formular as perguntas para obter as informações necessárias.
- 3 – Definir o texto e a ordem das perguntas e o aspecto visual do questionário.
- 4 – Testar o questionário, utilizando uma pequena amostra, em relação a omissões e ambiguidade.
- 5 – Caso necessário, corrigir o problema e fazer novo pré-teste (AAKER, 2001).

Buscando-se o adequamento dessa perspectiva, e partindo da necessidade de aferir as diferentes dimensões da proposta, optou-se pela estruturação de um questionário baseado na escala de Likert de cinco pontos: a) não concordo; b) concordo pouco; c) Não concordo nem discordo; d) concordo; e) concordo muito.

Grupo focal

A técnica do grupo focal se vincula à perspectiva de pesquisa qualitativa uma vez que solicita aos participantes respostas abertas que transmitam pensamentos ou sentimentos a respeito da situação que lhes é proposta. Deste modo, a pesquisa encoraja a compreensão, descrição e análise da realidade através da dinâmica das relações sociais, uma vez que para Gatti (...) “permite compreender processos de construção da realidade [...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão” (GATTI, 2005, p. 11).

Deste modo, grupos focais se constituem em entrevistas em grupo que dão ao pesquisador a capacidade de capturar informações mais profundas mais economicamente do que entrevistas individuais. A interação grupal e a comunicação não verbal são principais benefícios dos grupos focais.

Um grupo focal é tipicamente formado por sete ou dez pessoas que podem ou não estar familiarizadas umas com as outras. Esses participantes são selecionados porque possuem certas características em comum relacionadas ao tópico da discussão em voga. O moderador ou entrevistador cria um ambiente permissivo e

estimulante que encoraja diferentes percepções e pontos de vista, sem pressionar os participantes a votar, planejar ou chegar a um consenso (Krueger, 1988).

A discussão em grupo é realizada várias vezes com tipos semelhantes de participantes para identificar tendências e padrões nas percepções. Uma análise cuidadosa e sistemática das discussões fornece pistas sobre como a escola tem sido percebida pelo grupo. Desta maneira, um grupo focal pode:

- Dar informações sobre como grupos de pessoas pensam ou sentem sobre um determinado tópico;
- Dar uma visão maior sobre por que certas opiniões são mantidas;
- Ajudar a melhorar o planejamento das ações em prol da mudança organizacional.

Assim, essa técnica dialógica se oferece enquanto possibilidade de acesso às concepções em torno do ambiente construídas pelos sujeitos, fator que oportuniza conhecer com maior riqueza de detalhes, como estes compreendem e verificam as formas de representação no espaço escolar. Além disso, torna-se possível constatar em que medida os dados oportunizados pelo questionário estão de fato coesos e articulados com a realidade, ou o quanto estes não representam de fato as ações dos sujeitos. Trata-se de técnica que foi utilizada com a necessidade de aprofundar as discussões a respeito do clima organizacional da escola, uma vez que apenas os dados dos questionários não possibilitariam verificar em sua totalidade a percepção dos sujeitos escolares.

Pré-teste do questionário e a definição das questões

Em relação ao questionário, o mesmo foi construído a partir de itens que pudessem aferir as diferentes dimensões apresentadas na pesquisa de modo a avaliar as peculiaridades, os desafios, e os pontos fortes de cada unidade escolar, tendo em vista o paradigma de se pensá-las de maneira global. Com base nessa perspectiva, e observando-se criteriosamente os objetivos delineados para a

pesquisa, formulou-se os itens que se seguem e que foram testados em um grupo de 15 estudantes do ensino médio de uma escola localizada no interior paulista:

Quadro 5 - Itens que compõem o instrumento de análise de clima a partir das dimensões.

<p><i>DIMENSÃO RELAÇÕES DE PODER</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> A maioria dos alunos são respeitosos com os professores da escola. <input type="checkbox"/> Os professores desta escola são pontuais. <input type="checkbox"/> Sinto que meus professores acreditam em mim. <input type="checkbox"/> Meus professores costumam faltar muito. <input type="checkbox"/> Considero meus professores um exemplo a ser seguido. <input type="checkbox"/> Alguns professores agem e falam de uma forma que considero ofensiva. <input type="checkbox"/> Os professores seguem as regras. <input type="checkbox"/> Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores. <input type="checkbox"/> Há muitas situações de conflitos entre os alunos. <input type="checkbox"/> Os alunos desrespeitam os professores durante as aulas.
<p><i>DIMENSÃO PROCESSOS DE INTERAÇÃO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sinto-me aceito e sou encorajado por meus colegas. <input type="checkbox"/> Sou ignorado por meus professores. <input type="checkbox"/> Posso confiar em meus professores. <input type="checkbox"/> Meus professores notam o que penso, e me ajudam a melhorar meus pontos de vista. <input type="checkbox"/> Percebo que os professores gostam de trabalhar nesta escola. <input type="checkbox"/> Gosto de estudar nesta escola. <input type="checkbox"/> Os professores mostram pouco interesse em minha vida.
<p><i>DIMENSÃO RELAÇÕES COM O CONHECIMENTO</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> A maior parte dos meus colegas conseguiram estudar em uma faculdade. <input type="checkbox"/> Na maioria das aulas, apenas o professor pode falar. <input type="checkbox"/> Os professores desta escola buscam sempre mudar a forma como nos ensinam. <input type="checkbox"/> As aulas são muito cansativas. <input type="checkbox"/> Sinto que a maioria dos professores gostariam de estar em outra profissão. <input type="checkbox"/> Tenho desejo de abandonar a escola. <input type="checkbox"/> Considero justa a forma como os professores nos avaliam. <input type="checkbox"/> Realizo as atividades em sala de aula/casa sempre que solicitado pelos professores.
<p><i>DIMENSÃO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO</i></p>

- A direção escolar me conhece.
- A direção disponibiliza informações sobre os gastos da escola.
- Em caso de problemas na escola, posso contar com a ajuda da direção.
- A direção da escola disponibiliza oportunidade para que os alunos possam participar das decisões.
- A direção faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra.
- Considero o (a) diretor (a) um bom exemplo para todos da escola (alunos, professores e funcionários).
- O diretor (a) da escola tem autoridade e consegue ser respeitado (a).

DIMENSÃO INFRAESTRUTURA E EQUIPAMENTOS

- A biblioteca da escola inclui uma seleção adequada de livros e revistas para meu estudo.
- Os estudantes e professores têm disponibilidade e acesso rápido à internet.
- Os banheiros de minha escola são limpos.
- Itens como papel higiênico, papel toalha e sabonete estão disponíveis no banheiro para os alunos.
- O refeitório/ cantina é arejado, limpo e acomoda a todos de forma confortável.
- Os espaços externos da escola são limpos com frequência.
- A sala de aula é limpa.
- A merenda da escola é saborosa.
- Posso comer até me sentir satisfeito.
- A quadra de esportes de minha escola é adequada para as aulas de Educação Física.

DIMENSÃO PROCESSO DE CONTROLE EXTERNO

- Há pressão para realizar as avaliações externas (aquelas enviadas pela secretaria estadual de educação).
- Considero as avaliações externas importantes para meu processo de aprendizado.
- A escola costuma pedir para que alguns alunos falem no dia de aplicação dessas avaliações (APP e SARESP).
- A escola deixa claro o motivo pelo qual realizamos essas avaliações e compreendemos.
- Nessa escola faltam muitos professores para completar as disciplinas.
- Quando há falta professores, rapidamente ocorre uma nova contratação.
- Acredito que meus professores são bem remunerados.
- Em minha escola, os professores têm ótimas condições de trabalho.

DIMENSÃO RELAÇÕES COM A COMUNIDADE E SEU ENTORNO

- Minha família está contente por eu estudar nesta escola.
- Minha família participa das reuniões propostas pela escola.
- Minha família é bem acolhida pela equipe gestora.
- Minha família pode dar opinião sobre questões relacionadas à escola.
- Nossa escola tem boas parcerias com a comunidade do bairro e isso nos beneficia.
- Nossa escola é bem recomendada no bairro em que moramos.
- Em nossa escola há eventos culturais que buscam aproximar os pais e a comunidade.

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Com o desenvolvimento desse pré-teste foram observados alguns aspectos:

a) A leitura do questionário de forma autônoma para alguns alunos constituiu-se em empecilho para a aplicação; b) quando entregues, e a partir da explicação do pesquisador, os alunos faziam interrupções por diversas vezes a fim de compreender/interpretar as questões; c) algumas questões apresentavam caráter ambíguo possibilitando-se diversas interpretações a respeito; d) não havia clareza sobre a escala Likert, o que repercutiu em questionamentos a respeito de como classificar as questões. Tais observações foram incorporadas no processo de diagnóstico do instrumento, sendo redefinidas para o momento da coleta de dados.

Cálculo do alfa de Cronbach

Tendo por necessidade a verificação dos dados de forma fidedigna, a análise do alfa de Cronbach surge como necessidade para a validação de estratégias quantitativas, uma vez que propicia ao pesquisador a possibilidade de se validar ou refutar os dados a partir da análise matemática destes. Desta maneira, tal constructo viabiliza a oportunidade de se verificar se aquilo que se está medindo de fato tem sido medido de forma coesa.

Nesse sentido, o coeficiente alpha de Cronbach mede a correlação entre respostas em um questionário através da análise das respostas dadas pelos respondentes, apresentando uma correlação média entre as perguntas. Tal análise

torna-se imprescindível para a verificação de aspectos sobre a validade e confiabilidade do instrumento. De acordo com Fox (1969):

Por fidedignidade entende-se a exatidão dos dados no sentido de sua estabilidade, repetitividade ou precisão. Um instrumento de coleta de dados perfeitamente fidedigno é aquele que se administrado duas vezes nas mesmas circunstâncias forneceria os mesmos dados (FOX, 1969, p. 353).

Tal constatação nos fornece a possibilidade de conferir importância ao alfa uma vez que tal aferição possibilita a análise clara sobre a confiabilidade dos dados colhidos em campo. Desta maneira, questões como o pré-teste e o teste são importantes pois torna claro se existe ou não estabilidade nos dados obtidos. Para Moreira (2011) fica claro que “a fidedignidade de um instrumento é, no entanto, condição necessária, porém não suficiente para que este possa ser usado em um procedimento de pesquisa” o autor salienta ainda que, para além desta questão torna-se necessário que o instrumento tenha validade “pois de nada adianta um instrumento que meça fidedignamente algo diferente daquilo que se pretende medir” (MOREIRA, 2011, p. 22).

O coeficiente é calculado a partir da variância dos itens individuais e da variância da soma dos itens de cada avaliador de todos os itens de um questionário que utilizem a mesma escala de medição. O cálculo do coeficiente é realizado pela seguinte expressão:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right] \quad (1),$$

Onde K representa o número de questões levadas em consideração, $\sum Vi$ a soma da variância individual de cada questão e Vt representa a variância total em relação à soma total individual das respostas de cada questão.

A variância nada mais é do que uma medida da dispersão estatística, ou seja, indica o quão “longe” em geral seus valores se encontram do valor esperado.

Exemplo:

Considere a seguinte tabela fictícia de dados abaixo considerando 5 questões com apenas duas possíveis respostas (1 ou 0) e respondida por 10 pessoas (Respondentes):

Respondente	Item					Total de escores de cada respondente (T)
	1º	2º	3º	4º	5º	
1	1	1	1	1	1	5
2	1	1	1	1	0	4
3	1	1	1	0	1	4
4	1	1	0	1	0	3
5	1	1	1	0	0	3
6	1	1	0	0	1	3
7	1	1	0	0	0	2
8	0	1	1	0	0	2
9	1	0	1	0	0	2
10	1	0	0	0	0	1
Variância	0,10	0,18	0,27	0,23	0,23	1,43

Neste caso, calcula-se a variância individual (V_i) de cada questão respondida pelas 10 pessoas. Ao somar as respostas correspondentes do “Respondente” nº 1 obtém-se o “Total de escores de cada respondente”. A variância do “Total de escores de cada respondente” é a chamada variância total (V_t). Desta forma, o alfa de Cronbach é calculado utilizando-se a expressão (1):

$$\alpha = \frac{5}{5 - 1} \left[1 - \frac{0,10 + 0,18 + 0,27 + 0,23 + 0,23}{1,43} \right] = 0,36$$

A interpretação do valor do coeficiente é dada a partir da tabela abaixo:

Valor de alfa	Consistência interna
0,91 ou mais	Excelente
0,90- 0,81	Bom
0,81- 0,71	Aceitável
0,71- 0,61	Questionável
0,61- 0,51	Pobre
Menor do que 0,51	Inaceitável

A partir da análise dos quinze respondentes que participaram do pré-teste obteve-se um alfa de 0.72346, O que torna os dados obtidos por meio do questionário validados.

3.3 Coleta de dados

Fonte dos dados

Foram selecionadas duas escolas estaduais do município de Rio Claro, interior do estado de São Paulo, Brasil, para ser feita a coleta de dados. Ambas as escolas ofertam vagas para turmas do Ensino Médio, sendo que a coleta de dados se deu com todas as turmas do primeiro e segundo ano. A escolha foi delimitada por serem escolas com histórico de colaboração com a universidade em projetos de pesquisa, de iniciação à docência e em estágios supervisionados. Além disso, para testar a hipótese de pesquisa, uma dessas escolas está localizada no centro (E1), e a outra em um bairro residencial da cidade (E2). A possibilidade de poder participar de uma pesquisa de mestrado, trazendo análises sobre a Gestão Escolar, foi prontamente aceita pelas escolas.

A definição das turmas foi um aspecto discutido entre as escolas, que ao analisarem o público que estava destinado a proposta inicial do projeto (terceiro ano do ensino médio) apontaram alguns aspectos como a baixa frequência dos alunos desse ano; a falta de perspectiva dos jovens em relação ao projeto de escola, tendo em vista ser o último ano destes na instituição escolar.

Além disso, levando-se em consideração que a aplicação do questionário ocorreu no segundo semestre do ano de 2018, os participantes seriam incapazes de receber feedback adequado em relação ao conjunto de dados evidenciados pela pesquisa, uma vez que esses já não integrariam a comunidade escolar. Por conta disso, delimitou-se o público, tendo por objetivo, construir parâmetros em torno das sensações coletivas na organização, como também pela possibilidade de se apresentar os dados para esses alunos construírem uma reflexão coletiva sobre os aspectos que necessitam de alterações, e os pontos fortes da escola.

A composição dessas amostras se desenvolveu da seguinte maneira: a) Na aplicação do pré-teste foram selecionados 15 estudantes para se mensurar aspectos como a validade e a confiabilidade do instrumento. A partir do redirecionamento articulado por meio das falhas ainda existentes, o instrumento sofreu alterações no

que diz respeito ao design, a análise semântica das questões, bem como a eliminação de questões que possibilitassem interpretação dúbia.

Na aplicação do questionário participaram na primeira escola (E1) 51 alunos do período matutino, 17 do período vespertino e 45 do período noturno, perfazendo um total de 113 alunos. Na segunda escola (E2) participaram dessa fase 50 alunos do período matutino. Ao todo foram aplicados 163 questionários.

A partir dos dados gerados nessa primeira fase, foram organizados os gráficos da realidade social e por meio de amostragem do tipo estratificada proporcional (MOREIRA, 2011, p. 139), se tomou uma porcentagem de cada grupo no processo de composição da mesma, sendo selecionado para a análise da presente pesquisa os grupos do período matutino de ambas as escolas. Os demais dados não foram contemplados na presente proposta.

Tendo em vista o equilíbrio do total de respondentes (51 estudantes da E1 e 50 estudantes da E2) procedeu-se a segunda fase da pesquisa (grupo focal) que teve o intuito de aprofundar as questões evidenciadas pela resposta dos questionários. Para tanto, elaborou-se gráficos no formato de “pizza” onde os alunos eram instigados a falar sobre suas percepções acerca da escola, tendo por foco questões articuladoras. Nessa etapa participaram em ambas as escolas 8 alunos, dos quais 4 eram meninas e 4 eram meninos.

Questões éticas

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi submetido para o comitê de ética da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *Campus* Rio Claro o projeto no dia 25/07/2018 obtendo-se parecer positivo no dia 10/08/2018, sob o Número do Parecer: 2.813.113

Aplicação do questionário e cálculo do alfa



A partir do redirecionamento proporcionado pela aplicação do pré-teste, foram reformuladas as perguntas que continham caráter conflitante, assim como aquelas com problemas semânticos. Nesse sentido, a aplicação se procedeu da seguinte

forma: Efetuou-se a leitura de cada uma das questões relacionadas ao clima organizacional da escola, bem como aquelas de caráter socioeconômico presentes no instrumento, tendo o cuidado de se efetuar pausas para que todos os alunos compreendessem a leitura. Quando havia alguma questão que gerava dúvidas por conta de palavras que não fossem conhecidas, o aplicador explicava a questão, retomando com todos novamente.

Essa estratégia proporcionou um ritmo para a aplicação, permitindo um nivelamento no que corresponde ao tempo de leitura e avaliação das questões. Além disso, a estratégia da leitura compartilhada foi fator que mobilizou a possibilidade de maior interpretação e inferência para com as questões. A observação com relação a isso foi positiva, uma vez que nenhum aluno se negou a participar e mostraram-se empenhados em avaliar aspectos da escola que nunca antes tiveram a oportunidade de proceder.

Após a mensuração das respostas (que foram incorporadas em uma tabela associada à plataforma digital do Google drive) procedeu-se a avaliação do alfa, obtendo-se os seguintes resultados:

Quadro 6 – Scores obtidos a partir da análise do alfa de Cronbach.

ESCOLA	SCORE ALFA DE CRONBACH
E1 Matutino 	0.7761255
E1 Vespertino	0.4066478
E1 Noturno	0.7774684
E1 Todos os períodos	0.7796715
E2 Matutino 	0.8103816
Todas as escolas e períodos	0.7908422

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Os dados evidenciados pelo cálculo do coeficiente de Cronbach demonstram que todos os períodos (com exceção do E1 vespertino) indicaram inferências muito positivas, o que confirma a constatação de que o instrumento foi validado e os dados são matematicamente confiáveis. Para o período vespertino da E1, (0.4066478) os dados do alfa de Cronbach não necessariamente expõem a não confiabilidade do

questionário para este período, uma vez que o cálculo de alfa está correlacionado com o número de respondentes do questionário e, ainda, considerando que o número de respondentes do questionário no período vespertino foi o mais baixo (apenas 17 respondentes), é compreensível que o valor do alfa seja baixo. Para comparar o questionário com os outros períodos, seria desejável que um número similar de respondentes aos outros períodos (cerca de 50 sujeitos) procedesse a resposta do questionário no período vespertino.

Grupos focais

Após a aplicação dos questionários, efetuou-se o tratamento dos dados colhidos nessa primeira etapa. Foram categorizados os gráficos, onde por meio das dimensões, se constataram os níveis das variáveis. Deste modo, com os dados em mãos, retornou-se às escolas *lócus* da pesquisa e, a partir disso, foi organizada a discussão nos grupos focais com o objetivo de aprofundar os dados evidenciados na primeira fase da pesquisa.

Para o direcionamento dessa metodologia grupal o pesquisador elaborou questões articuladoras, que possibilitaram a participação dos alunos (em anexo), fato que oportunizou o constante diálogo entre os sujeitos participantes.

Seguindo as premissas de Kitzinger (2000), quando salienta a importância do grupo focal como sendo espaço de discussão que se baseia na interação entre pares e na comunicação amistosa para refletir as opiniões dos diferentes sujeitos, o grupo focal seguiu a lógica de organização com o pesquisador sendo o mediador, e tendo apoio de um auxiliar responsável por anotar as falas e gestos dos participantes, oferecendo suporte neste momento.

Todas as falas foram gravadas em áudio e transcritas sem que pudesse ser possível identificar os respectivos sujeitos, garantindo-se, portanto anonimato aos participantes.

4 CLIMA ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE DAS VOZES DOS ENVOLVIDOS

Na análise do clima organizacional é importante salientar a participação dos sujeitos, bem como o envolvimento destes no diagnóstico das sensações coletivas em torno da escola. Tal movimento evidencia a participação, a co-responsabilidade pela melhoria do ambiente escolar e a difusão de uma cultura de avaliação que extrapola os dados censitários, arregimentando os sujeitos em prol do aperfeiçoamento do ambiente que lhes é comum.

Nesse sentido, levando em consideração os aspectos que subsidiam a apropriação da prática da avaliação do clima organizacional, torna-se imprescindível analisar as vozes que ecoam dos sujeitos pertencentes à instituição escolar, de modo a verificar as condutas, os procedimentos, bem como os mecanismos nos quais a escola está inserida, tentando compreender as formas de organização e os modos pelos quais os sujeitos representam seus papéis sociais perante esta. Esse movimento epistemológico impulsiona a necessidade de validar a experiência dos sujeitos. Para tanto, a análise dos dados foi fundamentada em Dubet (1994), que a evidencia como combinatória, composta por três etapas que se complementam.

De acordo com o autor, inicialmente torna-se necessário isolar e descrever as lógicas da ação presentes nas atividades dos sujeitos, de modo a analisá-las e relacioná-las ao fato avaliado. Este momento é de suma importância, pois possibilita verificar as condutas do sujeito, observado pelo pesquisador, favorecendo o olhar para a experiência concreta, imediata e portanto, perceptível ao primeiro momento de análise. Desta forma, de acordo com Dubet (1994, p. 111 – 112) “[...] uma experiência combina vários tipos puros da ação que importa distinguir, ao passo que eles estão inteiramente misturados na mesma experiência social e que os atores abarcam todos”.

A segunda operação diz respeito à necessidade de se compreender a articulação do ator com as diversas lógicas. Assim, privilegia-se um olhar mais focado para o sujeito da pesquisa e as relações com o meio, tentando avaliar as diferentes lógicas que são inerentes à sua prática, buscando compreender em que medida são impulsionadas pelas relações estabelecidas com o outro. Constata-se, então, o quanto as ações do sujeito são reflexo do ambiente e das relações

impulsionadas pela necessidade das trocas cotidianas. Deste modo, “o indivíduo está sempre numa espécie de intervalo, num espaço misto, intermediária a várias lógicas [...] as experiências sociais são sempre construções históricas, tipos históricos formados pela combinação de tipos puros” (DUBET, 1994, p. 112).

Esta operação se vincula à lógica da integração, uma vez que cabe ao sujeito avaliar o seu nível de pertencimento e as suas relações diante do grupo, de modo a se compreender como parte de uma comunidade complexa e relacionada aos propósitos convencionados socialmente. Destaca-se, portanto, a importância do reconhecimento de si perante o grupo, o que oportuniza um olhar atento sobre o impacto da ação dos sujeitos diante daqueles que convive. Neste sentido, avaliar esta operação remete ao reconhecimento da origem social e o quanto esta favorece ou não o desenvolvimento individual dos sujeitos. Já a terceira operação diz respeito à necessidade de:

[...] subir da experiência para o sistema, em compreender quais são as diferentes lógicas do sistema social mediante a forma como os atores as sintetizam e as catalisam tanto no plano individual como no plano coletivo. Mesmo que se possa considerar que o sistema social é apenas produto da ação social e que, como diz Goethe, no “no começo era a ação”, e certo que cada lógica pura da ação não pertence totalmente ao ator (DUBET, 1994, p. 112).

Compreender esta questão é a base da análise da experiência do sujeito, uma vez que, tendo em vista tanto o papel deste na sociedade ou comunidade em que está inserido, como sua relação e interação perante o grupo, e também seu nível de comprometimento. Logo, torna-se indispensável pensar como essas lógicas configuram a experiência coletiva.

Evidencia-se ainda, que um determinado sistema pode ser criado de forma estruturada, com regras e funcionalidades próprias, seja pela articulação de lógicas integrativas que visam definir, em termos culturais, os valores socialmente difundidos pelo grupo. Assim, na medida em que são compartilhados, passam a ratificar os preceitos fundamentais deste coletivo. Avaliar a experiência dos sujeitos sociais impõe destacar o papel de centralidade que este assume no processo de constituição das diversas lógicas que compreendem sua relação. Destaca-se que

tais lógicas são definidas em termos das relações sociais e pelos conflitos ocasionados por estes. Desta maneira, como salienta Dubet (1994):

É pelo conflito, pelo empenhamento que ele implica, que a autonomia é posta como o que está socialmente em jogo contra o que ameaça e a torna impossível. Neste sentido, o empenhamento opõe-se à adesão, ele é a introdução da subjetivação nas relações sociais por via indireta do conflito. O sucesso da ação coletiva não provém apenas da cobertura do Ego por um Nós mais largo, da fusão da consciência individual e da consciência coletiva, ele resulta também de uma autonomia individual mais forte, de uma subjetividade mais afirmada. Deste ponto de vista, os movimentos sociais são movimentos de indivíduos; sem isso, não se compreenderia por que razão a morte de um movimento gera tantas crises pessoais, nem por que razão tantos indivíduos aceitaram sacrificar a sua vida por um movimento ou pela ideia que dele fazem (DUBET, 1994, p. 192).

A análise dos dados relativos à pesquisa em tela seguiu tais lógicas. Inicialmente, por meio de questionários, buscou-se identificar a relação dos estudantes e verificou-se as questões mais significativas e urgentes em torno do clima organizacional da escola. Além disso, foi possível perceber que a conduta do sujeito é elemento imprescindível para a análise das relações que este trava diante dos outros. Por meio da percepção destes, foram evidenciadas nuances da experiência social que tem sido constituída em torno da escola a partir da análise de seu clima organizacional.

Visou-se, ainda, identificar as relações do sujeito com o grupo escolar, de modo a possibilitar a decomposição das questões mais urgentes. Desta maneira, a presente pesquisa buscou avaliar, por meio dos grupos focais, os modos de compreensão do espaço escolar. Ao final, pretendeu-se elucidar estas questões, localizando-as no bojo da análise que se segue.

Para tanto, a análise foi organizada em dois momentos. O primeiro tem por objetivo apresentar as condições socio-econômicas dos sujeitos que participaram da presente pesquisa, destacando-se o perfil destes jovens e as diversas relações sociais em que estes estão inseridos. No segundo, a discussão é aprofundada com o objetivo de evidenciar, por meio dos dados colhidos em questionários e pelos grupos focais, as relações que subsidiam o clima organizacional das duas escolas *lôcus* da pesquisa.

4.1 Dados socioeconômicos dos participantes da pesquisa

Os dados socioeconômicos dos participantes da pesquisa foram organizados no Quadro 1, que apresenta as informações pertinentes à análise comparativa das instituições 1 e 2 codificadas pela letra E (escola) seguida do numeral 1 e 2.

