



UNIVERSIDADE  
DO BRASIL  
UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Mestrado em Educação

Marcella da Silva Estevez Pacheco

CLIMA ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ALTO E  
BAIXO PRESTÍGIO NO RIO DE JANEIRO – A PERCEPÇÃO DOS  
ALUNOS SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR

Rio de Janeiro  
2008

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Marcella da Silva Estevez Pacheco

CLIMA ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE ALTO E  
BAIXO PRESTÍGIO NO RIO DE JANEIRO – A PERCEPÇÃO DOS  
ALUNOS SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa  
de Pós-Graduação em Educação, como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre em  
Educação da Universidade Federal do Rio de  
Janeiro

Orientador: Marcio da Costa

Rio de Janeiro  
2008

PACHECO, Marcella da Silva Estevez.

Clima Escolar nas Escolas Públicas Municipais de Alto e Baixo Prestígio no Rio de Janeiro – A Percepção dos Alunos sobre o Ambiente Escolar/

Marcella da Silva Estevez Pacheco. – 2008.

f.: 112 il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2008

Orientador: Marcio da Costa

1. Clima Escolar. 2. Escolas Eficazes. 3. Sociologia da Educação. 4. Escola Pública. 5. Ensino Fundamental. 6. Percepção dos Alunos.

I. Costa, Marcio da. (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: \_\_\_\_\_

**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



A Dissertação: “Clima Escolar nas Escolas Públicas Municipais de Alto e Baixo Prestígio no Rio de Janeiro – a percepção dos alunos sobre o ambiente escolar”

Elaborada por: **Marcella da Silva Estevez Pacheco**

Orientada pelo (a): **Prof. Dr. Marcio da Costa**

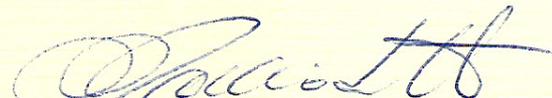
**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

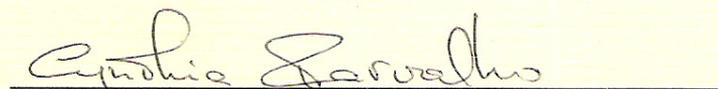
**Rio de Janeiro, 26 de setembro de 2008**

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr. Marcio da Costa**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr.ª Ana Maria Villela Cavaliere**

  
\_\_\_\_\_  
**Prof. Dr.ª Cynthia Paes de Carvalho**

*“Já que se há de escrever, que pelo menos não se  
esmaguem com palavras as entrelinhas.”*

Clarice Lispector.

## **Dedicatória**

*À minha querida avó Terezinha de Jesus, que em vida não teve a oportunidade de descobrir o mundo das letras, mas seu coração era letrado o suficiente para compreender os códigos universais da compaixão e do afeto.*

## **Agradecimentos**

Aos meus pais Joselita da Silva Estevez Pacheco e Nelson Estevez Pacheco e à minha irmã Daniella da Silva Estevez Pacheco, por serem a base da minha existência e por representarem a minha vida.

Ao meu noivo e companheiro de estudos na UFRJ, Reginaldo Guedes, pelos inesquecíveis momentos que passamos juntos e pelos futuros momentos que iremos compartilhar.

À minha querida amiga Fernanda Gomes, pelo carinho e amizade de sempre e por ter acompanhado minhas alegrias e angústias nesses dois anos de Mestrado.

A todos os meus amigos, pela torcida e apoio de sempre.

Aos meus amigos da Turma de 2006 do Mestrado (Soraya Sampaio, Rita de Cássia Oliveira, Ricardo Januário, Cristiane Joazeiro, Maria Verônica Rodrigues, Patrícia dos Santos, Alessandra Sarkis, Edson Myiata, Fabrícia Vellasquez, Ana Paula Heinen, Ana Paula Batalha, Márcia Souza, Fernando Magalhães, Evelyn Lisboa, Letícia Lima), pelos momentos de alegria, dúvidas e angústias compartilhados nesses dois anos.

Ao meu professor e orientador Marcio da Costa, pela oportunidade de fazer parte do seu grupo de pesquisa e por todos os momentos vivenciados na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRJ.

A todos os professores da Faculdade de Educação da UFRJ, por representarem tão bem a área da Pesquisa em Educação nesta tão prestigiada Universidade. Em especial, agradeço ao professor Antonio Flavio Barbosa Moreira, pela participação em seu grupo de pesquisa e por todo o aprendizado adquirido durante nossa convivência acadêmica.

## **Resumo**

O presente estudo teve como objetivo descrever e analisar o clima escolar de seis escolas públicas municipais do Rio de Janeiro, de alto e baixo prestígio. A partir de um survey (questionário em larga escala) com 2650 alunos do segundo segmento do ensino fundamental, foi possível considerar as respostas dos estudantes sobre muitos aspectos de suas escolas. Através da percepção dos alunos sobre o seu ambiente educacional, apreendemos o clima escolar das instituições pesquisadas. Com base na literatura sobre escolas eficazes, clima escolar, cultura escolar, clima e cultura organizacionais, constatamos que existe um conjunto de fatores que fazem da escola aquilo que ela é, definindo a sua identidade institucional. O conceito de clima escolar, no presente estudo, está relacionado a um conjunto de fatores que diz respeito à forma como os indivíduos se inserem nas instituições às quais pertencem. Esses fatores, por sua vez, abordam as relações estabelecidas entre os atores sociais das instituições: o relacionamento entre os alunos e o corpo docente, a direção e os demais funcionários da escola. No caso específico do nosso estudo, o clima escolar também foi analisado a partir de alguns fatores, tais como: a) aspectos pedagógicos e institucionais das escolas; b) atividades escolares baseadas em regras e projetos da escola; c) convivência com outros membros da instituição, sentimento de pertença à escola e avaliação de práticas pedagógicas. O foco na visão do aluno sobre o espaço educacional a que pertence se justifica por escassas pesquisas brasileiras que atribuem um valor preponderante à percepção dos estudantes sobre o seu processo de escolarização e sobre a instituição escolar. Os resultados obtidos mostram diferenças de percepções dos estudantes das escolas de alto prestígio e de baixo prestígio, e conseqüentemente, revelam diferenças de clima escolar nas escolas investigadas. Esperamos que o nosso estudo contribua para pesquisas educacionais que enfatizam os estabelecimentos de ensino, os atores sociais pertencentes ao espaço educacional e os múltiplos processos culturais e pedagógicos que acontecem nesse espaço.

Palavras-chave: clima escolar; escolas eficazes; sociologia da educação; escola pública; ensino fundamental; percepção dos alunos.

## **Abstract**

This study intended to describe and analyze the school climate of six public municipal schools in Rio de Janeiro. The schools were divided into high and low prestige. Through survey research, 2650 students of secondary school responded to the questionnaire. That's why it was possible to consider the students' answers about many aspects of their schools. Through the students' perception of their educational environment, we could comprehend the school climate of the six schools. Based on issues like school effectiveness, school climate, school culture, organizational climate and organizational culture, we noticed that there are many factors that play a significant role in institutions' identity. The concept of school climate is related to some factors that show how individuals live in schools they belong to. These factors are related to relationships established with social actors that belong to the school: in part this topic talks about the students' relationship with teachers, principals and other schools' employees. Concerning our study, school climate was also analyzed by some factors, such as: a) pedagogical and institutional aspects of schools; b) schools activities based on rules and projects of schools; c) companionship with other members of school, feeling of belonging to school and evaluation of pedagogical practices. There are few brazilian studies that analyze students' perception about process of schooling and schools. The results of this study show differences about students' perception and then about school climate of the six schools. We hope to contribute to educational researches that stress the schools, the social actors that belong to education institutions and the multiple cultural and pedagogical process that happen at schools.

**Keywords:** school climate, effective schools, sociology of education, public school, secondary school, students' perception.

## **Lista de Tabelas**

Tabela 1 – Número de Turmas e Alunos por série, segundo a Escola .....	67
Tabela 2 – Escola * Tipo de Família .....	69
Tabela 3 – Principal Responsável pelo Sustento da Casa por Escola .....	70
Tabela 4 – Escolaridade da Mãe por Escola .....	70
Tabela 5 – Escola * Você tem Religião? .....	71
Tabela 6 – “Há Amigos ou Colegas que Pararam de Estudar?”, por Escola .....	71
Tabela 7 – Avaliação sobre Alguns Aspectos da Escola .....	78
Tabela 8 – O que os Alunos mais gostam: Professores .....	79
Tabela 9 – O que os Alunos mais gostam: Aspectos ligados à Aprendizagem e ao Estudo	79
Tabela 10 – O que os Alunos mais gostam: Aspectos ligados à Gestão e à Organização ..	80
Tabela 11 – O que os Alunos mais gostam: Aspectos ligados à Convivência e ao Lazer ..	81
Tabela 12 – O que os Alunos mais gostam: Instalações Físicas e Outras Respostas .....	81
Tabela 13 – O que os Alunos menos gostam: Nada, Tudo, Direção, Professores .....	82
Tabela 14 – O que os Alunos menos gostam: Aspectos relacionados ao Ensino .....	83
Tabela 15 – O que os Alunos menos gostam: Instalações Físicas (banheiros, salas) e merenda .....	83
Tabela 16 – O que os Alunos menos gostam: Nada, Tudo, Direção, Professores .....	84
Tabela 17 – O que os Alunos menos gostam: Funcionários e Outras Escolas .....	84
Tabela 18 – O que os Alunos menos gostam: Alunos, Turmas, Falta de Professores, Tempo Ocioso .....	85
Tabela 19 – A Escola em relação às Outras .....	86
Tabela 20 – Escola* Como se Sente na Escola? .....	87

Tabela 21 – Escola* A Escola te prepara para o Futuro? .....	87
Tabela 22 – Escola* Atividades fora do Horário de Aulas – Fator: Lazer / Convivência com amigos .....	89
Tabela 23 – Escola* Atividades fora do Horário de Aulas (Fator: Estudo/Aprendizagem) .....	90
Tabela 24 – Escola* Participação em Projetos nos Últimos Seis Meses .....	91
Tabela 25 – Escola* Situações para Advertência nos Alunos .....	92
Tabela 26 – Escola* Relacionamento com Professores .....	93
Tabela 27 – Escola* Relacionamento com Direção .....	94
Tabela 28 – Escola* Relacionamento com Coordenação .....	94
Tabela 29 – Escola* Os Professores te Incentivam? .....	95
Tabela 30 – Escola* Costuma Respeitar as Regras de Convivência? .....	96
Tabela 31 – Escola* Os Colegas Costumam Respeitar as Regras? .....	96
Tabela 32 – Escola* Se Sente Orgulhoso em Estar na Escola? .....	97
Tabela 33 – Escola* A Maioria das Aulas é Interessante? .....	98
Tabela 34 – Escola* A Maioria das Aulas é Chata? .....	98
Tabela 35 – Escola* A Maioria das Aulas é Cansativa? .....	99
Tabela 36 – Escola* A Maioria das Aulas é Participativa? .....	99
Tabela 37 – Escola* A Maioria das Aulas é Animada? .....	100
Tabela 38 – Escola* A Maioria das Aulas é Importante? .....	101
Tabela 39 – Escola* A Maioria das Aulas é Inútil? .....	101

### **Lista de Gráficos**

Gráfico 1 – Nível Socioeconômico Padronizado por Escola .....	68
Gráfico 2 – Defasagem para Série em Geral por Escola .....	72

Gráfico 3 – Idade que Começou a Estudar .....	73
Gráfico 4 – Idade que Entrou para a 5ª série .....	73
Gráfico 5 – Acesso à Informação por Escola .....	74
Gráfico 6 – Frequência a Atividades de Lazer por Escola .....	75
Gráfico 7 – Índice Geral de Clima Escolar .....	103

### **Lista de Figuras**

Figura 1 – Sete Características Básicas das Empresas que Revelam a Cultura Organizacional .....	43
Figura 2 – Características do Clima Organizacional .....	46
Figura 3 – Sistema de Tagiuri (1968) para o Estudo do Clima Escolar .....	53
Figura 4 – Clima Escolar na Visão de Brookover et al (1997) .....	54

## Sumário

Introdução .....	14
Capítulo I (Quadro Teórico): .....	19
1. Estudos e análises sobre as instituições escolares .....	19
1.1. Estudos sobre escolas eficazes e efeito-escola .....	21
1.2. Infra-estrutura das instituições escolares e fatores externos às escolas .....	23
1.3. Liderança escolar: a gestão e seu papel na eficácia escolar .....	25
1.4. A importância do corpo docente para a eficácia da escola .....	26
1.5. Relação família-escola: relacionamento imprescindível para uma boa organização escolar .....	28
1.6. A importância do clima interno no cotidiano escolar .....	29
1.7. O ensino e a eficácia da escola .....	30
1.8. Análise dos fatores de eficácia das escolas: resultados de pesquisas .....	31
1.9. Contribuições e limites dos estudos sobre “escolas eficazes” .....	38
Capítulo II (Quadro Teórico): .....	40
2. Clima escolar e cultura organizacional da escola .....	40
2.1. Cultura organizacional na visão empresarial .....	42
2.2. Clima organizacional na visão empresarial .....	44
2.3. Cultura organizacional da escola .....	47
2.3.1. Áreas de intervenção dos diferentes atores na instituição escolar .....	49
2.4. Clima escolar – pressupostos teóricos .....	50
2.4.1. Tipos de clima .....	51
2.4.2. Abordagens diversas sobre o conceito de clima escolar .....	52
2.5. A relação entre o clima e a eficácia da escola .....	59

Capítulo III (Metodologia e Análise dos Dados).....	62
3. Resultados encontrados – metodologia do estudo, perfil do alunado e fatores relacionados ao clima escolar .....	62
3.1. Metodologia da pesquisa e descrição das escolas .....	62
3.1.1. Breve descrição das escolas investigadas .....	64
3.2. Primeira parte dos resultados encontrados: perfil do alunado .....	66
3.2.1. Segunda parte dos resultados encontrados: o clima escolar na visão dos alunos	75
3.2.2. Avaliação dos alunos sobre aspectos pedagógicos e institucionais da escola .....	76
3.2.3. Informações dos alunos sobre atividades escolares baseadas em regras e projetos da escola .....	88
3.2.4. Avaliação dos alunos sobre convivência com outros membros da instituição, sentimento de pertença à escola e avaliação de práticas pedagógicas .....	92
3.3. Conclusões gerais sobre o clima escolar das escolas investigadas .....	102
Considerações Finais .....	104
Referências Bibliográficas .....	107
Anexos .....	112

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação é fruto de um projeto de pesquisa intitulado *Prestígio Escolar Em Rede Pública de Ensino – Características e Processos das Boas Escolas Públicas*, coordenado pelo professor Marcio da Costa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O projeto, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), teve início no ano de 2006.

O projeto em questão investigou algumas escolas públicas do município do Rio de Janeiro que desfrutam de status diferenciado, isto é, de prestígio, tanto no interior das redes quanto entre seus usuários reais e potenciais<sup>1</sup>. Essas instituições são consideradas de qualidade tanto por parte dos professores e alunos quanto por parte dos pais e administradores. Procuradas e disputadas pela população, admiradas pelas outras escolas, apresentadas como modelo pelas Secretarias, essas escolas alcançam destaque e respeito dentro das redes de ensino a que pertencem.

Tentou-se compreender os elementos constitutivos da diversidade de prestígio entre as escolas para além de um senso comum que poderia atribuí-la às diferenças sociais do alunado. A partir da convicção de que a escola importa, sustentada por estudos na área de sociologia da educação, argumenta-se que a instituição escolar é parte bastante importante na compreensão das diferenças de aprendizado, atitudes, valores, comportamentos e oportunidades (Costa, 2005).

No caso específico desta dissertação, a intenção do estudo foi o de investigar o clima escolar – segundo algumas dimensões – sob o ponto de vista dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries)<sup>2</sup>. O nosso estudo contemplou as seis

---

<sup>1</sup> O estudo investigou três escolas municipais de alto prestígio e três escolas municipais de baixo prestígio, em três regiões distintas da cidade do Rio de Janeiro: Zona Sul, Zona Norte, Tijuca.

<sup>2</sup> Em 2006, foi decretada e sancionada a lei número 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que institui a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. No ano de realização da nossa pesquisa (2006), ainda existiam as séries de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>. No entanto, a partir de 2007, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro adotou a nova duração do ensino fundamental. Desta forma, a antiga classe de alfabetização (C.A) se transformou na 1<sup>o</sup> série do primeiro segmento do ensino fundamental, indo até a antiga 4<sup>a</sup> série, que se transformou em 5<sup>o</sup> série. Já para o segundo segmento (contemplado por nosso estudo), a antiga 5<sup>a</sup> série se transformou 6<sup>a</sup> série, indo até a 9<sup>a</sup> série (antiga 8<sup>a</sup> série).

escolas da amostra do projeto, que estão divididas em pares. Cada par de escolas é composto por uma escola de alto prestígio e uma escola de baixo prestígio, situadas em uma mesma região da cidade do Rio de Janeiro. Ao todo, são três pares de escolas pertencentes a três regiões distintas da cidade: Zona Sul (ZS), Zona Norte (ZN) e Tijuca (T).

Faz-se necessário ressaltar que o conceito de prestígio das escolas (alto ou baixo prestígio) nesse estudo foi elaborado a partir de informações de funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) e se baseia na demanda diferenciada pelas escolas por parte da população<sup>3</sup>.

Pesquisas sobre clima escolar são escassas no Brasil. Encontramos estudos internacionais que abordam o conceito (*school climate*)<sup>4</sup> e algumas pesquisas recentes têm sido realizadas na tentativa de suprir a carência deste tema no Brasil<sup>5</sup>. Devemos comentar que o conceito de clima escolar é bastante polissêmico e é abordado a partir de perspectivas diversas. Tal fato impossibilita que o conceito de clima escolar possua uma unicidade, visto que múltiplos enfoques teóricos permeiam o tema. Como exemplo, o conceito de clima escolar é estudado a partir da ótica da violência escolar (cf. Abramovay, 2004; Blaya, 2002). Nestes estudos, os pesquisadores apontam para uma série de características escolares que seriam responsáveis por atenuar a violência nas escolas.

Em nosso estudo, o clima escolar está relacionado a um conjunto de fatores que diz respeito à forma como os indivíduos se inserem nas instituições às quais pertencem. Esses fatores, por sua vez, abordam as relações estabelecidas entre os atores sociais das

---

De acordo com a lei, os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementarem a obrigatoriedade para o ensino fundamental em 9 anos.

<sup>3</sup> No início da pesquisa, cabe comentar que a Secretaria Municipal de Educação nos negou o acesso às fontes que poderiam revelar a escolha e a preferência dos pais ou responsáveis por determinadas escolas. Com essas fontes, poderíamos saber as escolas de alto e baixo prestígio, segundo a demanda em relação à procura pelas escolas. Foi a partir deste empecilho que os funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) nos forneceram informações sobre as escolas de alto e baixo prestígio, presentes em nosso estudo.

<sup>4</sup> Os estudos internacionais sobre clima escolar (*school climate*) presentes na dissertação são: Aguerre, 2004; Anderson, 1982; Brunet, 1995; Kallestad et al, 1998.

<sup>5</sup> Os estudos recentes que abordam direta ou indiretamente o conceito de clima escolar e que se encontram presentes na dissertação são: Abramovay, 2004; Blaya, 2002; Cunha, 2007; Gomes, 2005; Medeiros, 2007; Pedrosa, 2007; Segura, 2007; Silva, 2001.

instituições: o relacionamento entre os alunos e o corpo docente, a direção e os demais funcionários da escola.

Também são bons indicadores de clima escolar: a maneira como a direção lida com o corpo docente, os alunos, os pais de alunos e os funcionários; a forma como os professores se relacionam entre si e como se relacionam com seus alunos. Em suma, uma boa convivência entre os membros da escola pode ser considerada um bom fator para se avaliar o clima de uma escola.

Uma outra característica de clima escolar é a ênfase nos processos e práticas pedagógicos. A questão do ensino e da aprendizagem é levada a sério e todos na escola se mobilizam para esse fim. É por isso que as pesquisas internacionais sobre clima escolar muitas vezes se encontram relacionadas ao estudo das escolas eficazes. Essas escolas são as que dispõem de vários requisitos – esses itens podem ser vistos no primeiro capítulo desta dissertação – que contribuem para o sucesso da escola em ajudar a promover um bom desempenho escolar dos alunos.

A partir dos anos 1970, a escola começou a ser vista como uma instituição importante para promover a aprendizagem dos alunos. O lema “as escolas podem fazer diferença” (*schools can make a difference*) foi enfatizado, em contraposição às idéias pessimistas de que as escolas não seriam capazes de mudar a realidade social dos alunos, especialmente os de origem social menos favorecida. Isso porque o rendimento escolar dos alunos estava relacionado, para esses estudos com ápice na década de 1960, a fatores extra-escolares, como a realidade socioeconômica do alunado.

É por isso que restavam poucas esperanças para os estudantes menos favorecidos, pois a escola apenas tenderia a reproduzir as desigualdades sociais e nada poderia fazer para mudar essa realidade. Felizmente essa idéia começou a mudar e já temos acesso a estudos que confirmam a contribuição dos fatores escolares para o desempenho e a trajetória escolar do alunado.

É a partir desta constatação que se baseia o presente estudo. As instituições escolares possuem influência decisiva na trajetória e no rendimento dos estudantes. Sendo um importante espaço educacional, as escolas e seus atores são responsáveis pelas relações sociais estabelecidas neste espaço, pelos múltiplos processos pedagógicos que lá se desenvolvem e pelas diversas manifestações culturais existentes na instituição.

É necessário dizer que o estudo não faz relação entre o clima escolar e o desempenho escolar dos estudantes, cujos resultados são usualmente medidos através de testes padronizados, como por exemplo, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC), no caso de estudos brasileiros.

No entanto, afirmamos a pertinência da literatura referente às escolas eficazes por constatarmos que os diversos fatores escolares sobre os quais essas pesquisas se interessam nos ajudam a entender os processos ocorridos dentro das escolas, sendo possível compreender os vários fatores que fazem com que as escolas sejam bem sucedidas ou não.

Desta forma, o primeiro capítulo da dissertação é sobre os estudos e as análises sobre as instituições escolares, com foco nas pesquisas sobre escolas eficazes e efeito-escola. Ressaltamos também que os estudos da eficácia escolar são os que mais se aproximam do conceito de prestígio escolar, foco central do projeto de pesquisa que originou o presente estudo. A literatura sobre prestígio escolar é escassa, quase inexistente, e por isso recorreremos aos achados de pesquisas que corroboram o papel dos fatores escolares na eficácia dos estabelecimentos de ensino.

No que concerne ao clima escolar, tema central do estudo, o segundo capítulo é referente ao clima escolar e à cultura organizacional da escola. Em um primeiro momento, abordamos a cultura e o clima organizacional na visão do contexto empresarial, visto que o clima escolar é fruto de pesquisas ligadas ao mundo corporativo, daí a utilização de teorias administrativas<sup>6</sup>. Logo em seguida, enfocamos a cultura organizacional da escola e o clima escolar e suas várias abordagens.

No terceiro capítulo, delineamos as características metodológicas da pesquisa e descrevemos as seis escolas a partir de três pontos: a) localidade geográfica na qual se

---

<sup>6</sup> Optamos por enfatizar as teorias administrativas que estudam a cultura e o clima organizacionais por considerarmos que a área de educação tende a não abordar essa literatura. No entanto, fazemos a ressalva de que as teorias administrativas não podem ser totalmente aplicadas na análise das escolas, visto que essas teorias têm em mente contextos empresariais específicos ou diversos, além de enfatizarem o local e as relações de trabalho, inseridos em determinados contextos do mundo corporativo. Tais características diferem das encontradas na instituição escolar. Mas ainda sim defendemos a pertinência da literatura organizacional por nela estarem contidos tópicos muito importantes para se pensar o indivíduo (ou grupos de indivíduos) e a sua relação com seus membros, pares e sua percepção sobre o ambiente ao qual está inserido.

encontram; b) arquitetura dos prédios escolares; c) infra-estrutura e instalações físicas das escolas. Esta descrição permitiu traçar um perfil institucional das escolas investigadas.

Além da ênfase metodológica, neste terceiro e último capítulo descrevemos e analisamos os resultados. Em um primeiro momento, descrevemos o perfil do alunado, de acordo com algumas informações dos alunos, sistematizadas em cinco temas: nível socioeconômico, tipos de família, religião, informações sobre trajetória escolar e realização de práticas culturais.

Em um segundo momento, enfatizamos as análises sobre o clima escolar na visão dos alunos. Esses resultados foram sistematizados em três eixos temáticos, com o intuito de organizar melhor a análise: 1. Avaliação dos alunos sobre aspectos pedagógicos e institucionais da escola; 2. Informações dos alunos sobre atividades escolares baseadas em regras e projetos da escola; 3. Avaliação dos alunos sobre a convivência com outros membros da instituição, o sentimento de pertença à escola e a realização de práticas pedagógicas.

Nas considerações finais, apontamos para o fato de que o clima escolar, segundo alguns índices avaliativos, tende a ser maior em escolas de alto prestígio, enquanto que o conceito de clima escolar tende a ser menor em escolas de baixo prestígio. Para além do clima escolar, registramos a necessidade de se pensar nos estabelecimentos de ensino e nos atores sociais pertencentes a essas instituições.

Desta forma, percebemos que a despeito das diferenças relacionadas ao clima escolar, os fatores culturais e pedagógicos que ocorrem nas escolas são características de como os membros das instituições se relacionam entre si e vivenciam o ambiente escolar do qual fazem parte.

Esperamos que a tentativa de descrever alguns fatores escolares de seis escolas públicas do Rio de Janeiro seja algo que contribua para as pesquisas sobre as instituições escolares e os membros inseridos nesse contexto educacional.

## **1. ESTUDOS E ANÁLISES SOBRE AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES**

Os estudos sobre os estabelecimentos de ensino possuem uma trajetória histórica que evidenciam os embates teóricos e metodológicos presentes neste tipo de investigação. A partir dos anos 1960, estudos na área da sociologia dos estabelecimentos escolares começaram a ser produzidos na tentativa de responder, dentre outras questões, à pergunta sobre a importância dos estabelecimentos de ensino nos processos escolares e na aprendizagem dos alunos.

A partir de uma visão que considerava que as escolas não faziam diferença na realidade escolar do aluno, os primeiros estudos identificaram que o rendimento escolar dos alunos estava atrelado a fatores extra-escolares como, por exemplo, à realidade socioeconômica.

O relatório Coleman, de 1966, produzido a partir de um survey com milhares de alunos norte-americanos, chegou à conclusão de que o ambiente escolar teria nenhum ou muito pouco efeito sobre o desempenho escolar de seus alunos. A análise dos dados evidenciou que a variação observada na proficiência dos alunos se encontraria explicada pela origem social e étnica dos alunos e não dentro da escola (Game, 2002).

Essas pesquisas aplicavam o modelo input-output (entrada-saída), tentando perceber se os recursos humanos, materiais e financeiros e as características dos alunos (as entradas) eram capazes de explicar os resultados escolares dos alunos (a saída). A escola permanecia como uma “caixa preta”, pois os trabalhos internos das escolas, os processos que levavam aos resultados dos alunos e a organização de suas estruturas eram menosprezados, enquanto que os recursos escolares eram superestimados (Idem).

Estudos de Bourdieu e Passeron, de 1964 e 1967, evidenciaram uma análise sobre a reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Sendo assim, a educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (Nogueira, 2002).

Uma postura pessimista diante dos sistemas educacionais é o que se percebe a partir de meados dos anos 1960. Nas décadas anteriores, um otimismo foi percebido através da

idéia de que a escolarização teria um papel central no processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios relacionados às sociedades tradicionais.

Nesta concepção, enfatizava-se o surgimento de uma nova sociedade, mais justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual). A idéia subjacente era a de que por meio da disseminação da escola pública e gratuita haveria uma igualdade de oportunidades entre os cidadãos.

Como pressuposto, os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, ou próximas da igualdade. As carreiras escolares bem sucedidas seriam produzidas a partir dos dons individuais e, conseqüentemente, esses indivíduos tenderiam a ocupar posições superiores na hierarquia social. A escola, portanto, seria uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais (Game, 2002).

Nos anos 1960 houve uma mudança no que concerne à crença no papel da escola em promover ascensão social. Visões mais pessimistas foram divulgadas e estudos como os de Bourdieu ajudaram a enfatizar que as escolas e os sistemas de ensino não são neutros, pois haveria uma forte relação entre desempenho escolar e origem social.

O currículo e os conhecimentos escolares, na visão de Bourdieu, estariam a serviço das classes dominantes, legitimando os privilégios sociais e culturais das classes favorecidas. Para o referido autor, a transmissão do poder e de privilégios é realizada de forma sutil e dissimulada pelos sistemas de ensino (Bourdieu, 1982).

De acordo com Nogueira (2002), a escola, até meados dos anos 1970, era uma instituição subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes. Nesta lógica, alguns instrumentos seriam organizados em prol da perpetuação da dominação social como, por exemplo: os conteúdos transmitidos, os métodos pedagógicos, as formas de avaliação, dentre outros.

Apesar de Bourdieu ser um importante referencial para a sociologia da educação, alguns autores fizeram ressalvas quanto à sua teoria. A principal crítica diz respeito à utilização do conceito de classe social para explicar os fenômenos sociais. Mais especificamente na área da educação, a classe social não seria um único critério para

diferenciar, por exemplo, os grupos familiares segundo suas práticas escolares, pois tanto indivíduos quanto famílias não se reduzem à sua posição de classe.

Uma outra crítica aos estudos de Bourdieu é referente ao conteúdo escolar que não pode ser, globalmente, definido como sendo um arbitrário cultural dominante:

O fato de que os grupos socialmente dominantes dominam os conteúdos valorizados pelo currículo escolar não é suficiente para que se afirme que esses conteúdos foram selecionados por pertencerem a essa classe. Na verdade, o raciocínio pode ser até o inverso. Por serem reconhecidos como superiores (por suas qualidades intrínsecas) esses conteúdos passaram a ser socialmente valorizados e foram apropriados pelas camadas dominantes (Nogueira, 2002: 24).

O determinismo sociológico e o pessimismo pedagógico favoreceram a idéia de que não haveria uma solução para a reprodução das desigualdades sociais e a escola, portanto, foi considerada um local de reprodução das condições sociais e de legitimação social das classes mais favorecidas.

No entanto, a partir dos anos 1970, essa abordagem pessimista seria questionada. Assim, surgiram estudos qualitativos voltados para a compreensão dos processos internos ocorridos nas escolas, na tentativa de desvendar a “caixa-preta” das instituições escolares. Tais estudos visavam combater o fatalismo da metodologia entrada-saída, enfatizando que as escolas poderiam sim exercer influência sobre o aprendizado dos alunos. Ao lema “*schools make no difference*” (as escolas não fazem diferença) foi contraposta uma outra visão: “*schools do make a difference*” (as escolas fazem diferença) e “*schools can make a difference*” (as escolas podem fazer diferença) (Brookover, 1979 apud Game, 2002 ).

### **1.1 Estudos sobre Escolas Eficazes e Efeito-escola**

A recente emergência de uma sociologia das organizações escolares, situada entre uma abordagem centrada na sala de aula e as perspectivas sócio-institucionais focalizadas no sistema educativo, demonstra uma tendência para escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *micro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível *meso* de compreensão e intervenção. Nesta abordagem, as instituições escolares adquirem uma dimensão própria,

enquanto espaço organizacional no qual também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (Nóvoa, 1995).

O desempenho dos alunos e a eficácia da escola seriam as palavras-chave para descrever um campo de análise denominado “Escolas Eficazes”. Os processos internos das escolas determinariam a sua eficácia, ou seja, a sua capacidade de interferir positivamente, através de políticas e práticas escolares, no desempenho dos alunos (Game, 2002).

As pesquisas sobre Escolas Eficazes vêm demonstrando que a análise dos fatores escolares que levam à eficácia deve partir de estudos de caso que foquem as escolas que diferem e que representam a exceção e não as que caracterizam a média de uma rede de ensino, com o objetivo de perceber as características que se destacam. Sendo assim, existem dois tipos de abordagem: a) a pesquisa apenas nas escolas cujos alunos apresentam altos índices de desempenho, buscando compreender o que há de comum nelas; b) a análise contrastante entre escolas muito eficazes e pouco eficazes, procurando as diferenças marcantes entre elas (Bressoux, 1979 apud Game, 2002).

Vários pesquisadores investigaram um conjunto de fatores que poderia estar relacionado ao que faz uma escola ser eficaz. A partir do momento em que se defende a tese de que a escola é importante para a aprendizagem do aluno e para a sua trajetória social, é preciso existir todo um esforço para investigar e mensurar o que de fato está atrelado à eficácia da escola em proporcionar aos seus alunos condições favoráveis de aprendizagem.

De acordo com Bressoux (2003), o chamado “efeito-escola” não seria somente uma agregação dos efeitos sala de aula, pois a escola é concebida como uma organização social que, como tal, tem um funcionamento específico, desenvolve um sistema particular de relações entre os atores, define seu próprio conjunto de regras, normas, avaliações e expectativas em relação aos alunos.

Desta forma, a análise se concentra em um conjunto de fatores escolares, que agrupados, oferecem uma visão sobre os processos internos que estão relacionados à eficácia da escola. Um levantamento realizado por diversos autores sobre os itens associados ao “fator escola” constatou que existem seis grandes grupos que representariam cada um dos principais elementos que merecem evidência, a saber: a) infra-estrutura da escola e fatores externos à organização da escola; b) liderança da escola; c) professores; d)

relação com as famílias e a comunidade; e) características do clima interno da escola; f) características do ensino (Game, 2002)<sup>7</sup>.

## **1.2 Infra-estrutura das Instituições Escolares e Fatores Externos às Escolas**

Na literatura internacional, são escassas e limitadas as referências à questão da infra-estrutura das escolas. Essa aparente omissão está relacionada às condições das redes de ensino dos países desenvolvidos. Isso faz com que a infra-estrutura deixe de ser um fator de análise para o desempenho escolar (Game, 2002).

No caso do Brasil, estudos (Soares, 2004; Alves, 2006) apontam que a infra-estrutura das escolas brasileiras tem uma influência decisiva no rendimento dos seus alunos. Assim, é necessário que as pesquisas brasileiras levem em consideração alguns elementos, tais como: a) número de alunos nas turmas; b) estado de conservação do prédio e a adequação das instalações; c) recursos didáticos existentes; d) existência e qualidade da biblioteca.

Ainda com relação às pesquisas internacionais, pesquisas analisaram alguns elementos de infra-estrutura que contribuem para a eficácia da escola. Willms (1992, apud Game, 2002) observou que os elementos relacionados à infra-estrutura como idade e condições do prédio podem ter um efeito indireto na eficácia da escola, na medida em que facilitam o ensino e contribuem para a motivação e o senso de responsabilidade dos funcionários.

De acordo com Mayer et al (2000, apud Game, 2002), a questão do tamanho das turmas tem sido investigada por estudos internacionais. Pesquisas sugerem que as turmas menores, de 13 a 20 estudantes, vêm sendo associadas a um rendimento mais positivo, principalmente quando os alunos têm uma origem socioeconômica menos favorecida. No entanto, essa redução do tamanho da turma, para produzir resultados, deve ser acompanhada de um treinamento de novos professores que serão contratados (menos

---

<sup>7</sup> A fim de sistematizar a dissertação, privilegiou-se os achados de Game (2002) sobre os itens de análise associados ao “fator escola”. Tais itens fazem parte de um levantamento realizado a partir de estudos internacionais. Para mais detalhes sobre pesquisa em eficácia escolar, ver Alves (2008).

alunos implicam mais turmas e mais docentes) e dos antigos professores para que saibam como trabalhar com um número menor de alunos.

Segundo Willms (2000 apud Game, 2002), há uma grande influência dos colegas no desempenho escolar de cada aluno, pois, por exemplo, um aluno “médio” em relação à sua habilidade conseguirá melhores resultados acadêmicos em uma escola cuja média dos alunos apresente melhor desempenho. Então, o que o autor argumenta é que, para que os alunos apresentem um bom desempenho, as escolas devem buscar uma heterogeneidade em termos econômicos e de habilidades cognitivas nas salas de aula.

Quando se pensa na realidade educacional brasileira, percebe-se que a heterogeneidade é rara e que os alunos com piores condições econômicas são penalizados tanto por sua realidade social, quanto pelo seu contexto escolar menos estimulante (Game, 2002).

Com relação aos fatores externos que influenciam a instituição escolar, cabe ressaltar que a escola deve estar preparada para enfrentar os problemas sociais que fogem ao seu controle. A análise do contexto social mais amplo ajuda o estabelecimento escolar a resolver os dilemas sociais aos quais está exposto.

A questão da violência é um exemplo de fator externo que influencia a escola. Estudos sobre violência nos espaços escolares têm sido elaborados (Spósito, 2001; Abramovay et al, 2004) e autores indicam que a violência dentro dos espaços escolares é um elemento que pode prejudicar o estabelecimento de uma atmosfera propícia ao ensino.

De acordo com o estudo do Game (2002), a convivência das escolas com a figura do traficante de drogas, além dos casos de agressão armada a alunos e professores, relatado com frequência pela imprensa, faz com que a violência seja um fator externo que vem redefinindo o ambiente escolar e que deve ser levado em consideração para uma melhor compreensão da realidade de uma escola.

Tanto a infra-estrutura da escola quanto os fatores externos ao espaço escolar são importantes para se pensar em um conjunto de itens que pode expressar a maneira com que as instituições de ensino consideradas de qualidade lidam com demandas internas e externas à sua realidade.

### **1.3 Liderança Escolar: a Gestão e seu Papel na Eficácia Escolar**

A liderança profissional do diretor significaria a sua capacidade de comandar a construção e a execução do projeto político pedagógico, de organizar o funcionamento da escola e de interagir com os vários sujeitos que se encontram na escola, construindo a legitimidade de suas ações (Coleman e Hoffer, 1987; MacGilchrist et al.,1997; Levine, 1996; Lee et al.,1993; Sammons et al.,1995; Mayer et al., 2000, apud Game, 2002).

De acordo com Soares (2004), a administração da escola se concretiza através de lideranças. Sendo assim, o papel do diretor é o de mobilizar, inspirar confiança e motivar a comunidade escolar para o trabalho. O diretor deve ainda compartilhar as responsabilidades com os outros membros da direção e deve também procurar o envolvimento dos professores nas decisões a serem tomadas.

Em resumo, alguns componentes da liderança educacional têm um papel forte na caracterização do conceito e ajudam na compreensão de um bom funcionamento da gestão escolar: a) capacidade geral de liderança; b) líderes escolares como provedores de informações; c) líderes como orquestradores de processos decisório participativos; d) líder escolar como coordenador; e) líder como supervisor dos processos de sala de aula; f) liderança educacional e administrativa; g) líder como conselheiro e supervisor dos professores em sala de aula; h) líder como iniciador e facilitador da profissionalização da equipe (Scheerens e Bosker, 1997; Scheerens, 2000 apud Gomes, 2005).

As competências administrativa e pedagógica do diretor devem estar atreladas a um conhecimento amplo do que ocorre na escola e na sala de aula. Assim, o diretor deve estar ciente das boas estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, das formas de verificação do progresso dos alunos, do currículo e das opções pedagógicas dos professores (Soares, 2004).

Estudos dedicados à investigação da liderança na escola constataram que, diferente da liderança que é relacionada a uma única pessoa, ou seja, à figura do diretor, é possível observar nas escolas eficazes, nas quais não somente os resultados escolares dos alunos são melhores, como também a motivação (e satisfação) de todos os que integram a escola são maiores, que existe a possibilidade de participação dos professores, alunos e pais de alunos nos assuntos que ultrapassam a sala de aula.

Neste tipo de gestão, eles são ouvidos, aceitos e respeitados; e os diretores dedicados a abrir espaço para tal participação e refletir sobre melhores alternativas para solução de problemas. Este tipo de gestão escolar já é considerado um dos principais indicadores de uma escola eficaz (Johnson et al, 2000).

A questão da gestão escolar é central para que haja o envolvimento da escola nas questões administrativas e pedagógicas, possibilitando um ambiente propício à formação e à escolarização dos alunos. Mais especificamente nas escolas eficazes, sabe-se que a liderança escolar é um dos fatores mais importantes para a construção dessa eficácia.

#### **1.4 A Importância do Corpo Docente para a Eficácia da Escola**

O corpo docente é um elemento importante para a compreensão da eficácia da escola. A mediação entre o conteúdo escolar e os alunos é feita pelo professor, que fica responsável por grande parte das aquisições de habilidades cognitivas e sociais dos alunos. A ênfase no professor pode ser observada a partir de uma linha de pesquisa denominada “efeito-professor”, que se originou junto aos estudos sobre escolas eficazes.

Apesar de o fator escola e o efeito-professor estarem relacionados, Bressoux (2003) reconhece que se trata de duas correntes distintas que se desenvolveram de maneira relativamente autônoma. Em um primeiro momento, o critério de eficácia foi um paradigma utilizado nas primeiras pesquisas que partiam do pressuposto de que se poderia encontrar esse critério na personalidade e nas características dos professores, chamando-os de variáveis de presságio porque se supunha que seu conhecimento seria suficiente para pressentir as qualidades dos professores.