Quadro 7– Dados socioeconômicos dos envolvidos da E1 e E2

	Instituição E1 (Apenas ensino médio) (51 envolvidos)		Instituição E2 (Ens. Fundamental e Médio) (50 envolvidos)	
Gênero	F – 48,98%	M – 51, 02%	F – 44%	M – 56%
Média de idade	Entre 15 e 17 anos		Entre 15 e 18 anos (5 com 15 anos; 27 com 16 anos; 16 com 17 anos e 2 estudantes com 18 anos)	
Reprovação	87,76% não	12, 24% ao menos um vez	88% não	12% (10% uma vez e 2% duas vezes)
Tempo de permanência na instituição, em anos	15 estudantes – estudam há 1 ano na instituição.		X	
	22 estudantes – estudam há 2 anos na instituição.		4 estudantes - estudam há 2 anos na instituição.	
	11 estudantes – 3 anos		3 estudantes - estudam há 3 anos na instituição.	
	03 estudantes – 4 anos		13 estudantes - estudam há 6 anos na instituição. 27 estudantes - estudam há 7 anos na instituição. 2 estudantes - 10 anos 1 estudante – 11 anos.	
Etnia (auto declaração)	Branco – 48%		Branco - 36%	
	Pardo – 32%		Pardo – 28%	
	Preto – 8%		Preto – 22%	
	Amarelo – 2%		X	
	Indígena – 2%		Indígena – 4%	
	Não identificaram – 8%		Não identificaram – 10%	

Atividade profissional após o tempo escolar	Não trabalha – 71, 43%	Não trabalha – 62%
	Desempenha atividade de labor – 38%	Desempenha atividade de labor – 28, 57%
Jornada de trabalho	25% - 10h/semanais	21,05% - até 10 h/semanais
	18,75% - 11 a 20h/semanais	42% - de 11 e 20 h/semanais
	18,75% - 21 a 30h/semanais	15,79% - de 21 a 30 h/s
	25% - 31 a 40h/semanais	15,79% - de 31 a 40 h/s
	12,5% - mais de 40h/semanais	5,26% - mais de 40 h/semanais
Renda salarial	18,92% - não possuem renda salarial	2,38% - sobrevivem sem renda
	27,03% - vivem com até um salário mínimo	19,06% - vivem com até um salário mínimo
	37,84% - vivem com uma renda entre 1 e 3 salários mínimos	59,52% - vivem com renda entre 1 e 3 salários mínimos
	16,22% - vivem com renda familiar entre 3 e 6 salários mínimos	14,28% - vivem com renda entre 3 e 6 salários mínimos 4,76% - vivem com renda entre 6 e 9 salários
Meio de locomoção (automóvel)	22% - não possuem	40,82% - não possuem
	52% - possuem um	44,9% - possuem um
	20% - possuem dois	10,2% - possuem dois
	6% - possuem mais de três	4,08% - possuem mais de três
Meio de locomoção (motocicleta)	51,02% - não possuem	36,73% - não possuem
	34,69% - possuem uma	44,9% - possuem uma
	10,2% - possuem duas	14,29% - possuem duas
	4,08 - possuem mais de duas	4,08% - possuem três
Meio de locomoção (bicicleta – muito popular na cidade de Rio Claro devido ao relevo plano)	20,41% - não possuem	20,41% - não possuem
	42,86% - uma 20,41% - duas	28,57% - uma 22,45% - duas
	14,29% - três	12,24% - três
	2,4% - quatro	16,33% - quatro
Nível de escolaridade pretendida	46% - sonham cursar faculdade	42% - desejam ingressar no curso superior
	38% - gostaria de fazer um curso de pós-graduação	16% - intencionam fazer uma pós-graduação
	10% - pretende concluir o ensino profissionalizante	22% - desejam concluir o ensino profissionalizante
	6% - intenciona concluir apenas o ensino médio	20% - desejam concluir apenas o ensino médio
Desempenho acadêmico	44% - “nem tão bem, mas nem tão mal”	32% - se veem nem tão bem, bem tão mal
	30% - consideram-se bons	46% - encontram-se bem na

	alunos	escola
	14% - percebem-se com resultado muito satisfatório	22% - analisam-se muito bem
	12% - avaliam estar aquém do esperado.	X

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

No que se refere ao “tempo de permanência” na E1, os dados indicam diversas possibilidades: os estudantes foram retidos nos anos anteriores por razões desconhecidas, ou abandonaram o curso ao longo do processo e retornaram para finalizar, ou também efetivaram matrícula durante o processo do ensino médio. Os indicadores do estudo não permitem avaliar quais as condições e percalços que permearam o tempo de permanência destes sujeitos na instituição. Em relação à E2, é preciso destacar que esta oferta duas etapas: Fundamental II (do 6º ano 9º ano) e o Ensino Médio. Logo, os alunos apresentam um tempo de permanência maior, o que pode ser comprovado por meio da análise do percurso escolar.

Quanto à “declaração de etnia”, na E2 observa-se maior representatividade do público negro, e uma sensível diminuição dos pardos, estando este índice bem nivelado com as demais taxas. Para Campos (2013) a classificação dos sujeitos pardos tem raiz em conflitos étnicos muito bem demarcados ainda no século XIX quando se confrontavam a classificação dos “mestiços” enquanto sinônimo de degeneração, atitude mais tarde convertida em “símbolo de brasilidade orgulhosa de si nas obras de autores como Gilberto Freyre e Manoel Bonfim” (CAMPOS, 2013, p. 82).

Dentre os estudantes que têm atividade de labor, na E1, 56% justificam pela busca de independência financeira, para superar a intervenção por parte dos pais. 22% afirmam que exercem a atividade profissional pela necessidade de adquirir experiência, e por consequência, maior qualificação para inserção no mercado de trabalho, 6% afirmam que trabalham para custear os estudos, e o restante dos 16% dos respondentes afirmam que trabalham para ajudar os pais nas despesas familiares.

Embora o percentual de estudantes que afirmam desempenhar atividades remuneradas não seja expressivo, ainda assim a quantidade de horas trabalhadas

chama a atenção: 37,5% dos respondentes trabalham a partir de 30 horas semanais, o que suscita algumas inquietações: Como que esses estudantes se organizam para os estudos? Qual o tempo que dedicam à escola? Qual a importância social atribuída à instituição escolar por estes jovens, tendo em vista que já se encontram no mercado de trabalho? Qual olhar para ajudar estes alunos que têm uma rotina laboral?

Tais questionamentos remontam à necessidade de pensar a qualidade efetiva da permanência destes alunos no âmbito escolar. Considera-se que, dentre os aspectos negativos que permeiam uma extenuante jornada de trabalho conciliada aos estudos durante o ensino médio, destaca-se: a escassa oportunidade para o aprimoramento fora da escola; a limitação de atividades que visam proporcionar lazer e cultura; assim como questões de ordem biológica como o sono, que é gravemente afetado por conta da rotina de trabalho (DUTRA-THOMÉ *et al.*, 2016).

De acordo com os autores, “tais fatores podem prejudicar o seu rendimento escolar, levando-os a abandonar os estudos e a se dedicarem exclusivamente ao trabalho”(DUTRA-THOMÉ *et al.*, 2016, p. 102), Deste modo, a inserção no trabalho, embora uma necessidade de ordem econômica, oportuniza a evasão escolar, uma vez que estes jovens “acabam tendo um nível baixo de escolaridade, o que, somado à grande concorrência por empregos melhores, prende-os a subempregos e não possibilita uma melhora em suas condições de vida”.

Desta forma, a inserção no trabalho proporciona, aos jovens oriundos de extratos sociais mais baixos, adquirirem relativa autonomia orçamentária frente à realidade familiar. No entanto, isso pode ocasionar a dificuldade de conciliação das atividades escolares, favorecendo um letárgico interesse pelo desenvolvimento acadêmico. Tal movimento se configura como fator de risco para estes jovens que ingressam de forma precoce no trabalho, uma vez que:

[...] por não necessitarem de muitos requisitos para ingressar nessas ocupações, muitos jovens que possuem baixa escolaridade e nenhuma experiência profissional acabam se submetendo a subempregos, com cargas horárias abusivas e situações de exposição a riscos, tanto físicos quanto sociais. Em outros contextos, existem empresas que empregam jovens com baixa experiência e os influenciam de forma mais direta, não promovendo suas autonomias. Os jovens internalizam uma postura mais passiva e menos questionadora no trabalho (DUTRA-THOMÉ, 2016, p. 102).

Zluhan e Raitz (2014), ao analisar o censo escolar de 2013, afirmam que é possível considerar a juventude como categoria trabalhadora. A partir dos apontamentos da realidade brasileira, 4 entre 5 estudantes entre 15 e 22 anos desempenham alguma função no mercado de trabalho. As autoras destacam que, nestas circunstâncias, “o salário é fundamental para contribuir no orçamento doméstico. [...] Em outros muitos casos, a própria família não destina o valor necessário à educação” uma vez que preferem que “o jovem trabalhe e ajude no pagamento das despesas familiares, não motivando a sua permanência na escola” (ZLUHAN; RAITZ, 2014, p. 252). Tal processo de inserção acarreta o que Frigotto (2009) designa como “adulterização precoce”, já que se impõe aos jovens a necessidade de inserção no mercado formal ou informal sem prover, entretanto, condições mínimas para o desenvolvimento estudantil destes jovens. Para Dubet(1994), fica claro que:

A ameaça que pesa sobre a personalidade manifesta-se a partir de questões banais. Os jovens não se sentem necessariamente certos de terem desejo de trabalhar: medo de falar, temor de não ser já capaz de levar uma vida regular... A dependência em relação à opinião dos outros é também extrema, numa susceptibilidade à flor da pele, constantemente ameaçada (DUBET, 1994, p. 198).

Desta maneira, surge a necessidade de se fomentar uma articulação coesa entre as relações de trabalho e as ocupações escolares de modo a trazer à tona uma conduta que prime por equilíbrio, o que só poderá se tornar evidente por meio do desenvolvimento sensato das atividades que devem ser privilegiadas na rotina dos jovens, sem que haja, contudo, o ímpeto de privilegiar uma em relação a outra.

Todavia, embora este seja o paradigma necessário que visa demarcar de maneira clara a importância da escola no processo formativo para a vida em sociedade, muitos jovens não têm condições de escolha tendo em vista o itinerário social no qual estão inseridos. Evidencia-se que, diante da realidade socioeconômica das famílias, o emprego, em algumas condições, surge como necessidade inalienável na realidade destes jovens.

No que tange à jornada de trabalho, diferentemente dos 37,5% da E1, que trabalham a partir de 30 horas semanais, na E2 os estudantes que representam

esse extrato compõe 21,05% do total dos estudantes, o que demonstra uma diferença percentual significativa de -16,45%.

Dentre os estudantes que trabalham na E2, 61,84% dedicam-se ao labor tendo em vista a necessidade de se firmarem como sujeitos autônomos com relação aos gastos da família, garantindo renda e maior acesso a bens e consumos de forma independente. 16% dos estudantes demonstraram importância no trabalho para o acúmulo de experiência, 5,4% avaliaram que o trabalho adquire importância devido a necessidade de se custear os estudos, e o restante, num total de 16,76% dos participantes indicaram que o trabalho serve enquanto necessidade de ajuda à família.

Os dados da Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua (Pnad contínua) revelam que em 2018 “o rendimento domiciliar per capita (por pessoa) do Brasil ficou em R\$: 1.373” (LAPORTA, 2019), o que de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) expõe um aumento de 8,2% em relação aos dados do ano de 2017.

Nesse sentido, observando-se os dados dos estudantes da E1, pode-se perceber que a maioria se encaixa nesse perfil, o que demonstra que esta atende um grupo de estudantes da classe C (de 4 a 10 salários mínimos), classe D (de 2 a 4 salários mínimos) e da classe E (que recebe até 2 salários mínimos). Observa-se, portanto, que o perfil socioeconômico da E1 é de sujeitos oriundos da classe trabalhadora. Tal constatação é reforçada quando se alinha os índices referentes aos sujeitos que declararam não possuir renda mensal e aqueles que vivem com apenas um salário mínimo. Observa-se, portanto, que 45,95% dos sujeitos vivem abaixo dos rendimentos per capita estipulados, índice muito expressivo quando comparado com a realidade dos outros estudantes da escola.

Para além de estar constituída por jovens com anseios e necessidades específicas, a E1 congrega volume considerável de sujeitos com baixa renda, o que lhes impõe limitações ao acesso à bens materiais e de consumos difundidos pela sociedade. Não é possível avaliar se os estudantes que desempenham atividade profissional são oriundos deste extrato social, demonstrado pelos índices da pesquisa. Porém, dado o indicativo de que a maior parte dos jovens trabalhadores desta escola buscam o trabalho como possibilidade de autonomia, é possível que

um volume considerável destes estejam inseridos na realidade cotidiana dessas famílias com renda abaixo da delimitação mínima nacional.

Com relação à “renda familiar”, observa-se uma diferença considerável entre E1 e E2, o que expõe a diferença das oportunidades sociais pelos jovens da mesma faixa etária, determinando um conjunto de diferenças que são asseveradas pela lógica escolarizante. Dubet (2004) argumenta que:

A escola cria suas próprias desigualdades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas desigualdades, a política cria suas desigualdades... as desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas. Mas há desigualdades e injustiças novas quando as desigualdades produzidas por uma esfera de justiça provocam automaticamente desigualdades em outra esfera. (DUBET, 2004, p. 549)

Nessa concepção, a experiência socializadora da escola deve primar por uma lógica de vinculação que não estratifique os sujeitos em grupos socioeconômicos, étnicos e sociais. Esta deverá promoverá cultura que se comprometa em acolher e respeitar as diferenças traduzidas pelas diversas realidades dos sujeitos. Embora a equalização desta questão seja difícil, tendo em vista a complexidade das lógicas de ação que mobilizam os sujeitos, cabe à escola ser um ponto de ruptura, proporcionando a diferença na vida dos jovens que à ela tem acesso. Uma das condições que possibilitam a superação destas questões diz respeito a oportunidade que a escola pode oferecer no que se relaciona aos projetos de vida dos estudantes.

No que se refere ao “meio de locomoção”, na E1, 14% dos estudantes se dirigem até à escola caminhando; 12% vão de carro; 8% de moto; 32% de ônibus; 8% utilizam o serviço de van escolar; 24% de bicicleta e 2% não responderam a esta questão. Os maiores índices, como se percebe, são de ônibus e de bicicleta. O primeiro meio devido à necessidade de mobilidade urbana entre os bairros da cidade, uma vez que, pelo fato da escola estar localizada na região central da cidade de de Rio Claro e seu público residir, prioritariamente em lugares mais afastados da cidade, torna-se necessário um meio efetivo que favoreça a frequência. Já na E2, 34,69% argumentam que vão até a escola andando; 28,57% utilizam ônibus; 28,57% utilizam bicicleta; 6,12% vão até a escola de carro e 2,04% utilizam outro meio de transporte.

Na questão “nível de escolaridade pretendido”, as expectativas levantadas são positivas e expõem a preocupação da maioria dos jovens em continuar os estudos; seja para o desenvolvimento de habilidades e aptidões requeridas ao trabalho, seja para o ingresso na universidade. Todavia, ao buscar os dados oficiais, observa-se que, das grandes regiões brasileiras, nenhuma atendeu o terceiro item disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), que realçava enquanto necessidade ter todas as crianças de 15 a 17 anos na escola até o ano de 2016 (IBGE, 2019). Embora a taxa de escolarização desta faixa etária tenha aumentado com relação aos anos de 2016 e 2017, quando atingiu 86,7%; os dados do ano de 2018 (SARAIVA, 2019) expõe sensível melhora com um índice de 88,2%, o que permite avaliar que esta é uma taxa estável e que tem necessidade de ser melhorada de modo que todos os indivíduos que ingressam na educação básica tenham a oportunidade de concluir com qualidade o Ensino Médio.

Desta forma, o avanço contínuo no que se relaciona às políticas públicas para o Ensino Médio se mostram imprescindíveis para a mudança deste quadro. Uma vez que, apenas com o incentivo para a permanência de qualidade dos estudantes na escola é que se tornará possível a alteração destes índices, e o consequente aumento no interesse pela continuidade.

Os dados relacionados à pretensão escolar dos respondentes não apresentam grande discrepância. Na E2, observa-se um percentual de diferença dos jovens que pretendem concluir apenas o Ensino Médio. Esta situação de aparente abandono das expectativas motiva alguns questionamentos: Qual a expectativa profissional destes jovens? A partir da experiência socializadora da escola, por que estes jovens não desejam prosseguir os estudos após a finalização do ensino médio? Aliado a estas questões, reforça-se a necessidade de se observar a meta 4 do Plano Nacional da Educação (PNE) quando esta salienta que até o ano de 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros deverão completar o ensino fundamental e 90% ou mais dos jovens deverão ter completado o Ensino Médio.

No Estado de São Paulo, a partir dos dados históricos de taxas de aprovação dos jovens, é possível verificar que no ano de 2018, 78,3% dos jovens concluíram o Ensino Médio (um total absoluto de 534.784 jovens). Fica claro que, muito embora o desejo inicial de muitos jovens seja a conclusão desta etapa, de maneira a se

qualificar para o trabalho ou prosseguir os estudos, ainda hoje o Ensino Médio se constitui como um “gargalo” da educação brasileira, tendo taxas de abandono e reprovação superiores às demais etapas da educação básica.

Desta maneira, o desejo de não prosseguir com os estudos demonstra um indicativo da necessidade de outro olhar para esta etapa de ensino, de maneira a considerar os anseios e necessidades reais dos sujeitos, assim como a busca pela melhoria da qualidade da educação ofertada, traduzindo-se por meio de qualificação e incentivo ao magistério público, desenvolvimento de ambientes de trabalhos estruturados e qualitativos, assim como o aprimoramento das relações, foco de análise de nosso trabalho.

Esta geração de estudantes que não buscam o nível superior após a conclusão do Ensino Médio pode constituir a massa daquilo que se convencionou denominar “geração nem-nem-nem”, uma vez que nem estudam, nem trabalham, nem procuram por emprego. O desenrolar desta situação acarreta um trama de dificuldades para a vida social destes sujeitos, limitando-os a experiências que não contribuem para o aprimoramento pessoal destes jovens.

De acordo com estudo desenvolvido com jovens da América Latina e Caribe, e realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018), é possível perceber que 23% dos jovens brasileiros encontram-se inseridos em tal lógica, asseverando-se que dentre este percentual as razões justificadas pelos sujeitos se vinculam à problemas com o desenvolvimento cognitivo e emocional, precariedade no que se relaciona a oferta de políticas públicas efetivas que assegurem a transição do mundo escolar para o mundo do trabalho, ou para o estudo em outro nível, assim como problemas envolvendo os familiares.

Sin embargo, entre los desafíos, destaca el reto de integrar a los jóvenes que no estudian, ni se capacitan, ni trabajan, también conocidos como ninis. Permanecer en esta situación por un largo periodo de tiempo puede traer efectos negativos en la trayectoria de vida del joven, como aumentar su dificultad para encontrar un empleo, en especial, en puestos de calidad y buena remuneración, además de hacer que sean más propensos a actividades de riesgo, como el crimen (COSTA; ROCHA; SILVA; 2018, p.78).

Assim, a baixa expectativa com relação ao futuro, após a conclusão do Ensino Médio, impele dificuldades de projetar seus anseios e necessidades, favorecendo

um processo de desvinculação. É importante ressaltar que, ações voltadas para a qualificação profissional, bem como a empregabilidade com o foco na qualificação profissional, são estímulos para o desenvolvimento de outro olhar com relação às oportunidades a etapa em que se encontram.

4.2. A configuração do clima organizacional das escolas analisadas: o que dizem os jovens envolvidos?

Para configurar o clima organizacional das escolas investigadas selecionou-se sete categorias *a priori*. As categorias elencadas foram: (1) relações de poder; (2) Processos de interação; (3) Relações com o conhecimento; (4) Processo de tomada de decisão; (5) Infraestrutura e equipamentos; (6) Processos de controle externo e (7) Relações com a comunidade e seu entorno. Todavia, considerando o referencial utilizado foi escolhido o termo “dimensão” para a análise destas.

Os dados foram obtidos por meio de duas estratégias metodológicas: (1) subsidiada pela aplicação de questionário, teve por objetivo analisar questões relacionadas ao cotidiano escolar de modo a ressaltar a importância desta instituição “olhar para si”. Desta forma, os questionários exerceram a importante função de fornecer índices confiáveis, haja vista o expressivo *score* obtido no cálculo do coeficiente alfa de Cronbach para verificar a percepção dos sujeitos. (2) após esta estratégia, buscou-se aprofundar a discussão dos dados a partir dos grupos focais. Nesse sentido, os excertos aqui presentes, refletem de forma fidedigna os trechos extraídos dessa dinâmica, evidenciando-se, portanto, a fala dos estudantes, protagonistas da presente pesquisa.

No que se refere à dimensão “**relações de poder**”, os dados demonstram que na E1, a maior parte dos estudantes não concorda com o fato de que são respeitosos com os professores. 52,94% afirmaram esta condição, enquanto 29,41% concordam, parcialmente, com este fato. A justificativa deu-se pela falta de limites na relação aluno-professor, o que se estabelece por conta da confusão de papéis que se efetiva na escola. Já na E2 os dados não se modificam tanto: 36% dos

estudantes não concordam, e outros 36% concordam pouco. O Quadro 2 apresenta os principais excertos que comprovam os percentuais determinados.

Quadro 8 – Excertos da fala de estudantes da E1 e E2 no que tange à dimensão “relações de poder”

E1	E2
<i>M: Eu já vi um caso da professora estar conversando com uma menina e a menina pegar e bater na bunda da professora e a professora dar risada. Eu acho que isso é um caso de intimidade. Foi no corredor da escola, a menina saiu da sala e deu um tapa na bunda da professora.</i>	<i>M: Se enturmar. Se um faz bagunça, o outro quer fazer para juntar-se naquele grupo. Isso gera um grupo que só desrespeita assim o resto da sala não vai aprender.</i>
<i>H: Intimidade exagerada.</i>	<i>H: Eu acho que o que motiva um aluno a desrespeitar um professor pode ser vários fatores, como por exemplo, uma revolta de alguma coisa fora da escola que deixou o aluno estressado, ele se torna agressivo. Existem vários fatores para isso.</i>
<i>H: O que pega é o professor deixar fazer isso, levar na brincadeira, pois aí perde o respeito pela autoridade que ele tem.</i>	<i>M Pode ser não levar a sério a educação. Achar que o professor é algo inferior.</i>
<i>M: Mas aí tem os dois lados, em questão de o aluno ser assim e trazer isso de casa e a questão do professor também deixar isso.</i>	<i>H E quando ele/o professor pega e desfeita, pede para ficar quieto e não fica.</i>
<i>H: Acho que o professor também tem medo de alguns alunos.</i>	<i>H Na verdade acho que é mais a desordem assim dentro da sala, tanto que o professor tem o domínio sobre a sala, por exemplo, nosso professor de português quase ninguém faz bagunça na aula dele porque ele coloca ordem, entendeu? Mas tem alguns professores que deixam mais livre e aí eles acabam... É, como é que fala, eles extrapolam o limite, entendeu? Então eu acho que é mais uma questão de ordem mesmo.</i>
<i>H: Tipo assim, às vezes está brigando com o aluno e o aluno ameaça.</i>	<i>H É, mas se não tem uma educação em casa. Parte do professor a ordem na sala dele. Enquanto for a aula dele, ele tem que fazer os alunos respeitarem ele. E não só o professor. A escola também pode fazer isso. Esse tipo de coisa como projeto.</i>
<i>H: Tem uns mais ousados tipo “sou da quebrada, eu que comando”.</i>	<i>M Eu acho que a falta de respeito vem mais dos mais novos. Na nossa sala pelo menos não tem. Maturidade do aluno...pois ele não tem a maturidade, tipo no oitavo que são crianças e querem bagunçar, mas quando vai crescendo vai acalmando.</i>
<i>M: Eu acho que na escola não tem saída. É</i>	<i>eu não sou dessa escola exatamente há</i>

<p><i>tipo um problema das pessoas que, sei lá, mora na periferia em pensar que é papo da periferia, só que a periferia e todo mundo que mora na periferia é assim. Acho que não tem como a escola resolver isso, acho que é uma questão mais do Estado, do governo. A escola não pode fazer nada em relação a isso, em fazer com que o aluno não intimide porque “ah, eu sou da periferia então eu vou bater” não tem como a escola resolver isso. Tem haver com a educação.</i></p>	<p><i>muito tempo, eu era de Rondônia. Lá na escola onde eu ficava, ela não podia entrar sem uniforme nem calça rasgada, nem short, nem nada disso. Você tinha que ir sempre de calça jeans ou aquela calça tactel e uniforme. E lá tipo, assim, era muito rigoroso, quando acabava a aula, tinha as ultimas aulas vagas ou os alunos podiam sair e não podia ficar no pátio também, tinha que ficar na biblioteca ou fazendo alguma coisa. Lá quase você não via esse desrespeito; quando o professor falava que era silêncio. Eu acho que é uma falta de gestão no caso da ordem mesmo, tanto da escola quanto do professor, mas para mudar isso deveria mudar muita coisa dentro da escola, só que se o professor já coloca um certo tipo de ordem na sala então não iria precisar (futuramente sim para mudar isso na escola inteira), só que eu acho que o professor é que impõe respeito dentro da sala.</i></p>
<p><i>M: É tipo assim “eu nasci na periferia e eu mando” aí a escola fala “não, você não pode fazer isso”. Aí a escola vai lá e suspende o aluno. Pra mim, na maioria dos casos, como eu tenho muitos amigos que já foram suspensos por isso, isso só piorou a situação, Então por lei, na questão da escola querer impor isso, não acho que a escola vá resolver.</i></p>	<p><i>M: Eu concordo em partes, pois ele tá colocando toda a responsabilidade no professor. O aluno tem que ter na cabeça que ele tem que respeitar.</i></p>

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Os elementos que emergiram dos estudantes apontam que é necessário estabelecer respeito na relação professor-aluno. Demonstra também que os estudantes têm expectativas com relação ao comportamento social do professor. Isto porque eles determinaram critérios para caracterizá-los; levam em conta, por exemplo, quando este profissional se aproxima do dele sem se pautar nos assuntos da vida escolar.

Nesse sentido, a aproximação exacerbada passa a ser questionada pelos estudantes. Eles elencam os motivos do descrédito da autoridade docente e da perda de sentido desta, tendo em vista que a representação de profissionalidade é comprometida quando o professor se iguala ao aluno em suas ações e atitudes. Logo, a permissividade nas relações em sala de aula é considerada negativa. Diante de comportamento inadequado dos estudantes, é importante que o professor faça a

mediação do episódio questionando a postura tomada e direcione-a adequadamente dentro de limites.

Dos 51 estudantes da E1, 31,37% não concordam que seus professores são exemplos que devem ser seguidos. Outros 31,37% concordam pouco com esta afirmação. Dos 50 estudantes da E2, 48% não concordam com esta afirmação, e 34% concordam. Tal situação, sob a ótica dos estudantes, demonstra falta de credibilidade da figura do professor, desfavorecendo sua importância como profissional responsável pela articulação do conhecimento de interesse dos alunos.

Para os alunos, a questão da autoridade do professor é comprometida em razão da sua imagem diante do frágil manejo nas situações de conflito em sala de aula, o que se efetiva a partir de atitudes como a “terceirização” da autoridade do professor.