Já o paradigma processo-produto, desenvolvido em meados dos anos 1960, se interessava pelo o que professor faz e não por sua personalidade. Assim, os estudos eram voltados para a avaliação da eficácia através das relações entre a medida dos comportamentos dos professores em classe (o processo) e a aprendizagem dos alunos (o produto). Foi sob a influência deste paradigma que nasceu a grande maioria dos estudos sobre eficácia do ensino (Doyle, 1986 apud Bressoux, 2003).

O paradigma dos processos mediadores é centrado no aluno. As pesquisas sob esta ótica se baseiam em processos que mediatizam a relação entre comportamento do aluno e

aprendizagem. Com grande inspiração psicológica, esses estudos vão se interessar por procedimentos mediadores, tais como: atenção, utilização do tempo, investimento na tarefa a ser realizada, perseverança, dentre outros. Sendo assim, o foco é nos processos humanos implícitos que se interpõem entre os estímulos pedagógicos e os resultados da aprendizagem (Levie et Dickie, apud Doyle, 1986 apud Bressoux, 2003).

No que concerne ao paradigma ecológico, nota-se que é uma forma de contextualização das relações professor-aluno e seu significado deve emergir da situação particular onde elas se dão. Esse paradigma tem por objeto de estudo as relações entre as demandas do ambiente, isto é, as situações de sala de aula e a maneira pela qual os indivíduos respondem por ela. Os trabalhos sob a influência desse paradigma são de inspiração etnográfica e adotam um desenvolvimento duplo: a identificação das demandas do ambiente e uma reflexão sobre as estratégias de mediação utilizadas para respondê-las com sucesso (Doyle, 1986 apud Bressoux, 2003).

Para Bressoux (2003), o paradigma ecológico completa o paradigma dos processos mediadores já que esses processos são definidos como estratégias operadas em um certo contexto que lhe confere sentido. Ainda de acordo com o autor, o paradigma ecológico se presta menos diretamente do que os dois anteriores ao estudo da eficácia dos professores, mas pode contribuir para o estudo porque define um novo conjunto de mediadores e sugere novas pistas explicativas sobre os efeitos do ensino e da formulação de novas hipóteses.

No que concerne à opinião do corpo docente sobre os principais fatores relacionados à qualidade da escola, estudos demonstram os itens citados pelos professores: a) liderança consistente (forte); b) existência de um ambiente escolar organizado e agradável; c) definição clara dos objetivos da escola e do currículo escolar; d) envolvimento dos pais (ou responsáveis) dos alunos nos assuntos relativos à escola; e) boas expectativas na capacidade de aprender das crianças; f) acompanhamento do progresso dos alunos; g) qualificação (e renovação dos conhecimentos) dos profissionais da educação (Johnson et al, 2000).

O estudo dos referidos autores também revelou um ponto de conflito entre os professores: a perspectiva de que todos os alunos possuem igualmente capacidade de aprender e obter sucesso escolar. Pesquisas realizadas com a finalidade de investigar a influência das expectativas docentes no desempenho dos alunos verificaram que na maioria

dos casos há uma relação significativa entre o que o professor espera do aluno e o resultado obtido por este.

Para alguns estudos (Aguerre, 2004), os professores são a principal fonte para se perceber a existência de uma cultura de cooperação na escola. Neste caso, as ações docentes exercem grande influência nas questões relacionadas à vida escolar. Além disso, o corpo docente possui papel importante na concretização de ações voltadas para o ensino e a aprendizagem dos alunos.

### **1.5 Relação família-escola: Relacionamento Imprescindível para Uma Boa Organização Escolar**

De acordo com Nóvoa (1995), as escolas de melhores resultados são, geralmente, aquelas que propiciam a colaboração das famílias na vida escolar. As escolas não pertencem somente à corporação docente, mas também aos pais, na medida em que estes podem se constituir em grupo interveniente no processo educativo, oferecendo apoio e participando de decisões escolares. Numa perspectiva individual, a influência dos pais ocorreria a partir da motivação e do estímulo aos esforços escolares dos filhos.

O fator “envolvimento dos pais” é percebido quando existe uma participação dos pais na vida escolar. Na escola, existem contatos constantes com os pais e uma satisfação com o envolvimento dos mesmos (Scheerens e Bosker, 1997; Scheerens, 2000 apud Gomes, 2005).

A comunidade que se encontra no entorno da escola também é considerada importante, especialmente no que concerne ao projeto político-pedagógico da instituição. A questão da gestão escolar também envolve a participação dos pais e da comunidade, com ênfase na gestão democrática, na qual todos os atores sociais são considerados importantes para a vivência do cotidiano escolar, delineando a pertença da instituição ao seu contexto social.

O estudo do Game (2002) defende que a participação da comunidade é um elemento importante, pois pode trazer benefícios para as escolas públicas – que vivenciam a carência de recursos e de pessoal – como, por exemplo, melhoria no acervo da biblioteca, presença de profissionais voluntários e possibilidade de estabelecimento de convênios.

Algumas pesquisas têm chegado à conclusão de que quando os pais estão engajados e comprometidos em reivindicar melhor qualidade de ensino para seus filhos, as escolas, na maioria das vezes, acabam tendo por criar alternativas que resultem na melhoria do trabalho desempenhado pelos seus profissionais, buscando integrar os pais à “comunidade escolar”.

Sendo assim, constata-se, em estudos sobre eficácia escolar, que a participação dos pais na “vida escolar” dos filhos é considerada um dos fatores determinantes para a aprendizagem das crianças; por esta razão, uma das particularidades pertencentes às boas escolas são ações voltadas para promover a aproximação dos pais e maior participação nos assuntos referentes à escola (Johnson et al, 2000).

## **1.6 A Importância do Clima Interno no Cotidiano Escolar**

Existem dois itens que devem ser considerados na análise do clima interno da escola: a existência de um clima de ordem e a expectativa em relação ao desempenho futuro dos alunos. O clima de ordem estaria relacionado à organização do ambiente escolar, com foco na existência ou não de um clima propício ao ensino/aprendizagem. Tal ambiente seria de grande importância para o rendimento e a motivação de toda a equipe escolar e, por extensão, para o aumento do desempenho escolar (Game, 2002)<sup>8</sup>.

O clima acadêmico e o clima disciplinar são dois conceitos presentes no estudo de Pedrosa (2007). O clima acadêmico seria a ênfase no ensino e na aprendizagem, relacionado a práticas escolares, tais como: passar e corrigir dever de casa, exigência e interesse do professor. Para a autora, o conceito de clima acadêmico pode ser dividido em cinco dimensões: a) colaboração docente; b) uso do tempo; c) expectativa do professor em relação aos alunos; d) clima disciplinar; e) recursos didáticos.

Já o clima disciplinar se faz presente em um ambiente adequado à aprendizagem, possuindo as seguintes características: um lugar no qual não haja muitas interrupções, barulho ou dispersão em relação ao trabalho escolar. A relação entre clima acadêmico e clima disciplinar ocorre à medida que um ambiente escolar organizado e disciplinado propicia resultados significativos em relação ao ensino e à aprendizagem.

---

<sup>8</sup> Neste sub-capítulo, encontraremos apenas uma parte do que denominamos “clima escolar” neste estudo. Para um maior aprofundamento, ver capítulo 2.

No que concerne à expectativa em relação ao desempenho dos alunos, vários estudos sobre a efetividade da escola demonstram que esse item é um fator que contribui para um bom funcionamento do ambiente escolar.

A expectativa dos professores em relação ao desempenho dos alunos pode gerar um clima na sala de aula e também na própria escola, propiciando um bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Assim, quando os professores possuem grandes expectativas, é criado um “ciclo virtuoso”, em que o resultado é o efeito altamente positivo para o desempenho escolar (Mortimore, 1996 apud Game, 2002).

### **1.7 O Ensino e a Eficácia da Escola**

A análise sobre as características do ensino que estariam relacionadas a um melhor desempenho dos alunos é realizada pelos estudos sobre as “escolas-eficazes” e muitas dessas pesquisas têm chegado às seguintes conclusões: a) a existência de metas acadêmicas discutidas e escritas pela própria equipe é uma característica presente nas escolas de sucesso; b) a capacidade do cumprimento do programa de ensino estabelecido também está diretamente relacionada com a eficácia da escola; c) professores que organizam as suas aulas com antecedência contribuem para o cumprimento do programa; d) a estruturação da matéria a ser ensinada, assim como a explicitação aos alunos daquilo que vai ser lecionado contribuem positivamente para uma maximização da aprendizagem; e) a existência de uma estrutura de avaliação e de monitoramento do desempenho dos alunos permite à escola estabelecer as suas estratégias pedagógicas, servindo de fonte de dados para as decisões administrativas (Levine, 1996; Reynolds, 1996; MacGilchrist et al, 1997 apud Game, 2002).

Com base no estudo de Sammons et al (1995), uma organização escolar orientada à aprendizagem faz com que toda a escola se mobilize para que os alunos sejam motivados a aprender, possibilitando um ambiente de aprendizado capaz de criar uma atmosfera de organização e um ambiente de trabalho atraente. O ensino com propósitos definidos se estabelece a partir de quatro fatores: a) organização eficiente; b) clareza nos propósitos; c) lições estruturadas; d) prática adaptável.

O ensino e a aprendizagem de conteúdos cognitivos também é um fator que deve ser considerado. Pesquisas demonstram que os programas de ensino que possuem ênfase nas

habilidades cognitivas são os que apresentam melhores resultados em relação ao desempenho escolar dos alunos. De acordo com esses pesquisadores, o aspecto cognitivo pode ser percebido através de atividades que desenvolvem o raciocínio lógico e a capacidade crítica dos alunos, enfatizando a criatividade, a auto-expressão, a participação, a aprendizagem de conceitos e o reconhecimento de ambigüidades (Soares et al, 2000 apud Game, 2002).

A ênfase no ensino e na aprendizagem é um fator importante para o estudo das escolas eficazes, visto que uma das principais missões escolares fica em evidência e demonstra a preocupação em fazer com que os alunos possam desenvolver e aprimorar as suas habilidades cognitivas.

### **1.8 Análise dos Fatores de Eficácia das Escolas: Resultados de Pesquisas**

As pesquisas nacionais e internacionais apontam para uma diversidade de fatores que estão relacionados à questão da eficácia da escola. Nos sub-capítulos anteriores, vimos os itens relacionados à eficácia da escola a partir de um levantamento feito por Game (2002). Para que não privilegiemos uma abordagem de análise em detrimento de outras, faz-se necessário apontar outros resultados de pesquisa que também podem contribuir para o estudo das escolas eficazes. Ainda que alguns itens pareçam redundantes com relação ao que já foi exposto, a tentativa é de demonstrar os índices e fatores que possuem mais incidência nesse campo de estudo, facilitando a compreensão do tema.

A tese de Edmonds (1983 apud Good, T. L. e Weinstein, R. S, 1995) é que muitas escolas, particularmente as escolas urbanas com alunos pertencentes a minorias sociais, obtêm níveis muito diferenciados de sucesso escolar, apesar de possuírem recursos semelhantes e de servirem à mesma população estudantil. Para este autor – que influencia muitos estudos na área – as escolas de sucesso possuem as seguintes características: a) gestão centrada na qualidade de ensino; b) importância primordial das aprendizagens acadêmicas; c) clima tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem; d) comportamento dos professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de competências; e) utilização dos resultados dos alunos como base da avaliação dos programas e dos currículos.

Mais uma vez, percebemos a importância da gestão da escola e da expectativa dos professores frente ao aprendizado dos alunos no quesito “fator escola”. Em uma análise da atual realidade escolar brasileira, podemos dizer que a liderança escolar e o corpo docente podem oferecer grande contribuição para a oferta de uma educação pública de qualidade.

Já o autor Sizer (1984 apud Good, T. L. e Weinstein, R. S, 1995) ousou dizer que um dos problemas de base das escolas secundárias seria a mediocridade, na medida em que os alunos não são encorajados a pensar por si mesmos. Diante desta constatação, Sizer propôs cinco imperativos para uma melhoria nas escolas: a) dar oportunidade aos professores e aos alunos para trabalharem e aprenderem segundo modos próprios; b) insistir no fato de que os alunos devem demonstrar que dominam os conteúdos e os métodos de trabalho; c) fazer uso de incentivos adequados em relação aos alunos e aos professores; d) dirigir o trabalho desenvolvido na escola para o uso efetivo das capacidades intelectuais dos alunos; e) manter a estrutura das escolas simples e flexível.

Com base em estudo nacional de Mello (1994), a revisão de literatura internacional realizada pela autora indica a presença de alguns fatores escolares que contribuem para a eficácia do estabelecimento de ensino. De uma forma geral, esses fatores estão relacionados à estrutura e organização curricular, conferindo importância ao planejamento curricular da escola. O domínio do conteúdo pelo professor (formação, experiência, capacitação continuada, acompanhamento, supervisão) e o método de ensino (resultado de conhecimento, capacitação, condições de trabalho, assistência técnica e esforço – competência e compromisso político) são dois fatores centrais na oferta de escolas consideradas eficazes.

Em pesquisa comparativa entre escolas da Austrália e dos Estados Unidos<sup>9</sup>, verificou-se a existência de dezessete elementos que contribuiriam para a formação da eficácia de uma escola. Os diretores das escolas, os professores, os pais e os alunos foram ouvidos no estudo, a fim de verificar as percepções dos membros da comunidade escolar sobre os fatores que ajudam as escolas serem consideradas eficazes.

O estudo de Townsend (1997) apontou os dezessete elementos das escolas eficazes:

---

<sup>9</sup>As escolas investigadas no estudo são escolas elementares (primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental) e escolas secundárias (ensino médio).

a) *Propósito escolar claro (programa de ação escola)*: O quadro de funcionários da escola, os alunos e a comunidade sabem sobre os objetivos da escola e estão aptos a expressar esses objetivos. Esse programa de ação da escola serve como um foco central para o currículo e para os primeiros objetivos relacionados à aprendizagem e à realização dos estudantes.

b) *Liderança acadêmica e administrativa*: O diretor age como um líder acadêmico e administrativo, comunicando com eficiência os objetivos da escola aos funcionários, pais, estudantes e comunidade. Aos funcionários e aos pais é oferecida a oportunidade de desenvolver habilidades de liderança.

c) *Quadro de funcionários (corpo docente) dedicado e qualificado*: os professores são bem qualificados e demonstram a sua habilidade em promover um ensino de qualidade. Os professores se interessam pelos alunos e pelo sucesso deles na escola. Os professores trabalham em equipe e exibem moral positiva e entusiasmo pelo trabalho.

d) *Desenvolvimento do quadro de funcionários*: programas de desenvolvimento para uma alta qualidade dos funcionários são oferecidos aos mesmos. Esses programas são baseados nos já identificados objetivos escolares e envolvem todo o quadro de funcionários e outras pessoas apropriadas, como os membros do conselho escolar e os pais. Os próprios funcionários e os membros do conselho escolar estão envolvidos no planejamento das atividades de desenvolvimento dos profissionais da escola.

e) *Altas expectativas*: Os funcionários da escola e os pais acreditam que todos os estudantes possuem a capacidade de serem bem-sucedidos. O envolvimento dos funcionários e dos pais é um fator crítico para realização dos estudantes.

f) *Foco acadêmico no currículo*: Os materiais curriculares, os métodos instrucionais e os procedimentos avaliativos da escola estão intimamente relacionados aos objetivos acadêmicos básicos que os alunos têm que realizar.

g) *Tempo efetivamente gasto com a tarefa escolar (Time on task)*: Os professores alocam uma significativa parte do tempo na instrução das crianças no que se refere às habilidades de alfabetização e de matemática. Durante este tempo, os estudantes ficam engajados em atividades de aprendizagem planejadas;

h) *Monitoramento do progresso dos estudantes*: Nos vários métodos de avaliação, o retorno aos estudantes sobre o seu progresso acadêmico é freqüentemente realizado. Os

resultados dos testes são usados para melhorar a performance individual do estudante e também para avaliar o sucesso do currículo.

i) *Identificação antecipada de dificuldades de aprendizagem*: Um esforço conjunto é realizado para identificar as dificuldades de aprendizagem assim que possível e para promover cursos de assistência aos alunos com dificuldade de aprendizagem ou outra assistência apropriada direcionada para a correção das dificuldades específicas.

j) *Ambiente seguro e ordenado*: A escola possui um ambiente ordenado que é propício ao ensino e à aprendizagem. Os estudantes se sentem seguros contra danos físicos, sabem e compreendem o programa de ação disciplinar e que a execução da regra será justa e consistente.

l) *Clima escolar positivo*: os funcionários, os estudantes e os pais se orgulham da escola e das pessoas que trabalham nela. As pessoas comentam positivamente sobre a escola e seus estudantes e o programa da escola tem a intenção de reconhecer aqueles que vão bem nas tarefas que realizam.

m) *Relações família-escola*: O envolvimento dos pais na escola é bem-vindo e apreciado. Os pais são encorajados a ajudarem seus filhos em casa, a participarem de atividades escolares e a se envolverem nos processos de tomada de decisões da escola.

n) *Escola baseada no processo de tomada de decisões*: A maioria das decisões relacionada aos programas de ação, ao currículo e à organização escolar é realizada em nível local pelo diretor, pelos professores, pelos estudantes e pelos pais da escola. Apenas as decisões que têm ampla implicação regional ou estadual são realizadas nesses níveis locais.

o) *Os professores são responsáveis e envolvidos com o planejamento escolar*: O diretor encoraja os professores a possuírem um papel ativo no currículo e no planejamento escolar. Os professores aceitam a responsabilidade de prover atividades adequadas para aumentar o aprendizado das crianças

p) *Apoio da autoridade educacional responsável*: a escola possui um apoio ativo do departamento de educação e do distrito ou região para a implementação dos programas escolares. Os recursos se encontram em nível apropriado e os serviços de apoio estão sempre à disposição.

q) *Estratégias motivacionais positivas*: Os professores usam estratégias que encorajam as crianças a aprender. A educação é vista como um desafio e uma atividade que vale a pena praticar.

r) *Oportunidades para o envolvimento e a responsabilidade dos estudantes*: As oportunidades são estabelecidas para o envolvimento dos estudantes nos processos de tomada de decisões da escola. Aos estudantes é oferecida a oportunidade de desenvolver e praticar habilidades de liderança.

A análise comparativa do estudo mostrou que a maior incidência de resposta dada pelas escolas dos dois países investigados (Austrália e Estados Unidos) foi a relacionada ao fator “quadro de funcionários (corpo docente) dedicado e qualificado”. Os outros fatores com maior incidência de respostas nos dois países foram “estratégias motivacionais positivas”, “relações família-escola” e “ambiente seguro e ordenado”. Na Austrália, o fator “identificação antecipada de dificuldades de aprendizagem” obteve resposta numerosa. Já nos Estados Unidos, o fator “clima escolar positivo” teve alta incidência de respostas.

Ainda com relação aos dois países, os fatores que receberam menos respostas foram “escola baseada no processo de tomada de decisões” e “tempo efetivamente gasto com a tarefa escolar (Time on task)”. Na Austrália, os fatores que receberam menos respostas foram “foco acadêmico no currículo” e “oportunidades para o envolvimento e a responsabilidade dos estudantes”. Já nos Estados Unidos, os fatores com menos incidência de respostas foram “apoio da autoridade educacional responsável” e o “desenvolvimento do quadro de funcionários”.

Em termos de contar o número de respondentes que indica a importância dos fatores investigados, também existiu uma certa diferença entre os resultados da Austrália e dos Estados Unidos. Alguns elementos que foram bem representativos da amostra norte-americana foram menos representativos na amostra australiana: (“altas expectativas” – quinta posição na amostra dos Estados Unidos e décima posição na amostra australiana; “foco acadêmico no currículo” – nona posição contra décima sexta posição). O oposto também ocorreu. Alguns elementos não foram bem representados na amostra americana, enquanto que foram um pouco melhor representados na amostra australiana: (“monitoramento do progresso dos estudantes” – décima primeira posição norte-americana,

contra sétima posição australiana; “os professores são responsáveis e envolvidos com o planejamento escolar” – décima posição contra oitava posição).

Para Townsend (1997), esses resultados parecem indicar uma preferência mais alta para os resultados acadêmicos, por parte da amostra norte-americana e uma preferência pelos processos escolares, por parte da amostra australiana. Um dos pontos mais críticos referente ao resultado da pesquisa revela que na análise geral o elemento mais importante para ambos os países (“quadro de funcionários ‘corpo docente’ dedicado e qualificado”) obteve pontuação mais alta que o segundo e o terceiro elementos colocados juntos: “propósito escolar claro (programa de ação escola)” e “liderança acadêmica e administrativa”, no caso da amostra australiana e “altas expectativas” e “liderança acadêmica e administrativa”, no caso da amostra norte-americana.

“Quadro de funcionários ‘corpo docente’ dedicado e qualificado”, “liderança acadêmica e administrativa”, “propósito escolar claro (programa de ação escola)”, “clima escolar positivo”, “ambiente seguro e ordenado” foram os elementos que apareceram nas seis primeiras posições em ambos os países. E os elementos que apareceram nas seis últimas posições em ambos os países foram: “oportunidades para o envolvimento e a responsabilidade dos estudantes”, “apoio da autoridade educacional responsável”, “escola baseada no processo de tomada de decisões” e “desenvolvimento do quadro de funcionários”. Os únicos elementos em desacordo nas duas amostras foram a “alta expectativa” (segunda posição na amostra dos Estados Unidos e oitava posição na amostra da Austrália) e “estratégias motivacionais positivas” (quarta posição na amostra australiana e nona posição na amostra norte-americana).

O resultado da análise demonstrou que os elementos relacionados ao quadro de funcionários da escola, tais como “quadro de funcionários ‘corpo docente’ dedicado e qualificado” e “liderança acadêmica e administrativa”, juntos com os processos desenvolvidos no ambiente total da escola, tais como “propósito escolar claro (programa de ação escola)”, “ambiente seguro e ordenado” e “clima escolar positivo” foram os elementos mais importantes, para os dois países investigados, no que concerne à eficácia escolar.

Nos resultados sobre os grupos escolares ouvidos na pesquisa (diretores, pais, professores e alunos), novamente o elemento “quadro de funcionários ‘corpo docente’ dedicado e qualificado” foi o que teve maior índice de resposta entre todos os grupos. Já o

elemento “apoio da autoridade educacional responsável” foi o que obteve o menor índice de respostas entre todos os grupos.

Quanto aos resultados das repostas dos diretores, a maioria desse grupo demonstrou que muitos dos elementos associados à eficácia dos estabelecimentos de ensino estavam funcionando bem em suas escolas. O único elemento que não apresentou resposta positiva quanto ao bom funcionamento foi “apoio da autoridade educacional responsável”. Para o autor da pesquisa, esse fato sugere que os diretores escolhem ser responsáveis pela eficácia de suas escolas e não ficam tão dependentes a fatores externos que poderiam proporcionar eficácia escolar.

Com relação às repostas dos estudantes, esse grupo foi o que menos respondeu positivamente sobre os elementos investigados na escola. Assim, os alunos demonstraram sua insatisfação a muitas áreas que, na sua visão, não estavam funcionando bem na escola. Os dois elementos que atraíram mais de 60% de resposta positiva dos estudantes foram “ambiente seguro e ordenado” e “oportunidades para o envolvimento e a responsabilidade dos estudantes”. Por outro lado, elementos como “desenvolvimento do quadro de funcionários”, “altas expectativas”, “foco acadêmico no currículo”, “escola baseada no processo de tomada de decisões” e “apoio da autoridade educacional responsável” receberam menos de 30% de resposta positiva dos estudantes.

Já as respostas dos pais e dos professores tenderam a ser parecidas com as respostas dos diretores e dos alunos, com exceção de alguns elementos: “monitoramento do progresso dos estudantes” (os professores apoiaram mais esse elemento); “relações família-escola” (índice maior de resposta entre os pais) e “oportunidades para o envolvimento e a responsabilidade dos estudantes” (pais e professores deram menos respostas positivas a esse elemento em comparação com os estudantes e os diretores).

Os membros adultos da comunidade escolar foram consistentes no apoio aos seguintes elementos: “quadro de funcionários ‘corpo docente’ dedicado e qualificado”, “propósito escolar claro” (programa de ação da escola), “liderança acadêmica e administrativa”, “clima escolar positivo”, “ambiente seguro e ordenado”, “altas expectativas”. Já as alunos apoiaram menos os elementos “propósito escolar claro (programa de ação escola)” e “liderança acadêmica e administrativa”, mas por outro lado, eles sentiram que os outros elementos também eram importantes.

Na conclusão da pesquisa, ressaltou-se que uma escola eficaz possui uma boa liderança e um ótimo quadro de funcionários, boas propostas (políticas) escolares e um ambiente seguro e de apoio, no qual os funcionários, os pais e os alunos são encorajados a trabalharem em prol dos objetivos comuns a toda comunidade escolar.

O estudo indicou que as percepções dos grupos da escola sobre os fatores associados à eficácia escolar são próximas, mas não são idênticas. Para o autor do estudo, a pesquisa confirmou que os membros da escola possuem uma percepção cuidadosa sobre o que faz as escolas serem eficazes e assim os membros também tenderiam a apoiar as estratégias que fariam os elementos das escolas eficazes funcionarem melhor.

### **1. 9 Contribuições e Limites dos Estudos sobre “Escolas Eficazes”**

O campo estudo sobre as escolas eficazes sofreu diversas modificações teórico-metodológicas ao longo dos anos. Em um primeiro momento, privilegiou-se uma análise quantitativa sobre os recursos escolares, em comparação ao rendimento (os resultados escolares) obtido pelos alunos. Neste caso, a origem social e étnica dos alunos seria o fator primordial de análise para as diferenças de rendimento escolar.

Com a conceituação de que as escolas poderiam fazer a diferença no percurso escolar de seus alunos, várias pesquisas foram sendo realizadas a fim de conseguirem captar o que de fato poderia acontecer dentro da escola para que esta pudesse oferecer um ensino de melhor qualidade. Neste conjunto de pesquisas, várias abordagens metodológicas foram sendo desenvolvidas<sup>10</sup>.

O que nos cabe ressaltar nesse estudo é que o paradigma organizacional e o clima escolar da escola e as abordagens etnográficas nos estudos sobre estabelecimentos escolares são campos de estudo relevantes para o que tem de atual nas pesquisas sobre escolas. Sem perdermos a dimensão *meso*, de que nos fala Nóvoa (1995), a tentativa é de conferir centralidade ao estabelecimento de ensino, sem deixarmos de considerar as implicações sociais mais amplas, condizentes com o funcionamento dos sistemas de ensino, por exemplo.

---

<sup>10</sup> Em artigo de Mafra (2003), encontramos as peculiaridades das principais abordagens teórico-metodológicas desenvolvidas no estudo sobre os estabelecimentos escolares.

Para além de abordagens quantitativas e qualitativas, é preciso rever uma série de fatores que influenciam os estudos na área a fim de que possamos ir aperfeiçoando a compreensão sobre o que torna as escolas – em especial as públicas – objeto de interesse no que se refere a sinais positivos de elementos escolares capazes de promover uma educação mais equitativa e de qualidade.

Apesar da defesa por estudos sobre escolas eficazes, não poderemos deixar de mencionar alguns limites relacionados a esse tipo de pesquisa. Uma crítica comum ao estudo das escolas eficazes é a questão de as pesquisas se limitarem a observar os procedimentos técnicos (ou funcionais) da prática de ensino e os resultados escolares obtidos pelos alunos. Neste caso, haveria ausência de uma perspectiva sociológica bem fundamentada (Proudford, 1995).

De acordo com Good e Weinstein (1995), o desempenho acadêmico é apenas um dos aspectos a considerar em um ensino eficaz. A maioria dos estudos confere muita centralidade a esse fator, deixando de lado alguns dos mais importantes efeitos da escolaridade.

A idéia de que a eficácia da escola é estável também é criticada pelo fato de algumas escolas serem consideradas bem sucedidas, mas no ano seguinte fracassarem. Neste caso, seria necessário investir em estudos que concedessem maior atenção à compreensão das mudanças que ocorrem dentro as escolas (Reynolds e Leger, 1976 apud Good e Weinstein, 1995).

Nesses últimos vinte anos de pesquisa sobre estabelecimentos escolares, muitos avanços teórico-metodológicos foram identificados. Mafra (2003) defende que o maior avanço se respalda na substituição de uma visão compacta, uniforme, homogênea e generalista da escola, para uma visão histórica, multidimensional, pluralista, diversificada ainda que abordada a partir de *ethos* culturais unificadores, que se mantêm ou se transformam ao longo do tempo e das épocas, alterando conseqüentemente o significado sociocultural e a importância pessoal atribuída à escola por alunos, professores e familiares.

Apesar dos limites dos estudos sobre as “escolas eficazes”, consideramos esse campo de pesquisa promissor no que se refere à tentativa de compreender os processos internos ocorridos nos estabelecimentos de ensino e que possuem profunda vinculação com a trajetória escolar dos alunos.

## 2. CLIMA ESCOLAR E CULTURA ORGANIZACIONAL DA ESCOLA

Na tentativa de conferir um olhar mais voltado para as relações e interações que acontecem dentro das escolas, as pesquisas sobre os estabelecimentos de ensino, a partir da década de 1980, começaram a enfatizar as manifestações culturais presentes na instituição escolar. Tanto o espaço escolar quanto os atores sociais pertencentes à instituição são dois eixos que fazem parte dos estudos com abordagem sociocultural, nos quais existe expressiva incidência de pesquisas baseadas em teorias etnográficas.

Com base no estudo de Mafra (2003), identificamos três formas conceituais que começaram a fazer parte da abordagem sociocultural na sociologia dos estabelecimentos de ensino: a) cultura na escola; b) cultura da escola; c) cultura escolar.

Na primeira forma (cultura na escola), são encontrados estudos que investigam as características ou manifestações socioculturais específicas ou a diversidade e diferenças étnico-culturais marcantes entre os corpos discente e docente. O foco está na descrição das manifestações de uma ou mais culturas no interior da escola e na análise de suas relações com o instituído da cultura escolar hegemônica. Os autores baseados nesta abordagem investigam questões sobre como se diferenciam as formas de apreensão de uma cultura hegemônica por grupos sociais diversos, que marcas de identidade são engendradas nas relações socioculturais entre alunos e professores, e como a escola é ressignificada por diferentes grupos culturais<sup>11</sup>.

Já a segunda forma (cultura da escola) focaliza o *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade cultural, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida do cotidiano escolar. De acordo com Forquin (1993 apud Mafra, 2003), a escola é um “mundo social”, que possui características próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos.

Mafra cita Barroso (2000) porque este autor identificou três diferentes subculturas: a) *a cultura das massas*, ou *cultura política* se manifesta nas formas de normatização da

---

<sup>11</sup> De acordo com Mafra (2003), alguns autores desenvolveram seus trabalhos a partir desta primeira dimensão: Kozol (1967); Rosenfeld (1971); Davis (1972); Hale-Benson (1986); McLaren (1992,1997); Lopes (1996); Anyon (1997), dentre outros.

educação, e se materializa nas normas, regras de funcionamento e na organização formalizada em burocracias institucionais. É uma subcultura da cultura nacional que se expressa nas políticas públicas de educação, sendo mediadora entre o poder instituído, os alunos e os professores; b) *a cultura estruturalista* é expressa por modelos instituídos de funcionamento da escola, e é concretizada na escola real, resultado das práticas pedagógicas construídas pela experiência e prática profissional dos atores escolares; c) *a cultura interacionista* nasce das interações sociais, integra os atores escolares – professores, alunos e famílias – numa cultura própria, invisível e distinta da escola real.

A quarta subcultura, apontada por Benito (2000 apud Mafra 2003), é a *cultura científica*, ou *cultura pedagógica*, que se refere ao conhecimento produzido pelas ciências da educação, aos corpos de saberes que se expressam nas publicações científicas, nos manuais e nas práticas pedagógicas. De um modo geral, a cultura da escola surgiria como um produto das áreas de interseção entre essas quatro culturas, exigindo, então, um desenho metodológico que abranja todas elas<sup>12</sup>.

A terceira forma conceitual (cultura escolar) possui algumas questões centrais de pesquisa: o conhecimento sobre a trajetória de uma escola, a percepção da dinâmica de seus ciclos de vida, a caracterização de sua identidade e de seu papel social, no movimento da sociedade na qual se insere, das políticas públicas e das idéias pedagógicas que orientam a formação e a prática docente, em um determinado momento histórico.

Desta forma, a ênfase se encontra na trajetória histórica e social das instituições escolares. Há uma busca por um ethos escolar na maneira de ser, de agir, de sentir, de conceder e representar a vida escolar, as vivências de alunos e professores que fazem parte de um estabelecimento de ensino, num determinado momento histórico. Esses estudos ganham dimensões sociais e culturais mais abrangentes à medida que relacionam a trajetória de escolas e de seus atores ao movimento das idéias e das práticas pedagógicas que predominam na sociedade e na área educacional, em determinado período histórico<sup>13</sup>.

Tendo como campo epistemológico as áreas de história da educação e de sociologia da educação, a cultura escolar vem sendo estudada a partir de múltiplas abordagens que

---

<sup>12</sup> Autores cujos trabalhos se inserem nesta segunda dimensão: Cardoso (2001); Dayrell (1999), dentre outros.

<sup>13</sup> Com relação à terceira forma, autores cujos trabalhos se encontram nesta perspectiva: Andrade (2000); Muller (1999); Camargo (2000); Bastos e Faria Filho (1999); Faria Filho (2000); Cassanta e Mafra (2000); Nosella e Buffa (1996); Vidal (2001), dentre outros.

tentam, de uma forma geral, revelar as características culturais presentes nos estabelecimentos de ensino.

No caso específico desta dissertação, é necessário comentar que o estudo se aproxima daquilo que é conceituado na segunda dimensão (cultura da escola), apontada por Mafra (2003), pois existe uma preocupação em enfatizar o *ethos* das escolas pesquisadas, à medida que buscamos descrever algumas características peculiares a cada instituição, sem deixarmos de considerar os atores sociais envolvidos nesse processo de construção da identidade cultural das escolas.

O foco do nosso estudo são os alunos, que puderam avaliar a sua vivência na escola e, desta forma, seus relatos contribuíram para traçar um perfil cultural das escolas pesquisadas, no qual são também enfatizados alguns fatores que revelam o clima escolar dessas instituições.

## **2.1 Cultura Organizacional na Visão Empresarial**

Os estudos sobre cultura nos estabelecimentos de ensino tiveram influência de pesquisas voltadas para a área empresarial. Na década de 1960, surgiram, nos Estados Unidos, estudos sobre cultura e clima organizacional (Bruno, 1997 apud Segura, 2007). Assim, novas teorias administrativas ganharam espaço nesse contexto a fim de se estudar as muitas mudanças ocorridas na sociedade e no mercado de trabalho.

O campo empresarial contemporâneo é influenciado por exigências de permanente aprendizagem, no qual indivíduos e organizações interagem entre si, no que se denomina “relação sistêmica”. Nesta relação, o ser humano e a instituição se influenciam mutuamente propiciando o clima organizacional e evidenciando a cultura organizacional, na qual são enfatizados os sistemas de cultura, de símbolos, de regras e de visão da organização. Os indivíduos se relacionam, considerando determinadas regras, mais ou menos consagradas, que delimitam suas possibilidades, expressando os valores marcantes naquele ambiente e, em alguma medida, também tendo a possibilidade de reelaborá-los e alterá-los.

De acordo com Robbins (1999 apud Pinto, 2005), cultura organizacional é um termo descritivo relacionado a como os empregados percebem características da cultura de uma organização. Sendo assim, esse conceito não se refere ao fato de os empregados gostarem ou

não da empresa. É, portanto, levado em consideração todo um sistema de significados e características partilhados, mantido por seus membros, que distingue a organização de outras organizações. De uma forma geral, a cultura da organização está atrelada a um conjunto de características-chave que a organização valoriza.

Robbins (Idem) nos mostra que as pesquisas recentes apontam sete características básicas que, quando agregadas, vão apreender a essência da cultura de uma empresa. Assim, a partir dessas sete características, temos uma imagem da cultura da empresa, que demonstra os significados partilhados que os membros possuem sobre a organização.

Figura 1: Sete Características Básicas das Empresas que Revelam a Cultura Organizacional

1. <b>Inovação e tomada de riscos.</b> O grau em que os empregados são estimulados a serem inovadores e assumir riscos, empreendendo ações na sua função;
2. <b>Atenção a detalhes</b> que envolvem o grau em que se espera que os empregados demonstrem precisão, análise e atenção a detalhes;
3. <b>Orientação para resultados.</b> O grau em que a administração concentra-se em resultados ou produção mais do que em técnicas e processos usados para atingir esses resultados;
4. <b>Orientação para equipes.</b> O grau em que as atividades de trabalho estão organizadas mais em torno de equipes do que em torno de indivíduos, a valorização do processo de equipe no desenvolvimento geral da organização;
5. <b>Orientação para pessoas.</b> O grau em que as decisões da administração levam em consideração o efeito de resultados nas pessoas dentro da organização;
6. <b>Agressividade.</b> O grau em que as pessoas são agressivas e competitivas mais do que sociáveis e como isto é demonstrado e percebido pelos colegas;
7. <b>Estabilidade.</b> O grau em que as atividades organizacionais dão ênfase à manutenção do status quo em comparação com o crescimento.

Para Nassar (2000 apud Lima e Albano, 2002), “(...) cultura organizacional é o conjunto de valores, crenças e tecnologias que mantém unidos os mais diferentes membros, de todos os escalões hierárquicos, perante as dificuldades, operações do cotidiano, metas e objetivos. Pode-se afirmar ainda que é a cultura organizacional que produz junto aos mais diferentes públicos, diante da sociedade e mercados o conjunto de percepções, ícones, índices e símbolos que chamamos de imagem corporativa”. Já para Vergasta (2001 apud

Lima e Albano, 2002), “a cultura organizacional não é algo pronto e acabado, mas está em constante transformação, de acordo com sua história, os seus atores e com a conjuntura”.

## **2.2 Clima Organizacional na Visão Empresarial**

O clima organizacional na visão empresarial é muitas vezes confundido com a cultura organizacional. O clima organizacional é, de certa forma, o reflexo da cultura da organização, ou seja, é o reflexo dos efeitos dessa cultura na organização como um todo. Uma importante diferenciação entre os dois conceitos está na constatação de que as mudanças na cultura organizacional são mais profundas e, portanto, levam mais tempo para acontecer. Já quanto ao clima, podemos perceber uma natureza mais transitória, podendo ser administrado tanto a curto quanto a médio prazo, de maneira um pouco mais fácil (Lima e Albano, 2002).

Para Luz (2001 apud Lima e Albano, 2002), o clima organizacional influencia direta e indiretamente os comportamentos, a motivação, a produtividade do trabalho e também a satisfação das pessoas envolvidas com a organização. Para a referida autora “o clima retrata o grau de satisfação material e emocional das pessoas no trabalho. Observa-se que este clima influencia profundamente a produtividade do indivíduo e, conseqüentemente, da empresa”.

No que concerne ao quesito “motivação”, Chiavenato (1999) nos mostra que o clima organizacional está intimamente relacionado com o grau de motivação de seus participantes. Quando existe elevada motivação entre os profissionais, o *clima motivacional* se eleva e tem como conseqüência relações de animação, satisfação, interesse, colaboração etc. No entanto, quando existe baixa motivação entre os membros, seja por frustração ou barreiras à satisfação das necessidades, o clima organizacional tende a reduzir-se, caracterizando-se por estados de depressão, desinteresse, apatia, insatisfação etc., podendo, em casos extremos, originar estados de agressividade, tumulto, inconformidade etc, típicos de situações nas quais os membros se defrontam abertamente com a organização (como nos casos de greve, por exemplo).

O clima organizacional é a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que é percebida ou experimentada pelos membros da organização e influencia o seu

comportamento. Além disso, climas organizacionais distintos também podem ser criados pela variação no estilo de liderança empregado na organização. (Litwin, 1971 apud Chiavenato, 1999).

Para Dubrin (1974 apud Chiavenato, 1999) existem algumas variáveis que determinam o clima organizacional (variáveis de entrada): a) condições econômicas; b) estilo de liderança; c) políticas; d) valores; e) estrutura da organização; f) características das pessoas; g) natureza do negócio; h) estágio da vida da organização. As variáveis dependentes intermediárias, que constituem as saídas próximas, são: a) nível de motivação; b) estimulação de motivos específicos; c) satisfação no cargo; d) método de trabalho; e) absenteísmo; f) produtividade no trabalho. Já as variáveis dependentes finais (saídas últimas) são: a) organização bem sucedida; b) organização mal sucedida.

Sendo assim, também para o mundo empresarial, é possível perceber a relação entre o clima organizacional e o sucesso de uma organização. Indivíduos e organizações se influenciam mutuamente e para essa área empresarial é importante que o ambiente no qual os indivíduos se inserem seja acolhedor e propicie um bom desenvolvimento profissional entre seus membros.