Quadro 9 – Excertos da fala de estudantes da E1 e E2 no que tange à dimensão “relações de poder”

E1	E2
<p><i>M: Eu acho que não tem repreensão suficiente. A professora vê um aluno querendo levantar a voz para ela, falando palavrão e ela fala que vai chamar a diretora. O aluno não está nem ligando, pois a diretora às vezes não faz nada, às vezes ela nem está na escola ou o fulano também não quer falar nada.</i></p>	<p><i>H: Mas o maior desrespeito é com professor substituto.</i></p>
<p><i>M: Eu acho que é porque ele já desistiu, de ver tanta gente fazendo isso há muito tempo e acha que não tem mais jeito.</i></p>	<p><i>H: Chega um professor novo, substituto e ninguém quer fazer lição, quer fazer nada.</i></p>

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Parece-nos, nesse sentido, que a figura do professor é questionada. Isto porque o docente atribui tutela à gestão escolar, que acaba cumprindo função que não lhe cabe. Tal processo reflete a transferência da responsabilidade do professor, favorecendo ainda mais a dificuldade do aluno de encará-lo como autoridade docente. O contexto fortalece a crença de que o desrespeito ao professor é fator inerente às práticas escolares e qualquer ação que vise atacar esse profissional surte com o efeito da impunidade, haja vista a nulidade do poder de ação do professor frente a estas questões.

Assim, percebe-se que existe na E1 uma cultura de naturalização da agressividade ao docente, sendo comum que este seja considerado um “personagem” aquém dos problemas que deveria gerir em sala de aula. Já na E2 a falta de respeito é mais notável com relação aos professores substitutos que não têm contato contínuo com os estudantes. A retaliação, muito presente nas falas, evidencia relativa dificuldade desse profissional de se firmar como autoridade respeitada perante o grupo de estudantes. Tal situação, aglutinada às dificuldades de conciliação da gestão de classe, devido ao comportamento incivilizado dos alunos torna a relação entre os sujeitos mais frágil.

Para Vilasanti (2011), que analisa o clima organizacional de duas escolas municipais da cidade de Belo Horizonte, fica evidente que há nas escolas uma maior incidência de incivildades do que violência propriamente dita. Tal fato já havido sido diagnosticado por Lanzoni (2009), que expõe a necessidade de se “ultrapassar certa imediação as quais estas interações sociais ficam relegadas quando são tratadas somente pelo conceito de violência” (VILASSANTI, 2011, p. 169).

Esta associação entre qualidade do clima escolar e relações violentas tem sido apontada como sendo uma dimensão salutar para os processos institucionais. Sposito (2001, p. 100) esclarece que “as percepções das tensões existentes entre alunos ou entre estes e o mundo adulto tem afetado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores”.

Desta maneira, com fica evidente a partir dos dados, o professor é vítima de investidas quando busca socializar o conhecimento, sendo observada a incorporação de agressões que visam desmobilizar a aula e, por extensão, sua ação profissional. Mesmo inseridos nessa dinâmica, os estudantes demonstram que as táticas de coibição utilizadas pela escola pouco alteram o cenário, pois alicerça o fato de que punições são nulas para a mudança de comportamento dos estudantes.

Nesse sentido, há uma expectativa de padronização das relações por parte dos estudantes que se mostra corrompida diante de situações cotidianas que, quando repetidas, favorecem a desarticulação da visão do professor ideal, e por consequência do aluno que se almeja. Na visão dos estudantes, questões como a família, a origem social e o comportamento apresentado na escola influenciam de

forma demasiada o itinerário deste aluno na instituição, o que se torna obstáculo para seu desenvolvimento pleno.

Muito embora alguns estudantes da E1 questionem a possibilidade da escola arquitetar orientações que visam mudança no comportamento incivilizado, fica claro que táticas punitivas não surtem o efeito esperado, sendo percebida a necessidade de se expandir a discussão para outras formas de enfrentamento do problema em ambas escolas:

Quadro 10 – Excertos da fala de estudantes da E1 e E2 no que tange à dimensão “relações de poder”

E1	E2
<p><i>M: O que eu falei da suspensão é porque eles se livram do problema, não é a mesma coisa de sentar e conversar com o aluno. Aí eles falam pra ficar em casa e depois voltar, mas ele vai continuar aprontando. Tem que sentar e conversar com o aluno, explicar as coisas, mas nem todos escutam né, mas acho que só empurram o problema, entendeu? Isso para mim não é resolver, isso é deixar juntar problema.</i></p>	<p><i>M: O problema da punição é que muitas vezes o aluno não liga pra punição, mesmo sendo punido, ele continua, continua e piora.</i></p>
<p><i>H: É juntar problema porque isso vai acarretando mais problemas. Se o aluno tomar certa atitude em sala de aula (uma briga ou discute com professor) ele é suspenso. Ele fica 3 dias em casa como na maioria das escolas, depois que ele volta ele vai continuar porque não vai mudar nada. Eu penso assim que cada escola deveria encaminhar de uma forma diferente.</i></p>	<p><i>M: Tipo a suspensão que ele fica sem ir para a escola, pra ele é um mérito.</i></p>
<p><i>H: Por exemplo, deveria ter psicólogo, alguém que saiba cuidar de aluno. É que às vezes as pessoas vão juntando problema ao longo da vida e a gente não sabe o que cada um passa do portão para fora da escola.</i></p>	<p><i>M: você acha que ele liga?</i></p>
<p><i>H: Mas tinha um mediador.</i></p>	<p><i>M: Depende, depende muito da pessoa, se eu levar uma suspensão a minha mãe vai ficar muito brava.</i></p>
<p><i>H: É, só que agora não tem mais, entendeu? Isso é uma coisa que deveria voltar.</i></p>	<p><i>M: Mas você não levaria uma suspensão pois você sabe que isso seria uma consequência para você.</i></p>
<p><i>H: Ele resolvia bastante problema, conversava bastante com os alunos. Não sei o que ela fazia pois eu nunca conversei com ele, mas eu sei que bastante aluno parava de fazer merda. Às vezes é questão de uma conversa que pode mudar mais do que certas atitudes. Uma palavra vale mais do que atitude, porque quando você conversa não é a mesma coisa de você dar uma suspensão e</i></p>	<p><i>M: É, também, mas, por exemplo, se eu fizer uma outra coisa assim, sem ser o desrespeito na escola, se eu levasse suspensão a minha mãe ficaria muito brava comigo.</i></p>

<i>deixar ele lá quieto, pois ele vai voltar e vai continuar a mesma coisa. Agora se você trata o problema na raiz é diferente.</i>	
<i>M: Eu acho que às vezes a pessoa só precisa de alguém que possa entendê-la e não que queira rebaixá-la. Muitas vezes o diretor ou a diretora ao invés de tentar descobrir o que está acontecendo e ver se a atitude agressiva do aluno é por algum motivo, não, aí ela vai e tenta rebaixar o aluno falando que ele só faz merda, só traz problema, nunca vai crescer na vida.</i>	<i>H: É porque assim, eles estão se colocando no lugar como se fosse sobre a gente, só que na verdade não é. A gente não se encaixa nisso, nesse caso. Seria aquelas pessoas que desrespeita mesmo, dentro da sala. As vezes o pai e a mãe nem liga para o que está acontecendo aqui dentro. Então, tipo assim, suspender a pessoa, as vezes a pessoa nem vem pra escola, finge que vem para mãe dela. A mãe não tá nem aí, não vem pegar as notas dela não vem saber o que está acontecendo. Então, tipo assim, esse tipo de punição com certeza não resolveria. O certo mesmo seria uma suspensão, ou melhor, uma punição que daria certo tipo de responsabilidade para o aluno.</i>
<i>H: Ao invés de uma evolução, tem uma repreensão de atitudes.</i>	<i>H: Ah, não sei, é porque a gente tem muitas leis que protegem os alunos, esse tipo de coisa, mas por exemplo, o aluno foi suspenso, aconteceu alguma punição para ele, aí ele vai ter que começar a ajudar, por exemplo a arrumar a biblioteca em não sei quanto tempo, ou fazer outro tipo de coisa que dê responsabilidade e cuidado, para ele criar esse tipo de responsabilidade mesmo.</i>
	<i>M: Tipo, na suspensão, vamos por, por exemplo, o castigo em casa, se você fez algo errado você tá suspenso de mexer no seu celular. Na escola, se ele está desrespeitando é sinal que ele não gosta de estudar nem aprender. Se ele for suspenso ele não vai ligar, pois ele vai estar suspenso de algo que ele não gosta. Tinha que ser uma punição de algo que ele não goste, de algo que ele seja obrigado a fazer.</i>

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Os apontamentos coadunam com o fato de que, contrariamente àquilo que foi argumentado por um estudante, na possibilidade da escola rever seus procedimentos para a melhoria do comportamento incivilizado dos alunos, caberia à ela e, ao conjunto dos seus sujeitos, arquitetar possibilidades que favoreçam uma escuta ativa dos problemas que têm sido evidenciados pelos alunos. Para além da suspensão, é necessário efetivar mecanismos horizontais de participação, nos quais os alunos se vejam acolhidos, representados e sintam-se importantes na estrutura hierárquica da instituição escolar.

Além disso, ressalta-se que, diante das falas dos alunos é perceptível a crença na necessidade da escola extrapolar questões relacionadas ao âmbito puramente acadêmico, e passar a se preocupar com o cuidado efetivo dos alunos, levando em consideração as dificuldades inerentes a esta fase da vida dos jovens, e as complexas redes de participação na qual estão inseridos, tendo em vista que são sujeitos com dilemas, vivências e expectativas assim como os adultos que compõem a escola. Dessa maneira, caberia à esta instituição, segundo a ótica dos estudantes, a necessidade de tornar mais efetivas ações que privilegiaram aspectos psicossociais.

Aspecto de importância similar diz respeito à possibilidade do aluno ter assegurado o seu lugar de fala. O jovem, como demonstra os dados acima, têm a necessidade de demonstrar seus sentimentos, buscar orientação profissional, e em muitos casos receber ajuda para lidar com questões que interferem de forma veemente a sua vida. Para tanto, seria importante que a escola estivesse atenta a esta demanda, oferecendo-se como catalisadora de novas oportunidades para estes sujeitos. Ouvir e ser ouvido, nesse sentido torna-se uma das premissas para o fomento de novas estratégias metodológicas que visam alterar a situação de incivildade, bem como de apatia com relação à escola.

Assim, é importante destacar que para os jovens, em muitas situações, a escola se configura a única instituição onde se deposita esperanças, seja na possibilidade de ter assegurado um diploma que garanta acesso ao mercado qualificado de trabalho, seja pela garantia efetiva dos conteúdos socialmente importantes que constituem o arcabouço teórico para acesso à universidade.

Este fato se restringe a noção de que a escola ocupa centralidade na vida destes jovens, e estes nela depositam expectativas com relação ao futuro pessoal. Assim, o respeito ao professor cede lugar para a forma como este articula o conteúdo no cotidiano escolar. Segundo os estudantes, para além da questão relacionada à postura docente, é importante que este profissional articule de maneira satisfatória a disciplina, mobilizando saberes que de fato se ofereçam enquanto oportunidades de conhecimento. Desta forma, ressaltam que:

Quadro 11 – Excertos da fala de estudantes da E1 e E2 no que tange à dimensão “relações de poder”

E1	E2
<p>M: Como é que você vai respeitar uma pessoa que nem ela mesmo sabe o que está passando? Muitos professores não sabem o que estão falando. Por exemplo, o professor está lá e tal, aí eu “mas não professor” aí ele ensina de uma outra maneira, aí chamo “mas professor e isso aqui?” aí ele “ah não, é verdade”, tipo, nem ele sabe o que está falando.</p>	<p>M: Não tem o respeito. Eles querem ser respeitados, mas não dar o respeito.</p>
<p>Mediador: Então para vocês a questão do respeito e autoridade passa pela necessidade dele dominar o que ele faz?</p>	<p>M: A professora X. A melhor coisa dela é explicar.</p>
<p>H: Ele deve saber o que está fazendo, se não vai ensinar a pessoa errado?</p>	<p>H: Concordo.</p>
<p>M: Às vezes a pessoa sabe mais que ele.</p>	<p>H: Tem professor que ajuda, que dá orientação.</p>
<p>H: Eu fiquei sabendo que a gente não tem educação física, e eu gosto muito de praticar esporte, mas não temos educação física.</p>	<p>M: Tem pressão também, que nem a professora da disciplina de matemática, ela vive falando da gente. Ela faz a gente perder a vontade, nos sentir um animal sem nem começar a responder as questões.</p>
<p>H: É, a gente começou a sair das aulas faz o que? 3 aulas (risos)</p>	<p>H: É uma pressão psicológica muito forte.</p>
<p>M: Só que quando você vai reclamar que o professor está passando alguma coisa que nem ele sabe ou que não faz sentido ele estar passando, os coordenadores e diretores falam que não tem o que fazer.</p>	<p>H3: Eu tinha uma professora de português que na época que eu estava treinando redação, eu queria assinar aquelas revista Veja, Época para ler, só que tipo assim, só tinha um jeito de pagar, e eu tinha que pagar por boleto e não podia. Aí eu não consegui assinar, mas minha professora assinava e ela começou a me dar as revistas dela para mim ler. Só pela consideração dela isso acaba me ajudando.</p>
<p>H: Eles acham melhor ter um professor não sabendo dar aula do que não ter um professor, mas se o professor não sabe dar aula é a mesma coisa que a gente não ter professor</p>	<p>H: Ah, não vou citar nomes, mas tem professor que se dispersa, que fica aqui em baixo, troca uma ideia, fica conversando e depois cobra da gente.</p>

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Outro fator diz respeito a crença que os professores têm sobre o potencial escolar de seus alunos. 30% dos estudantes da E1 pouco concordam que os professores acreditam neles, e outros 16% não acreditam nisso. Já na E2, essa situação é invertida, indicando um percentual positivo de 46% em torno desta questão. Pino (1997), ao sintetizar as questões que acarretam o acúmulo de conhecimento destaca a interação de três processos interdependentes necessários

para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. A primeira questão diz respeito ao sujeito que conhece, a segunda trata da coisa a se conhecer e por último, o elemento mediador que torna possível o conhecimento.

[...] embora a atividade de conhecer pressuponha a existência no sujeito de determinadas propriedades que o habilitam a captar as características dos objetos, há fortes razões para pensar que o ato de conhecer não é obra exclusiva nem do sujeito, nem do objeto, nem mesmo da sua interação [direta], mas da ação do elemento mediador, sem o qual não existe nem sujeito nem objeto de conhecimento (PINO, 1997, p.6).

Para além de questões como a disseminação de conhecimentos, torna-se importante que este processo favoreça o sentimento de que o estudante está sendo acompanhado, e de que há incentivo para que suas atividades se concretizem. Esta é uma dinâmica necessária, uma vez que o fato dos professores se importarem com o seu desenvolvimento evidencia uma postura de respeito e incentivo:

Quadro 12 – Excertos da fala de estudantes da E1 e E2 no que tange à dimensão “relações de poder”

E1	E2
<p><i>M: Eu por exemplo nunca tive nota boa em matemática e esse ano eu tive. Ele incentiva os alunos, ele acredita em você ele fala “você corre atrás, você sabe, você aprende, você tem a capacidade” não que o professor tenha que ficar falando isso toda hora, porque ele não vai ficar bajulando os alunos, mas ao contrário disso eles ficam falando “eu tenho o dinheiro na minha conta, vocês que danem” eles demonstram isso, entendeu? Claro que a maioria dos alunos também demonstram que não estão nem aí. Eles não conversam, eles não motivam os alunos. Inclusive, por exemplo, aconteceu uma situação comigo que eu cheguei na professora e: “olha, eu não estou entendendo isso aqui” e ela “Ah, mas você é bonita, é branca, inteligente e não precisa aprender, tchau” sabe? Não ensina. Eu fiquei super chateada com isso. Não ensina e ainda rebate, tipo “você não precisa aprender” fala que não precisa.</i></p>	<p><i>M: Eu acho que um bom professor é aquele se põe no lugar do aluno.</i></p>
<p><i>H: Ao invés de dicas construtivas eles dão dicas destrutivas, como “você não vai chegar a lugar nenhum”. Um professor chega em você, o aluno passa por problemas fora da escola, aí você chega numa sala de aula na esperança do professor te ensinar alguma</i></p>	<p><i>H: Acho que o bom professor é aquele que motiva o aluno, que auxilia e que ajuda. Tem uns que nem passa matéria e quer que o aluno se dê bem na prova.</i></p>

<p><i>coisa e fala que você não vai ser nada na vida, é totalmente diferente dele chegar e falar que acredita em você. Não é questão de ficar bajulando o aluno, mas um professor que chega e fala que você vai ser alguém na vida é diferente de um que fala que você vai ser um nada. Daí a pessoa desanima, ela começa a perder o foco ela fala “eu não vou conseguir”. Se tem uma pessoa que fala “não, você consegue” é diferente, mas você desmotiva.</i></p>	
<p><i>H: Aqui tem aqueles professor puxa saco de aluno. E esse quer o aluno que é os cabeça da sala. Eu faço muito trabalho com um grupo dentro da sala de aula e, tem um certo menino no grupo que a professora sempre exalta ele e rebaixa eu e meus colegas. Eu me sinto me servindo para nada. Tinha que parar com essas coisas de “ah, esse aqui é meu predileto e vocês são nada”. Tinha que deixar a intimidade de lado.</i></p>	<p><i>H: Eu acho o professor Y. Apesar de todos os defeitos, deficiências e tudo, ele fez faculdade, ele é advogado, ele tem umas lições de vida que é possível seguir, sabe. Ele tem umas frases que dá para se encaixar no dia a dia. As vezes ele dá até conselho que serve para a gente, pois ele já é um cara vivido, ele sabe o erro que vai dar ali, ele sabe demonstrar, ele sabe facilitar o nosso caminho no dia a dia. Eu acho isso bom, eu me inspiro bastante nele.</i></p>
<p><i>M: Isso desmotiva a gente, porque muitas das vezes a gente quer aprender, mas o professor não tá ali do seu lado.</i></p>	<p><i>H: Você vai respeitar mais o professor só pelo o que ele faz com você, entendeu, pelo interesse que ele tem.</i></p>

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Destaca-se que o processo de mediação do professor, seja no desenvolvimento das atividades, seja durante o percurso formativo do aluno em diversas instâncias escolares, favorece a disposição para a aprendizagem. Assim, evidencia-se que tal situação é oportuna para o desenvolvimento estudantil, aglutinando-se fundamentalmente para o estreitamento de relações respeitadas e dirigidas ao foco da aprendizagem dos estudantes.

Segundo a percepção dos estudantes da E1, para 42% dos envolvidos, alguns professores falam e agem de forma ofensiva, já na E2 38,78% concordam com este fato, e outros 38,78% desconsideram essa afirmação, ponderando que a forma como os professores se dirigem aos alunos é adequada. Desta forma, os dados demonstram relativa estabilidade na E2, porém não excluí a necessidade de que tal posicionamento poderia ser modificado caso os docentes estivessem atentos à necessidade dos alunos, suprindo essa demanda por uma clima mais coeso e articulado aos propósitos de aprendizagem que se configuram enquanto necessidade epistemológica da escola. Desta maneira, é perceptível que os estudantes valorizam e apreciam os professores que se mostram interessados em

ajudá-los, o que repercute em um clima mais amistoso e mais propício para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, é possível perceber que o clima organizacional de ambas as escolas é fortemente afetado por uma concepção assentada no descrédito à figura do profissional da educação, que tem sua função e importância questionados pelos jovens. Questões como a aproximação exacerbada, a impossibilidade de se conferir crédito na crença de mudança dos estudantes, assim como a visão de que os professores não se mostram interessados pela vida dos sujeitos escolares promove a desarticulação do clima organizacional, conferindo-se aos docentes pouco prestígio, e nesse sentido “poder” em relação às questões relativas à escola.

A dinâmica das escolas mostra-se invertida no que se refere ao “padrão” convencionado pelo modelo tradicional de escola onde o professor ocupava centralidade de todo o processo educacional. Os dados evidenciam, nesse sentido, um relativo senso de coesão entre o grupo de estudantes que lhes permitem não observar o professor como um sujeito imprescindível para o seu desenvolvimento. Desta maneira, tal evidência reforça o paradigma postulado por Dubet (1994) quando este salienta que “a experiência social não é nem uma esponja nem um fluxo de sentimentos e de emoções, ela não é a expressão de um ser ou de um puro sujeito, pois é socialmente construída” (DUBET, 1994, p. 103).

Esse sentimento coletivo passa a incorporar a forma como os estudantes avaliam a escola, e por consequência os professores e promove distorção inevitável em termos da experiência social dos docentes. Assim, ressalta-se que as duas escolas têm características próximas no que se relaciona ao clima organizacional focado nas relações de poder: efetiva um olhar de distanciamento e apatia com as autoridades, fator inerente às questões já destacadas.

Tal movimento permite associar essa dimensão a um clima fechado, o que de acordo com os Halpin e Croft (1963), tem relação com um ambiente marcado por apatia e desânimo em relação às estruturas organizacionais, onde os professores aparentam realizar apenas as atividades que são requeridas, com o mínimo de autonomia possível. Além disso, Hoy e Miskel (2015) destacam que tal atributo, somado a ênfase de desenvolvimento de rotinas sem nexos, demonstram um sentimento de frustração, suspeita “geral e falta de respeito mútuo entre professores

tanto como amigos ou profissionais (baixa intimidade e ausência de relações colegiais)” (HOY; MISKEL, 2015, p. 192).

Desta maneira a atmosfera destas escolas configuram a necessidade de aprimorar as ações por parte dos professores, de modo que estes recoloquem a ênfase de suas ações ao ato de sua profissionalidade, assim como compete a necessidade de se estabelecer relações interpessoais que favorecem as trocas qualitativas nesse espaço.

A análise da segunda dimensão, **processos de interação escolar**, impulsiona verificar as condutas no cotidiano, a partir dos elementos comunicacionais, de maneira a compreender como que estas trocas são percebidas pelos sujeitos escolares. De acordo com os dados, na E1, 28% dos estudantes concordam que existe encorajamento por parte dos seus colegas, assim como 14% concordam muito com esta questão, Já na E2, 40% dos estudantes consideram que haja um bom relacionamento entre pares.

Esta dimensão é elemento importante para o clima organizacional da escola uma vez que a relação entre pares e o estabelecimento de parcerias positivas são capazes de mobilizar os sujeitos, engajando-os para o desenvolvimento de suas habilidades, fortalecendo a qualidade do clima organizacional da escola, o que colaborará na melhoria significativa da vida escolar em três aspectos: “na formação da identidade, na aprendizagem/escolarização e na convivência e antecipação das expectativas recíprocas” (VINHA *et al.*, 2016, p. 102).

Embora os percentuais das escolas não se destoem tanto, esse engajamento entre os pares se mostra relevante na E2, notadamente em função do tempo de permanência dos sujeitos na instituição escolar. Observa-se, nesse sentido que o fato de se conhecerem, saberem lidar com as diferentes expressões individuais, e terem um percurso formativo de alguns anos juntos favorece a criação de laços afetivos que fortalecem os vínculos e acarretam em um clima organizacional mais positivo.

Assim, destaca-se que o fato desta escola acolher esses estudantes desde o sexto ano demonstra uma linearidade na formação intelectual e social dos estudantes, fator estendido até o final do ciclo do ensino médio. Nessa direção, a

escola serve não apenas como espaço de apropriação, mas lugar de ação, de relativa possibilidade para o estabelecimento de relações.

Na E1, com relação aos professores, a maioria dos alunos não concorda (34,69%) que são ignorados por eles, assim como na E2 (52%). Porém não esclarecem de que forma que isso acontece. Na E1, 24% dos envolvidos dizem que não podem confiar em seus professores, e 32% concordam pouco com esta afirmação, já na E2, 33% afirmam que podem confiar, contra 46% que ratificam a sensação de que não podem confiar nos docentes. Se de um lado os alunos se mobilizam e se ajudam no que corresponde às necessidades do grupo, com relação aos professores esta situação é invertida, sendo possível verificar restrições com relação a este relacionamento entre as partes.

A situação se ratifica com relação aos pontos de vista dos alunos pelo professor. De acordo com os dados, 50% dos respondentes da E1 avaliam que os docentes não notam o pensamento dos estudantes, tampouco os ajudam a melhorar, tendência seguida por 48,98% dos estudantes da E2. Os estudantes demonstram a necessidade de estabelecer diálogo horizontal, que permita esclarecer as principais necessidades deles e da escola.

Quadro 13 – Excertos da fala de estudantes da E1 e E2 no que tange à dimensão “processos de interação escolar”

E1	E2
<p><i>H: A primeira coisa que tinha que se fazer era uma reunião para todo mundo dar seu ponto de vista igual à gente está fazendo aqui, só que todo mundo (diretor, coordenação). Tinha isso até ano passado, tinha uma discussão que juntava alguns alunos, professores e a direção, mas ficou uns 3 meses nisso e acabou.</i></p>	<p><i>H: É, na verdade foi até bom você falar sobre esse negócio de se importar com a vida, porque, por exemplo, uma forma também de melhorar isso seria você fazendo algumas atividades na escola para os alunos, como por exemplo, clube de xadrez, clube de pingue-pongue, etc. Pois na verdade a maioria desses alunos que tem uma revolta muito grande é porque não tem um objetivo de vida definido. Então as vezes uma atividade como o xadrez ou outro tipo de coisa dá um objetivo, um rumo para essa pessoa.</i></p>
<p><i>H: A gente estava na sala da diretora sem fazer nada e a gente começou a escrever umas ideias no caderno, pois a gente tem um caderno da escola que você pode colocar ideias. Tem pouca gente que sabe, mas tem. Tem muita coisa na escola que o primeiro ano não sabe que tem. Tinha a sala da mediação que eram das chapas do grêmio estudantil.</i></p>	<p><i>Mediador: Caso o professor se interessasse pela vida de vocês, pelo ponto de vista... O que mudaria?</i></p>

<p><i>Agora tem uma mulher que fica lá fazendo nada. Isso reflete bastante no convívio porque tinha um grêmio estudantil que buscava fazer as coisas, mas quando dava certo era cancelado porque não tinha material ou algum outro motivo, como na festa junina do ano passado que a gente teve que correr atrás de tudo. Foi pegar por fora, nessa época a direção ajudou porque já estava marcado, se não, não teria de novo como não teve várias festas.</i></p>	
<p><i>H: Esse ano não teve nada.</i></p>	<p><i>M: Ele não vai ver mais o professor como alguém que é superior ou inferior, ele vai ver mais como um amigo. Como um amigo ele vai respeitar um pouco mais né.</i></p>
<p><i>H: Mas teve gente que buscou fazer, porém cancelou</i></p>	<p><i>M: Ele não se sentiria tão fechado para falar com o professor. Tem professor que você não pode dar risada, não pode falar nada que você já tem uma consequência e isso é ruim. Tipo, o professor X, ele tem mais diálogo na sala, ele não se importa de você conversar com ele, fazer pergunta, isso gera mais respeito também. No recreio ele fica lá, se você quiser ir lá conversar algo pessoal com ele, pedir um conselho ele deixa, sempre foi assim. Isso deve gerar mais respeito também.</i></p>
<p><i>Mediador: Então você está falando que a primeira coisa seria fazer uma reunião, e qual seria o propósito?</i></p>	<p><i>M: Mais liberdade. O professor Y. Ele faz debate na sala, ele quer a opinião de todo mundo, ele quer interação entre os alunos e ele.</i></p>
<p><i>H: É, falando todos os problemas e todo mundo se conscientizando das atitudes que devem ser tomadas, por exemplo, a gente está em dez aqui, mas poderia ter alguém da direção aqui para escutar também porque você sabe o que a gente pensa, mas eles não. E isso aqui prejudica muito.</i></p>	<p><i>M: A professora da disciplina de matemática é o oposto, ela entra em sala de aula e dá bom dia, passa a lição e sai da sala-tchau.</i></p>
<p><i>Mediador: Mas isso vai ser passado depois</i></p>	<p><i>H: Bate o sinal e ela ainda está passando lição.</i></p>
<p><i>H: Mas digo assim, você está aqui escutando a gente, por que eles não podem sendo que eles convivem mais com a gente no dia a dia? Tinha um projeto para fazer isso, que os alunos, professor e coordenação ia fazer, só que depois no fim ninguém sabe nada. Estava tudo planejado, tinha data e tudo. Daí foram cancelando e ficou sem nada.</i></p>	<p><i>M: É lição o tempo todo, não tem uma conversa.</i></p>
<p><i>H: Ah, foi no começo do ano. Chamaram uma duas vezes para fazer reunião.</i></p>	<p><i>M: Eles não respeitam o outro professor, pois acabou a aula dele, deu o sinal e eles continuam ali tirando o tempo da aula do outro professor, desmerecendo a outra matéria. Ele tá errado, tem que ser pontual e acabar a aula dele ali</i></p>
<p><i>H: Acontecia que os professores nem prestavam atenção, o diretor falava coisa nada a ver. Daí perguntavam a opinião e ficava uma discussão sem sentido. Não tinha</i></p>	<p><i>H: E exigindo foco ainda, mas a aula acabou, bateu o sinal e ele quer exigir mais matéria, sendo que a aula é do outro.</i></p>

<i>direcionamento, um propósito, era só uma conversa e nada era feito.</i>	
<i>M: Acho que interesse de ambos os lados, pois falta muito interesse de aluno querer aprender e do professor querer ensinar, da coordenação querer passar alguma coisa, fazer alguma atividade com os alunos.</i>	<i>M: Seria importante se a gente pudesse falar mais.</i>

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Do total de respondentes, na E1, 45,1% destacaram que não gostam de estudar nesta escola, contra 7,84%, Já na E2 54% dos estudantes avaliam que gostam. Estes dados expõem a necessidade da escola articular um espaço de deliberação coletivo, tornando os alunos envolvidos com as questões da organização da instituição, favorecendo a escuta dos dilemas que são vivenciados por estes estudantes. Destaca-se que, muito embora a maior parte dos estudantes não se mostre satisfeita com a escola, desejam buscar espaços para discutir e reivindicar melhorias a partir do debate, que poderá ser viabilizado por meio da ação de um mediador (diretor escolar) que satisfaça a necessidade dos diferentes segmentos, buscando equilíbrio entre as diferentes demandas e setores.

Uma das estratégias metodológicas que poderia articular um movimento inicial de mudança e garantir representatividade, ofertando voz aos estudantes, seria a constituição de assembleias escolares com o caráter de mobilizá-los em prol da resolução dos diversos desafios da realidade cotidiana. Há que se considerar que “[...] a escola que conhecemos tem seu grau de responsabilidade nesse processo de formação que ignora a importância das relações interpessoais e dos conflitos para a formação integral dos seres humanos” (ARAÚJO, 2015). Assim, a articulação das assembleias torna-se um caminho democrático para alcançar de forma dialógica o respeito dos diferentes mecanismos.

Deste modo urge, de maneira cada vez mais assertiva, a necessidade de extrapolar o currículo consubstanciado apenas no “mundo externo e com limitações espaço-temporais que prejudicam o trabalho com as relações humanas”. Tal dinâmica favorece que a escola cumpra o papel importante que lhe é atribuído: “o da formação de cidadãos que tenham as competências necessárias para lidar de modo ético com seus conflitos pessoais e sociais” (ARAÚJO, 2015).

Desta maneira, espaços de conversação coletiva, como as assembleias, são momentos que derivam da necessidade do debate respeitoso, onde o coletivo passa a refletir sobre os seus anseios, tomando:

[...] consciência de si mesmo de modo a transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e professores possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar. Além de ser um espaço de elaboração e reelaboração constantes das regras que regulam a convivência escolar, as assembleias propiciam momentos de diálogo, negociação e encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos. Assim, contribuem para o desenvolvimento de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas (ARAÚJO, 2015).

Fator de igual importância diz respeito sobre a representatividade dos alunos por meio da ação do grêmio escolar. É perceptível que existe morosidade para o desenvolvimento de algumas ações, e que estas poderiam ser viabilizadas caso existisse interesse e parceria de alunos, professores e equipe gestora. Este fator é apontado pelos estudantes, ressaltando-se que não basta a gestão da unidade escolar prover as oportunidades, os alunos devem ocupar os espaços de deliberação e assumir a condição de protagonistas. Desta maneira, Vinha *et al.* (2016) afirma que:

Inúmeras pesquisas têm apontado que a superação dos problemas de convivência na escola passa necessariamente pelas mãos dos alunos que podem e devem assumir um papel de protagonistas nessa instituição. Certamente, há um importante papel a ser desempenhado pelos professores na intervenção dos problemas de convivência na escola. Porém, acreditar que a solução para esses problemas esteja somente nas mãos do adulto é ignorar que a participação dos alunos na intervenção e prevenção dos problemas de violência é a mais eficaz forma de erradicação do bullying e de outros conflitos. O protagonismo infantojuvenil é condição, portanto, para a compreensão das diferenças e para o favorecimento da convivência entre todos os envolvidos numa comunidade educativa (VINHA *et al.*, 2016, p. 114).

Observa-se que as relações interacionais presentes na E1 precisam ser desenvolvidas tendo em vista a busca pela participação dos sujeitos como possibilidade de reorganização da práxis escolar. Na E2 este fato também se evidencia em decorrência de se perceber poucos espaços de diálogo e discussão a respeito das necessidades coletivas da escola, embora a maioria dos alunos gostem

de estudar nesta instituição. Desta forma, torna-se necessário a ratificação do discurso dos estudantes como forma da instituição avaliar-se e projetar-se, por meio da elaboração coletiva de propostas de enfrentamento das questões que se colocam como desafios a serem superados em seu cotidiano.

Ao analisar a terceira dimensão, **relações com o conhecimento**, fica claro, no que corresponde às práticas docentes, que a maior parte dos estudantes se mostra contrária a afirmação que os professores buscam mudar a forma que ensinam. Na E1, 31,37% não concordam, 23,53% concordam pouco, e apenas 7,84% concordam que existe diversificação nas práticas docentes. Na E2, 46% dos estudantes ratificam que os professores diversificam suas práticas em sala de aula. Contrariamente, os dados revelam que mesmo com essa dificuldade na E1, 52,94% dos estudantes realizam as atividades que são solicitadas e na E2 52%.

Verifica-se que, mesmo com expressivo empenho dos estudantes na realização das atividades propostas, há pouco manejo com relação a oferta qualitativa dos conteúdos, o que ocasiona descompasso nas relações inerentes ao aprendizado. Segundo os alunos, isso se dá pela fragilidade das estratégias utilizadas para a aquisição de conhecimentos. Explicitam ainda que, a prática cotidiana está vinculada a uma reprodução mnemônica dos conteúdos escolares:

Melo (2017), a partir da verificação da qualidade do clima escolar por meio da análise do desempenho de estudantes do ensino médio no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), expõe que considerando o nível socioeconômico, é possível estabelecer que quanto melhor o clima escolar, maior serão as chances de se obter um desempenho acadêmico substancial. Tal constatação revitaliza os resultados produzidos pela pesquisa de Piscatelli e Lee (2011), quando demonstram que o sucesso estudantil dos sujeitos depende de outras variáveis que estão conectadas na escola, e adquirem no clima o seu modo de representação. Conceituam, desta forma que existe a urgência de se concentrar não apenas nas necessidades estritamente acadêmicas dos estudantes, mas também em suas necessidades sociais, emocionais e materiais.

Nesse sentido, tal associação adquire importância, uma vez que pensar o clima organizacional envolve a necessidade de situar a discussão nas redes de conhecimento que são tecidas no cotidiano da escola, que de acordo com Dubet

(1994) pode ser compreendida como sendo a “instituição da socialização, [...] que deve institucionalizar os valores. No que diz respeito ao sistema educativo, esta função muito genérica pode ser especificada em elementos diferenciados” (DUBET, 1994, p. 170).

Quadro 14 – Excertos da fala de estudantes da E1 e E2 no que tange à dimensão “relações com o conhecimento”.

E1	E2
<p><i>M: Eles seguem às vezes a apostila e mandam a gente responder a apostila, mas não explicam nada. Então não tem como a gente aprender respondendo sozinhos e eles só vistando.</i></p>	<p><i>M: Porque são poucos que tentam mudar.</i></p>
<p><i>H: Professor da matéria de sociologia fala para fazer a apostila inteira.</i></p>	<p><i>H: Igual, por exemplo, esses dias agora que a gente foi lá para a faculdade, as duas últimas aulas eram do professor x, chegou antes da aula dele e eu não tava mais aguentando ficar na sala e eu não sabia que a gente ia pra lá (UNESP), eu tava tipo “meu deus do céu, já não aguento ficar aqui), tava cansativo, ainda bem que ele levou a gente para lá e aprendemos bastante, estudamos sobre os sistemas (anatomia). Mês passado a gente foi no de geologia. E foi muito interessante, a gente aprendeu bastante e acho que se perguntassem uma prova sobre aquilo a gente teria muito aproveitamento. Do pouco que a gente teve, conseguimos aprender muito.</i></p>
<p><i>H: Da disciplina de história também, sociologia e física.</i></p>	<p><i>M: E outra, a gente está do lado de uma faculdade, a gente deveria aproveitar mais. Poucas escolas que aproveitam.</i></p>
<p><i>M: Mas por exemplo, pelo menos aconteceu com todo mundo que senta ali do meu lado. Se você chamar ele e perguntar ele vai responder, não sei do lado de vocês. Agora o professor de física, ele passou e deus-dará. Inclusive, eu reparei em uma coisa: a gente teve duas aulas dele esse bimestre porque era só feriado. Aí numa aula ele pegou e passou um trabalho e estava explicando um pouco sobre sei lá o quê. Na hora que a gente foi entregar o trabalho eu falei “olha professor, isso aqui está faltando, eu não consegui fazer” aí eu entreguei e nessa aula ele explicou o que era. Ele tinha que explicar primeiro para depois passar o trabalho.</i></p>	<p><i>M: Os professores falam que quando eles têm que levar os alunos para lá eles têm que assinar um monte de papel, então deve ser pela boa vontade de fazer isso.</i></p>
<p><i>M: Ele faz a gente copiar tudo da apostila para entregar como trabalho</i></p>	<p><i>M: Pelo trabalho, preferem ficar lá na sala.</i></p>

<p><i>M: Você copia as perguntas e responde</i></p>	<p><i>M: Em partes, mas por exemplo, é mais uma questão burocrática mesmo, porque se a escola ou o governo facilitasse essa ida e essa volta provavelmente não teria esse trabalho, pois querendo ou não o professor está todo dia aqui dando aula e tudo, e quando ele tem que fazer, por exemplo, tem prova, tem trabalho, ele tem que corrigir em casa ainda, então o professor ele trabalha muito mais que a gente . Então quando ele quer levar a gente para fazer alguma coisa ele tem que assinar vários papéis, varias coisas e muita responsabilidade, então isso é muitas vezes cansativo e ele simplesmente não quer, ele fica desmotivado.</i></p>
<p><i>H: Ele faz você copiar, responder e diz que não pode usar a internet.</i></p>	<p><i>M: Eu acho que é mais ou menos o que ele disse, em pastes, porque é muita coisa para eles fazerem para que levem a gente até lá. É um trabalho enorme para eles e ficam desmotivados mesmo, aí acho que acabam não levando a gente.</i></p>
<p><i>M: Mas é porque todo mundo procura num site que tem todas as respostas da apostila. Aí ele fica de olho e você não pode pesquisar na internet</i></p>	<p><i>H: Medo de que aconteçam alguma coisa fora da escola e cai tudo sobre eles.</i></p>
<p><i>H: Já o professor de sociologia deu uma aula e depois já passou um trabalho para entregar.</i></p>	<p><i>M: A responsabilidade nossa fica para eles, né, então ficam com um pé atrás.</i></p>
<p><i>H: Sociologia é fácil porque tem umas perguntas nada a ver na apostila.</i></p>	<p><i>M: A direção também influência, tipo na burocracia. Se eles facilitassem um pouco mais, pois nós temos uma autorização para sair, toda vez que a gente vai sair temos que assinar outra autorização, mesmo já tendo uma. E na visita à anatomia foi princípio dos estagiários que estavam dando aula. Ela disponibilizou o tempo dela para levar a gente, sendo que ela nem estava sendo mais estagiária, ela já tinha acabado o tempo dela.</i></p>

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Embora a maior parte dos estudantes saliente que não haja diversificação nas práticas dos professores, é importante destacar que na E2 estes percebem que há alguns empecilhos que dificultam a atuação dos docentes. Diferentemente da E1, onde se percebe uma culpabilização dos professores em relação à dificuldade de inovar, na E2 há a compreensão de que existem alguns impedimentos que dificultam a ação docente.

Na E1, 43,14% dos estudantes não concordam com a afirmação que nas aulas apenas os professores podem falar, contra um percentual de 19,6%, já na E2 44% dos estudantes concordam, o que demonstra que esta segunda escola

apresenta um perfil mais centrado na ação do professor, o que pode revelar-se a partir de um perfil mais conteudista. Com relação a primeira escola, tal situação demonstra uma ambiguidade positiva no processo de intermediação do conhecimento, vez que, embora com os desafios apresentados, os alunos sentem-se participativos, e podem demonstrar suas dúvidas e compartilhar questões relacionadas ao conteúdo.

Todavia, no que se refere a qualificação dos conteúdos, a postura ética do professor, bem como a forma pela qual este profissional articula os conceitos didaticamente são questões que surtem efeito na maneira como os alunos compreendem o clima organizacional da escola. Evidências como “Ele faz a gente copiar tudo da apostila para entregar como trabalho [...] você copia as perguntas e responde [...] ele faz você copiar, responder e diz que não pode usar a internet” expõe de forma clara um forte senso de desassociação dos jovens com a escola, fortalecendo a articulação de um clima organizacional marcado por processos improdutivos, o que favorece para a desmobilização dos sujeitos para o desenvolvimento das atividades acadêmicas.

Desta forma, ao analisar o clima organizacional de instituições escolares, Ruani (2017, p. 8) evidencia que as características principais da “escola de sucesso” dizem respeito ao sentimento de compartilhamento e união, no qual os membros da organização partilham objetivos em comum, o que facilita a troca de informações e o entendimento do projeto de escola. Assim, a autora identifica que a instituição que possibilita tal movimento possui uma cultura “forte e aberta”, fator que repercute de forma direta sobre os resultados acadêmicos.

Trata-se, nesse sentido, da necessidade de garantir que, para além do conteúdo prescrito, haja envolvimento, participação e a efetiva troca qualitativa entre as partes, possibilitando que o momento da aula se configure enquanto instância de articulação entre os sujeitos e os saberes historicamente constituídos pela humanidade.

O perfil profissional requerido ao professor, por parte dos estudantes, se difunde a partir da mentalidade daquele que se mostra atento às necessidades educativas individuais, bem como apresenta disposição e competência para demonstrar, a partir de diferentes possibilidades metodológicas, os conceitos que

pretende ensinar. De acordo com Giroux (2000), torna-se primordial que a classe docente manifeste “[...] seu próprio envolvimento subjetivo em relação ao conhecimento e às práticas que usam na sala de aula. Discussões explícitas do que, de como e por que ensinamos e aprendemos são necessárias para transformar nossos próprios investimentos políticos” (GIROUX, 2000, p. 72).

Nesse sentido, o autor chama a atenção para questões de extrema relevância em se tratando do ato educativo e que dizem respeito sobre: a) as finalidades educativas que devem ser evidenciadas por meio da ação profissional do professor, destacando os objetivos de ensino e as pretensões epistemológicas que subsidiam a relação com o conhecimento; b) estratégias claras e diversificadas que contemplem a gama dos sujeitos inseridos na classe, e oferecem de maneira qualitativa, possibilidades de que haverá um processo de trocas capaz de mobilizá-los para a reflexão acerca do conteúdo traduzido; c) a construção de sentidos sobre a necessidade do conteúdo, tendo em vista o grau de relevância do conhecimento que é ofertado na instituição escolar.

Assim, para além da compreensão teórica do conteúdo, torna-se necessário que o professor articule possibilidades de acesso à ele, sem o qual a relação de aprendizagem não será efetiva, tornando-se obsoleta por conta da má articulação didática. Tal aspecto é mencionado pelos alunos como um dos complicadores da relação professor-aluno, destacando cenários que remontam às práticas relacionadas com a pedagogia tradicional onde a valorização da cópia, da resposta de acordo com os componentes estipulados no texto, e as relações superficiais em torno dos questionamentos feitos pelos alunos eram a lógica catalisadora desta tendência que foi superada por uma necessidade histórica a partir da ação dos renovadores da educação Nova.

Vale registrar que, o que se evidencia pelas falas dos estudantes, remonta ao pomo da discórdia relacionada a questão da competência técnica e compromisso político, discussão acirradamente deflagrada nos anos 80 com a finalidade de se perceber as nuances da escola daquele tempo. De acordo com Saviani “a competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente” (2011, p. 31).

Ademais, tal questão esboça fundamentalmente as relações impostas nos diálogos dos estudantes acerca da representatividade da escola em suas vidas, e a importância dedicada pelos professores ao ato de ensinar. Aliada às necessidades do perfil profissional do professor, os estudantes veem importância na ponderação no momento de avaliar os procedimentos de estudo.

Desta forma, 52,94% dos estudantes da E1 não consideram justa a forma como os professores os avaliam, e 36% da E2 seguem a mesma tendência, asseverando para o fato de que, em muitas situações há a predominância de critérios pouco esclarecidos que não favorecem, portanto, a análise processual do desenvolvimento acadêmico dos mesmos. Os estudantes argumentam para questões como a falta de contextualização dos conteúdos, a dificuldade de compreensão destes, assim como os prazos estipulados para a entrega. Além disso, destacam-se questões como a culpabilização do aluno por conta do erro nas atividades e avaliações propostas:

Quadro 15 – Excertos da fala de estudantes da E1 e E2 no que tange à dimensão “relações com o conhecimento”.

E1	E2
<i>M: Uma menina da nossa sala não veio o ano inteiro, chegou esses dias e tá tudo pedindo trabalho. Agora te falo que se ela passar é muita sacanagem.</i>	<i>M: Então se você foi mal em uma prova é porque você não aprendeu, não porque você não queria fazer.</i>
<i>H: Ela veio na última semana.</i>	<i>H: Também não tem como saber se você tem dificuldade ou não, e pô, eu conheço o professor desde o sexto ano, então ele sabe onde tenho dificuldade e onde tenho facilidade. Agora esses cara que vem aí, substituto, dá uma prova nada a ver com conteúdo que não foi passado.</i>
<i>H: Acho que os professores deveriam ter uma coisa que eu gostaria que tivessem, por exemplo, se eu fosse professor de matemática e passo um trabalho para hoje na segunda, aí amanhã um outro passa um trabalho e no outro mais um trabalho. Aí enche a cabeça e você acaba esquecendo tudo. Tinha que ter um calendário, esse professor que terminou esse trabalho, então agora vai um outro professor.</i>	<i>M: Uma professora chegou do nada e já passou uma prova, só que a gente não sabia nada da matéria, só que a gente tinha que fazer a prova.</i>
<i>M: Muita gente trabalha. Aí os professores passam um monte de trabalho tudo na mesma semana e não querem nem saber.</i>	<i>M: Tanto é que ela quase voou nas pessoas. Ela ficou quase uma semana e nessa semana ela passou um conteúdo que não tinha nada a ver com a prova, aí depois ela tinha que passar a prova. E ninguém tinha aprendido nada e ela falando que tinha aprendido. Tanto</i>

	<i>é que fui na direção para ver essa questão do substituto e aí eu falei fala para ela mostrar o que ela passou para a prova, aí a pessoa X falou que ela não tem que mostrar nada, que ela faz o que ela quiser.</i>
<i>M: E passa tudo nas últimas semanas do bimestre.</i>	<i>H: É lógico que não porque a mulher chegou passando uma matéria nada a ver, ela veio para a escola numa quarta feira, deu a matéria dela, sumiu uma semana e voltou querendo dar a prova.</i>
<i>M: Por exemplo o professor de sociologia, ele deixou para passar tudo na última semana.</i>	<i>M: E depois disso foi quando ela começou a passar coisa melhor.</i>
<i>H: E ele assim “quem quiser fazer faz, quem não quiser não faz”.</i>	<i>H: Depois que a fulana deu um susto nela...</i>
<i>M: “A nota é de vocês mesmo”.</i>	<i>M: Ela virou outra pessoa, ela começou a explicar na lousa sem reclamar.</i>
<i>M: Exatamente.</i>	<i>H: Querer ser mais gentil, mas você precisa tomar um susto para poder...</i>
<i>M: “Dinheiro vai estar na minha conta então pra mim tanto faz”.</i>	<i>M: Que nem hoje, eu penso “nossa, eu não deveria ter feito isso” mas que nem, apesar de tudo isso ela tá ensinando, que nem a professora x e eu já fiquei com raiva também e ela tem ranço de mim até hoje, ela desconta na nota, eu percebo isso. Já essa daí não, ela não levou nada no pessoal.</i>
<i>M: Ah, tudo bem. Também entendo o professor, ele não vai ficar obrigando a gente a fazer alguma coisa.</i>	<i>M: Eu falei assim “eu não vou fazer a prova porque eu não consigo, você não passou nada”. Aí ela meio que me chamou de burra, e eu disse que iria sair da sala e não vou fazer a prova, aí nisso aí ela bateu a porta e me chamou de palhaça, quase de burra né. Aí eu cheguei aqui em cima toda nervosa, aí a gente discutiu.</i>
<i>M: A pessoa falta o bimestre inteiro, aí passa um texto. O que aprendeu? É para compensar o que você não aprendeu. E aí ele passa um monte de texto... Copiou e acabou!</i>	<i>H: Tem professor que passa quatro trabalhos juntos e quer que nós façamos tudo como se tivesse só a matéria dele.</i>

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Há consenso em relação a dificuldade das formas de avaliação que são sugeridas pelos professores, o que proporciona instabilidade no processo de convivência entre alunos e professores. Este fato é agravado quando este processo ocorre com os professores que não possuem vínculo com a instituição, fator que implica em sentimento de revolta e descontentamento por parte dos estudantes.

Nesse sentido, parece haver certa tensão no que corresponde a delimitação das condições de avaliação escolar. De um lado, os alunos mostram-se preocupados com os curtos prazos estabelecidos ao final do bimestre, e do outro, há indicação de que a escola não tem articulado uma preocupação com relação a

organização de um calendário de estudos que privilegie a dinâmica da vida desses jovens.

Diversos estudos demonstram que a tensão entre a escola e os jovens se deriva do fato de que a instituição escolar considera-os apenas como alunos, fator que os promove a uma categoria sem muitas necessidades específicas. Corti e Souza (2005) asseveram para o fato de que “[...] a escola assume para os jovens diversos sentidos que são, muitas vezes, desconhecidos ou até negados. Uma das faces desta questão está ligada à forma como a instituição define”, além disso, os autores salientam que aspecto igualmente importante, diz respeito à forma como esta instituição se relaciona com estes sujeitos que pretende ensinar. Nesse sentido, os autores argumentam que se torna difícil que os indivíduos sejam vistos “[...] como um jovem marcado por uma maior complexidade de relações e vivências que não se limitam à escola” (CORTI; SOUZA, 2005, p. 118).

A partir dessa lógica, ao ressaltar que “*Muita gente trabalha*”, os jovens indicam que existem diversas relações complexas que atravessam suas vivências cotidianas, e que o fato de estudarem não quer dizer que desempenham apenas esta função ao longo do dia. Embora esta seja uma concepção escolar muito verossímil no caso da primeira escola, é possível observar na literatura acadêmica um movimento parecido, que tende a associar o jovem apenas na condição de aluno, como se isso transferisse para o indivíduo uma interpretação completa de sua realidade social, e de sua condição. Dayrell (2002) aponta que:

[...] a maioria dos trabalhos considera “o aluno” como uma categoria homogênea, abstrata, sendo apreendido, sobretudo, pela dimensão cognitiva. Esta concepção está presente nas pesquisas que consideram a escola, implícita ou explicitamente, uma instituição única, monolítica e universal, que desempenha uma função social determinada pelas principais estruturas de relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista. Essa visão está presente em vários trabalhos de cunho estruturalista, principalmente naqueles realizados na década de 80; neles, ser aluno aparece como um dado natural e não como uma construção histórica. Assim, independentemente do sexo, da idade, da origem social ou das experiências sociais vividas, é sua condição de aluno que irá informar a compreensão que o pesquisador constrói desses atores; o momento da fase de vida e sua peculiaridade, a origem social [...] o gênero e a etnia não são levados em conta, constituindo a vida do aluno na escola um tempo vazio de sentido, um não-tempo. (DAYRELL, 2002, p. 84)

Desta maneira, a análise das complexas redes de convivência passa, necessariamente pela análise do jovem como sujeito que articula uma diversidade de funções no contexto da sociedade capitalista. Assim, caberia à escola organizar-se de modo a prover maior segurança para estes estudantes, favorecendo que os prazos, e as dinâmicas avaliativas se incorporassem nos ritos escolares de forma mais tênue. Incorporado a esta percepção, os alunos percebem que os professores gostariam de estar em outra profissão, e associam esta questão à falta de respeito por parte dos alunos. Cerca de 46% dos participantes da pesquisa concordam com este fato.

Em relação às expectativas dos alunos em ingressar no curso superior, as opiniões dos estudantes da E1 são divergentes: 31,37% não concordam que a maior parte dos colegas conseguirão estudar em uma faculdade. 21,57% concordam pouco com este fato. Já 25,49% não têm opinião formada a respeito, e apenas um total de 21,56% acredita que este sonho seja possível. Já na E2, 52% dos estudantes não concordam que seus amigos poderão ingressar em uma faculdade. Pode-se perceber certa imprecisão no que corresponde à esta questão, tendo em vista os diferentes projetos de vida dos estudantes e mesmo, a reflexão sobre a realidade em que estão inseridos.

Um dos motivos da impossibilidade do acesso ao curso superior destacado pelos estudantes da E1 se refere a falta de professores, situação que, de acordo com os relatos dos estudantes é frequente na rotina escolar. Tal condição impõe limitações em relação ao acesso ao conteúdo, tendo em vista que, sem o profissional que ensina, o direito a aprendizagem fica comprometido, e os alunos já não conseguem acompanhar o percurso formativo prescrito nos respectivos currículos. Todavia, na contramão desse discurso, os estudantes da E2 ratificam que o fato que impossibilita esse acesso diz respeito ao interesse individual dos sujeitos, situação paradoxal quando as realidades das escolas são confrontadas:

Quadro 16 – Excertos da fala de estudantes da E1 e E2 no que tange à dimensão “relações com o conhecimento”.