No que se refere ao conceito *clima de trabalho*, esta temática conheceu uma crescente popularidade, na década de 1960, na área da Psicologia, em especial no domínio da Psicologia do Trabalho. Concentrando-se na premissa de que os atores no interior de um sistema é que terminam por fazer da organização aquilo que ela é, as investigações voltaram-se para a importância em se tentar compreender a percepção dos indivíduos acerca da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que poderiam influenciar os seus rendimentos.

No entanto, apesar das pesquisas desenvolvidas, a definição do conceito de *clima de trabalho* tem sido algo imprecisa, baseando-se mais nos instrumentos que servem para medir o *clima* do que nas suas características epistemológicas (Brunet, 1995).

As teorias recentes sobre o clima organizacional terminaram por “adotar” uma definição sob a qual o elemento principal é a percepção que um indivíduo tem do seu ambiente de trabalho, valorizando-se o modo como nos apercebemos das coisas. A percepção surge como um filtro que serve para interpretar a realidade e as componentes da organização.

Esta definição do clima estipula que o comportamento de um indivíduo é função da sua personalidade e do ambiente que o rodeia. Deste modo, esta definição torna-se relevante à medida que contribui para traduzir o modo como o clima é vivido pelos indivíduos que fazem parte de uma determinada organização.

Embora haja certo consenso, na literatura especializada, sobre a identificação de três dimensões referentes ao clima (a estrutura, o processo organizacional e a dimensão comportamental), a determinação das possíveis causas do clima de uma organização não é considerada uma tarefa simples.

A *estrutura* refere-se às características físicas de uma organização (a dimensão, os níveis hierárquicos, a descrição das tarefas, etc.). O *processo* organizacional refere-se à forma como são geridos os recursos humanos (o estilo de gestão, as relações de poder, etc.). Já a *dimensão comportamental* inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel ativo na produção do clima. Essas três variáveis estariam, assim, na origem do clima de uma instituição, sendo vistas como o resultado dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado por variáveis físicas e humanas.

Algumas características do conceito de clima organizacional, na visão de Brunet (1987), são:

Figura 2: Características do Clima Organizacional

1. É um conceito molecular sintético como a personalidade;
2. É uma configuração particular de variáveis situacionais;
3. Segue sendo o mesmo apesar de variarem seus elementos constitutivos;
4. Tem uma conotação de continuidade, mas não de forma tão permanente como a cultura, podendo mudar depois de uma intervenção particular;
5. Este está determinado em sua maior parte pelas características, condutas, atitudes, expectativas e realidades sociológicas e culturais da organização;
6. É fenomenologicamente exterior ao indivíduo que, ao contrário, pode sentir-se como um agente que contribui com a sua natureza;
7. É fenomenologicamente distinto da tarefa ou função, de tal forma que se pode observar diferentes climas em situações da mesma função ou tarefa;

8. Está baseado nas características da realidade externa, tal como a percebe o observador ou o ator (a percepção não é sempre consciente);
9. Pode ser difícil descrevê-lo com palavras, ainda que seus resultados, possam ser identificados facilmente;
10. Tem conseqüências sobre o comportamento;
11. É um determinante direto do comportamento porque atua sobre as atitudes e expectativas que são determinantes diretos do comportamento.

### 2.3 Cultura Organizacional da Escola

O conceito de cultura organizacional foi transportado para a área da educação na década de 1970. Alguns trabalhos foram realizados a partir desta abordagem (Brunet, 1988; Erickson, 1987; Lieberman, 1990 apud Nóvoa, 1995).

É necessário fazer uma distinção entre cultura interna (conjunto de significados e de quadros de referência partilhados pelos membros de uma organização) e cultura externa (variáveis culturais existentes no contexto da organização, que interferem na própria identidade). A cultura, enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração das várias subculturas dos seus membros e de adaptação ao meio social envolvente. A cultura organizacional é composta por vários elementos que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade. Embasados a partir de uma perspectiva antropológica, esses elementos possuem origem histórica, ideológica, sociológica e psicológica (Nóvoa, 1995).

De acordo com Libâneo (2004 apud Segura, 2007), cultura organizacional escolar é algo que surge da interação entre diretores, professores, coordenadores, funcionários e alunos na vivência do dia-a-dia. São crenças, valores, modos de agir e práticas que configuram traços culturais próprios da escola.

A partir do estudo de Hedley Beare (1989 apud Nóvoa, 1995), com algumas adaptações, visualizamos um esquema que demonstra alguns elementos da cultura organizacional da escola. Nesse esquema, podemos nos referir a duas zonas: *zona de invisibilidade* (bases conceituais e pressupostos invisíveis) e *zona de visibilidade*

(manifestações verbais e conceituais; manifestações visuais e simbólicas; manifestações comportamentais). Na primeira zona (zona de invisibilidade), encontramos os valores, as crenças e as ideologias da instituição. Os valores oferecem significado às ações sociais e são referências para as condutas individuais e grupais. As crenças têm o poder de mobilizar os atores e qualificar as atividades realizadas na escola. Para a compreensão social da realidade, é importante a ideologia, tanto em seu aspecto consensual quanto em seu aspecto de conflito, pois ela permite um sentido ao jogo dos atores sociais.

No que concerne à zona de visibilidade, os três elementos servem para a compreensão de como se manifesta a cultura organizacional de uma instituição. O primeiro elemento – *manifestações verbais e conceituais* – é composto pelos seguintes itens: a) fins e objetivos; b) currículo; c) linguagem; d) metáforas; e) “histórias”; f) “heróis”; g) estruturas etc. Esses itens estão relacionados aos objetivos organizacionais, ao organograma ou ao plano de estudos (todos esses documentos devem ser escritos). A linguagem utilizada na escola pelos diferentes grupos sociais e as metáforas utilizadas pela direção e pelos professores para defenderem as suas idéias são também duas estratégias que fazem parte do referido elemento. Os “heróis” são os indivíduos que fizeram história no estabelecimento escolar, personificando uma idéia-força organizacional ou um mito. Já as “histórias” são as narrativas diversas que marcaram a vida da escola e que se tornam uma referência social.

O segundo elemento – *manifestações visuais e simbólicas* – é composto pelos seguintes itens: a) arquitetura e equipamentos; b) artefatos e logotipos; c) lemas e divisas; d) uniformes; e) imagem exterior etc. Os itens dessa categoria são os que possuem uma forma material, podendo ser identificados através de uma observação visual. A arquitetura do edifício escolar e os equipamentos, as mobílias, a ocupação do espaço, cores, limpeza e conservação são considerados. Assim como o vestuário dos alunos, dos professores e dos funcionários (uso facultativo ou não de uniformes e batas) também é enfatizado. Neste elemento há toda uma preocupação com os logotipos, lemas e divisas com que a escola se apresenta para o mundo exterior à escola, tanto em eventuais publicações, como na folha de papel utilizado pela direção ou nas inscrições colocadas na parede.

No terceiro elemento – *manifestações comportamentais* – estão incluídos os seguintes itens: a) rituais; b) cerimônias; c) ensino e aprendizagem; d) normas e regulamentos; e) procedimentos operacionais etc. Todos esses itens influenciam o

comportamento dos atores da organização. Tanto as atividades normais (prática pedagógica, avaliações, exames, reuniões de professores, escolha de direção etc) quanto o conjunto de normas e de regulamento que as orientam são indícios de como os indivíduos expressam seu comportamento dentro do ambiente escolar. Como parte desta categoria, estão os rituais e as cerimônias que pertencem à vida organizacional: abertura do ano escolar, festas diversas, recepção aos novos alunos, acolhimento dos novos professores etc. A participação dos atores internos e externos (pais, autoridades locais etc) na vida escolar fica assegurada com essa categoria.

Para Nóvoa (1995), a cultura organizacional tanto desempenha um importante papel de integração, como também é um fator de diferenciação externa. As modalidades de interação com o meio social envolvente constituem um dos principais aspectos na análise da cultura organizacional das escolas. Para o autor, falar de cultura organizacional é falar dos projetos de escola, com ênfase para uma ação educativa que busca novas vias para se exprimir. É por isso que o próximo item do sub-capítulo é referente às áreas de intervenção escolar e os diferentes atores do estabelecimento de ensino. Tanto as áreas como os atores expressam características da cultura organizacional das instituições escolares.

### **2.3.1 Áreas de intervenção dos diferentes atores na instituição escolar**

A intervenção dos diferentes atores sociais na instituição escolar é retratada em Nóvoa (1995). Para o autor, existem três áreas de intervenção que se configuram como pano de fundo para a elaboração de projetos educativos e ajudam a compreender o papel que os diferentes grupos podem desempenhar no interior de um estabelecimento de ensino.

Essas três áreas são: a área escolar, a área pedagógica e a área profissional. A área escolar, a partir de uma visão organizacional, está relacionada ao conjunto das decisões ligadas ao estabelecimento de ensino e ao seu projeto educativo.

Nesta área, os diversos atores sociais, como os pais e a comunidade, teriam voz para opinarem sobre alguns aspectos escolares, tais como: o desenvolvimento de opções curriculares ou de áreas de especialização; a construção e a utilização dos edifícios escolares; a organização global dos horários ou tempos livres; o funcionamento de aulas de apoio ou de estruturas de compensação; os recursos educativos.

Neste campo de intervenção, também é incluída a direção dos estabelecimentos de ensino, na qual pais e comunidade devem desempenhar papel de destaque. A avaliação institucional das escolas e dos seus projetos educativos também faz parte dessa área.

A área pedagógica refere-se fundamentalmente à relação educativa professor-aluno, às interações didáticas e à gestão curricular. Em alguns destes aspectos, a intervenção das famílias pode ser de grande valia, mas para o referido autor, esse campo trata-se de atuação predominantemente de responsabilidade profissional dos professores. A ação pedagógica, nas dimensões individuais, coletivas (grupos e estruturas de coordenação ao nível da escola) e institucionais é de responsabilidade de professores e alunos. Cabe a eles o papel de administrar as regulações próprias da ação pedagógica. Um exemplo é a questão da avaliação dos alunos, na qual pais e discentes podem ter o que dizer, mas as competências específicas dos professores devem ter o predomínio neste tipo de ação pedagógica.

A área profissional está relacionada às questões do desenvolvimento profissional, da carreira docente e da organização técnica dos serviços, representando um espaço de autonomia relativa do corpo docente. Neste campo de intervenção, a avaliação dos professores, por exemplo, seria de responsabilidade do coletivo profissional, de acordo com modalidades próprias e que devem aceitar a consulta de outros atores educativos. Além disso, o pessoal administrativo e auxiliar das escolas também teria seu papel na avaliação dos professores.

Devemos ter em mente que as três áreas de intervenção (a área escolar, a área pedagógica e a área profissional) propostas por Nóvoa são influenciadas pela realidade do sistema escolar de Portugal. Neste caso, não podemos deixar de considerar que, para a realidade escolar brasileira, existem limites com relação à aplicação desses três campos de atuação, o que não exclui as contribuições que tais idéias podem adicionar aos estudos nacionais sobre os estabelecimentos de ensino.

## **2.4 Clima Escolar – Pressupostos Teóricos**

O conceito de clima escolar é uma temática que desde os anos 1960 vem sendo estudada no âmbito das questões sobre o que levaria as escolas serem bem sucedidas. A influência dos estudos sobre teorias organizacionais se faz presente. No entanto, o conceito

de clima escolar abarca múltiplas perspectivas teóricas, sendo um conceito considerado difícil de operacionalizar, já que não é possível relatar com objetividade alguns de seus principais enfoques teóricos, dado o seu caráter polissêmico.

Por ser um conceito fluido e pouco operacionalizável, a dificuldade em estabelecer um parâmetro para o seu estudo é real e muitas vezes os pesquisadores têm que fazer escolhas que atendam ao seu corpo empírico e às suas questões de pesquisa. Nessas escolhas, é bem provável que alguns aspectos teóricos não sejam utilizados, mas existe a necessidade de delimitar um referencial teórico amplo e com muitas perspectivas de análise.

Para esta dissertação, optamos por começar a análise sobre clima escolar a partir dos estudos sobre clima organizacional, em uma perspectiva da teoria organizacional (sub-capítulo “Clima Organizacional na Visão Empresarial”, p. 44). A preocupação central destes estudos está em investigar as condições do ambiente de trabalho, com atenção especial para como os indivíduos vivenciam o seu ambiente de trabalho.

#### **2.4.1 Tipos de Clima**

A categorização do clima organizacional observado em uma escola pode ser assentada em dois pólos designados de *aberto*<sup>14</sup> e *fechado*<sup>15</sup>. Na década de 1960, Likert conseguiu traçar um retrato pertinente dos diferentes tipos de clima suscetíveis de serem registrados em uma escola, organização, ou em qualquer outra instituição.

O autor identificou dois grandes tipos de clima (*fechado e aberto*), compreendendo cada um duas subdivisões, que vão de um sistema muito autoritário (explorador) até um sistema muito participativo (participação de grupo)<sup>16</sup>: a) *autoritarismo explorador* – neste tipo de clima, a direção não confia nos seus docentes; as decisões são elaboradas no topo da organização e são transmitidas diretamente, sem quaisquer comentários; as pessoas trabalham numa atmosfera de receio, castigos, ameaças e, ocasionalmente, de recompensas;

---

<sup>14</sup> Descreve um meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, no quadro de uma estratégia de desenvolvimento do seu potencial.

<sup>15</sup> Corresponde a um ambiente de trabalho considerado pelos seus membros como autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não são considerados nem consultados.

<sup>16</sup> Mais detalhes ver: Brunet, 1995.

o ambiente pode ser concebido como um campo de forças de repulsa; b) *autoritarismo benévolo* - a direção tem uma confiança condescendente nos professores; as decisões também são elaboradas no topo da organização; as interações são estabelecidas com precaução, verificando-se, pontualmente, uma participação dos níveis intermédios e inferiores; c) *participativo (de caráter consultivo)* - a direção tem confiança nos professores; a elaboração das políticas e das decisões gerais é feita no topo, mas é permitida uma participação dos atores que fazem parte da organização; há uma quantidade moderada de interações; e d) *participativo (participação de grupo)* - a direção tem confiança total nos docentes; existem relações amistosas e de confiança entre a direção e os restantes atores escolares; todos os membros unem os seus esforços para atingir os fins e os objetivos da organização; o ambiente pode ser concebido como um campo de forças de motivação.

Embora a tentativa de classificação dos diferentes tipos de clima - que podem vir a ser encontrados em instituições de ensino – seja extremamente relevante e pertinente, devemos ter em mente a dificuldade em determinarmos a atmosfera de uma escola. Ou seja, em uma instituição podemos nos deparar com a coexistência de diferentes climas, *explorador* e *consultivo*, por exemplo. Assim como, o fato de uma escola se enquadrar em um clima de *autoritarismo* pode acabar não demonstrando outras características que podem ser consideradas positivas pela comunidade extra-escolar, como a qualidade e a eficácia do ensino ministrado.

#### **2.4.2 Abordagens Diversas sobre o Conceito de Clima Escolar**

Kallestad et al (1999) fizeram um estudo sobre clima escolar na opinião de professores noruegueses. Para os autores, o conceito de clima escolar é derivado do conceito de clima organizacional. Eles afirmam que muitos estudos sobre clima organizacional concluíram que o conceito é importante e significativo para a compreensão do comportamento organizacional, apesar de existirem alguns desacordos sobre como o conceito deve ser definido e medido.

De acordo com o estudo mencionado, uma das primeiras definições sobre clima organizacional que ganhou notoriedade foi formulada por Forehand e Gilmer (1964 apud Kallestad et al, 1999). Estes autores definiram o conceito como um conjunto de

características que descrevem uma organização e que distingue uma organização de outra. Eles também afirmam que o clima organizacional é relativamente estável durante o tempo e que o clima influencia o comportamento das pessoas na organização.

O clima escolar tem que ser definido não somente por uma série de dimensões, mas também pela qualidade de todo o ambiente que faz parte da instituição escolar (Moss, 1974 apud Anderson, 1982). Para tal, é preciso defender estudos que mostrem uma abordagem mais ampla, proporcionando uma visão geral do ambiente institucional. Sendo assim, não podemos deixar de mencionar o sistema de Tagiuri (1968 apud Anderson, 1982), que engloba quatro dimensões: a) ecologia (*ecology*); b) ambiente (*milieu*); c) sistema social (*social system*) e d) cultura (*culture*).

Figura 3: Sistema de Tagiuri (1968) para o Estudo do Clima Escolar

<b>ECOLOGIA</b>	Variáveis físicas e materiais presentes na escola, que são externas aos participantes.
<b>AMBIENTE</b>	Variáveis que representam características dos indivíduos na escola.
<b>SISTEMA SOCIAL</b>	Variáveis que se interessam por padrões ou regras (formais ou informais) de funcionamento e interação na escola.
<b>CULTURA</b>	Variáveis que refletem normas, sistemas de crenças, valores, estruturas cognitivas e significados das pessoas dentro da escola.

No estudo de Brookover et al (1977 apud Anderson, 1982), encontramos algumas dimensões sobre clima escolar, divididas em três tópicos: a) “clima do estudante”, b) “clima do professor”, c) “clima do diretor”. Tais itens demonstram a importância da percepção dos atores sociais para se ter uma noção sobre o clima escolar das escolas.

Figura 4: Clima Escolar na Visão de Brookover et al (1977)

<p style="text-align: center;"><b>CLIMA DO ESTUDANTE</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Senso de futilidade acadêmica (percepção sobre ações acadêmicas que poderão não ser bem sucedidas);</li> <li>2. Avaliações e expectativas futuras;</li> <li>3. Percepção sobre avaliações e expectativas atuais;</li> <li>4. Percepção sobre expectativas de pressão (cobranças) e normas dos professores;</li> <li>5. Normas acadêmicas.</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>CLIMA DO PROFESSOR</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Habilidades, avaliações, expectativas, qualidade da educação (e da escola);</li> <li>2. Avaliações e expectativas atuais sobre a conclusão da educação básica (por parte dos alunos);</li> <li>3. Compromisso do professor e do estudante para melhorar;</li> <li>4. Percepção das expectativas do diretor;</li> <li>5. Futilidade acadêmica (percepção sobre ações acadêmicas que poderão não ser bem sucedidas).</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>CLIMA DO DIRETOR</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Preocupação e expectativas dos pais por uma educação de qualidade;</li> <li>2. Esforços para melhorar, aperfeiçoar;</li> <li>3. Avaliação do diretor e dos pais sobre a atual qualidade da educação;</li> <li>4. Avaliações e expectativas atuais dos estudantes.</li> </ol>

As dimensões apontadas por Brookover et al (Idem) indicam os fatores de clima escolar que são derivados das percepções dos estudantes, dos professores e dos diretores. Para cada percepção, constatamos itens relacionados aos outros dois grupos e também características comuns a cada grupo.

No estudo de Kallestad et al (1999), os autores se remeteram ao trabalho de Tagiuri e restringiram o foco do estudo a certos aspectos dos sistemas culturais e sociais do clima escolar. Em geral, esses aspectos representam padrões de relacionamentos das pessoas e dos grupos, o sistema de crenças, os valores, as estruturas cognitivas e os significados dentro de uma organização.

A abordagem de clima escolar dos autores é similar ao conceito de “comunidade profissional” (*professional community*), que vem sendo estudado em pesquisas escolares. O conceito em questão enfatiza as normas e as crenças referentes às práticas, às relações colegiais (*collegial relations*), aos objetivos compartilhados, a ocasiões de celebração e aos problemas mútuos de ajuda e de obrigação. (Little e McLaughlin, 1993 apud Kallestad et al, 1999).

A pesquisa de Kallestad et al (1999) foi baseada em cinco fatores relacionados ao clima escolar: a) Colaboração entre professores e diretores; b) Colaboração entre professores; c) Abertura à comunicação; d) Orientação para mudança; e) Influência do trabalho em sala de aula. Cada um desses fatores possui alguns itens que revelam as dimensões sobre o conceito de clima escolar defendido no estudo dos autores. A análise do clima escolar foi baseada na percepção dos professores sobre os fatores mencionados. Assim, os professores pesquisados tiveram que responder a um questionário no qual existiam perguntas relacionadas a esses tópicos, referentes ao clima escolar.

Para o primeiro fator (colaboração entre professores e diretores), os seguintes itens foram mencionados, para os quais havia escalas de concordância quanto à afirmativa: 1. A colaboração entre professores e diretores é geralmente boa; 2. Os professores e a direção das escolas geralmente concordam com a forma de administração das instituições; 3. A direção geralmente apóia as sugestões dos professores para que haja mudanças na escola; 4. “Eu sinto que posso me direcionar à direção da escola para relatar algum problema”; 5. A

direção geralmente responde positivamente às solicitações dos professores para que haja mudanças na escola.

Para o segundo fator (colaboração entre professores), os seguintes itens foram descritos: 1. “Eu gosto da atmosfera do colégio”; 2. “Eu gosto da atitude profissional dos professores desta escola”; 3. “Os professores desta escola se ajudam mutuamente”; 4. “Os professores desta escola geralmente concordam com o método de trabalho e ensino”; 5. “Os novos professores são facilmente acolhidos na escola”.

Já para o terceiro fator (abertura à comunicação), os seguintes itens foram expostos: 1. “Eu discuto com outros professores sobre como eu trabalho com os alunos”; 2. “Eu falo abertamente com os outros professores sobre o meu relacionamento com os alunos”; 3. “Os professores falam abertamente com os outros professores sobre o seu relacionamento com os alunos”; 4. “Os professores colaboram no que diz respeito aos métodos de trabalho e ensino”.

Para o fator (orientação para mudança), os itens a seguir foram descritos: 1. Em que medida você mudou o seu jeito de ensinar, nos últimos dois anos?; 2. Em que medida o seu relacionamento com os alunos mudou, nos últimos dois anos?; 3. Eu fico bastante interessado (a) em tentar novas formas de ensinar; 4. Eu fico muito interessado (a) em tentar novas formas de lidar com os meus alunos.

Já para o último fator (Influência do trabalho em sala de aula), os itens deste tópico são: 1. Eu tenho grande influência sobre o trabalho organizacional da minha sala de aula (dentro da estrutura oferecida pela escola); 2. Eu tenho pouca oportunidade de organizar o meu trabalho em sala de aula, do jeito que eu gostaria; 3. Eu sou relativamente livre para organizar o meu trabalho em sala de aula, do jeito que eu gostaria (dentro da estrutura oferecida pela escola).

Os pesquisadores do estudo em questão concluíram que existiram correlações baixas entre algumas escalas de clima escolar. Desta forma, os autores afirmaram que o conceito de clima escolar não pode ser considerado de forma unidimensional, pois são necessárias várias dimensões para que seja oferecida uma satisfatória descrição do clima escolar em uma determinada instituição.

Os autores descobriram que quatro dimensões do clima escolar “Colaboração entre professores e diretores”; “Colaboração entre professores”; “Abertura à comunicação” e

“Orientação para mudança” são úteis no sentido de poderem ser consideradas características da escola. As quatro dimensões distinguiram uma escola da outra e pelo menos três dimensões apresentaram ser estáveis ao longo do tempo.

Para Aguerre (2004), alguns fatores estão relacionados ao clima escolar: a) conjunto de crenças compartilhado pelos membros da escola; b) ética do cuidado (relações sociais de cuidado); c) responsabilidade coletiva pela aprendizagem dos alunos; d) grau de cooperação docente.

O clima organizacional da escola perpassa por ações individuais e coletivas que estão relacionadas à vivência dos seus membros na instituição escolar. Sendo assim, o autor defende três dimensões para análise do clima escolar: a) dimensão cultural; b) força dos laços sociais; c) sentido de afiliação ou reforço vocacional.

A dimensão cultural está relacionada a expectativas acadêmicas compartilhadas sobre as possibilidades e capacidades dos alunos e aos objetivos e missão da escola. Esta dimensão pode estar atrelada a tradições não racionalizadas, com influência do senso comum, e a consensos racionais, obtidos por discussões através, por exemplo, de projetos educativos.

A segunda dimensão – força dos laços sociais – enfatiza uma “agenda social”, uma “ética do cuidado” e um “sentido de responsabilidade coletiva”. Desta forma, atitudes de assistência, cooperação, reciprocidade e solidariedade predominam entre os membros e podem ser baseados em dois tipos: intra-grupos (entre professores) e inter-grupos (professores-alunos-pais). O primeiro tipo aponta para uma “ética cooperativa do trabalho”, na qual professores cooperam uns com os outros na realização de seus trabalhos. O segundo tipo refere-se à “ética do cuidado”, resultando em um conjunto de ações que tenta solucionar problemas de aprendizagem dos alunos, dentre outros.

A terceira dimensão – sentido de afiliação e reforço vocacional do clima – está vinculada a uma dimensão motivacional, que se expressa através de auto-percepções que um membro possui para validar o seu pertencimento ou não à instituição. Uma escola organizada comunitariamente possui fortes laços afetivos e um forte sentido de grupo.

Um outro estudo sobre clima escolar (Mella et al, 2002 apud Gomes, 2005) detectou muitos aspectos influentes em escolas bem sucedidas. O respeito às opiniões do corpo docente, em estruturas escolares não autoritárias; o compromisso; a vocação; a liderança

pessoal; o apoio individual ao aluno; o compartilhamento das responsabilidades; demonstrações de afeto e tratamento pessoal; baixo grau de flutuação de professores (ou seja, manutenção do mesmo professor durante todo o período letivo) e as altas expectativas em relação aos alunos.

Para Carvalho (1996 apud Silva, 2001) existem duas asserções que definem o clima da escola: a) enquanto realidade objetiva, no sentido em que constitui um campo de forças, que se exerce globalmente sobre todos os elementos da organização escolar, confirmada pela existência de maiores diferenças inter-organizacionais que intra-organizacionais, nas medidas das percepções de membros de organizações diversas; b) dependente de uma estrutura subjetiva, na medida em que é percebido por cada indivíduo, através das interações no decurso das práticas organizacionais.

Estas duas asserções revelam a importância da percepção dos alunos, para esta dissertação, a fim de que possamos visualizar o clima escolar das instituições pesquisadas.

Apesar de não ser o foco do nosso estudo, não podemos deixar de comentar que o clima escolar também é estudado a partir da ótica da violência escolar. Abramovay e outros (2004) defendem que existem estratégias que possibilitam a emergência de um “bom clima escolar” e que demonstram o êxito das iniciativas voltadas ao combate à violência. Para os autores, o papel dos diretores, dos professores e dos demais funcionários é importante e esses atores sociais são peças-chave para a definição das relações estabelecidas no interior da escola. Desta forma, uma gestão mais aberta e igualitária, na qual se processa maior integração entre a direção, os docentes e outros funcionários é fator decisivo para um bom clima escolar que, por conseguinte, pode reduzir o conflito e a violência na escola.

Um outro estudo aponta a relação entre clima escolar e violência: Blaya (2002), ao relatar a violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra, defende a noção de que a escola tem algum impacto sobre o comportamento dos alunos e sobre o clima social da escola (qualidade geral das relações e interações entre os diferentes atores da escola). Com relação a um ambiente seguro na escola, a questão da insegurança, da atmosfera da escola e da violência são importantes para se pensar a violência nas instituições de ensino.

A autora conclui que a solução para os problemas de insegurança e violência não reside na instalação de sistemas de segurança de alto desempenho, mas na introdução de

fatores organizacionais na própria escola e no sistema educacional: a) relações professor/aluno de melhor qualidade, baseadas em comunicação mais intensiva e num melhor relacionamento, graças a atividades extracurriculares; b) disciplina justa e coerente; c) oportunidades de os alunos virem a desenvolver auto-estima, não apenas por meio de seus resultados escolares, mas também por meio de atividades extracurriculares que permitam que eles desenvolvam um senso de fazer parte da escola e construam uma cultura compartilhada; d) maiores incentivos no que concerne à participação da equipe. Um sistema de inspeções mais global, que não leve em conta apenas a relação pedagógica em sala de aula. Trabalho de equipe e cooperação entre os adultos, propiciados por uma liderança positiva, que não ignore os fatores internos como possíveis fontes de desordem; e) Avaliações mais regulares de clima interno de cada escola e do nível de violência, de modo a permitir medidas mais apropriadas tanto de prevenção quanto de repressão.

Nos estudos sobre violência escolar, percebemos que apesar de o foco ser sobre violência, as relações entre os atores da escola, a qualidade das relações e interações entre esses diferentes atores e a gestão aberta e igualitária são pontos centrais para se captar o clima escolar com um todo.

No capítulo 1 abordamos o clima de ordem, o clima acadêmico e o clima disciplinar. Tais abordagens do clima estão ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e à melhor maneira de promover eficácia nesse processo. Nosso estudo não está diretamente ligado ao desempenho escolar, mas não podemos deixar de ressaltar que a relação entre o clima e a eficácia da escola aponta para um ambiente no qual existe a tentativa de que as relações sociais sejam propícias a um bom desenvolvimento organizacional, nos muitos aspectos desse processo.

## **2.5 A Relação entre o Clima e a Eficácia da Escola**

Uma das correntes que balizam o campo das investigações que têm a escola como objeto de estudo reúne os trabalhos de pesquisa que se constroem a partir da exploração do conceito de *eficácia* dos estabelecimentos de ensino. Esses trabalhos possuem uma forte tradição anglo-saxônica, cabendo-nos ainda ressaltar que boa parte desses estudos resulta de esforços (norte-americanos e ingleses) em reestruturar e transformar o contexto

educacional através do foco na qualidade do ensino e nos resultados obtidos pelos alunos, gerando também subsídios para que novas ações possam ser implementadas.

Em geral, as pesquisas buscam investigar os processos existentes em escolas consideradas eficazes. Outras procuram apreender opiniões de professores, alunos e todos os diretamente envolvidos com esta questão. Há aquelas que buscam relacionar a visão a respeito da eficácia aos processos que ocorrem na escola e ainda encontramos pesquisas que sustentam que a análise do clima escolar pode constituir uma abordagem mais interessante da eficácia da escola, tentando evidenciar uma possível relação entre o clima e o rendimento de alunos, professores e funcionários (Brunet, 1995; Johnson *et al.*, 2000).

Heck e Marcoulides (1998) afirmam que o clima organizacional é um importante fator para a análise da performance dos estudantes. Segundo diversos estudos, o conceito de clima escolar pode ser relevante para pesquisas sobre eficácia escolar. O clima escolar também é útil para estudos sobre melhoria dos estabelecimentos de ensino (school improvement field), pois segundo Kallestad et al (1998), o conceito ajuda a enfatizar que a capacidade de mudança, a abertura à comunicação e à colaboração dos professores são itens essenciais a um bom desenvolvimento do ambiente escolar.

Após a apreensão e desenvolvimento de alguns aspectos das investigações realizadas sobre estabelecimentos de ensino, ressaltamos a importância de se produzir estudos sobre clima escolar de instituições de ensino. A multiplicidade de referencial teórico e a fluidez do conceito não podem ser motivos para um não aprofundamento sobre a temática. Ao contrário, quanto mais estudos, mais chances temos de desenvolver um conjunto de pesquisas que possa ajudar nas investigações sobre os estabelecimentos de ensino.

Apesar das limitações dos estudos sobre o clima escolar, não podemos deixar de comentar que tais estudos ajudam a compreender os múltiplos processos culturais existentes nas escolas, que nos revelam a percepção dos membros da instituição sobre o ambiente no qual se insere. No caso dos alunos, a percepção destes sobre suas escolas é de grande valia para compreendermos a dinâmica escolar e os traços culturais da instituição.

No que se refere a debates sobre a escola pública e de qualidade, a existência de um clima escolar favorável (a partir de critérios e dimensões estabelecidos no estudo) nos remete à sensação de que é possível promover uma educação de qualidade, ao menos a

partir da satisfação e da valorização que os estudantes – e outros membros da instituição escolar – possuem sobre o ambiente escolar ao qual pertencem.

### **3. RESULTADOS ENCONTRADOS – METODOLOGIA DO ESTUDO, PERFIL DO ALUNADO E FATORES RELACIONADOS AO CLIMA ESCOLAR**

#### **3.1 Metodologia da Pesquisa e Descrição das Escolas**

Conforme foi exposto na introdução desta dissertação, o projeto de pesquisa *Prestígio Escolar Em Rede Pública de Ensino – Características e Processos das Boas Escolas Públicas*, coordenado pelo professor Marcio da Costa, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é a fonte inicial das considerações presentes neste estudo. O projeto está relacionado a um estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma mesma rede municipal de ensino (Costa, 2005).

No ano de 2006, foram realizadas as seguintes atividades de pesquisa, nas seis escolas públicas municipais contempladas no estudo<sup>17</sup>: a) aplicação de survey (questionário em larga escala) em 2650 alunos; b) aplicação de survey em 100 professores; c) realização de entrevistas semi-estruturadas com direção e coordenação; d) realização de entrevistas semi-estruturadas com professores; e) realização de entrevistas semi-estruturadas com alunos<sup>18</sup>; f) registros sobre encontros formais ocorridos nas escolas, tais como: reuniões de planejamento, centros de estudo, conselhos de classe, e reuniões de pais; g) preenchimento de roteiros de observação das escolas, quando havia visita dos pesquisadores às instituições.

Nesta dissertação, utilizamos somente os dados do survey dos alunos. Como o questionário foi desenvolvido com o intuito de possibilitar a apreensão de diversas informações sobre a vida escolar dos alunos, julgamos ser de extrema valia as respostas dos

---

<sup>17</sup> As escolas de alto e de baixo prestígio foram analisadas em pares, em três regiões da cidade do Rio de Janeiro, a fim de possibilitar a comparação entre elas. Sendo assim, um par de escolas de alto e de baixo prestígio, foi investigado em três regiões da cidade: Zona Norte, Tijuca, Zona Sul, totalizando seis escolas. O grupo de pesquisa contava com, em média, 15 colaboradores, dentre eles, estudantes de graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação/UFRJ. O questionário aplicado nos alunos encontra-se, em anexo (pág.96).

<sup>18</sup> Com relação às entrevistas com alunos, cabe ressaltar que estas foram prejudicadas devido à falta de tempo adequado para um melhor desenvolvimento das entrevistas. Tal fato ocorreu porque as entrevistas aconteciam na hora do intervalo, tempo este que nos foi oferecido pelas escolas. Desta forma, não houve utilização das entrevistas com alunos neste estudo por limitações da pesquisa.

estudantes a esse questionário, pois elas nos oferecem subsídios para pensarmos o clima escolar das escolas.

Reconhecemos que os dados das entrevistas com a gestão das escolas e com os professores também nos permitiriam ter acesso a alguns indícios de como o clima escolar é vivenciado nas escolas. No entanto, devido à multiplicidade dos dados coletados, optamos por selecionar somente os dados do survey com alunos. Além disso, como o nosso foco é o clima escolar na visão dos alunos, consideramos que um questionário, rico em informações sobre a trajetória escolar dos alunos e sobre diversas percepções dos estudantes sobre o ambiente escolar, é o melhor meio de conseguirmos explorar os diversos enfoques relacionados ao clima escolar, na avaliação dos próprios estudantes.

Os alunos, de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, receberam um questionário com 55 perguntas, versando sobre diversos aspectos de sua vida escolar pregressa; a composição de sua família; suas características demográficas gerais; hábitos e práticas cotidianos; percepções e expectativas; seu meio de convivência; e, por fim, inúmeros aspectos de sua escola atual, envolvendo suas avaliações detalhadas, os padrões de relacionamento com os diversos integrantes desse ambiente, seus sentimentos quanto à presença e pertencimento à escola em que se encontram.

Desta forma, pudemos ter acesso às diversas respostas desses 2650 estudantes e tentamos analisar os dados de acordo com o objetivo principal do nosso estudo: a análise do clima escolar das instituições investigadas.

Na análise dos dados, utilizamos um software denominado SPSS (*Statistical Package for Social Science*). Este software<sup>19</sup> permite realizar cálculos estatísticos complexos, visualizar resultados, de forma rápida, permitindo aos seus usuários uma apresentação e uma interpretação sucinta dos resultados obtidos. Em nossa análise, utilizamos 7 gráficos e 39 tabelas, gerados a partir deste software. Os resultados encontrados demonstram a eficiência do software em gerar dados quantitativos ricos e passíveis de um melhor aprofundamento quanto à análise dos dados.

---

<sup>19</sup> Site disponível em: <http://www.si.uevora.pt/spss/>. Acessado em 20/08/2008.

### 3.1.1 Breve Descrição das Escolas Investigadas

Antes de começarmos a análise dos resultados encontrados (que se encontra no próximo capítulo), cabe descrevermos um pouco as escolas investigadas, em especial as áreas geográficas em que se encontram, o estilo arquitetônico e as instalações físicas das escolas. As seis escolas da pesquisa foram divididas em pares. Cada par de escolas é composto por uma escola de alto prestígio e uma escola de baixo prestígio, divididas em três regiões da cidade do Rio de Janeiro. Sendo assim, na Zona Norte, existem a escola (N+) – o sinal de “+” indica alto prestígio e a escola (N-) – o sinal de “-” indica baixo prestígio. Na região da Tijuca, as escolas são (T+) e (T-) e as escolas da Zona Sul são (S+) e (S-).

Apesar da região da Tijuca se situar na Zona Norte do Rio de Janeiro, optamos por diferenciá-la da região Norte por ser uma área de classe média e classe média alta e um local bem valorizado e mais perto do centro da cidade. Os outros bairros da Zona Norte costumam ser um pouco mais distantes do centro da cidade e não usufruem do status que a Tijuca possui.

As escolas da Zona Norte ficam situadas em uma região na qual existe forte presença de favelas. No entanto, nenhuma escola da pesquisa se situa em comunidades nas quais existam favelas. Questões como violência e criminalidade estão muito presentes na região. Cabe ressaltar que a Zona Norte da cidade é uma região pobre, possui grande contingente de pessoas que moram em favelas. A região possui baixo valor imobiliário e dispõe de menor acesso a bens e instalações públicas, bem como poucas oportunidades de cultura e lazer.

A escola de alto prestígio da Zona Norte (N+) situa-se em área bastante degradada. A região da escola é do tipo industrial decadente, com muitos prédios abandonados, incrustada entre grandes favelas e um tanto distante de avenidas importantes no deslocamento pela Cidade.

A escola de baixo prestígio da Zona Norte (N-) situa-se em área igualmente pobre, porém mais próxima de uma grande via de circulação, com muitos recursos de transporte e em local mais “residencial”, mais próxima de estabelecimentos comerciais diversificados. As duas escolas ficam a pelo menos cinco quilômetros entre si.

Apesar da existência de grande complexo de favelas na região, as escolas da região da Tijuca ficam em área de residência típica de classe média, em vias de grande circulação de veículos e com facilidade de acesso a transportes coletivos. A escola de baixo prestígio da Tijuca (T-) fica dentro de um conjunto de edifícios de classe média. A distância entre essas escolas não ultrapassa um quilômetro.

As escolas da Zona Sul (S) situam-se em áreas tipicamente residenciais. A escola de alto prestígio da Zona Sul (S+) situa-se em área nobre, altamente valorizada da cidade, com casas e edifícios requintados. No entanto, a região não possui grande oferta de transportes coletivos. A escola de baixo prestígio da Zona Sul (S-) fica em uma região totalmente urbanizada, próxima a vias altamente movimentadas, com amplos recursos de deslocamento para qualquer área da Cidade. As escolas distam cerca de dois quilômetros entre si.

No que concerne aos aspectos arquitetônicos, há algumas diferenças entre as escolas da pesquisa. Todos os prédios escolares dispõem de instalações que podem ser consideradas satisfatórias. No entanto, a escola de alto prestígio da Zona Sul (S+) possui área menor e menos instalações, por se situar em prédio que não foi construído com a finalidade de receber uma escola.

Salas de aulas e espaços abertos, externos, para recreação ou convivência são mais favoráveis nas escolas da Tijuca e da Zona Norte (T-, T+, N+ e N-), sendo mais exíguos nas escolas da Zona Sul, talvez refletindo a maior valorização do espaço imobiliário na região. Ainda assim, a escola de baixo prestígio da Zona Sul (S-) dispõe de instalações bem mais adequadas que sua correspondente de maior prestígio (S+).

Não existem vantagens nas instalações físicas das escolas de maior prestígio. O mesmo ocorre com as salas de aulas e demais espaços de uso pedagógico, como salas de informática. Há, contudo, alguma diferença na conservação e limpeza, ficando as escolas de alto prestígio com aparência interna mais bem cuidada que seus pares, sobretudo pela ausência de pichações.

Quanto aos aspectos externos, de aparência, as escolas de alto prestígio da Zona Sul e da Tijuca (S+ e T+) ficam em belos prédios antigos, enquanto que as demais escolas dispõem de arquitetura do tipo “caixote”, prédios quadrados, fechados, esteticamente pouco atraentes. As escolas da Zona Norte não possuem qualquer sinalização externa que as

identifiquem como estabelecimentos escolares, sinalização bastante usual nas escolas municipais da Cidade.

As diferenças de localidade, arquitetura e instalações físicas entre as escolas da pesquisa revelam características das escolas de alto e baixo prestígio, permitindo que tais informações nos ajudem a descrever os estabelecimentos de ensino presentes no estudo.

### **3.2 Primeira Parte dos Resultados Encontrados: Perfil do Alunado**

As respostas dos alunos sobre as diversas questões presentes no survey possibilitaram que fossem gerados gráficos e tabelas que contêm informações relevantes para entendermos melhor o perfil do alunado e alguns fatores relacionados ao clima escolar, segundo a percepção dos alunos.