E1	E2
<i>H: Ah, é como ela falou. Essa falta de professor, é a base que está sendo para essa dificuldade. Eu cheguei aqui em agosto, até</i>	<i>H: Por causa de interesse dos alunos.</i>

<i>agora eu não tive aula de português. Desde agosto não tem professor, como assim?</i>	
<i>M: E português e matemática é o essencial. Tipo assim, é obrigatório! Eu fiquei admirada. E também o que dificulta entrar em uma faculdade é uma questão do ensino, da qualidade. Como que você quer comparar com uma pessoa que estudou em escola particular “ah, mas você tem capacidade”. Claro, que vem da pessoa, tem os méritos, mas como você quer comparar o ensino de uma escola que não tem nem professor de português com uma escola que tem todos os professores...</i>	<i>H: E também estímulos “pô, faz a faculdade”, mostra os benefícios da faculdade... Mas é só “se quiser fazer a faculdade faz, se não quiser não faz”.</i>
<i>H: E que exige mais do aluno.</i>	<i>M: Na escola onde eu estudei eles motivavam os alunos a se preparar para isso (vestibular).</i>
<i>M: Sabe que exige mais, não tem nem comparação.</i>	<i>H: Olha, não é que eles não têm interesse, todo mundo quer fazer uma faculdade, só que eles não têm interesse verdadeiro para pagar o preço de estudar para conseguir entrar numa faculdade.</i>
<i>M: Inglês por exemplo a gente tem uma prova, só que a gente não sabe nada de inglês. Aqui a gente não aprende nada.</i>	<i>Mediador: O que motiva vocês acharem que é por falta de interesse?</i>
<i>H: Aqui a gente só aprende a fazer a apostila .</i>	<i>H: É, em partes sim.</i>
<i>H: O ensino, a relação do aluno e do professor, o queridinho do professor... Tudo isso para mim tem que ser imediatamente mudado. E como elas estavam falando, como que você vai fazer uma prova do Enem se você nem sabe o que é uma raiz quadrada? Não tem base.</i>	<i>H: Por partes financeiras.</i>
<i>M: Esses dias eu baixei um aplicativo no celular que é só de vestibular e cursinhos e tal; e aí eu pego e faço prova “prova de ensino de primeiro ano, prova de segundo ano” e tipo, tinha algumas coisas que não passou nada no segundo ano. Eu tive que fazer o segundo ano duas vezes porque ano passado eu tive uns problemas e tive que parar de estudar, e nessas duas vezes nada que eu vi na prova da internet foi passado. Umas coisas muito avançadas e que não foram passadas.</i>	<i>H: Não, mas não é por causa disso. É porque é tipo assim, a pessoa quer entrar numa faculdade, nas palavras dela ela diz que quer entrar em uma faculdade e a maioria acredito que sim, só que você não vê ninguém estudando, se for parar para estudar uma hora, uma hora e meia e a pessoa já não consegue estudar e começa a enrolar. A pessoa para passar mesmo ela tem que ter interesse, tem que ter foco. Precisa colocar o que está no papel na prática também, é por isso que a maioria das pessoas não fazem isso, por isso não conseguem passar.</i>

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Fica evidente que os alunos da E1 reconhecem que o discurso meritocrático (no qual estão assentadas as bases para acesso aos cursos de nível superior) reflete um engodo refutável. Há, nesse sentido, um forte senso de análise que permite a estes jovens perceber que a escola não oferece de forma plena o

arcabouço teórico que deveria para a ascensão universitária. Assim, percebe-se um certo sentimento de apatia e desorientação que passa a marcar a vivência desses sujeitos uma vez que a realidade que convivem lhes impõem alguns obstáculos que o simples mérito não é capaz de transpor.

Dubet (2004) alerta para esse fato ao questionar o que é uma escola justa. Deixa claro a necessidade de se distinguir mérito de meritocracia, sendo o primeiro uma atitude ligada às questões pessoais e o segundo a todo um sistema burguês-liberal, que impõe sua lógica sobre os sujeitos, limitando lugares e posições sociais pelo fato de não considerar as desigualdades preestabelecidas no bojo da sociedade.

Objetivamente o sistema meritocrático apoia-se na ideia do esforço individual sem considerar, contudo, as mazelas do sistema capitalista, e com ele a perversidade dos sistemas educativos que, apoiados sob a ótica do Estado falido, não consegue entregar a qualidade esperada para os grupos societários mais pobres.

A percepção feita pela estudante acerca dos conteúdos e da diferença de nível destes expõe de forma clara o projeto de escola que hoje temos, no qual não se favorece a oportunidade educativa para a transformação da realidade, tal qual postula Paulo Freire. Para Marcato e Conti (2017):

[...] A justiça escolar baseada somente na meritocracia, de cunho liberal, encontra grandes dificuldades para se efetivar. A competição escolar, nesse tipo de sociedade, não suprime as desigualdades sociais, como as de classe, de raça, de gênero, etc. Para o modelo meritocrático ser considerado justo e com real igualdade de oportunidades, a oferta escolar deveria ser idêntica, sem prejuízo, portanto, aos alunos menos favorecidos social e economicamente, o que, obviamente, não ocorre. A meritocracia, vista desse modo, apresenta-se como um fator de “crueldade”(MARCATO, CONTI, 2017, p. 69).

Evidencia-se que, mesmo com as limitações expostas pelos estudantes, no sistema meritocrático, a culpa do fracasso escolar recairá sempre sobre o próprio indivíduo. Sob a ótica do capital, o fracasso não se apresenta como um problema de ordem social, mas uma limitação originária do indivíduo que não se esforçou para encaminhar outras possibilidades de acesso aos bens socialmente constituídos pela sociedade.

Assim, de acordo com Dubet (2004), diferentemente das sociedades aristocráticas que davam crédito ao nascimento em famílias abastadas como forma de consagração de privilégios, “as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como um princípio essencial de justiça: a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (DUBET, 2004).

Todavia, embora represente uma evolução importante no que corresponde as condições societárias da antiguidade marcadamente voltadas para o culto das estratificações sociais²⁵, e por assim dizer, as diferenças entre os sujeitos, o liberalismo, e com a sua expressão máxima, o mérito, não equalizam as diferenças sociais como defendido por seus defensores. Ao contrário e para além disso, tal sistema alarga e aprofunda as discrepâncias sociais, oferecendo para os abastados qualidade e oportunidades, e aos pobres uma mitigada fórmula educacional que lhes favoreça a apropriação de rudimentos básicos para o exercício laboral. Tal situação é fortalecida pela defesa de Smith (1996) pelo trinômio: ler, escrever e calcular. Para o pai do ideário “riqueza das nações” caberia ao Estado:

[...] facilitar essa aprendizagem elementar criando em cada paróquia ou distrito uma pequena escola, onde as crianças possam ser ensinadas pagando tão pouco que até mesmo um trabalhador comum tem condições de arcar com este gasto, sendo o professor pago em parte, não totalmente, pelo Estado, digo só em parte porque, se o professor fosse pago totalmente, ou mesmo principalmente, com dinheiro do Estado, logo começaria a negligenciar seu trabalho (SMITH, 1996, p. 215).

Percebe-se, então, que as relações expostas pelos estudantes em relação a qualidade da escola diz respeito a um projeto de sociedade. Neste, a escola, o professor e o conteúdo surgem com a necessidade específica de alimentar a mentalidade burguesa-liberal para a formatação dos regimes de trabalho. Assim, ao invés de privilegiar a obrigatoriedade do latim e do ensino vernáculo nas escolas de seu tempo, Smith propõe a máxima do Estado mínimo, ao fomentar necessidade de

²⁵ Um dos expoentes do Liberalismo foi Voltaire, que influenciado pelas ideias de John Locke, defendia as liberdades individuais em detrimento ao sistema absolutista que regia o seu tempo. Para o autor, torna-se necessário a erradicação dos principados (em desacordo com as ideias de Maquiavel) como uma forma de se garantir que os indivíduos tivessem a possibilidade de escolha e ascensão social pelas próprias capacidades (mérito). Em seu livro “Cândido”, explora de forma satírica as relações do mundo idealizado por Leibniz que pregava que o homem já vivia no melhor lugar possível.

pequena intervenção estatal sobre a educação, de modo a assegurar que os trabalhadores tivessem acesso a mitigadas frações de conhecimento para serem explorados nas fábricas a partir das recentes tecnologias propostas pelo início da Revolução Industrial.

A realidade da escola atual não foge a esta regra, e hoje demonstra de forma clara a relação conflituosa entre educação e sociedade, onde por um lado temos exigências globais que circundam os jovens e exigem qualificação para o exercício da cidadania, mas que ao mesmo tempo, não encontram amparo na escola, que submetida a um sistema falido, não promove aquilo que Saviani (2011) afirma que a escola deve propiciar: “a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Para Dubet (2004), tal sistema expõe de forma cruel que os vencidos, os que fracassam, não são vistos como vítimas da injustiça social, mas como responsáveis por seu fracasso, já que a escola, *a priori*, oportunizou todas as chances para ter sucesso. Dessa maneira, prossegue o autor, que essa situação favorece que os estudantes percam sua autoestima, uma vez “sendo afetados por seu fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos” (DUBET, 2004, p. 543).

Todavia, contrariamente ao autor, quando questionados se desejam abandonar a escola, os alunos são taxativos ao afirmar que este não é o caminho que desejam seguir. Do total de respondentes, na E1, 66,63% dos estudantes não concordam com esta afirmação, e na E2 o percentual é de 68%, dado que impressiona diante das contrariedades deste espaço. Ao serem questionados sobre o fator que mobiliza a recusa por abandonar a escola os estudantes apontam que:

Quadro 17 – Excertos da fala de estudantes da E1 e E2 no que tange à dimensão “relações com o conhecimento”.

E1	E2
<i>H: Nós acreditamos nela. A gente acredita que um dia a escola possa voltar ao que era há 20,30 anos atrás; a melhor escola.</i>	<i>M: Ah, não é que não goste, né.</i>
<i>H: O aluno vai querer ficar numa escola que</i>	<i>H: Eu sempre achei desnecessário porque eu prefiro estudar sozinho o dia inteiro do que</i>

<i>não tem nada! pois ele quer sossego.</i>	<i>estudar na escola, mas aí eu venho para a escola, porque para mim é perda de tempo, pois eu acho que não aprendo o que devia aprender aqui.</i>
<i>H: Antigamente aqui tinha que fazer prova para entrar, não era assim. Todas as salas eram lotadas, não faltava aluno nas salas</i>	<i>H: Ah, não sei. Acho que um nível de ensino maior, acho que é pouco tempo para cada aula. Tem vários fatores, mas isso não haver com a escola, tem a ver mais com o governo, método de ensino, esse tipo de coisa. Sempre achei que a escola tinha que fazer uma forma da gente ficar aqui, pois eu sempre estudo fora, eu prefiro estudar fora da escola, pois eu acho que aprendo mais.</i>
<i>M: Se faltava avisava os pais. Não quer que o aluno mate aula, que faz com que o aluno tenha o interesse mesmo você não querendo sente a necessidade de ter o interesse para estudar, para passar de ano, você é muito cobrado. Aqui a gente não é cobrado de nada.</i>	<i>H: Por que eu acho que mora perto da escola.</i>
<i>H: Aqui é cobrado só por vim na escola para passar de ano.</i>	<i>M: Tanto é que a nossa escola não era assim, ela mudou bastante.</i>
<i>M: Para mim a questão de querer estar na escola e não abandonar tem muito mais a ver com a pessoa querer ser alguém na vida. Eu por exemplo, não é que eu ame vim para a escola, eu gosto de estudar, mas eu não gosto de vir para a escola. Mas eu quero ser alguém e hoje em dia se você não estudar você não é ninguém.</i>	<i>H: Também pelo fato de estar no segundo ano, vai abandonar nesse ano agora para quê? Já faça o terceiro logo.</i>
<i>M: E mesmo estudando é muito difícil ter sucesso. Então acho que tem muito mais haver com a pessoa querer ser alguém ou a questão da pessoa ser obrigada a vir para a escola do que uma questão de “ai eu acredito na escola” claro que deve ter, mas tem muito mais gente querendo ser alguém na vida e não querer desistir. Acho que a questão é muito mais sobre querer ser alguém na vida, persistir por mais que a escola seja péssima.</i>	<i>H: É, vou manter os dois anos aqui, porque é perto de casa, mas a escola não era assim. Foi esse ano que ficou assim, antes era melhor. Os professores eram bem focados nas matérias, tinha bastante gente, tinha muita nota, muitos trabalhos para recuperar nota, ausências.</i>
<i>H: O aluno faz a escola, existem outros pontos, mas o principal é o aluno.</i>	<i>M: Tinha mais chances, hoje não têm.</i>
<i>H: O aluno faz a escola, pois se você quer aprender você aprende em qualquer lugar. Por exemplo, eu vi uma postagem no Facebook de uma escola em um país africano onde o professor fez o desenho do Word e ensinou as crianças numa lousa a como mexer em um programa de computador. Então se a pessoa quiser e o professor ajudar ela tem tudo para conseguir.</i>	<i>M: Muitos professores aposentaram e eles estavam há muito tempo aqui. Agora só tem professor substituto, só tem aula vaga. O substituto vem um mês...</i>
	<i>H: Dá uma aula e depois some.</i>

<i>M: Todo mundo tem que fazer a sua parte, sem exceção.</i>	
--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Com requintes de um saudosismo que remonta à época de auge da instituição escolar, é possível considerar que alguns jovens anseiam por um espaço atento às suas individualidades, ligado aos anseios de desenvolvimento pessoal e que garanta o conteúdo clássico. Para Dubet (1994), isso significará que “a escola parece presa numa série de dilemas nos quais lhe é difícil sair. Há quem deseje que ela se vire para si mesma e que reencontre a sua vocação de instituição, senão fechada pelos menos independente” (DUBET, 1994, p. 176).

A intervenção da instituição escolar nesse sentido é de primordial importância, conferindo aos estudantes a possibilidade de vislumbrar possibilidades de desenvolvimento acadêmico para além das limitações que estes avaliam a partir da vivência nesse espaço. LUISELLI (2010) Destaca que o desenvolvimento acadêmico dos estudantes de ensino médio é medida avaliativa emergente que possibilita o aprimoramento do clima organizacional da escola, e por consequência, fortalece o sentimento de colaboração entre pares, favorecendo a crença de que se torna possível uma melhoria dos processos gestados por esta instituição.

Desta maneira, o nível da “saúde organizacional” da escola pode ser avaliado como sendo positivo quando há condições para que os sujeitos se desenvolvam a partir de dinâmicas coesas e articulados aos propósitos da instituição. Para Hoy e Miskel (2015) “as escolas com clima organizacional saudável têm sucesso em lidar com seu ambiente a medida em que mobilizam seus recursos e esforços para alcançar seus objetivos” (HOY; MISKEL, 2015, p. 193).

Urge de forma cada vez premente a necessidade de se promover articulação sólida entre os propósitos institucionais e os anseios dos estudantes de modo a possibilitar que o clima organizacional da instituição escolar promova condições para o pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Na quarta dimensão, **processo de tomada de decisão**, os dados coletados junto aos estudantes da E1 demonstram divergência em alguns aspectos. Na questão que buscava perceber se a direção escolar conhecia os alunos da instituição, 29,41% dos estudantes da E1 não concordaram, 13,73% concordaram

pouco, 13,73% concordaram, e 15,69% concordaram muito, o que demonstra que os alunos não têm percepção clara a respeito deste fato. Já na E2, 50% dos estudantes apontaram que a direção os conhecia.

Com efeito, a participação da equipe gestora, em especial do diretor, nos diversos segmentos que compõem essa instituição, adquire centralidade, haja vista que, ao articular o trabalho pedagógico por meio de sua visão pedagógico-administrativa, torna-se necessário levar em consideração o público escolar, suas peculiaridades, e principais necessidades. Desta forma, uma maior aproximação dos alunos é fator de importância no cotidiano escolar, conferindo a possibilidade do público estudantil constatar quais são os sujeitos que manejam possibilidades para que a escola preserve as funções necessárias para o pleno desenvolvimento.

O não reconhecimento da equipe gestora propicia aos alunos diversos sentimentos, entre os quais destaca-se a impossibilidade de ter seus dilemas auxiliados por parte destes. 39,22% dos estudantes da E1 discordam quem em caso de problemas podem contar com a direção escolar e 46% dos estudantes da E2 seguiram essa tendência. Eis que a falta de acesso, bem como a dificuldade de reconhecer os sujeitos que compõem os cargos da administração da escola ocasiona: a dificuldade em se verificar possibilidades para a mudança nas questões que se apresentam aos jovens.

É importante ressaltar que reconhecer as funções, ter claro o papel desempenhado pelos sujeitos e o nível hierárquico ocupado por estes na escola é um traço importante não apenas para a gestão de pessoas, como também para a ratificação da autoridade da equipe que coordena a vida de tantas outras pessoas na escola. A imagem que é transmitida aos estudantes influencia de forma direta no modo como estes avaliam e reconhecem a escola.

Quadro 18 – Excertos da fala de estudantes da E1 e E2 no que tange à dimensão “processo de tomada de decisão”.

E1	E2
<i>H: Mas a cena mais engraçada foi quando vim de São Paulo para Rio Claro, minha mãe estava fazendo a minha matrícula aqui na escola e o vice-diretor passou na secretaria com um negócio de madeira no chão</i>	<i>H: Ela é respeitada a base do grito.</i>

<i>passando massa para colar os tacos.</i>	
<i>Mediador: E isso te passou que imagem da escola?</i>	
<i>H: Que era bem várzea.</i>	
<i>M: A minha mãe já discutiu com a tia da secretaria porque ela não queria fazer a minha matrícula.</i>	

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Fica claro que dada as limitações estruturais e havendo a necessidade de correção de problema desta natureza na E1, os sujeitos que trabalham na escola acabam por desempenhar diferentes papéis, assumindo-os, inclusive, sem que estes façam parte do bojo classificatório de suas atribuições iniciais previstas para o cargo.

De acordo com Brunet (1995), as relações do clima escolar se constituem em um conjunto de apreensões interpessoais que se vinculam às “variáveis da estrutura da organização e incluem a sua dimensão, os níveis hierárquicos, o tamanho dos departamentos, os graus de centralização e o programa de trabalho”. Deste modo, a avaliação do clima oferece “medida” capaz de diagnosticar as condições do trabalho e oportuniza uma reflexão acerca de seus problemas em diversos graus de manifestação, favorecendo a oportunidade de avaliar os principais desafios que se colocam diante das instituições.

Assim, a falha estrutural da escola, que corresponde a uma dificuldade inerente ao ramo das políticas de financiamento, reflete na imagem da instituição, e por consequência, nos sujeitos, favorecendo, ora a conservação de uma atitude mais respeitosa, ora a extrapolação de conduta mais liberal e focada na dissolução de uma expectativa de ordem. De acordo com Gasparini et al. (2005) “é pertinente defender que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros” .

Deste modo, o sucateamento da escola produz efeitos muito mais severos do que a pauperização dos conteúdos. Imputa à esta instituição credibilidade assertiva ou destrutiva em decorrência da imagem que esta passa para a sociedade, favorecendo o agravamento da crise educacional no que corresponde ao questionamento da validade do seu papel e valor institucional. Este fato pode ser evidenciado pelo baixo número de respondentes que acreditam que a direção da escola tem autoridade para ser respeitada, o que equivale a um total de 19,61% dos

estudantes da E1. Já na E2 40% dos estudantes acreditam que a direção é respeitada.

Dadas às questões apresentadas, os dados nos fornecem indícios de que o descrédito na figura do diretor da escola seja um processo no qual se caracteriza por certa dificuldade da escola em organizar-se para melhorar a qualidade dos processos operacionalizados por esta instituição. Para Hoy e Miskel (2015, p. 192) “os climas fechados têm diretores não solidários, inflexíveis, entravadores e controladores, e um corpo docente divisionista, intolerante, apático e descomprometido” o que expõe a lógica de uma escola que não se mostra voltada para as questões individuais dos sujeitos, favorecendo um clima organizacional desarticulado.

Assim, nos processos de interação, mostra-se necessária a articulação de mecanismos de aproximação entre os diferentes grupos da escola, demonstrando a capacidade de avaliar inúmeras visões a respeito da melhora dos processos coletivos. Tal fato expõe um anseio dos estudantes da E1, haja vista que 41,18% destes consideram que a equipe gestora não disponibiliza espaços para que os alunos participem das decisões coletivas. Já na E2, 48% averigua que a direção disponibiliza esse espaço:

Quadro 19– Excertos da fala de estudantes da E1 e E2 no que tange à dimensão “processo de tomada de decisão”.

E1	E2
<i>H: Eu ia bastante na direção até, a gente conversava sobre projetos. O fulano era coordenador e até ajudava na mediação, conversava quando o aluno dava problema, por isso que não tinha tanto problema.</i>	<i>M: Só no grêmio.</i>
<i>H: Ter uma melhor organização dos projetos, tipo festa junina. O Marciano por exemplo tem uma página.</i>	<i>M: Mas tem várias coisas para participar. Tem o grêmio, as reuniões do conselho...</i>
<i>M: O Michel também.</i>	<i>H: Eu estou no conselho e nunca tem reunião. Se tem reunião eles não avisam.</i>
<i>M: Acho que quem faz páginas no Facebook, no Instagram são os alunos, é o grêmio. Na minha outra escola era assim e aqui eu nunca nem vi ninguém do grêmio.</i>	<i>H: Mas não da parte econômica, da parte econômica ninguém participa.</i>
<i>H: É que o grêmio se candidatou de última hora e só se apresentou de noite onde tem mais alunos. E não fizeram nada.</i>	<i>H: Acho que eles nem querem falar, não pode também.</i>

<p><i>H: Teve um grêmio só da nossa sala e ninguém votou nela, aí na última hora entrou um grêmio à noite e como tem mais alunos do que à tarde e de manhã teve mais votação e ele entrou. É porque colocaram o EJA no meio para melhorar. Eles não queriam pôr o EJA, mas no final das contas colocaram.</i></p>	<p><i>M: Poder, pode.</i></p>
---	-------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Desta maneira fica evidente que, principalmente na E1, o clima organizacional necessita de maior abertura no seu ambiente e, por consequência, das relações estabelecidas nesta estrutura, tomando por subsídio a implicação dos sentidos coletivos na mobilização dos sujeitos para questões que envolvem todos os partícipes da escola. Toma-se por pressuposto que o processo organizacional da escola é influenciado pelas demandas coletivas (BRUNET, 1995), e que estas produzem sentidos e significados a respeito da escola, criando-se um clima público que representa a percepção dos sujeitos.

Por consequência, tais processos coletivos implicam em profunda análise do clima organizacional, como uma modalidade de avaliação que interfere: (a) nas condições do ambiente de trabalho, (b) no modo como os sujeitos se relacionam, (c) nas compreensões em torno do projeto escolar, (d) na aceitação ou o desprezo pelas formas de gestão da instituição, bem como (e) nas ações necessárias para a mudança dos principais problemas apontados.

Ao mesmo tempo em que expõe a necessidade de maior espaço para a discussão e, por consequência a realização de parceria para o desenvolvimento coeso das atividades escolares, os estudantes demonstram que têm dificuldades de se organizarem para que isso aconteça. Parece um paradoxo, no qual se torna necessário a enumeração de objetivos claros para sua superação.

Como sabido, se por um lado cabe à escola oferecer abertura para que os estudantes se sintam acolhidos e por extensão façam parte efetiva das instâncias decisórias, também é correto afirmar que aos estudantes cabe a necessidade de se organizarem para ocupar esse espaço, ação sem a qual torna provável a continuidade dos processos estabelecidos por ora.

Com relação à transparência orçamentária, 68,63% dos estudantes da E1 demonstraram não saber o destino das verbas destinadas à escola, tendência seguida por 64% dos estudantes da E2, o que suscita a necessidade de deixar claro

os gastos realizados para a sua manutenção. Então, se tivessem acesso à esses dados os estudantes demonstrariam outra postura com relação à gestão escolar, uma vez que:

Quadro 20 – Excertos da fala de estudantes da E1 e E2 no que tange à dimensão “processo de tomada de decisão”.

E1	E2
<p><i>M: Seria mais compreensível, a gente iria entender mais a situação, pois aqui a gente fica no escuro, por exemplo, só dão frango! Aí uma pessoa da diretoria que fui conversar falou que foi a nutricionista. Aí eu olhei assim para a cara dela e ela “tá bom, não é só a nutricionista”. É por conta dos gastos, eles querem coisas mais baratas. O governo pode mandar determinado valor tipo 100,00 aí eles vão lá e gastam R\$: 80,00 e falam que é porque a nutricionista falou.</i></p>	<p><i>M: Esses dias eu fui pegar uma folha de sulfite para fazer a capa do meu trabalho e usar a impressora, mas falaram que a gente não podia usar.</i></p>
<p><i>H: Como eu era mediador ano passado eu via bastante dessas contas que a escola tem. A gente não percebe, mas teve uma vez que quebrou uma porta e foi R\$: 800,00 somente a porta da escola porque tem um padrão que deve ser seguido e não pode mudar porque ela já tem idade né. Por isso que não tem muita reforma aqui, pois precisa enviar um relatório porque é um prédio histórico e aí atrapalha a escola.</i></p>	<p><i>H: Fui usar a impressora para imprimir o trabalho, e falaram que eu não podia usar porque não tinha tinta, mas aí a professora foi, desceu, imprimiu as provas e voltou. E eu falei “mas não tinha tinta, como que ela pode usar e eu não posso usar?”. Parece que é uma hierarquia. Aluno não pode estar ali, não deve estar ali. Folha de sulfite, por mais que tenha não podem disponibilizar. Folha de cartolina também. Precisava para fazer o trabalho e não tinha dinheiro para comprar e nem em casa, aí vim pedir. Tive que pedir para o professor ir buscar para mim para fazer o trabalho, pois se não fosse ele eu não sei não.</i></p>
<p><i>M: Eu acho que a gente sabendo teria como ver para onde está saindo o dinheiro e ver ser tem como fazer algum projeto da escola.</i></p>	<p><i>H: Nós nem sabemos se a escola tem dinheiro ou não.</i></p>
<p><i>H: É, porque as vezes ganha um determinado valor e sobra 50,00 já dá para fazer alguma coisinha. Uma festa de bexiga igual teve não vai dar mais que isso</i></p>	<p><i>H: Lá na escola onde eu estudava eles tinham um papel com o tanto que eles ganhavam de verba e o tanto que eles recebiam por aluno. O tanto que eles recebiam por aluno era uns 75 centavos por ano, alguma coisa assim.</i></p> <p><i>M: As vezes eu acho que se a escola não fala sobre o dinheiro que vem governo, será que ela não tem vergonha de ser pouco? O que eu acho uma coisa errada, eu não sei se é o Saresp ou outra prova que a gente faz todo ano em que as escolas que tiram nota maior ganham bônus, e eu acho isso muito errado. Eu acho que isso deveria ser dividido igualmente.</i></p>

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Se por um lado os estudantes confundem a origem das verbas destinadas ao custeio de atividades essenciais como a merenda, acreditando que esta deve ser subsidiada pela escola, por outro observa-se postura destoante, quando há menção sobre as dificuldades de se organizar a escola devido às limitações estruturais da mesma. A fala do estudante em relação ao padrão da porta, e do preço expõe que se houvesse maior oportunidade de participação e, maior organização dos estudantes para que isso acontecesse, a conscientização em torno dos problemas da escola seria evidenciado de forma mais natural.

A superação de tal dilema expõe a necessária dialética entre os diversos sujeitos, sendo necessário que a educação ofertada se baseie na “utilização de habilidades comunicativas, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva da sociedade” (TORTAJADA, 2000, p. 31).