Os resultados foram divididos em duas partes: a primeira parte é sobre algumas informações dos alunos, sistematizadas em cinco temas: nível socioeconômico, tipos de família, religião, informações sobre trajetória escolar e realização de práticas culturais.

A segunda parte é composta por resultados que podem expressar o clima escolar na visão dos alunos. Os achados desta parte foram sistematizados em três eixos temáticos, com o intuito de organizar melhor a análise: 1. Avaliação dos alunos sobre aspectos pedagógicos e institucionais da escola; 2. Informações dos alunos sobre atividades escolares baseadas em regras e projetos da escola; 3. Avaliação dos alunos sobre a convivência com outros membros da instituição, o sentimento de pertença à escola e a avaliação de práticas pedagógicas.

A amostra do estudo foi composta por 2650 alunos, do segundo segmento do ensino fundamental (quinta a oitava séries). Na tabela 1, podemos ver o número de turmas e alunos por série, segundo cada uma das seis escolas investigadas. Ao todo, 89 turmas foram contempladas.

É importante comentar que a escola da Zona Norte de alto prestígio foi denominada de (N+) e a de baixo prestígio, na mesma região, foi denominada (N-). Da mesma forma, as outras escolas também receberam essa denominação, de acordo com o prestígio (alto +; baixo -) e com as outras duas regiões da cidade do Rio de Janeiro: Tijuca (T+; T-), Zona Sul (S+; S-).

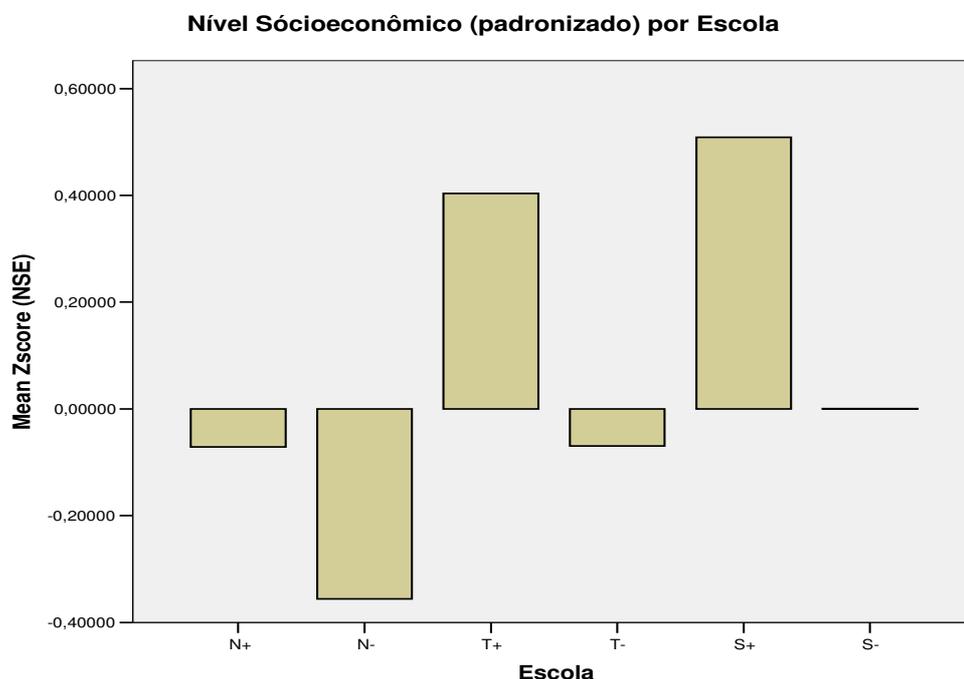
Tabela 1

Número de turmas e alunos por série, segundo a escola

Escola	5ª série		6ª série		7ª série		8ª série		Total
	N	N	N	N	N	N	N	N	
	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	
N+	7	235	5	180	4	140	4	129	684
N-	3	89	2	68	2	46	2	54	257
T+	4	134	4	128	3	93	3	81	436
T-	4	94	2	56	3	81	2	66	297
S+	3	96	4	121	3	96	3	80	393
S-	8	219	6	166	4	95	4	103	583
Total	29	867	23	719	19	551	18	513	2650

Com relação ao nível socioeconômico, padronizado por escola, podemos ver no gráfico 1 as diferenças existentes entre as escolas. O resultado desse gráfico foi possível graças às respostas dos estudantes sobre posse de alguns itens de bens domésticos (questão 17 do survey dos alunos). Também foi considerada no cálculo a escassez desses bens, tendo sido padronizados os resultados de acordo com as escolas. Devemos reconhecer que essa medida de nível socioeconômico (NSE) não é uma medida muito precisa. No entanto, os índices gerados nos mostram resultados que servem para termos uma noção do nível socioeconômico dos estudantes de cada escola, sendo possível estabelecer um padrão para cada instituição. Sobretudo, os resultados são bastante coerentes com aquilo que se esperava obter. As escolas de alto prestígio da região da Zona Sul (S+) e da Tijuca (T+) são as que apresentam maiores índices de NSE. Entre as escolas de baixo prestígio, a que se destaca por apresentar índices menores de NSE é a escola da Zona Norte (N-). Observa-se no gráfico nítida diferenciação por área da cidade e também segundo o prestígio da escola.

Gráfico 1



Quando percebemos a composição familiar do alunado, verificamos, na tabela 2, o predomínio da família biparental (um pai e uma mãe) nas escolas de alto prestígio, ainda que o índice também seja alto para as outras escolas. O índice geral de todas as escolas para essa composição familiar é de 54,8%. Não podemos deixar de comentar os índices significativos (em todas as escolas o índice é de 27,5%) para a família monoparental (com a presença de mãe ou pai), o que constata uma certa tendência para a presença desse tipo familiar na sociedade brasileira. A família com padrastos e madrastas representa 11,8% das respostas de todas as escolas. Outros tipos de família representam 5,9% da amostra. Essa categoria “outros tipos” foi formada basicamente por estudantes que declararam morar com avós, tios e outros parentes.

Tabela 2

Escola \* Tipo de família Crosstabulation

		Tipo de família				Total	
		Família biparental	Família monoparental	Família com padrasto/madrasta	Outros tipos de família		
Escola	N+	N	406	170	77	31	684
		%	59,4%	24,9%	11,3%	4,5%	100,0%
	N-	N	124	74	37	22	257
		%	48,2%	28,8%	14,4%	8,6%	100,0%
	T+	N	271	113	35	17	436
		%	62,2%	25,9%	8,0%	3,9%	100,0%
	T-	N	169	80	32	16	297
		%	56,9%	26,9%	10,8%	5,4%	100,0%
	S+	N	223	115	34	21	393
		%	56,7%	29,3%	8,7%	5,3%	100,0%
	S-	N	259	176	99	49	583
		%	44,4%	30,2%	17,0%	8,4%	100,0%
Total		N	1452	728	314	156	2650
		%	54,8%	27,5%	11,8%	5,9%	100,0%

Em consonância com o índice alto da composição de família biparental entre os alunos das escolas de alto prestígio, na tabela 3 podemos verificar que pai e mãe são os principais responsáveis pelo sustento da casa, nessas escolas. Podemos ver também que nas escolas de baixo prestígio da Zona Norte e da Zona Sul (N-; S-), o maior índice de respostas para o sustento da casa recai sobre as mães, evidenciando a forte participação das mulheres no sustento de suas famílias. O percentual de famílias sustentadas por mães, um indicador conhecido de condições econômicas desfavoráveis, é significativamente mais elevado nas escolas de baixo prestígio.

Tabela 3

Principal responsável pelo sustento da casa por Escola

			Principal responsável pelo sustento da casa				Total
			Pai e mãe	Pai	Mãe	Outros	
Escola	N+	n	250	173	205	56	684
		%	36,5%	25,3%	30,0%	8,2%	100,0%
	N-	n	74	65	93	25	257
		%	28,8%	25,3%	36,2%	9,7%	100,0%
	T+	n	173	109	117	37	436
		%	39,7%	25,0%	26,8%	8,5%	100,0%
	T-	n	109	70	94	24	297
		%	36,7%	23,6%	31,6%	8,1%	100,0%
	S+	n	136	103	121	33	393
		%	34,6%	26,2%	30,8%	8,4%	100,0%
	S-	n	179	101	230	73	583
		%	30,7%	17,3%	39,5%	12,5%	100,0%
Total		n	921	621	860	248	2650
		%	34,8%	23,4%	32,5%	9,4%	100,0%

A escolaridade da mãe por escola pode ser vista na tabela 4. De forma geral, a escolaridade da mãe segue o padrão esperado e associado ao nível socioeconômico. Nas escolas de alto prestígio da Tijuca (T+) e da Zona Sul (S+), podemos verificar que em média 30% das mães dos alunos dessas escolas possuem o nível superior de ensino. Já nas escolas de baixo prestígio, percebemos índices baixos de mães que possuem nível superior.

Tabela 4

Escolaridade da Mãe por Escola

			Escolaridade da Mãe					Total
			Não estudou	Até 4ª série	5ª a 8ª	Secundário	Superior	
Escola	N+	n	21	130	176	194	65	586
		%	3,6%	22,2%	30,0%	33,1%	11,1%	100,0%
	N-	n	9	42	88	56	19	214
		%	4,2%	19,6%	41,1%	26,2%	8,9%	100,0%
	T+	n	10	46	79	122	117	374
		%	2,7%	12,3%	21,1%	32,6%	31,3%	100,0%
	T-	n	17	63	95	61	18	254
		%	6,7%	24,8%	37,4%	24,0%	7,1%	100,0%
	S+	n	5	38	61	129	105	338
		%	1,5%	11,2%	18,0%	38,2%	31,1%	100,0%
	S-	n	21	94	161	145	62	483
		%	4,3%	19,5%	33,3%	30,0%	12,8%	100,0%
Total		n	83	413	660	707	386	2249
		%	3,7%	18,4%	29,3%	31,4%	17,2%	100,0%

Já com relação à religiosidade, a maioria dos estudantes declarou que possui religião, conforme pode ser visto na tabela 5. Podemos perceber que em todos os pares, as escolas de alto prestígio têm maior índice de religiosidade.

Tabela 5

**Escola \* Você tem religião? Crosstabulation**

			Você tem religião?		Total
			Não	Sim	
Escola	N+	N	99	585	684
		%	14,5%	85,5%	100,0%
	N-	N	80	177	257
		%	31,1%	68,9%	100,0%
	T+	N	59	377	436
		%	13,5%	86,5%	100,0%
	T-	N	71	226	297
		%	23,9%	76,1%	100,0%
	S+	N	44	349	393
		%	11,2%	88,8%	100,0%
	S-	N	93	490	583
		%	16,0%	84,0%	100,0%
Total	N		446	2204	2650
	%		16,8%	83,2%	100,0%

O convívio dos estudantes com amigos que pararam de estudar é expresso na tabela 6. Esses dados revelam a relação da trajetória escolar interrompida com as amizades que fazem parte do convívio social desses alunos. Percebemos que para as opções “sim, alguns” e “sim, muitos” os percentuais das escolas de baixo prestígio são um pouco mais elevados, se compararmos aos percentuais das escolas de alto prestígio, analisando cada par de escolas.

Tabela 6

**"Há amigos ou colegas que pararam de estudar?" por Escola**

			Há amigos ou colegas que pararam de estudar?					Total
			Nenhum	Quase nenhum	Poucos	Sim, alguns	Sim, muitos	
Escola	N+	n	257	103	115	107	97	679
		%	37,8%	15,2%	16,9%	15,8%	14,3%	100,0%
	N-	n	74	36	48	50	43	251
		%	29,5%	14,3%	19,1%	19,9%	17,1%	100,0%
	T+	n	240	76	48	43	24	431
		%	55,7%	17,6%	11,1%	10,0%	5,6%	100,0%
	T-	n	82	53	63	64	28	290
		%	28,3%	18,3%	21,7%	22,1%	9,7%	100,0%
	S+	n	197	58	62	59	15	391
		%	50,4%	14,8%	15,9%	15,1%	3,8%	100,0%
	S-	n	185	73	113	113	87	571
		%	32,4%	12,8%	19,8%	19,8%	15,2%	100,0%
Total	n		1035	399	449	436	294	2613
	%		39,6%	15,3%	17,2%	16,7%	11,3%	100,0%

No que se refere à trajetória dos alunos pesquisados, o gráfico 2 aborda a defasagem para série em geral. As escolas que apresentam mais defasagem idade-série entre os alunos são todas as de baixo prestígio (N-; T-; S-). As escolas de alto prestígio apresentam defasagem negativa, ou seja, os alunos dessas escolas estão adiantados em relação à média do conjunto. O gráfico 3 (idade com que começou a estudar) e o gráfico 4 (idade que entrou para 5ª série) também revelam que, em média, os alunos das escolas de alto prestígio começaram sua escolarização um pouco mais cedo e tendem a possuir uma trajetória escolar sem muitos problemas de defasagem. Tal fato pode ser explicado por vantagens com relação ao acesso à escolarização, a padrões culturais e a diferenças socioeconômicas.

Gráfico 2

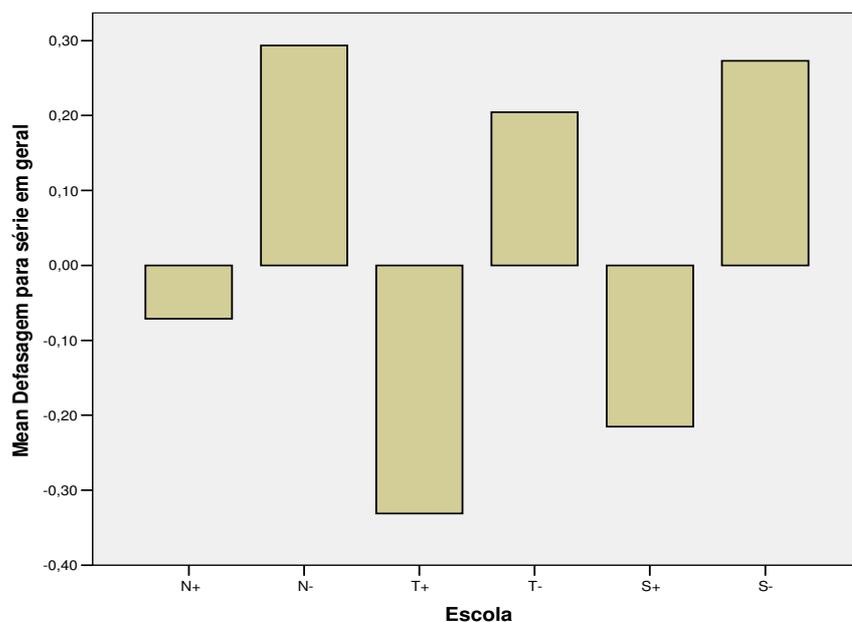


Gráfico 3

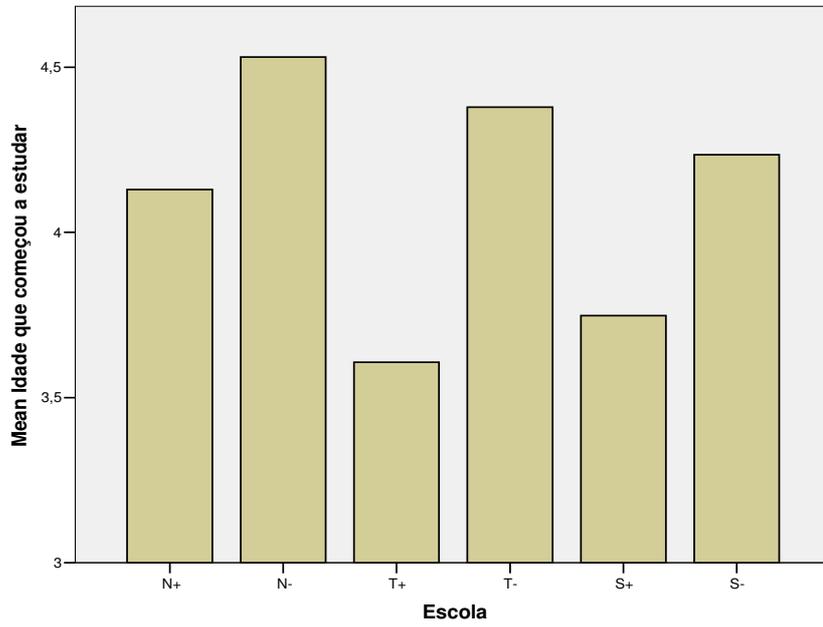
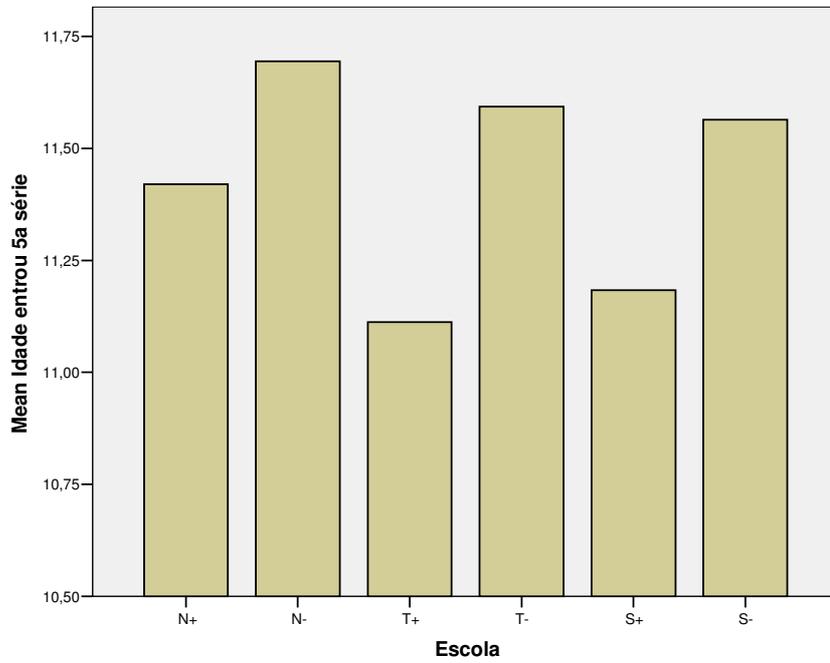


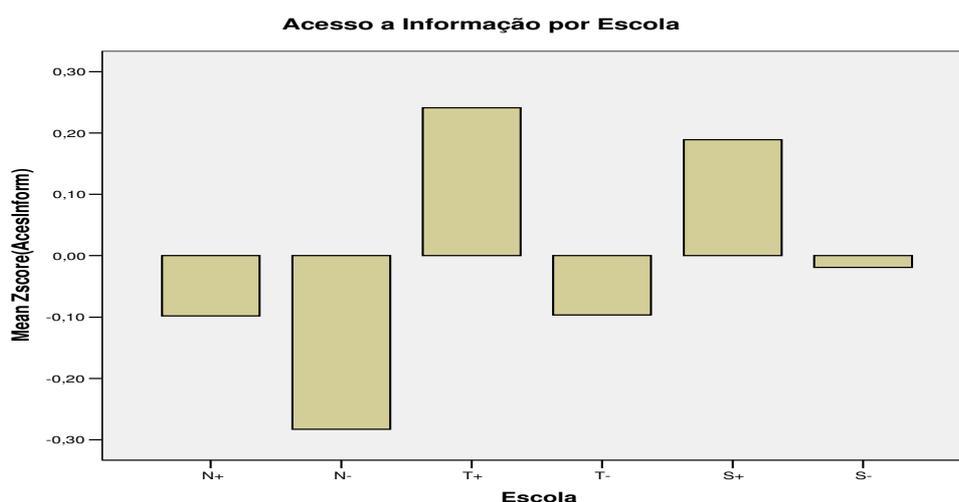
Gráfico 4



O acesso à informação, por parte dos alunos, corresponde a uma variável utilizada para medir o acesso dos estudantes a alguns meios de informação (jornais, revistas, Tv, internet etc.). No gráfico 5, percebemos esses resultados e constatamos que duas escolas de alto prestígio da Tijuca e da Zona Sul (T+; S+) são as que os alunos mais declaram possuir acesso aos meios de informação. As escolas de baixo prestígio tendem a não possuir alunos com muito acesso a esses meios.