Tal situação envida a busca pelo aprimoramento do clima organizacional da escola de maneira a garantir que os estudantes possam ter voz nos processos decisórios, tendo a gestão escolar clareza de tal necessidade. Esse movimento exige a formulação de ações voltadas para a efetivação desta garantia, tendo em vista a complexidade que se alicerça no que se relaciona a mudança do clima organizacional da escola. Para Hoy e Miskel duas coisas ficam claras no desenvolvimento desse processo: “não existe receita rápida e simples para alterar a cultura ou clima das escolas. O esforço sistêmico de longo prazo tem mais chances de gerar mudanças do que modismos de curto prazo” (HOY; MISKEL, 2015, p. 201).

Esta noção de que a alteração de paradigma deve acontecer de forma planejada aos propósitos dos diferentes sujeitos e coordenada de maneira a privilegiar o desenvolvimento qualitativo das ações necessárias à instituição é fator estratégico que visa elucidar a abordagem do clima como sendo atributo de importância para se pensar a melhoria da qualidade do ambiente escolar.

Em relação à quinta dimensão, **infraestrutura e equipamentos**, foram avaliados cinco espaços/serviços: Biblioteca Escolar, Quadra para a prática de Educação Física, limpeza da escola, limpeza da sala de aula e qualidade da merenda.

Na E1, 64,58% dos estudantes não concordam com o fato de que a **Biblioteca** possui uma seleção adequada de livros e revistas para o estudo. Justificam com

apontamentos que variam entre o desconhecimento em relação a existência deste ambiente, assim como a impossibilidade de uso devido à falta de pessoal responsável nesse espaço. Na E2, 34% concordam que haja acesso, e outros 34% não tem clareza sobre a questão.

As dificuldades para a organização deste espaço equivalem a outra que foi evidenciada: a falta de profissionais para desempenhar as funções nos diferentes espaços da escola. Desta maneira, mesmo havendo espaço, material e interesse por parte dos estudantes utilizarem a biblioteca para a realização de leituras de lazer e pesquisas, esta se mostra inviabilizada para uso. Tal situação instiga a questionar que a escola, mesmo sendo a principal instituição difusora de cultura, nem sempre oferece acesso qualitativo aos seus serviços, o que pode ser evidenciado pelo dado que comprova que na E1, 52,94% não tem acesso à internet, e na E2, 46%. Desta maneira, alguns serviços essenciais para o desenvolvimento pleno dos estudantes são negligenciados, relegando à oferta disso para outras instituições, o que prejudica os estudantes que em muitas situações não têm acesso a lugares como a biblioteca municipal.

Sobre a quadra para a prática de Educação Física, na E1, 64% dos estudantes ressaltaram que a mesma não se mostra adequada para as respectivas aulas, uma vez que há o complicador de ser necessário sair da escola para ir até o local que fica do outro lado da rua. Aspecto que também foi levantado a respeito deste espaço diz relação com o cuidado que deveria ser dispensado para a sua organização e que não é garantida, o que favorece um aspecto de descuido com relação à este ambiente. Já na E2, evidencia-se que 52% dos estudantes concordam que a quadra de esportes mostra-se adequada para o desenvolvimento de atividades nas aulas de educação física.

Com relação à limpeza da escola, na E1, 37,26 dos estudantes concordam que os espaços externos da instituição são limpos, situação invertida com relação aos banheiros onde 45,1% dos jovens discordam que os mesmos são limpos, e 72,55% afirmam que itens como papel higiênico, papel toalha e sabonete não se encontram disponíveis para o uso coletivo. Essa situação é invertida quando questionados a respeito do espaço do refeitório. Um total de 56,86% dos jovens

afirmam que este espaço é arejado, limpo e acomoda os sujeitos de maneira confortável.

Na E2, 56% dos estudantes também concordam que os espaços externos são limpos, situação igualmente ratificada com relação aos banheiros, onde se denota que 50% dos respondentes acreditam que os mesmos se mostram adequados, embora 46% afirmem que itens como papel higiênico, papel toalha e sabonete também não se encontram disponíveis para uso. É importante ressaltar que esta segunda escola é consideravelmente menor que a primeira, fato que pode impactar nos resultados.

Já em relação à limpeza de sala de aula, não houve consenso, uma vez que, na E1: 15,69% dos jovens acreditam que não seja limpa o suficiente, 25,49% concorda pouco, 23,53% não tem opinião formada, 27,45% concorda que as salas sejam limpas, e 7,84% concordam muito. Embora os dados revelem desnível na limpeza desse ambiente, é interessante perceber que, no aspecto geral, a escola se apresenta limpa. Esta percepção demonstra boa correlação com o clima organizacional da escola, incidindo-se por meio de dados mais positivos.

Na E2, 52% dos estudantes consideraram que as salas de aulas não são limpas de forma adequada, o que indica a necessidade da escola organizar-se para que este espaço esteja disponível de forma favorável para os alunos desenvolverem suas atividades.

No que se refere à qualidade da merenda escolar, a grande maioria dos alunos da E1 concorda que a alimentação proporcionada é saborosa (58,82%) e que podem comer até se sentirem satisfeitos (50,98%). Enquanto na E2, 74% consideram a merenda satisfatória, embora 46% dos estudantes alertem que não podem comer até se sentirem satisfeitos.

É possível perceber que muitas das falhas estruturais da escola derivam do problema apresentado na dimensão anterior que diz respeito à falta de profissionais que articulariam os trabalhos necessários à manutenção da escola de acordo com as funções inerentes a cada cargo, o que corrobora a constatação de que as influências externas, que derivam da ação das políticas públicas interferem de forma clara no desenvolvimento da escola, e por consequência, em seu clima organizacional.

Para Alan Brown (1965), torna-se necessário que a escola organize mecanismos de alteração de tal paradigma por meio da instauração de estratégias que possibilitem ação incisiva sobre os problemas, tendo como foco o desenvolvimento qualitativo do clima organizacional desta instituição. Por sua vez, enumera a estratégia clínica como possibilidade voltada para o aprimoramento da prática do administrador escolar tendo em vista a centralidade da gestão na resolução dos desafios acima apresentados.

A estratégia clínica, por consequência, articula a mudança por meio de algumas etapas. A primeira diz respeito a necessidade de se obter conhecimento sobre a organização, decorrendo deste fato a observação de seus desafios e limitações. Ao gestor cabe a necessidade de compreender os aspectos mais significativos que permeiam a organização, aferindo possibilidade de análise dos elementos que o constituem.

A segunda etapa trata do diagnóstico das diferentes situações que permeiam a organização, levantando os indicadores da escola. A terceira etapa trata sobre o prognóstico que, em outras palavras diz respeito a necessidade de se superar o clima negativo por meio da negação dos paradigmas consolidados a primeira vista, uma vez que “a experiência mostra que soluções para vários problemas escolares são geralmente simplificadas demais e muitas vezes irrelevantes” (HOY; MISKEL, 2015, p. 202) para serem consideradas de forma breve.

Já a última etapa tem relação com a avaliação do clima, e se mostra estratégica, uma vez que “as mudanças planejadas nos sistemas sociais são geralmente vagarosas, o monitoramento e a avaliação contínuos são necessários” (HOY; MISKEL, 2015, p. 202).

Desta maneira, o desenvolvimento do clima organizacional exige um trabalho articulado que se dirige aos propósitos da instituição, e por consequência dos sujeitos que a compõe, favorecendo uma abordagem de trabalho que privilegia o planejamento estratégico e a resolução coesa dos dilemas, como mecanismo de aprimoramento da experiência do coletivo.

Na sexta dimensão, **processos de controle externo**, os dados mostram contradição entre as instituições. Na E1 indicam que 40% dos jovens não concordam nem discordam que exista pressão para que as avaliações externas sejam

realizadas. Mas 36% não concordam com este fato. Na E2, essa situação é invertida em função de que 54% dos estudantes apontam que as avaliações externas estão inseridas no cotidiano de forma latente. Em relação a pedir que os alunos faltem na aplicação das avaliações externas, 78% dos estudantes da E1 não concordam que a escola realize esta prática, enquanto que na E2 esse índice é de 88%.

Desta forma, verifica-se que 46,94% dos respondentes da E1 afirmam reconhecer a importância destas avaliações no processo de aprendizagem, enquanto que na E2, 52% dos estudantes percebem a necessidade destas. 42% do total de respondentes da E1 afirmam que a escola deixa claro os motivos pelos quais os alunos devem realizar as avaliações externas, e na E2, 58% dos estudantes assinalam a questão de maneira afirmativa. Tais dados revelam que em ambas as escolas não existem uma cultura de assédio com relação às avaliações externas, sendo este processo encarado de forma positiva.

Além disso, evidencia-se que estas avaliações estão inseridas na dinâmica escolar, sendo claro a necessidade e os objetivos das referidas avaliações para o processo de aprendizagem dos alunos. Todavia, tendo em vista a estrutura escolar necessária para que de fato haja aulas qualitativas, os jovens enumeram a dificuldade com relação a falta de professores na escola, fato evidenciado por 78% dos estudantes da E1 e 46% da E2. Além disso, os estudantes da E1 reconhecem (72%) que quando há falta estes profissionais não são substituídos de maneira rápida que se esperaria, fato também evidenciado pelos estudantes da E2 (64%).

Quadro 21 – Excertos da fala de estudantes da E1 e E2 no que tange à dimensão “processos de controle externo”.

E1	E2
<i>H: Não tem professor de português, física agora chegou e está enchendo de trabalho na última semana.</i>	<i>H: Sempre tem aula vaga, falta professor. Na maioria da semana falta sim. Amanhã a gente tem aula vaga nas primeiras aulas, quarta feira também.</i>
<i>M: Eu nem consegui fazer o trabalho. Não estou falando mal do professor, mas como é que vou fazer um trabalho se eu nunca tive uma aula dele? Eu não tive nenhuma aula de física esse ano. Aí eu preciso fazer o trabalho, mas eu não sei nada. E eles acham ruim ou dão zero para o aluno.</i>	<i>M: E quando tem, o professor não sabe o que passa.</i>
<i>M: Isso é em várias escolas, não é só aqui não.</i>	<i>H: E quando vem, quer ser arrogante ainda, quer ser grosso. Nunca nem vem na escola e</i>

	<i>quando vem quer ser arrogante com os outros, tipo a professora X que fica conversando com os alunos aí você vai conversar e ela fala “não conversa”, passa matéria nada a ver, quer fazer graça</i>
<i>Mediador: O que motiva essa falta de professores nessas escolas?</i>	<i>M: Colocaram uma professora que não é da matéria. Como que ela vai ensinar assim? Ela não sabe nada.</i>
<i>M: Economia. Ganham pouco. O que eu sei é isso, que eu vejo os professores reclamando.</i>	<i>H: Até metade do ano a gente tinha professor. Depois uma semana um, outra semana outro.</i>
<i>H: Eu penso diferente. Eu penso que falta estrutura para o trabalho. E antigamente, a estrutura do governo e tudo mais era melhor. Ser professor antigamente era muito melhor do que hoje os poucos que dão aula hoje não são jovens, são professores de 30 anos para cima, pois os que vêm agora não quer mais ser professor. O salário é baixo, não tem como você trabalhar, eles acabam de sair da escola e vão para a faculdade e veem como lá é diferente. E eles saem de uma escola estadual ou municipal; eles sabem como é, eles foram alunos também. Eles não querem dar aula para pessoa que não quer nada com nada. Eles esperam mais, esperam alunos bons em uma sala de aula, mas eles viveram aqui, eles sabem como que é. É por isso eu acho que eles tem aquele certo desânimo, eles não tem motivação para dar aula porque o salário é baixo, você não tem a estrutura, os alunos não vão te respeitar. Eu acho que é assim, não acontece de uma hora para a outra. E daí antigamente era melhor, nos dias de hoje já não é. A gente vê na TV noticiário que as escolas estão precárias, tem falta de verba do governo e tudo mais.</i>	<i>H: Você perguntou que sentimento passa pra gente quando a escola não contrata professor, esse tipo de coisa assim. Você tinha falado no começo, que tipo assim, para mim a escola se tornou uma perda de tempo então eu acho que quando a escola esquece de mandar o professor, deixa o aluno em aula vaga pois o professor falta e tudo isso, eu acho que é esse tipo de sentimento que causa, uma descrença na escola, não acredita mais no ensino da escola, entendeu.</i>

Fonte: elaborado pelo autor (2019).

Ressalta-se a existência de duas visões em torno desta questão: A primeira de cunho estatal e que deriva da falta de investimentos para a contratação, e a outra que diz respeito à falta de interesse dos jovens em se tornarem professores.

Em sua dissertação de mestrado, Santos (2016), ao analisar o quadro do magistério – desde sua composição em várias categorias até ao pagamento destinado a cada professor por categoria – constatou que em 2013 o número de professores efetivos era de 114.610, o número de docentes estáveis era de 60.285 e, por fim, o número de professores contratados era de 60.894. Ou seja, o número de docentes cujos vínculos trabalhistas se desenvolvia por concurso correspondia

25,83% do conjunto total. Significava que $\frac{1}{4}$ da categoria daquele período estava submetido a uma relação trabalhista que o privava de ter direito a um plano de carreira e seus aumentos salariais. Esta dinâmica resultava em vencimentos menores para os docentes contratados.

Segundo os cálculos realizados por Santos (2016), em 2013, a média salarial de um professor efetivo era de R\$ 2.982,10, ao passo que este valor para docentes contratados consistia em R\$ 1.438,49. A discrepância salarial era de 48,2%. Para Santos (2016), manter porcentagem da categoria na condição de professor temporário é uma forma de baratear os custos com a educação no que se refere ao pagamento de professores. O autor afirma que “tendo em vista que o custo da educação não é barato, a administração Pública do Estado se utiliza das formas legais de flexibilização das relações de trabalho para manter remunerações com valores abaixo do que um docente efetivo receberia” (SANTOS, 2016, p. 86).

A diferença entre a média salarial de professores de categorias diferentes talvez possa ser compreendida como um processo de hierarquização velado, mas que é reforçado e evidenciado, por exemplo, nos processos de atribuição de aulas. A Resolução SE 65, de 11-12-2017 trata sobre esse processo para o ano de 2018. Em seu texto é pontuado uma escala entre os professores para compor uma jornada. Nesta o primeiro a escolher é o efetivo, seguido do estável e, por fim, do docente contratado.

Para além do processo hierárquico instalado entre as categorias docentes há a instauração de um discurso que predomina a meritocracia entre os professores. Logo, aqueles que foram admitidos via concurso público e se efetivaram possui um tratamento diferenciado dos professores cuja relação é pautada por um contrato. Segundo Barbosa (2003) compreende-se o termo meritocracia como “um conjunto de valores que postula que as posições dos indivíduos na sociedade devem ser consequência do mérito de cada um. Ou seja, do reconhecimento público da qualidade das realizações individuais” (BARBOSA 2003, p.22).

A grande problemática dessa disparidade no tratamento de um professor não diz respeito à competência, mas à demora que o governo do Estado de São Paulo realiza concursos públicos para admitir professores efetivo. Os últimos concursos ocorreram nos anos 2003, 2007, 2010 e 2013.

Essa morosidade em se abrir novos concursos faz com que muitos docentes ingressem no magistério como professor contratado e permaneça atuando nesta condição por bom tempo. Aliás, nota-se que mesmo quando há concursos alguns deles não contemplam todas as disciplinas. Por exemplo, o concurso de 2007 havia vagas para as disciplinas: Arte, Física, Filosofia, Geografia e Matemática.

Essa divisão da rede entre categorias com suas hierarquias e meritocracias tem consequência na criação de estigmas criados e delegados aos professores contratados. Isso foi observado pelo estudo realizado por Freund e Biar (2017) sobre como os professores contratados viam os seus vínculos trabalhistas. O desejo de permanecer no quadro do magistério e poder desenvolver um trabalho que seja contínuo ao longo dos anos numa mesma instituição é o que prevalece entre os docentes contratados.

Contudo, deve-se refletir a admissão de professores via contrato trabalhista e todas as suas disposições desestimula esse profissional afetando o seu desempenho, e por consequência a sua sociabilidade no exercício de sua profissão, afinal, o fato de terem seu tempo de atuação estipulado no contrato de trabalho os fazem não poder dar continuidade ao processo de aprendizagem que iniciaram nas mais variadas atividades pedagógicas. Correlaciona-se a esse quadro de incertezas a angústia existente entre esses profissionais em não saber em qual escola atuarão no ano seguinte ou mesmo se conseguirão uma vaga para atuar.

De acordo com o sindicato dos professores estaduais, (APEOESP 2018), a divisão dos docentes em categorias é semelhante à uma “sopa de letrinha”, que precariza a educação como um todo, uma vez que acaba desestimulando os docentes na condição de contratado em ter uma perspectiva de melhora. Para o sindicato, a política estatal com relação à educação deveria enfatizar uma periodicidade na abertura de concursos para que os professores não permanecem um período longo na condição de contratado. Além disso, os professores contratados deveriam usufruir dos mesmos benefícios concedidos aos docentes efetivos.

As medidas propostas pelo sindicato garantiriam a horizontalidade nas relações do trabalho docente e diminuiriam as divergências existentes no mesmo grupo profissional. Destaca-se que o ápice da precarização dos vínculos

empregatícios do trabalho docente consiste nos professores da categoria “V”, os chamados eventuais. Este recebe pelo momento em que está em sala de aula com os alunos. Atividades como planejamento da aula ou mesmo correção de exercícios são totalmente desconsiderado na efetivação dos vencimentos destes profissionais.

Deste modo, uma relação trabalhista baseada no momento em que o professor pisa na sala de aula é muito semelhante a atuação de um trabalhador industrial. Como salientou Laval (2004), a escola não é uma empresa, o professor não é um operário e os alunos não são um produto cuja fabricação é imediata.

É certo que a organização social, econômica e política ditada pelo neoliberalismo tende a transformar todos os espaços em produtividade, todas as relações em lucrativas e toda a interação em uma incessante competição. Essa organização também atinge e é sentida na escola e pelos professores. Conforme Laval (2004) pontua “a escola é, cada vez mais vista, como uma empresa entre outras, compelida a seguir a evolução econômica e a obedecer às restrições do mercado. A retórica gerencial se torna cada vez mais invasora, por parte dos responsáveis do mundo político e da alta administração escolar” (LAVAL, 2014, p, 13).

A escola seria o local de produção do sujeito adequado para viver na sociedade capitalista, cuja lógica de relação estabelecida se coaduna com a visão do mercado. Nesse sentido, ela não deve se pautar na formação plena do sujeito, mas prepará-lo para a vida profissional de uma sociedade competitiva. Em detrimento da formação humano-cultural deve prevalecer o enfoque nas competências, principalmente naquelas que enfatizam a articulação de um trabalhador polivalente e flexível. Essas competências devem, como enfatiza Laval (2014), garantir ao aluno a empregabilidade, com o destaque para a necessidade de se desenvolver nos sujeitos a competência de “aprender a aprender”²⁶.

Nessa nova configuração de Estado, o objetivo é instaurar uma sociedade mais competitiva e que seus indivíduos passem a se esforçar mais. A ausência de

²⁶ O pesquisador Newton Duarte (UNESP/Araraquara) realiza uma problematização bem interessante acerca da competência “aprender a aprender”. **Ver:** DUARTE, N.. As pedagogias do Aprender a Aprender e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 18, p. 22-34, 2001.

garantias ao trabalhador faz com que a responsabilidade da empregabilidade recaia sobre ele. Segundo Masschelein e Simons (2014):

Com a ênfase agora mudada para a empregabilidade, o emprego se torna cada vez mais uma responsabilidade do indivíduo. O indivíduo é batizado como um aprendiz (ao longo da vida), a aprendizagem é um investimento no próprio capital humano do indivíduo, e os cidadãos-como-aprendizes ativados carregam a responsabilidade vitalícia de encontrar o seu próprio emprego (2014, p. 112).

As alterações que acometem a sociedade, na configuração do neoliberalismo, não se limitam à escola e aos alunos, mas estende-se também ao professor. Como sinaliza Masschelein e Simons (2014), o professor torna-se o profissional competente, dotado de uma técnica para alinhar os alunos num mesmo nível de proficiência do saber e domínio das habilidades e competências que o garantam a empregabilidade na sociedade.

A competência docente é exposta à sociedade na qualidade técnica que domina e aplica na formação dos estudantes, mas se expõe em campeonatos e competições entre outras escolas. Nela os professores, por meio do desempenho dos seus alunos, demonstra todo o potencial da sua técnica, revela toda a sua competência, evidenciando à sociedade a sua empregabilidade. Conforme aponta Masschelein e Simons:

Hoje, como já foi dito, o bom professor é o professor competente e o professor competente é o professor cujo portfólio tem marcas de controle ao lado de todas as subcompetências corretas. É o professor que, como um gerente, exerce um contínuo automonitoramento do capital adquirido em seu portfólio e dos seus pontos fortes e fracos (2014, p. 147).

Essa passagem é significativa para compreender a figura do professor e sua atuação diante da nova configuração social do liberalismo. O individualismo, em seu mais elevado grau, como salienta Dardot e Laval (2016), faz com que a escola deixe de ser o espaço do trabalho coletivo cujo objetivo é o desenvolvimento racional-crítico e a formação humanista-cidadã do aluno. A escola não é apenas o espaço empresarial em que se produz sujeitos que tenham competência para garantir sua empregabilidade, mas ela é ao mesmo tempo um espaço de competição entre os docentes.

Lançados nessa lógica competitiva, o fracasso da atuação docente é compreendida como sendo de responsabilidade deste profissional, entendido enquanto docente que não possui características atrativas para garantir a sua empregabilidade. A divisão dos professores por meio de categorias díspares é nociva e prejudicial, reforçando-se, desta maneira, os meandros da estrutura neoliberal na escola. Logo, os vínculos empregatícios mais precarizados são vistos como relegados aos profissionais que não conseguem garantir a sua própria empregabilidade.

A importância relegada apenas ao *eu*, enquanto profissional competente faz com que o docente preocupado com seu portfólio não consiga visualizar a importância do *outro*, enquanto profissional que está lançado no mesmo espaço e que divide com o outro os mesmos alunos. Talvez essa racionalidade, como adverte Dardot e Laval (2016), incida luzes para compreender a dificuldade que o sindicato encontra em unir todo o professorado em suas mobilizações.

Constata-se que as mobilizações sindicais em prol de reivindicações, objetivam melhores condições de trabalho, mas são prejudicadas por essa divisão existente no professorado paulista. Segundo Santos (2016), isso ocorre em diversas situações “a pauta de reivindicações do principal sindicato que representa os professores da rede estadual, APEOESP, é de igual maneira fragmentada” (SANTOS, 2016, p. 68). Essa fragmentação das pautas sindicais se deve à necessidade de contemplar as exigências relacionadas a cada categoria docente.

A diversidade nas reivindicações contidas nas pautas sindicais pode ser compreendida como um dos efeitos do neoliberalismo que proporciona a fragmentação dos trabalhadores em categorias, favorecendo-se um processo de desarticulação política. Isto não é um fenômeno exclusivo da categoria docente, mas é uma consequência comum a todos os sindicatos e suas respectivas categorias. Para Antunes (1988), a divisão da categoria reverbera na representatividade sindical uma vez que fragiliza a unidade da categoria.

Por esta perspectiva, as desigualdades estabelecidas entre as diferentes categorias docentes existentes na mesma rede são compreendidas como a instauração de uma crise no interior dos sindicatos e da alienação dos professores. A fragilidade sindical, como denota Cardoso (2003), é algo que interessa aos

governos neoliberais. Segundo ele, os sindicatos impõem obstáculos para a agenda neoliberal, uma vez que atuam na garantia de direitos para todos os trabalhadores. Impossibilitando políticas que enfatizam a meritocracia ou a competitividade entre os trabalhadores.

Meritocracia, competitividade e individualismo são características do neoliberalismo. Nesta perspectiva política, econômica e social, o Estado deve estabelecer diretrizes competitivas que sirvam para selecionar alguns professores e barrar outros. Os sujeitos considerados habilitados são aprovados e possuem todas as vantagens advindas com a aprovação. Aos demais, deve-se ofertar outras possibilidades, no entanto, essas surgiram de acordo com a necessidade/interesses estatal em abrir novos concursos. Cria-se e institui-se uma política que enfatiza a estratificação entre os próprios professores.

Deste modo, a E1 se alinha aos preceitos neoliberais. Esse alinhamento não ocorreu repentinamente, mas é um projeto que foi se instaurando paulatinamente, de modo “sorrateiro” a partir da instauração de reformas, como pontuaram Piozevan e Dal Ri (2016). Estabelece-se, portanto, no interior de uma categoria a divisão perversa que além de estigmatizar professores por meio de uma “sopa de letrinhas” remove uma parcela significativa de direitos trabalhistas.

O discurso que enfatiza metas e que corrobora com divisão da categoria mascara a transformação do espaço escolar, do que se espera do aluno e do que se considera ser professor. A preocupação com os portfólios individuais impede-os de observar como o adoecimento vai se alastrando pelos corpos do coletivo. A insensibilidade proliferada na competitividade faz com que o professor seja culpabilizado pelo seu adoecimento. O problema é o professor, nunca a estrutura.

Confinados a uma realidade trabalhista que não privilegia os sujeitos capazes de receber os benefícios por uma atividade comum, os profissionais da educação são submetidos às mazelas de uma estrutura técnico-burocrática que impele agravos diversos, sejam de ordem econômica, por conta da ratificação de uma política salarial proporcional à sua filiação institucional, bem como aqueles relacionados as patologias, que se desenvolvem nestes sujeitos em decorrência da precarização dos trabalhos exercidos em âmbito escolar.

Tal fato é constatado pelo conjunto de estudantes, que avaliam que as condições de trabalho na qual os profissionais da educação estão inseridos se mostra aquém às necessidades para o desenvolvimento das atividades inerentes ao magistério. É possível constatar que 36% dos estudantes da E1 não concordam que os professores possuem estrutura para isso, enquanto que na E2 esse índice equivale a 68%, fator intensificado pelas questões já salientadas.

Além disso, 61,23% dos estudantes da E1, e 58% dos estudantes da E2 compreendem que os professores não são bem remunerados. A ação do Estado na política pública em educação é fundamental para debater a precarização docente, visto que como elemento essencial para a formação humana, a educação insere-se no cotidiano prático, oportunizando acesso a um saber por meio da instituição escolar. Para tanto, é preciso delimitar que, em sentido amplo, a análise da precarização do trabalho do profissional da educação empreende concepções, ideologias e práticas desenvolvidas ao longo de sua trajetória. E em sentido restrito, vincula-se ao tema, a necessidade de se identificar os aspectos que, efetivamente, permeiam a dinâmica educativa.

Sob essa tensão asseveram-se duas conjecturas discrepantes: (1) projeto hegemônico vigente e sua ótica do capital que, subsidiado pelos interesses da ampliação da exploração sob o trabalhador, provoca um crescente desgaste e apatia para o desempenho de sua atividade imaterial; (2) a ótica do trabalho visa a superação das dicotomias e se organiza principalmente pelas lutas na sociedade de classes, tem como princípio a “superação da ordem social burguesa de produção e reprodução social da vida material” (GRACIOLLI; DINIZ, 2010, p. 141).

Há, nesse sentido, duas relações estabelecidas: (1) de cunho histórico-metodológico, que ressignifica o desenvolvimento do trabalho do professor a partir de uma concepção de Estado Neoliberal, e (2) uma que busca incorporar essa discussão ao cotidiano da escola e seus indivíduos, no sentido de entender como se efetiva a articulação de tais ditames políticos.

A discussão sobre política pública assume centralidade, uma vez que é a partir de suas contradições que a sociedade operacionalizará sua dinâmica e desenvolverá estratégias para o estabelecimento de relações estáveis ou não. Tal

movimento é indiscutivelmente refletido na prática dos sujeitos que, a partir da análise da conjuntura externa, avaliam com credibilidade ou não a instituição escolar, fortalecendo ou diminuindo os vínculos, acarretando em diferenças significativas no clima organizacional desta instituição., uma vez que “a atmosfera de uma escola exerce um grande impacto sobre o comportamento organizacional” (HOY; MISKEL, 2015, p. 190).

Com relação à sétima dimensão, **relações com a comunidade e o seu entorno**: pode-se perceber que há baixa adesão aos poucos projetos desenvolvidos pelas instituições. Ressalta-se que na E1 existem poucos eventos, sendo que 66% dos sujeitos afirmam que não há a articulação destas atividades com o intuito de aproximar os pais e a comunidade escolar, tendência seguida por 62% dos estudantes da E2. Assim, é necessário o fomento de atividades unitárias, tendo por necessidade a mudança de foco em relação ao tema:

Como se percebe, os estudantes sentem necessidade em participar de forma ativa dos processos escolares, favorecendo uma abordagem mais próxima entre os colegas e suas respectivas famílias. Além disso, é importante destacar que estes indicam a importância de maior investimento do orçamento escolar, tendo em vista o fortalecimento da Associação de Pais e Mestres (APM). O fato de verificar que existem sujeitos que não compreendem a função da APM, bem como a necessidade de seu fomento, requer a instrumentalização de estratégias que favoreçam a conscientização do tema.

Portantiero (1989) afirma compreender o espaço escolar como público, que “possa assegurar-nos mais extensos âmbitos da vida coletiva uma maior informação, participação e descentralização das decisões”.

[...] o sujeito constitui-se na medida em que é obrigado a construir uma ação autônoma e uma identidade própria em virtude mesmo da pluralidade dos mecanismos que o encaram e das provas por que passa. Ele é obrigado a opor a unidade de um Eu à diversidade das lógicas da sua ação. É o que pode gerar um sentimento de estranheza do ator em relação ao sistema, sentimento que não implica que esa estranheza seja real, a assentar sobre duas realidades ontológicas diferentes. O sujeito social é definido por um jogo de tensões, por um trabalho e não por um ser (DUBET, 1994, p. 260).

Desta maneira, a compreensão dos sujeitos passa pela necessidade de favorecer a integração das lógicas de ação de maneira a recolocar a ênfase nas práticas coletivas que são, em si, inerentes às diferentes relações travadas no cotidiano escolar.

Com relação ao índice de satisfação das famílias dos estudantes estarem matriculados na instituição escolar, é possível perceber que, na E1, 34% discorda que os pais estejam contentes com este fato, 20% concorda pouco, 36% não tem uma opinião formada a respeito do tema, e 10% concordam. Na E2, 36% dos estudantes indicam que os pais estão satisfeitos, contrariando 44% de estudantes que não concordam com esta afirmação. Tais dados revelam que o sentimento de pertencimento à instituição é baixo se considerar o percentual de estudantes que concordam com esta afirmação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo avaliar as diferentes redes de convivência tecidas no decorrer da trajetória escolar, tendo como foco a realidade dos estudantes do Ensino Médio. Para isto, conferiu-se validade às vozes e necessidades dos alunos de duas escolas localizadas em uma cidade no interior do estado de São Paulo.

A primeira escola (E1) apresenta como característica principal o fato de estar localizada na área central da cidade e oferecer apenas a etapa Ensino Médio; já a segunda escola (E2) fica em um bairro residencial e oferece atividades escolares a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A formatação do clima organizacional de ambas escolas levou em consideração a verificação de sete categorias a *piori*: (1) relações de poder; (2) Processos de interação; (3) Relações com o conhecimento; (4) Processo de tomada de decisão; (5) Infraestrutura e equipamentos; (6) Processos de controle externo e (7) Relações com a comunidade e seu entorno – que no estudo foram consideradas como “dimensões” de análise do clima.

A primeira dimensão tratou sobre as relações de poder que são desenvolvidas em sala de aula, avaliando a figura do professor e a sua relação com os estudantes. A segunda verificou os padrões de interação presentes na escola, buscando perceber como que os processos dialógicos são desencadeados na prática escolar, incorporando-se, para isso, reflexão sobre suas potencialidades, limites e fragilidades. A terceira dimensão buscou sintetizar uma análise sobre a articulação dos conhecimentos históricos priorizados na dinâmica escolar, de modo a compreender o papel do professor e do aluno nesse processo, além de se constatar a validade e grau de importância de tais conhecimentos, sob a ótica de análise dos estudantes. A quarta identificou os padrões de participação dos estudantes e as maneiras pelas quais estes avaliam a atuação dos gestores escolares durante o percurso em que estão inseridos na dinâmica escolar. A quinta dimensão avaliou a infraestrutura e equipamentos, tendo por foco a compreensão de como estes elementos interferem na qualidade do clima organizacional da escola. A sexta avaliou os processos de controle externo, buscando sintetizar em que medida

ações que extrapolam o âmbito escolar favorecem ou não a dinâmica escolarizante. Por fim, a última dimensão traçou um panorama sobre as relações da comunidade escolar e o entorno da escola, tendo como foco de análise a identificação de condutas que pudessem ora favorecer os processos de mudança no âmbito escolar, ora a permanência de condições nesse espaço.

Estas dimensões, a partir do estudo teórico apresentado nos capítulos anteriores, proporcionou a análise das escolas a partir de diferentes prismas. Assim, oportunizou olhar para ambas as instituições de modo a considerá-las como espaço de interação entre pares, capaz de proporcionar experiências sociais que ora promovem abertura, e, portanto, um clima favorável para a difusão de mudanças qualitativas, ora a permanência de condições já estratificadas, o que repercutirá em clima fechado e desatento às demandas dos sujeitos.

Nesse sentido, a análise das relações escolares reafirma uma das premissas da prática instigada pela sociologia da experiência, na qual Dubet (1994) salienta que “O estudo objetivo da subjetividade dos atores determina uma relação particular nos indivíduos desde o momento que lhes sejam reconhecidas certas capacidades, especialmente as de construir a sua própria experiência” o que de acordo com o autor acarreta em recusa em relação às concepções radicais, o que favorece os sujeitos a conceberem “[...] a pesquisa sociológica como uma forma de debate entre atores e investigadores que reconhecem ao mesmo tempo o que têm de comum e o que os separa” (DUBET, 1994, p. 263).

Dessa maneira, o “diálogo sociológico” envida a necessidade de fortalecer a crença de que a análise do clima organizacional da escola é fator que determina a busca pelas diversas concepções dos sujeitos, e que a partir de tal noção, expõe-se a possibilidade da instituição escolar avaliar-se de forma qualitativa, mensurando seus desafios e acertos, suas competências e dificuldades. Este movimento, alicerçado pelas concepções teóricas preconizadas por Dubet (1994), coaduna com uma postura de abertura epistemológica, onde o olhar dos sujeitos se dirige para a busca de soluções diante dos problemas que desafiam as convenções, uma vez que a mudança só poderá ser realizada tendo em vista o compartilhamento da experiência social pelos sujeitos, tornando possível verificar as “representações,

emoções, condutas e as maneiras como os atores as explicam” (DUBET, 1994, p. 262).

Nesse sentido, Hoy e Miskel (2015, p. 189) argumentam que “o clima escolar é um termo que se refere às percepções sobre o ambiente de trabalho geral da escola; a organização formal, as personalidades dos participantes e a liderança organizacional” tal constructo potencializa, nesse sentido, a verificação das condutas e das relações desenvolvidas, favorecendo-se a possibilidade da escola arquitetar condições para a melhoria da qualidade dos processos preconizados por todos os sujeitos da instituição escolar, potencializando-se a retomada às principais necessidades da organização.

Cabe constatar que o clima escolar é constructo, e se deriva das múltiplas articulações dos sujeitos na instituição, e que desta forma, fomenta uma atmosfera que pode ser sentida pelo conjunto destes que fazem parte do coletivo em questão. Assim, é possível verificar a partir de retomada a questão de pesquisa, que a articulação de um clima organizacional coeso e atento às demandas da escola tem relação com o nível das interações que são protagonizadas pelos sujeitos na estrutura escolar, favorecendo-se e potencializando-se uma visão de escola. Fica evidente, a partir dos dados coletados no presente estudo, que:

- O clima organizacional da escola é fortemente afetado pelas interferências externas que acarretam sensações coletivas na escola e favorecem o entendimento sobre os dilemas que perpassam a dinâmica desta instituição. Desta forma, questões como a pauperização da estrutura física, assim como de pessoal são fatores que interferem de forma veemente na maneira como os indivíduos enxergam as instituições, favorecendo um olhar mais positivo diante do seu clima a partir da percepção de um atendimento favorável as exigências do público, ou possibilitando uma relação mais negativa diante da verificação da negligência de ação por parte do Estado em relação à difusão de políticas públicas dirigidas à escola;
- Os jovens demonstram a necessidade de se validar a autoridade docente durante o percurso de estudo, tendo como sustentáculo o equilíbrio entre as relações acadêmicas e pessoais, destacando-se a necessidade de que este

profissional tenha um perfil aberto, disposto ao ensino e assessoramento aos estudantes, bem como dedicação à profissão de maneira profissional;

- Os jovens anseiam que o período dedicado à escola seja de qualidade, o que se efetiva por meio da ratificação da necessidade do conhecimento como mecanismo catalisador desta instituição. Verificam, nesse sentido, que cabe a escola projetar possibilidades de melhoria favorecendo a aprendizagem em nível de igualdade com as exigências globais que os circundam;
- O tempo de permanência dos estudantes em uma única instituição é fator que adquire importância, demonstrando-se como variável positiva que influencia no sentimento de pertencimento a escola. Estudantes que tiveram a experiência escolarizante a partir do sexto ano do ensino fundamental até o ensino médio apresentaram uma visão mais positiva da instituição no que se refere o seu clima organizacional, o que implica em maior identificação com a proposta escolar em relação aos estudantes do ensino médio de escolas que oferecem apenas esta etapa de ensino, uma vez que se observou a criação de laços de convivência mais sólidos e coesos na segunda escola.
- Embora inicialmente avaliem a escola como sendo espaço capaz de validar e fortalecer a busca por oportunidades educativas que supram a demanda pessoal, os estudantes vislumbram na maior parte das vezes a obtenção do diploma escolar como forma de acesso a trabalhos mais qualificados;
- Mesmo com as dificuldades elencadas no decorrer das discussões, é possível perceber que a maior parte dos estudantes ainda acreditam na escola, demonstrando-se que a articulação de um clima organizacional mais aberto, e, portanto, mais positivo remete à necessidade de maior participação dos estudantes na organização escolar de modo que esta confira voz aos dilemas que os jovens têm em seu cotidiano., considerando-os como sujeitos para além da caracterização de alunos.

Tais conclusões a partir da análise dos relatos e dados obtidos junto aos estudantes de ensino médio promovem a necessária discussão a respeito do perfil escolar que hoje temos, e das necessidades impostas a esta instituição para a mudança do paradigma que paira sobre esta. Desta maneira, não é possível, como

já demonstrado, sobrepor todas as mazelas à escola e seus profissionais, tendo em vista que, sendo esta uma instituição que reflete em sua estrutura as contrariedades da sociedade, aspectos externos afetam o modo como a escola conduzirá seu projeto.

Todavia, a análise de clima organizacional aqui realizada impõe que, dadas as lógicas de ação dos diferentes sujeitos, ações que tenham por intuito tornar a gestão mais transparente, próxima e reflexiva, bem como garantir que a escola se qualifique em local de oportunidades, é fator que mobiliza percepção mais positiva, fortalecendo a crença dos indivíduos na possibilidade de melhora desse espaço, uma vez que segundo as lógicas de experiência “cada um de nós pode facilmente por em cena a sua identidade ao definir sucessivamente as suas pertencas, os seus recursos e os seus empenhamentos” (DUBET, 1994, p. 189).

Deste modo a pesquisa ressaltou que as relações estabelecidas no interior da escola podem e devem ser modificadas de acordo com as diferentes condições impostas a este espaço, situação que cabe a escola o fomento de ações que visem arquitetar posturas diferenciadas em torno do tema, garantindo-se representatividade e crédito aos anseios dos jovens.

Assim, antecipar e projetar ações que visem superar as dicotomias existentes nos espaços escolares tornando esta instituição mais atenta às suas demandas é fator de importância, que adquire centralidade na análise do seu clima organizacional tendo em vista o potencial de desenvolvimento desta instituição.

Ressalta-se, deste modo que, uma instituição aberta, plural, atenta às demandas dos estudantes, articulada aos propósitos de ensino-aprendizagem e focada na análise e reflexão de suas ações condiz com o perfil requerido às escolas da atualidade, sem o qual esta instituição semeará apenas a reprodução de práticas que não colaboram para o desenvolvimento dos sujeitos inseridos em sua dinâmica, e por extensão de seu clima organizacional.

REFERÊNCIAS

AAKER, et al. **Marketing Research**. 7ª Ed., New York: John Wiley & Sons, 2001.

ALVES -MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ANTUNES, R. **A Rebelião do Trabalho (O Confronto Operário No Abc Paulista: As Greves de 1978/80)**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1988.

APEOESP. **Manual do Professor**. SP: APEOESP, 2018.

ARAÚJO, U. F. **Autogestão na sala de aula: as assembleias escolares**. Summus editorial: São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/a/u/auto_gestao.pdf>. Acesso em 23 abr. 2019.

NUNES, N. A.; ASSMANN, S. J. A escola e as práticas de poder disciplinar. **Perspectiva**. Florianópolis, v.18, n.33 p.135-153, jan./jun. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10786/10287>>. Acesso em 13 mai. 2019.

BARBOSA, L. **Igualdade e meritocracia: A ética do desempenho nas sociedades modernas**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2003

BARROSO, J. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. Princípios Gerais da Administração Escolar, v. 1, 2012. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BERGAMINI, C. W.; CODA, R. (Org.). **Psicodinâmica da vida organizacional: Motivação e liderança**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E.; ALAMILLO, R. D. R.; RUIZ, R. O. Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. **Revista de Educación**. v.1 n.339, jan./abr., 2006. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2018

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: 1998.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

Brookover, W. B.; Lezotte, L. W. **Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement**. Occasional Paper No, 17. East Lansing, MI: The Institute for Research on Teaching, Michigan State University, 1979.

BROWN, A. F. Two strategies *for* changing climate. **CAS Bulletin**, v.4, p. 64-80, 1965.

BRUGGEMANN, O. M.; PARPINELLI, M. Â. Utilizando as abordagens quantitativa e qualitativa na produção do conhecimento. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 563-568, Sept. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342008000300021&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 ago. 2019.

BRUNET, L. Clima de Trabalho e Eficácia na escola. In NÓVOA, A. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995, p.123-139.

BURBULES, N. **Dialogue in Teaching**: Theory and practice. New York: Teacher's College Press, 1993.

CAMPBELL, J.P.; DUNNETTE, M.D.; LAWLER, E.E; WEIK, K.E. **Managerial behavior performance and effectiveness**. New York, McGraw Hill Book, 1970.

CARDOSO, A. M.. **A década neoliberal e a crise dos sindicatos**. São Paulo: Editora Boitempo, 2003.

CARVALHO, L. M. **Clima de escola e estabilidade dos professores**. Lisboa: Educa-Organizações, 1992.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução Clélia Regina Ramos. Editorial Arara Azul. Versão para eBook.Fonte Digital. (1832-1898). Documento da Tradutora. 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html#6>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

CASSAR, M. **Introdução à administração**: Da competitividade à sustentabilidade. Campinas: Alínea, 2003.

COHEN, J., MCCABE, E. M., MICHELLI, N. M., & PICKERAL, T. (2009). School climate: Research policy, practice, and teacher education. *Teacher's College Record*, 111, 180–213. Disponível em: <<http://www.tcrecord.org/>>. Acesso em 18 jan. 2019.

CORTI, A. P.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil**: subsídios para educadores. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

COSTA, J.; ROCHA, E.; SILVA, C. Voces de la juventude em Brasil: aspiraciones y prioridades. In: NOVELLA, R.; REPETTO, A.; CAROLINA, R.; GRACIANA, R.. **Millennials en América Latina y el Caribe: ¿Trabajar o estudiar?**, 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Millennials_en_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe_trabajar_o_estudiar.pdf>. Acesso em 15 fev. 2019.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jun. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405>>. Acesso em 14 jan. 2019.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DAYRELL, J.. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. P. **Juventude e escolarização** (1980-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002, [Série Estado do Conhecimento, n. 7]. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude_escolarizacao_n7_151.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2019.

DEBARBIEUX, E., & BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DELORS, J. **La Educación encierra un Tesoro**. Madrid: Unesco, 1996.

DEL REY, R.; CASAS, J. A.; & ORTEGA RUIZ, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). **Universitas Psychologica**. v. 16, n.1, p. 1-11. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>>. Acesso em 14 jun. 2019.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. D. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32 de abril de 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000100003&lng=en&nrm=iso>. acesso em 12 de agosto de 2019

DEWEY, D. **Democracia e educação**. Santa Marta de Corroios: Plátano Editora, 2007.

DIAS, R. **Cultura Organizacional**. Campinas: Alínea, 2012.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DUBET, F.. A escola e a exclusão. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 119, p. 29-45, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de agosto de 2019.

DUBET, F.. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004

DUBET, F.; MARTUCELLI, D.. **En la escuela**: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998.

DUTRA-THOMÉ, L.; PEREIRA, A. S.; KOLLER, S. H.. O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características Sociodemográficas de Jovens Trabalhadores e Não-trabalhadores. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Jan-Mar 2016, Vol. 32 n. 1, pp. 101-109. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n1/1806-3446-ptp-32-01-00101.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2019.

ERANIL, A.; ÖZBILEN, F. M. Relationship Between School Principals' Ethical Leadership Behaviours and Positive Climate Practices. **Journal of Education and Learning**. v.6, n.4, p. 100-112, 2017. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1145256.pdf>>. Acesso em 18 mar. 2019.

FALSARELLA, A. M. Os estudos sobre a cultura da escola: Forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, nº. 144, p.618-633, jul.-set., 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018182991.pdf>>. Acesso em 12 jan. 2019.

FERNÁNDEZ DIAZ, L. M. **Instituciones educativas**. Dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires, Paidós, 1994.

FERNANDEZ, T. A. El clima organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo para México y Uruguay. **REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 2, Nº. 2, 2004. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120205.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2019.

FINK, A.. **Conducting Research Literature Reviews**: from the Internet to Paper. Thousand Oaks, California: SAGE, 2014.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOLLETT, M. P. **Creative experience**. London: Longmans, Green and Company, 1924. Disponível em: <<https://archive.org/details/creativeexperien00foll/page/300>>. Acesso em: 25 dez. 2018.

FOREHAND, G. A.; GILMER, B. H. Environmental variation in studies of organizational behavior. **Psychological bulletin**. v. 62, n. 6, dez., 1964. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/record/1965-06619-001>>. Acesso em 26 dez. 2018.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura**: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: O nascimento da prisão. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

FREIBERG, H. J. **School Climate**: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. Filadélfia, PA: Falmer Press, 1999. Disponível em: <<http://93.174.95.29/main/777E292BAE6A436370B0C467CFAE58BD>>. Acesso em 17 ago. 2018.

FREUND, C. S.; BIAR, L. D. A. Gerenciando o estigma do professor contratado: uma análise de discurso crítica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, 2017, p. 01-24. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v33/1982-6621-edur-33-e166838.pdf>>. Acesso em 14 jul. 2019.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

GALLIANO, A. G. **O método científico**: teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1986. 200 p.

GARCIA, J. N. **Manual de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed, 1998. 274 p

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNCAO, A. Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesqui.** [online]. 2005, vol.31, n.2 [cited 2020-07-13], pp.189-199. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200003>. Acesso em 12 fev. 2019.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2016.

GIROUX, H. Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio. IN: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Capítulo 3, p. 65-74.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

HALAWAH, Ibtisam. **The Relationship between Effective Communication of High School Principal and School Climate**. Education, 2005. Disponível em <<https://eric.ed.gov/?id=EJ765683>>. Acesso 18 out. 2018.

HALPIN, A. V.; CROFT, D. B. **The organizational climate of schools**. Chicago, University of Chicago, 1963. Disponível em: <<http://www.donpugh.com/Education/questionnaires/THE%20ORGANIZATIONAL%20CLIMATE%20OF%20SCHOOLS.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2019.

Hellriegel, D.; Slocum, J. W. Organizational Climate: Measures, Research and Contingencies. **Academy of Management Journal**, v.17, n. 2, p. 255-280, 1975. Disponível em: <<https://sci-hub.tw/10.5465/254979>>. Acesso em 14 jun. 2019.

Hopson, L.; Lee, Eunju. Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. **Children and Youth Services Review**. n. 33. p. 2221-2229, 2011. Disponível em: <https://econpapers.repec.org/article/eeecysrev/v_3a33_3ay_3a2011_3ai_3a11_3ap_3a2221-2229.htm>. Acesso em 18 jan. 2019.

HOY, W.K; MISKEL, C. G. **Administração educacional: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: AMGH, 2015.

JAMES, L. R.; JONES, A. P. **Organizational climate: a review of a theory and research**. Psychological Bulletin, v. 81, n.12, p. 1096-1112, 1974.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de Historia da Educação**. São Paulo, n. 1, p. 9-44,

2001. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf>. Acesso em 18 mar. 2019.

KAFKA, J. The Principalship in Historical Perspective, **Peabody Journal of Education**, Londres, v. 84, n. 3, jul., 2009. Disponível em: <doi.org/10.1080/01619560902973506>. Acesso em: 25 dez. 2018.

KAROSHI, **Glossário sobre Mary Parker Follett**. 2010. Disponível em: <<https://www5.fgv.br/ctae/publicacoes/Ning/Publicacoes/00-Artigos/JogoDeEmpresas/Karoshi/glossario/FOLET.html>>. Acesso em: 25 dez. 2018.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. London, BMJ Books, 2000.

KRUEGER, R. **Grupos focais: Um guia prático para pesquisa aplicada**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1988.

LANZONI, S. L.. **Clima organizacional: fator de prevenção à violência escolar**. 2009. 220 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2009. Disponível em:< <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101560>>. Acesso em 17 set. 2018.

LAPORTA, T. **Renda domiciliar per capita no Brasil foi de R\$ 1.373 em 2018, mostra IBGE**. G1, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/02/27/renda-domiciliar-per-capita-no-brasil-foi-de-r-1373-em-2018-mostra-ibge.ghtml>

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004. 324 p.

LEWIN, K.; LIPPITT, R.; WHITE, R. K. "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created 'Social Climates'." **Journal of Social Psychology**, v.10, n. 2, maio, 1939. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224545.1939.9713366>>. Acesso em: 25 dez. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; O., J. F.; TOSCHI, M. S.. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIKERT, R. (1961). **Novos Padrões de Gerenciamento**. Nova York: McGraw-Hill.

LÓPEZ-QUINTÁS, A. **Como obter uma formação integral**: o modo ótimo de realizar a LOGSE (PCNs). Belo Horizonte: mimeo, 1996.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima escolar**. Petrópolis: Vozes, 2017. (Cadernos de Gestão).

MANN, H. **A educação dos homens livres**. Trad. Monteiro, E. Jacy. Ibrasa: São Paulo: 1963.

MARCATO, T. C.; CONTI, C. L. A.. Justiça e igualdade na escola: a falácia da meritocracia. **Devir educação**, v.1, n.1, p. 66-74, 2017. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/download/14/33/>

MARRI, I.; RACCHUMI, J.. **Infraestrutura escolar e desempenho educacional em Minas Gerais**: possíveis associações. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 28.; 2012, Águas de Lindóia. Anais. Águas de Lindóia, SP: Abep, 2012.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M.. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Coleção: Experiência e Sentido Echarlar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016

MELO, S. G. DE. **relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. Dissertação de mestrado. Marília:SP, 2017. p. 260, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150187/melo_sg_me_mar.pdf?sequence=3>. Acesso em 20 out. 2018.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição e complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/sep, 1993. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em 14 jan. 2019.

MINTZBERG, H. **Mintzberg on Management**: Inside Our Strange World of Organizations. Free Press, New York, 1989.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora livraria da física, 2011.

MUÑOZ, P. E.; CASAS, J.A.; DEL REY, R.; ORTEGA-RUIZ,R.; CERDA, G.; PÉREZ, C. Validation and cross-cultural robustness of the School-wide Climate Scale (SCS) across Spanish and Chilean students. **Studies in Educational Evaluation**. v. 2, n. 56 p.182–188, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.01.002>>. Acesso em 18 jun. 2019.

MYERS, M. T.; MYERS, G. E. **Gestão por comunicação**: uma abordagem organizacional . McGraw-Hill, Nova Iorque, 1982.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995.

ORTEGA, R.; Del Rey, R. **Construir la convivencia**. Barcelona: Edebe, 2004.

OUCHI, W. G. **Theory Z**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1981.

PARO, V. H. **A Utopia da Gestão Escolar Democrática**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.60, p.51-53, 1987. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1235>>. Acesso em 14 mar. 2019.

PAULA E SILVA, J. M. A.; BRIS, M. M. Clima de Trabalho uma Proposta de Análise da Organização Escolar: revisão teórica. **Educação: Teoria e Prática**. vol. 10, n. 19,jul./dez., 2002. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/1141>>. Acesso em 20 out. 2018.

PAYNE, M. **Modern Social Work Theory** .Chicago: Lyceum Books, 2005.

PELZ, D. C.; Andrews, F. M. **Scientists in organizations**: Productive climates for research and development. Oxford, England: John Wiley, 1966.

PEREIRA, S.M.C.**projeto nordeste de educação básica e o fundscola: UMA ANÁLISE DO DISCURSO GOVERNAMENTAL E DO BANCO MUNDIAL SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO**. 2007, 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara. Araraquara, 2007. Disponível em: <https://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1087.pdf>. Acesso em 12 fev. 2018.

PERRY, A. C. **The management of a city school**. New York: Macmillan, 1908. Disponível em: <<https://archive.org/details/managementofcity00perruoft>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PINO, A. **Afetividade e vida de relação**. Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

PIOVEZAN, P. R.; DAL RI, N. M. A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: vinte anos de reformas. ETD. **Educação Temática Digital**, v. 18, p. 178-197, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635567>>. Acesso em 14 mar. 2019.

PISCATELLI, J.; LEE, C. **State policies on school climate and bullying prevention efforts**: Challenges and opportunities for deepening state policy support for safe and civil schools. New York, NY: National School Climate Center, 2011. Disponível em: <www.schoolclimate.org/climate/documents/policy_brief.pdf>. Acesso em 21. dez. 2018.

ROCHA JUNIOR, O. C. D. **Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo**: A bonificação por resultado na opinião do professor. 2012. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Puc/sp, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9658>>. Acesso em 14 set. 2018.

ROETHLISBERGER, F. J. A estrada do retorno à razão. In: ____ WALDO, Dwigth. **Problemas e Aspectos da Administração Pública**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Administração e Negócios, 1996.

RUANI, N. R. D.. cultura e clima organizacional de uma escola pública estadual com desempenho satisfatório no enem. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 2, p.60-74 abr/jun 2017. Disponível em: <<https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/download/1735/1895/>>. Acesso em 23 abr. 2019.

SACRISTÁN, J. G. A educação que temos, a educação que queremos. IN: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000. Capítulo 2, p. 37-64.

SANTOS, J. B. S. D. **Professores temporários da rede estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária**. Dissertação de Mestrado, UNIFESP, Departamento de Educação, 2016, p. 133. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39226>>. Acesso em 12 set. 2018.

SANTOS, J. M. V. **Justiça restaurativa na escola**: uma análise da proposta em Caxias do Sul. 2016. 85 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências (Campus de Rio Claro), 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/155744>>. Acesso em 16 jan. 2019.

SANTOS, N. M. B. F. **Clima organizacional**: pesquisa e diagnóstico. Lorena: Stiliano, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, B. **Organizational climate**: individual preferences and organizational realities. **Journal of applied psychology**. v.56, n.3, 1972. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED097528.pdf>>. Acesso em 14 out. 2018.

SCHNEIDER, B. **Organizational climates**: An essay. *Personnel Psychology*, 1975. 28(4), 447-479.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHULMAN, D. *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage, 1999.

SILVA, J. M. A. P. et al. **A violência no cotidiano juvenil**: uma análise a partir da escola. Taubaté-SP: Cabral editora e livraria universitária, 2010

SILVA, JMAP., and SALLES, LMF., orgs. **Jovens, violência e escola**: um desafio contemporâneo [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 182 p.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Vol. I e II.

SOARES, N.; SOARES, S.. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: MPOGIPEA, 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educ Pesq [online]. 2001, vol.27, n.1, pp.87-103.

SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAGIURI, R. The concept of organizational climate. In: Renato Tagiuri e George H. Litwin (Org.). **Organizational Climate**: Explorations of a Concept. Cambridge, MA: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University, 1968.

THAPA, A.; COHEN, J.; GUFFEY, S.; HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. **A Review of School Climate Research**. Review of Educational Research, n. 83. 357-385, 2013. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654313483907>>. Acesso em 18 jan. 2019.

TOKARNIA, M. **Mulheres com mestrado ganham menos do que homens com mesma titulação**. Agência Brasil - Empresa Brasil de Comunicação. Brasília, 2013. Disponível em: < <https://www.ebc.com.br/cultura/2013/04/homens-com-mestrado-ganham-mais-do-que-mulheres-com-mesma-titulacao>>. Acesso em 14 jun. 2019.

TORTAJARA, I.; FLECHA, R. Desafios e saídas educativas na entrada do século. IN: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000. Capítulo 1, p. 21-36.

TRENTINI, M.; PAIM, L. Pesquisa em enfermagem: uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis: **Ed. UFSC**, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo. São Paulo: Atlas, 2017.

TYACK, D.; CUBAN, L. **Tinkering toward Utopia**. Massachusetts: Harvard University Press, 1995.

VASCONCELLOS, C. D. S.. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1989.

VILASSANTI, E. C. **Escolas Públicas e a Configuração do Clima Social Escolar**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2011.

VIÑAO FRAGO, A. V. Por una Historia de la Cultura Escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA, 3, 1998, Valladolid - España. **Anais...** Valladolid - España, 1998. p. 167-183.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=79559>. Acesso em 14. jul. 2018.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2019.

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R.. Juventudes e as múltiplas maneiras de ser jovem na atualidade. R. Ci. Hum., v. 48, n. 2, p. 247-262, jul-dez 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/view/2178-4582.2014v48n2p282/28512>

APÊNDICE

- 1) Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE);
- 2) Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE);
- 3) Questionário dos estudantes;
- 4) Questões para grupo focal da E1;
- 5) Questões para grupo focal da E2.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, João Marcos Vitorino dos Santos, aluno de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 62.280.203-3 SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam, estamos convidando seu filho (a) a participar do estudo “CLIMA ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: ENTRE O REAL E O IDEAL” que se desenvolverá em duas escolas públicas estaduais situadas em uma cidade do interior paulista, sendo sua escola uma delas.

Nessa pesquisa, gostaríamos de saber como seu filho (a) se relaciona com os professores, a qualidade desta convivência, e como que isso influencia no seu dia-a-dia de estudo e no modo como ele (a) pensa a escola que frequenta.

Para a primeira fase deste projeto, iremos entregar um questionário, sem que haja a identificação do nome de seu (a) filho (a). Esse documento será composto por perguntas diretas e concisas, na qual ele (a) deverá indicar dentre as opções apresentadas, aquela que mais se adequa a compreensão da realidade.

Para a primeira fase deste projeto, iremos entregar um questionário sem identificação para cada um dos participantes. Esse documento será composto por perguntas na qual seu filho (a) deverá indicar o grau de concordância ou discordância em relação as questões que lerá. Ele (a) deverá escolher, dentre as opções apresentadas, aquela que mais se adequa a compreensão da realidade escolar.

Os riscos em participar desta primeira fase da pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta. Para minimizar essa possível aflição, orientamos que seu filho (a) responderá apenas as questões que se sentir confortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de participar, sem qualquer prejuízo ou consequência.

Na segunda fase da pesquisa, a partir dos dados coletados nos questionários, realizaremos um grupo de debates (grupo focal) onde iremos discutir as questões que se mostraram mais importantes para os participantes. Os dados da primeira etapa serão apresentados em formato de gráficos e não demonstrarão identificação

de nenhum aluno, tão pouco nenhum atributo que possa remeter a um indivíduo específico, sendo resguardado, a todo momento desta investigação, o caráter sigiloso da pesquisa.

Durante o debate (grupo focal) ocorrerá o seguinte: faremos perguntas e ouviremos as respostas, sem interferir ou interromper. As falas serão anotadas e gravadas em áudio e seu filho (a) terá direito de recusar a gravação ou participação a qualquer momento. A identificação dos participantes ocorrerá por meio de números, sem a possibilidade de averiguação de nome, características pessoais, entre outros atributos íntimos. Esta fase da pesquisa poderá apresentar riscos como desconfortos, possível timidez, medo de se expor, ou de ser julgado. Para tanto, caso seja necessário, podemos interromper o procedimento da pesquisa a qualquer momento e retomar quando o participante se sentir mais confortável, ou mesmo, seu filho (a) poderá optar por não continuar participando.

As fases desta pesquisa serão realizadas numa sala fechada, onde somente o pesquisador e os participantes se encontrarão, em data e horário previamente agendados e combinados com o grupo de participantes. Você, na condição de responsável legal, tem direito a obter plenos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa, em qualquer fase; exigir sigilo, assim como ter o conhecimento da divulgação posterior do trabalho, originário desta investigação (dissertação de mestrado).

Os benefícios desta pesquisa consistem em contribuir para uma avaliação dos comportamentos que podem tornar a escola um lugar de aprendizagem significativa, com um clima de relacionamento entre professores e alunos propício para o estudo, colaborando para analisar quais ações devem ou não continuar presentes na escola.

Esclarecemos e garantimos que a identificação e seu filho (a) será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada.

Em caso de dúvida ou para obter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Ressaltamos que seu filho (a) não terá qualquer forma de despesa, ou ônus, bem como não será remunerado (a) para participar da presente pesquisa, uma vez que sua participação será voluntária. Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador(a).

Local/data _____ / _____ / _____

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Responsável

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Clima escolar e as relações de convivência na escola: Entre o real e o ideal”.

Pesquisador Responsável: João Marcos Vitorino dos Santos

Cargo/função: aluno do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Rio Claro

Endereço: Av. 24^a, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/ SP.

Dados para Contato: fone (19) 98137-0866 e-mail: joao.vitorino@hotmail.com

Orientadora: Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Rio Claro

Endereço: Av. 24^a, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/ SP.

Dados para Contato: fone (19)3526-4259 e-mail: joyce@rc.com.br

Dados sobre o Responsável legal do participante:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____ (após
aprovação)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, João Marcos Vitorino dos Santos, aluno de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP-Rio Claro), RG 62.280.203-3 SSP-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam, estamos convidando-o (a) a participar do estudo “CLIMA ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: ENTRE O REAL E O IDEAL” que se desenvolverá em duas escolas públicas estaduais situadas em uma cidade do interior paulista, sendo sua escola uma delas.

Nessa pesquisa, gostaríamos de saber como você e seus professores se relacionam, a qualidade desta convivência, e como que isso influencia no seu dia-a-dia de estudo e no modo como você pensa a escola que frequenta.

Para sua participação, pedimos consentimento de seu responsável legal, e o seu, de modo que todas as etapas da pesquisa sigam os procedimentos éticos necessários. Sua ajuda, nesta pesquisa, consistirá em responder perguntas em um questionário, em sua primeira fase, e participação em grupo de debates (grupo focal), na segunda fase.

Para a primeira fase deste projeto, iremos te entregar um questionário, sem que haja necessidade de constar a identificação de seu nome. Esse documento será composto por perguntas diretas e concisas, na qual você deverá indicar dentre as opções apresentadas, aquela que mais se adequa à sua compreensão da realidade.

Os riscos em participar desta primeira fase da pesquisa são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta. Para minimizar essa possível aflição, orientamos que você responda apenas as questões que se sinta confortável, podendo, inclusive, deixar de responder ou desistir de sua participação, sem qualquer prejuízo ou consequência.

Na segunda fase da pesquisa, a partir dos dados coletados nos questionários, realizaremos um grupo de debates (grupo focal) onde iremos discutir as questões que se mostraram mais importantes para você e os demais participantes no questionário. Os dados da primeira etapa serão apresentados em formato de gráficos e não demonstrarão identificação dos participantes, tão pouco nenhum

atributo que possa remeter a um indivíduo específico, sendo resguardado, a todo o momento desta investigação, o caráter sigiloso da pesquisa.

Suas falas serão anotadas e gravadas em áudio e você terá direito de recusar a gravação ou participação a qualquer momento. A identificação dos participantes ocorrerá por meio de números, sem a possibilidade de averiguação de nome, características pessoais, entre outros atributos íntimos. Esta fase da pesquisa poderá apresentar riscos como desconfortos, possível timidez, medo de se expor, ou de ser julgado. Para tanto, caso seja necessário, podemos interromper o procedimento da pesquisa a qualquer momento e retomar quando você se sentir mais confortável, ou mesmo, você poderá optar por não continuar participando.

As fases desta pesquisa serão realizadas numa sala fechada, onde somente o pesquisador e os participantes se encontrarão, em data e horário previamente agendados e combinados com o grupo de participantes. Você tem direito a obter plenos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa, em qualquer fase; exigir sigilo, assim como ter o conhecimento da divulgação posterior do trabalho, originário desta investigação (dissertação de mestrado).

Os benefícios desta pesquisa consistem em contribuir para uma avaliação dos comportamentos que podem tornar a escola um lugar de aprendizagem significativa, com um clima de relacionamento entre professores e alunos propício para o estudo, colaborando para analisar quais ações devem ou não continuar presentes na escola.

Esclarecemos e garantimos que a sua identificação será mantida em sigilo e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos científicos, expostos acima, incluída sua publicação na literatura especializada.

Em caso de dúvida ou para obter maiores esclarecimentos sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato, em qualquer momento que julgar necessário, com os pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados para contato encontram-se no final desse documento.

Ressaltamos que você não terá qualquer forma de despesa, ou ônus, bem como não será remunerado (a) para participar da presente pesquisa, uma vez que sua participação será voluntária. Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar

este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com o pesquisador(a).

Local/data _____ / _____ / _____

Assinatura do Pesquisador Responsável
pesquisa

Assinatura do participante da

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: “Clima escolar e as relações de convivência na escola: Entre o real e o ideal”.

Pesquisador Responsável: João Marcos Vitorino dos Santos

Cargo/função: aluno do mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Rio Claro

Endereço: Av. 24ª, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/ SP.

Dados para Contato: fone (19) 98137-0866 e-mail: joao.vitorino@hotmail.com

Orientadora: Joyce Mary Adam

Instituição: Universidade Estadual Paulista – UNESP/ Rio Claro

Endereço: Av. 24ª, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/ SP.

Dados para Contato: fone (19)3526-4259 e-mail: joyce@rc.com.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

Olá estudante!

Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a sua escola.






As informações coletadas por meio deste questionário poderão ajudar a melhorar as relações interpessoais, as condições de aprendizagem e o ambiente geral da escola.

Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL.

Esse questionário é anônimo, secreto e individual, por isso **pedimos que o responda com sinceridade**, dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado durante esse ano em que esteve matriculado em sua escola.

Todas as questões serão lidas pelo aplicador do questionário e você deverá acompanhar a leitura atentamente, respondendo o que tem acontecido na realidade vivenciada por você. Suas respostas serão agrupadas com as dos demais alunos para podermos conhecer como todos percebem o clima da escola.

Respondê-lo é importante porque possibilitará conhecer o que está indo bem e o que necessita ser melhorado quanto à convivência escolar.

Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo, utilizando um X nos espaços ao lado.	Não concordo	Concordo pouco	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo muito
					
1. A maioria dos alunos são respeitosos com os professores da escola.					
2. Os professores desta escola são pontuais.					
3. Sinto que meus professores acreditam em mim.					
4. Meus professores costumam faltar muito.					
5. Considero meus professores um exemplo a ser seguido.					



6. Alguns professores agem e falam de uma forma que considero ofensiva.					
7. Os professores seguem as regras.					
8. Sinto-me aceito e sou encorajado por meus colegas.					
9. Sou ignorado por meus professores.					
10. Posso confiar em meus professores.					
11. Meus professores notam o que penso, e me ajudam a melhorar meus pontos de vista.					
12. Percebo que os professores gostam de trabalhar nesta escola.					
13. Gosto de estudar nesta escola.					
14. Os professores mostram pouco interesse em minha vida.					
15. A maior parte dos meus colegas conseguirão estudar em uma faculdade.					
16. Na maioria das aulas, apenas o professor pode falar.					
17. Os professores desta escola buscam sempre mudar a forma como nos ensinam.					
18. As aulas são muito cansativas.					
19. Sinto que a maioria dos professores gostariam de estar em outra profissão.					
20. Tenho desejo de abandonar a escola.					
21. Considero justa a forma como os professores nos avaliam.					
22. Realizo as atividades em sala de aula/casa sempre que solicitado pelos professores.					
23. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.					



24. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.					
25. Os alunos desrespeitam os professores durante as aulas.					
26. A direção escolar me conhece.					
27. A direção disponibiliza informações sobre os gastos da escola.					
28. Em caso de problemas na escola, posso contar com a ajuda da direção.					
29. A direção da escola disponibiliza oportunidade para que os alunos possam participar das decisões.					
30. A direção faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra.					
31. Considero o (a) diretor(a) um bom exemplo para todos da escola (alunos, professores e funcionários).					
32. O diretor (a) da escola tem autoridade e consegue ser respeitado (a).					
33. A biblioteca da escola inclui uma seleção adequada de livros e revistas para meu estudo.					
34. Os estudantes e professores têm disponibilidade e acesso rápido à internet.					
35. Os banheiros de minha escola são limpos.					
36. Itens como papel higiênico, papel toalha e sabonete estão disponíveis no banheiro para os alunos.					
37. O refeitório/ cantina é arejado, limpo e acomoda a todos de forma confortável.					
38. Os espaços externos da escola são limpos com frequência.					
39. A sala de aula é limpa.					
40. A merenda da escola é saborosa.					
41. Posso comer até me sentir satisfeito.					



42. A quadra de esportes de minha escola é adequada para as aulas de Educação Física.					
43. Há pressão para realizar as avaliações externas (aquelas enviadas pela secretaria estadual de educação).					
44. Considero as avaliações externas importantes para meu processo de aprendizado.					
45. A escola costuma pedir para que alguns alunos falem no dia de aplicação dessas avaliações (APP e SARESP).					
46. A escola deixa claro o motivo pelo qual realizamos essas avaliações e compreendemos.					
47. Nessa escola faltam muitos professores para completar as disciplinas.					
48. Quando há falta professores, rapidamente ocorre uma nova contratação.					
49. Acredito que meus professores são bem remunerados.					
50. Em minha escola, os professores têm ótimas condições de trabalho.					
51. Minha família está contente por eu estudar nesta escola.					
52. Minha família participa das reuniões propostas pela escola.					
53. Minha família é bem acolhida pela equipe gestora.					
54. Minha família pode dar opinião sobre questões relacionadas à escola.					
55. Nossa escola tem boas parcerias com a comunidade do bairro e isso nos beneficia.					
56. Nossa escola é bem recomendada no bairro em que moramos.					
57. Em nossa escola há eventos culturais que buscam aproximar os pais e a comunidade.					

Gostaríamos de conhecer um pouquinho mais sobre você. **Continue respondendo com sinceridade** e nos ajude a melhorar o clima de convivência em sua escola!

58. Qual é a sua idade?

59. A quanto tempo é aluno nesta escola?

Menos de 1 ano.

01 ano.

02 anos.

03 anos.

04 anos.

05 anos.

06 anos.

07 anos.

08 anos.

09 anos.

10 anos.

Mais de 10 anos.

60. Sexo:

Masculino

Feminino

61. Como você se considera?

Branco(a).

Pardo(a).

Preto (a).

Amarelo(a) (de origem oriental).

Indígena.

Não sei.

62. Você trabalha?

Sim.

Não.

63. Caso a resposta anterior tenha sido “SIM”, indique o grau de importância de cada um dos motivos abaixo na sua decisão de trabalhar: (Atenção: 0 indica nenhuma importância e 5 maior importância.)

	0	1	2	3	4	5
Ser independente (ganhar meu próprio dinheiro).						
Adquirir experiência.						
Custear/ pagar meus estudos.						
Ajudar meus pais/ responsáveis em casa.						

64. Quantas horas semanais você trabalha? (Marque apenas se você tiver indicado “SIM” na pergunta 62)

- Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
- De 11 a 20 horas semanais.
- De 21 a 30 horas semanais.
- De 31 a 40 horas semanais.
- Mais de 40 horas semanais

65. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar mensal?

- Nenhuma renda.
- Até 1 salário mínimo (até R\$ 954,00).
- De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 954,00 até R\$ 2.862,00).
- De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.862,00 até R\$ 5.724,00).
- De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.724,00 até R\$ 8.586,00).
- De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 8.586,00 até R\$ 11.448,00).
- De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 11.448,00 até R\$ 14.310,00).
- Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 14.310,00).

66. Com relação aos itens abaixo, em sua casa há:

	0	1	2	3	4 ou +
Carro.					
Moto.					
Bicicleta.					

67. Como você chega até a escola:

- Caminhando.
- De carro.
- De moto.
- De ônibus.
- Van escolar.
- De bicicleta.
- Outro.

68. Quem é(são) o(s) principal(is) responsável(is) por você em sua casa? Marque todas as alternativas que se aplicam no seu caso.

- Mãe.
- Pai.
- Avó.
- Avô.
- Madrasta ou companheira de seu responsável.
- Padrasto ou companheiro de seu responsável.
- Irmãos.
- Outros (por exemplo: primos, tios...).

69. Qual é a atividade dessa(s) pessoa(s)?

- Trabalha fora de casa o dia todo.
- Trabalha fora de casa meio período.
- Trabalha em casa com atividades remuneradas (recebe pagamentos).
- Trabalha somente nas tarefas de casa.
- Desempregado.
- Aposentado.

70. Qual é o maior nível de instrução do(s) principal(is) responsável(is)?

- Ensino fundamental.
- Ensino médio.
- Ensino profissionalizante (técnico).
- Faculdade.
- Pós-graduação.

71. Até qual nível de estudos você pretende concluir no futuro?

- Ensino fundamental.
- Ensino médio.
- Ensino profissionalizante (técnico).
- Faculdade.
- Pós-graduação.

72. Você já foi reprovado?

- Nunca.
- Uma vez.
- Duas vezes ou mais.

73. Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:

- Muito bem.
- Bem.
- Nem tão bem, mas nem tão mal.
- Mal.

AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Rio Claro



ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL E1

- 1) O que motiva a falta de respeito dos alunos com os professores?
- 2) Por que você considera que seus professores não acreditam em você?
- 3) Como os professores poderiam mudar o relacionamento em sala de aula?
- 4) Quais motivos te fazem compreender que você não pode confiar em seus professores?
- 5) Por que vocês e os professores não gostam de estar nessa escola? O que precisa ser mudado?
- 6) Por que você considera que os professores gostariam de estar em outra profissão?
- 7) O que te faz pensar que a maioria dos seus amigos não irão para a faculdade?
- 8) O que os professores poderiam fazer/mudar para que as aulas fossem menos cansativas?
- 9) Qual é o perfil de um bom professor?
- 10) O que poderia ser feito para diminuir os conflitos na escola?
- 11) Como a direção da escola poderia disponibilizar acesso aos gastos da escola? Isso mudaria algo?
- 12) O que a direção da escola poderia fazer para melhorar a sua imagem perante a comunidade escolar?
- 13) O que poderia ser feito para que houvesse a utilização da biblioteca pelos alunos?
- 14) Como a escola poderia se organizar para disponibilizar acesso ao laboratório de informática?
- 15) Por que o banheiro apresenta tantos problemas? O que poderia ser feito para melhorar isso?
- 16) Por que acredita que falta tantos professores nessa escola? Como a escola se organiza quando isso acontece?
- 17) Você acredita que o fato de seu professor ser mau remunerado impacta no trabalho dele? De que maneira?

- 18) Quais ações a escola poderia organizar para ir mudando a imagem dela perante a sociedade?
- 19) Quais eventos você acredita que sua escola poderia organizar, e como isso poderia melhorar algo no ambiente escolar?
- 20) O que poderia ser feito para aproximar as famílias de sua escola?

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL E2

- 1) O quê motiva a falta de respeito dos alunos para com os professores?
- 2) A falta de pontualidade dos professores é frequente? Quando isso ocorre, o que acontece?
- 3) Quando os professores faltam há substituição? Como que estas faltas te prejudicam?
- 4) A maioria dos alunos não concordam que os professores sejam exemplos. Por que isso acontece?
- 5) Nesta escola a maior parte dos alunos indicaram que os professores seguem as regras. Vocês concordam? Como que isso acontece no dia-a-dia.
- 6) O que faz você acreditar que não pode confiar em seus professores?
- 7) Os seus professores manifestam interesse em sua vida? Te ajudam a projetar suas expectativas para o futuro? Eles incentivam os seus projetos de vida?
- 8) Por quê os professores não gostam de trabalhar nesta escola? Cite exemplos sobre isso.
- 9) O quê te faz pensar que a maioria de seus amigos não estudarão em uma faculdade?
- 10) Se os professores buscam mudar a forma como ensinam . Por quê as aulas são cansativas?

- 11) O que te leva a pensar que os professores gostariam de estar em outra profissão?
- 12) Por que essas situações de conflito acontecem? Cite exemplos.
- 13) Alguns alunos apontaram que a escola não disponibiliza informações sobre os gastos. Você concorda? Como que acontece nessa escola? O que poderia ser feito para melhorar isso?
- 14) Pelas respostas é possível perceber que a escola oportuniza espaço para os estudantes ajudarem a escola e se mostra justa. Você concorda? Por quê? Cite exemplos.
- 15) Pelas respostas a diretora consegue ser respeitada e é considerado um exemplo. Você concorda? Como que isso acontece em sua escola?
- 16) Por que existe a falta de itens básicos no banheiro? Como você faz para utilizar esse espaço?
- 17) A maior parte dos estudantes não consideram a sala de aula limpa. Isso se deve a falta de manutenção da escola, ou por falta de colaboração dos alunos? O que pode ser feito para mudar isso?
- 18) Por que você não pode comer até se sentir satisfeito? Por quais motivos você acredita que isso acontece?
- 19) A maior parte dos alunos concordam que existe pressão para se fazer as avaliações externas? Como que isso acontece?
- 20) Por quais razões você acredita que faltam professores nesta escola? Como que a escola se organiza quando isso acontece?
- 21) O que leva a crer que seu professor é mal remunerado? Por que você acredita que isso acontece?
- 22) O que a sua escola poderia fazer para melhorar as condições de trabalho de seu professor?

ANEXO

- 1) Parecer consubstanciado do CEP.

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CLIMA ESCOLAR E AS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA: ENTRE O REAL E O IDEAL

Pesquisador: João Marcos Vitorino dos Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 94632818.6.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.813.113

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de João Marcos Vitorino Dos Santos, sob orientação da Profa. Dra. Joyce Mary Adam. O projeto de pesquisa é parte do trabalho de Mestrado e tem como temática o clima escolar e as relações de conveniência na escola analisando a compreensão de professores e estudantes de ensino médio sobre as relações no âmbito escolar.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é o de "analisar a percepção de professores e estudantes do ensino médio a respeito das relações estabelecidas no âmbito escolar, de modo a perceber o quanto estas impulsionam ou neutralizam a possibilidade de mudança do clima organizacional da instituição".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o proponente, "os benefícios desta pesquisa consistem em contribuir para uma avaliação dos comportamentos que podem tornar a escola um lugar de trabalho cooperativo, e com um clima de aprendizagem propício, colaborando para analisar quais ações devem ou não continuar a estar presentes na realidade dos sujeitos da pesquisa." Os riscos são mínimos, podendo haver eventual desconforto ou constrangimento diante de alguma pergunta, possível timidez, medo de se expor, ou de ser julgado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto será desenvolvido através de aplicação de questionários e estruturação de grupos focais

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

Continuação do Parecer: 2.813.113

em amostra composta por 30 professores e 80 alunos do ensino médio que serão recrutados em duas escolas da rede estadual de São Paulo. O projeto terá início em outubro de 2018, prevê o consentimento de pais ou responsáveis em caso de participante menor de idade. Estão apresentados os questionários a serem aplicados e os procedimentos para aplicação do grupo focal.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCLE para o aluno e professor, assim como o TALE para o responsável pelo aluno menor de idade estão apresentados e atendem à recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP REFERENDA O PARECER DO RELATOR:

"Sugiro aprovação pelo CEP".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

- 1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.
- 2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.
- 3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1184859.pdf	25/07/2018 14:51:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	25/07/2018 14:50:00	João Marcos Vitorino dos Santos	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	25/07/2018 14:48:29	João Marcos Vitorino dos Santos	Aceito

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL



Continuação do Parecer: 2.813.113

Outros	QUESTIONARIO_DOS_ESTUDANTES.pdf	24/07/2018 21:44:31	João Marcos Vitorino dos Santos	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_DOS_PROFESSORES.pdf	24/07/2018 21:43:53	João Marcos Vitorino dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ESTUDANTES.pdf	24/07/2018 21:42:02	João Marcos Vitorino dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS.pdf	24/07/2018 21:41:48	João Marcos Vitorino dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	24/07/2018 21:41:25	João Marcos Vitorino dos Santos	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/07/2018 21:40:13	João Marcos Vitorino dos Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 10 de Agosto de 2018

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador)

Endereço: Av.24-A n.º 1515

Bairro: Bela Vista

CEP: 13.506-900

UF: SP

Município: RIO CLARO

Telefone: (19)3526-9678

Fax: (19)3534-0009

E-mail: cepib@rc.unesp.br