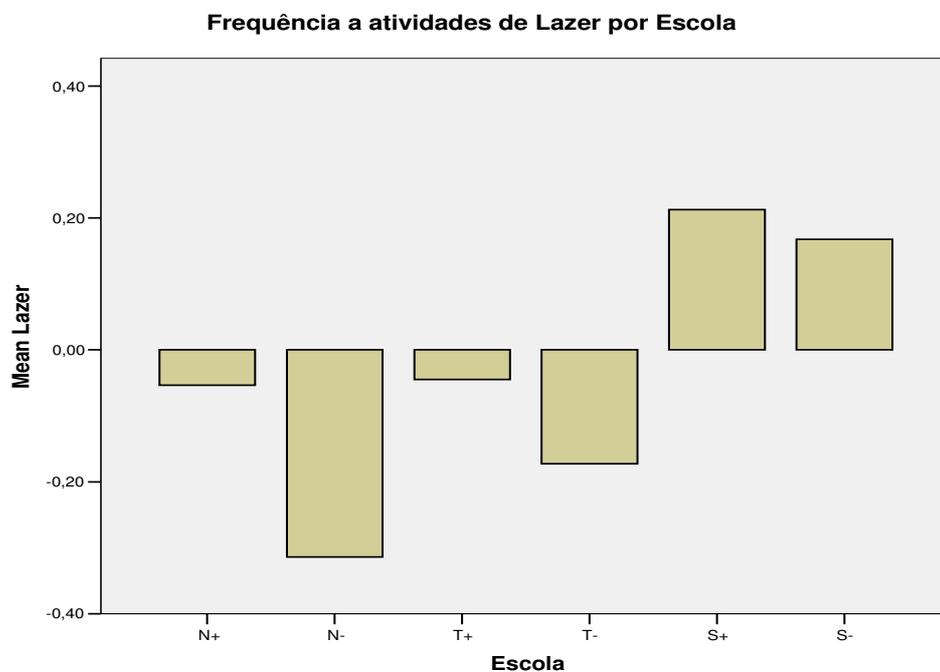
Com relação às práticas culturais de lazer, percebemos no gráfico 6 a diferença entre as escolas no que concerne às atividades de lazer dos estudantes. No survey, os alunos tiveram que responder a algumas perguntas que versavam sobre a frequência de práticas como estudar, ajudar nas tarefas de casa, ir ao cinema, ir à praia, passear/ir a parques, ver TV, ir a teatro, encontrar amigos etc. Desta forma, verificamos que as escolas de alto e baixo prestígio da Zona Sul (S+; S-) apresentaram os maiores índices de atividades de lazer. Tal resultado pode ser explicado por diferenças geográficas no acesso a algumas práticas de lazer. Sendo assim, haveria uma maior oferta de atividades de lazer na Zona Sul. Em acréscimo, as escolas de mais alto prestígio sempre apresentaram índices mais elevados de prática de atividades de lazer<sup>20</sup>.

Gráfico 5



<sup>20</sup> Em um outro estudo da autora desta dissertação, os hábitos culturais de jovens estudantes foram pesquisados. Mais detalhes em: Pacheco, 2005.

Gráfico 6



### **3.2.1 Segunda Parte dos Resultados Encontrados: O Clima Escolar na Visão dos Alunos**

A segunda parte dos resultados encontrados é referente a algumas dimensões que servem para demonstrar o clima escolar na visão dos alunos. A análise foi baseada em três eixos temáticos, a saber: 1. Avaliação dos alunos sobre aspectos pedagógicos e institucionais da escola; 2. Informações dos alunos sobre atividades escolares baseadas em regras e projetos da escola; 3. Avaliação dos alunos sobre a convivência com outros membros da instituição, o sentimento de pertença à escola e a avaliação de práticas pedagógicas.

No primeiro eixo temático (avaliação dos alunos sobre aspectos pedagógicos e institucionais da escola), são encontrados os seguintes temas: a) avaliação geral sobre

alguns aspectos da escola, tais como: organização, segurança, disciplina, professores, direção, coordenação, funcionários, qualidade, limpeza, beleza, merenda; b) respostas abertas dos alunos sobre o que mais e menos gostam na escola; c) comparação com outras escolas municipais da região; d) como os alunos se sentem na escola; e) se, em termos de aprendizado, a escola prepara os alunos para o futuro.

No segundo eixo temático (informações dos alunos sobre atividades escolares baseadas em regras e projetos da escola), os temas analisados são: a) projetos escolares realizados nos últimos seis meses; b) atividades realizadas pelos alunos fora do horário de aulas; c) razões das advertências recebidas na escola.

No terceiro eixo temático (avaliação dos alunos sobre a convivência com outros membros da instituição, o sentimento de pertença à escola e a avaliação de práticas pedagógicas), encontram-se as seguintes temáticas: a) relacionamento dos alunos com professores, direção e coordenação; b) incentivo dos professores aos alunos; c) respeito às regras de convivência (estudantes e colegas); d) sentimento de orgulho por estar naquela escola; e) avaliação dos alunos sobre as aulas ministradas pelos professores.

As análises foram feitas na tentativa de descrevermos alguns aspectos escolares que estão relacionados ao clima escolar. Com a ênfase na percepção dos alunos, pudemos analisar o ambiente institucional das escolas a partir de sua ótica e avaliação sobre as escolas às quais pertencem.

### **3.2.2 Avaliação dos Alunos sobre Aspectos Pedagógicos e Institucionais da Escola**

Neste primeiro eixo temático referente à avaliação dos alunos sobre aspectos pedagógicos e institucionais da escola, temos alguns resultados que expressam a opinião dos alunos sobre aspectos de suas escolas. Na tabela 7<sup>21</sup>, percebemos que o fator “organização” da escola possui média mais elevada nas escolas de alto prestígio, enquanto que nas escolas de baixo prestígio, a média de notas atribuídas pelos alunos é um pouco menor. O fator “segurança” também indica que alunos das escolas de alto prestígio tendem

---

<sup>21</sup> Os alunos deram notas de 1 a 10 para diversos aspectos da sua escola e por isso temos a nota média por escola.

a possuir maior sensação de segurança do que os outros alunos integrantes de escolas com prestígio inverso.

Nos aspectos relacionados à disciplina, à direção e à coordenação, percebemos também que nas escolas de alto prestígio as médias para essas características tendem a ser um pouco mais elevadas, em comparação com as escolas de baixo prestígio. Esses resultados indicam que as escolas de alto prestígio possuem aspectos importantes do clima escolar bem avaliados: a questão da gestão escolar e um ambiente disciplinador.

O fator “professores” demonstra que as médias da avaliação dos professores são elevadas em todas as escolas, o que nos indica o quanto os alunos tendem a avaliar positivamente o corpo docente. Ao todo, a média geral do fator “professores” (8,19), em todas as escolas, é uma das mais altas médias, comparada às médias dos outros fatores avaliados.

Quanto à qualidade do ensino, chama atenção o fato de a maior média geral ser deste quesito (8,26). As escolas de alto prestígio possuem médias um pouco mais elevadas, se comparadas às médias das escolas de baixo prestígio. De modo geral, os alunos, de escolas de alto e de baixo prestígio, tenderam a avaliar positivamente a qualidade de suas escolas. Tal resultado é contraditório aos resultados de pesquisas sobre a situação e a qualidade do ensino público brasileiro, que revela as precariedades do sistema educacional público. Quando a avaliação é feita pelos estudantes, a qualidade da escola tende a possuir um grau de satisfação que algumas vezes é incompatível com os resultados de estudos oficiais sobre esse mesmo quesito avaliado.

Com relação à avaliação dos funcionários, percebemos que nas escolas de baixo prestígio a média para esse quesito tende a ser um pouco menor, em comparação com as médias das escolas de alto prestígio. Nos quesitos sobre limpeza, beleza e merenda, os alunos avaliaram suas escolas e constatamos o senso crítico dos alunos sobre essas questões, independentemente das escolas terem prestígio ou não.

Tabela 7 – Avaliação sobre Alguns Aspectos da Escola

Report												
Escola		Organização	Segurança	Disciplina	Professores	Direção	Coordenação	Funcionários	Qualidade	Limpeza	Beleza	Merenda
N+	Média	8,29	8,03	8,48	8,45	8,83	8,49	8,47	8,95	8,19	7,76	7,31
	N	684	684	684	684	684	684	684	684	684	684	684
	Desv. Pac	2,480	2,672	2,429	2,381	2,310	2,455	2,397	2,139	2,547	2,764	3,350
N-	Média	6,33	5,66	6,47	7,75	7,99	7,47	7,35	7,58	6,51	4,58	6,83
	N	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257	257
	Desv. Pac	3,056	3,388	3,383	2,998	3,141	3,285	3,190	3,204	3,478	3,471	3,363
T+	Média	7,54	7,17	8,19	8,47	8,21	7,99	8,19	8,81	7,11	6,23	6,71
	N	436	436	436	436	436	436	436	436	436	436	436
	Desv. Pac	2,343	2,632	2,263	2,079	2,442	2,465	2,258	2,076	2,772	3,053	3,348
T-	Média	5,46	4,15	6,48	8,33	6,26	6,32	7,07	7,82	6,27	4,74	5,68
	N	297	297	297	297	297	297	297	297	297	297	297
	Desv. Pac	2,808	3,062	3,172	2,640	3,328	3,278	3,169	2,722	3,271	3,140	3,422
S+	Média	6,83	6,43	7,62	8,43	8,18	7,70	8,13	8,78	7,06	5,64	6,46
	N	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393	393
	Desv. Pac	2,428	2,991	2,537	2,059	2,526	2,625	2,313	2,205	2,761	2,965	3,265
S-	Média	4,98	4,69	5,78	7,62	6,25	6,12	6,89	7,19	5,79	4,82	5,64
	N	583	583	583	583	583	583	583	583	583	583	583
	Desv. Pac	2,988	3,245	3,333	2,979	3,397	3,317	3,207	3,151	3,449	3,281	3,757
Total	Média	6,71	6,25	7,29	8,19	7,69	7,43	7,76	8,26	6,94	5,90	6,49
	N	2650	2650	2650	2650	2650	2650	2650	2650	2650	2650	2650
	Desv. Pac	2,952	3,287	3,023	2,555	3,023	3,018	2,809	2,672	3,132	3,305	3,498

Na seqüência de Tabelas (8 a 18), os resultados encontrados mostram o que os alunos mais gostam e menos gostam em suas escolas. É necessário comentar que as respostas dos alunos foram agrupadas em categorias distintas, realçando os aspectos escolares avaliados.

Na tabela 8, referente ao que os alunos mais gostam na escola, também percebemos que grande parte dos alunos, de todas as escolas, deram como resposta “professores”, “alguns professores” ou “algum professor”, evidenciando a forte influência dos professores na vida escolar dos alunos.

Tabela 8

<b>O que os alunos mais gostam: Professores</b>	
Escolas	Professores, alguns professores, um professor
N+	27,8
N-	25,7
T+	33
T-	52,5
S+	39,4
S-	34,5
Total (%)	35,5

Cabe ressaltar que os resultados sobre o que os alunos mais gostam e o que eles menos gostam em suas escolas foram possíveis graças a perguntas abertas, que delimitavam até duas respostas para cada item (mais gostam e menos gostam). Desta forma, os alunos puderam responder a essas questões de forma espontânea e os resultados, de uma forma geral, contribuem para que possamos saber os principais fatores que levam os alunos a avaliar de forma positiva alguns aspectos de sua escola e também o que os leva a avaliar de forma negativa alguns itens.

Na tabela 9, reunimos alguns aspectos relacionados à aprendizagem e ao estudo; dentre as respostas, nos chamou a atenção o destaque dado à Educação Física por cinco escolas. Tal fato demonstra a importância dessa atividade para os alunos. Muitas vezes essa área é subestimada pelas teorizações educacionais, mas em termos de práticas escolares, a Educação Física ganha destaque entre os alunos. Quanto à escola na qual não houve destaque para a disciplina, sabemos que não existe espaço físico adequado para essa atividade.

Tabela 9

<b>O que os alunos mais gostam: Aspectos ligados à aprendizagem e ao estudo</b>			
Escolas	Educação Física	Alguma outra disciplina específica	Ensino; as aulas; estudar; eventos pedagógicos
N+	17,5	3,7	22,8
N-	14,0	6,6	15,2
T+	13,8	4,1	27,1
T-	6,7	3,0	19,5
S+	0,3	4,6	29,5
S-	7,2	4,3	15,8
Total (%)	9,9	4,4	21,6

Na tabela 10, os aspectos ligados à gestão e à organização evidenciam que na escola (N-) 22,2% dos alunos disseram gostar mais da direção, da coordenação ou dos funcionários. Tal resultado pode ser analisado pelo fato de nesta escola haver uma direção forte, com estilo maternal, segundo observações e entrevistas com a diretora da escola. Já nos resultados das outras escolas, percebemos que a porcentagem para o item em questão é um pouco mais elevada nas escolas de alto prestígio, em comparação com as de baixo prestígio.

Tabela 10

<b>O que os alunos mais gostam: Aspectos ligados à gestão e à organização</b>			
Escolas	Diretor; coordenador; funcionários	Limpeza / higiene	Organização; disciplina; ambiente
N+	11,7	1,3	5,0
N-	22,2	0,4	2,3
T+	7,3	0,9	5,5
T-	5,7	0,7	1,3
S+	14,8	0,5	2,8
S-	5,7	1,2	1,7
Total (%)	11,2	0,8	3,1

Na tabela 11, percebemos que a convivência com os amigos é muito apreciada pelos alunos de todas as escolas. Os “amigos”, os “colegas” e as “meninas” e os “meninos” são citados por grande parte dos jovens pesquisados. Tal fato revela a importância dos pares na construção da identidade dos jovens. Conforme aponta Welte (2002), a relação entre amigos desempenha um importante papel no desenvolvimento de valores e atitudes dos jovens. Os outros aspectos relacionados à convivência e ao lazer (almoço, refeições; recreio, bagunça, tempos vagos; passeios, jogos, recreação) também foram enfatizados pelos alunos.

Tabela 11

<b>O que os alunos mais gostam: Aspectos ligados à convivência e ao lazer</b>				
Escolas	Almoço; refeições	Amigos; colegas; meninos; meninas	Recreio; da bagunça; tempos vagos	Passeios / jogos / recreação
N+	4,1	25,6	9,2	1,9
N-	5,1	22,2	6,6	4,3
T+	3,4	27,3	12,8	2,1
T-	2,4	38,7	7,1	3,7
S+	2,8	36,6	10,4	1,3
S-	3,9	33,1	12,2	2,7
Total (%)	3,6	30,6	9,7	2,7

Na tabela 12, verificamos percentuais relativos para as respostas relacionadas ao fato de os alunos gostarem de “nada” e de “tudo” nas escolas. Como as respostas eram abertas, ou seja, cabia aos estudantes responder o que lhes vinham à mente, constatou-se que, em média, houve um índice significativo de respostas para esses dois itens (gostar de “nada” e gostar de “tudo”). A tabela também expõe os índices de instalações físicas e outras respostas. Percebemos também que alguns alunos disseram gostar de determinadas instalações físicas de suas escolas, com um percentual maior (11,1%) para a escola de baixo prestígio da Tijuca (T-).

Tabela 12

<b>O que os alunos mais gostam: Instalações físicas e outras respostas</b>				
Escolas	Nada	Tudo	Alguma instalação física (biblioteca, quadra, etc.)	Outras
N+	1,6	3,1	3,7	10,8
N-	5,8	3,1	2,7	8,6
T+	3,9	2,1	3,2	14,2
T-	3,7	1,0	11,1	8,4
S+	4,3	1,5	3,1	9,4
S-	8,2	1,0	6,5	9,9
Total (%)	4,6	2,0	5,0	10,2

Já com relação ao que os alunos menos gostam em suas escolas, a tabela 13 nos mostra que poucos alunos, de todas as escolas, disseram que gostam menos de “tudo” na escola. Com relação à resposta “nada” gostam menos na escola, os percentuais são um pouco maiores para esses itens, se comparados aos percentuais da resposta “tudo” gostam nas escolas.

No fator “direção/coordenação”, um fato chamou atenção: o alto índice de respostas na escola (T-), evidenciando uma certa insatisfação com a direção da instituição. A partir de entrevistas (com a direção e com os alunos) e observações sistemáticas nesta escola, constatamos que a referida direção desagradava aos alunos e a diretora não estava se envolvendo tanto com as questões da escola, pois já estava em processo de mudança para outra instituição.

No que concerne aos professores, os índices de respostas para “professores em geral” é menor do que o índice de respostas para “professor em particular”, o que evidencia que alguns alunos possuem críticas em relação a certos professores.

Tabela 13

<b>O que os alunos menos gostam: Nada, tudo, direção, professores</b>					
Escola	Nada	Tudo	Direção / Coordenação	Professores em geral	Menção a algum professor em particular
N+	9,4	1,0	4,8	4,5	7,5
N-	5,8	2,7	4,3	3,1	7,0
T+	8,3	1,8	7,1	2,5	7,6
T-	4,0	1,3	16,8	2,0	3,7
S+	5,3	3,3	5,1	3,1	10,2
S-	5,5	5,0	11,8	3,6	7,4
Total (%)	6,8	2,6	8,1	3,4	7,4

A crítica em relação ao papel fundamental da escola – o ensino – pode ser vista na tabela 14, na qual 6,4% a 10,7% dos alunos responderam que o que menos gostam na escola são: “de alguma matéria em particular”, “de estudar”, “das provas”, “das aulas”.

Tabela 14

<b>O que os alunos menos gostam: Aspectos relacionados ao ensino</b>	
Escola	Menção a alguma matéria, estudo, provas, aulas
N+	10,7
N-	9
T+	7,3
T-	6,4
S+	7
S-	7
Total (%)	7,8

Com relação às respostas sobre o que os alunos menos gostam em suas escolas, a tabela 15 nos mostra o descontentamento dos alunos com as instalações físicas, com a estrutura e a limpeza dos banheiros, com a limpeza em geral da escola, além de uma insatisfação com a pintura, com o ambiente, com os aspectos físicos, com a beleza da escola, com o tamanho das salas de aula e com a comida oferecida pela escola. Em duas escolas de alto prestígio, percebemos um índice percentual um pouco mais elevado, em comparação com os outros índices, em dois aspectos: limpeza dos banheiros e limpeza geral da escola (T+ - 13,8%; S+ - 10,2%) e pintura, ambiente, aspectos físicos, beleza da escola (T+ - 13,8%; S+ - 13,3%). Tal resultado mostra um pouco mais de exigência dos alunos dessas duas escolas de alto prestígio, com relação a esses itens sobre instalações físicas.

Tabela 15

<b>O que os alunos menos gostam: Instalações físicas (banheiros, salas) e merenda</b>					
Escola	Estrutura física dos banheiros	Limpeza dos banheiros; limpeza geral	Pintura; ambiente; aspectos físicos / beleza	As salas (tamanho, condições, etc.)	Comida ruim
N+	3,5	6,0	2,5	2,5	5,0
N-	2,3	7,4	6,2	1,9	7,0
T+	3,7	13,8	13,8	2,1	6,2
T-	12,5	8,8	9,7	0,7	12,8
S+	5,3	10,2	13,3	3,3	11,7
S-	7,0	7,2	1,9	2,1	5,5
Total (%)	5,5	8,6	6,6	2,2	7,4

A questão sobre segurança e violência recebeu algumas respostas por parte dos alunos. Na tabela 16, percebemos que na escola (N-) quase 30% dos alunos responderam que não gostam de bagunça, vandalismo, roubos e/ou pichações em sua escola. Com relação à segurança e às brigas entre os alunos, alguns estudantes responderam que também não gostam desses dois itens, mas os índices são menores, se comparados aos índices do fator “bagunça, vandalismo, roubos e/ou pichações”. Para este fator, somente duas escolas de alto prestígio apresentaram índices baixos (T+ - 5,2%; S+ - 6,4%). As demais escolas apresentaram índices entre 12% a 29,6%.

Tabela 16

<b>O que os alunos menos gostam: Segurança e Violência</b>			
Escola	Segurança	Bagunça; vandalismo; roubos; pichações	Brigas
N+	1,2	12,0	4,4
N-	1,2	29,6	2,7
T+	2,5	5,2	1,4
T-	6,1	14,5	1,7
S+	3,8	6,4	2,3
S-	3,3	17,9	4,1
Total (%)	2,8	13,3	3,1

Na tabela 17, vemos que 10,1% dos alunos da escola (T+) gostam menos dos funcionários. Mas esse fator não apresentou índices muito altos. Outras respostas dos alunos também foram inseridas nesta tabela.

Tabela 17

<b>O que os alunos menos gostam: Funcionários e outras respostas</b>		
Escola	Funcionários	Outras respostas
N+	5,7	30,3
N-	3,5	18,7
T+	10,1	28,0
T-	1,0	23,6
S+	2,8	20,9
S-	1,9	18,3
Total (%)	4,4	24,0

Apesar de os índices da Tabela 18 serem considerados baixos, alguns fatores foram citados pelos alunos. O que eles menos gostam na escola são: menção a alunos ou turmas (índices entre 6,3% a 12,2%), falta de respeito entre os alunos (índices entre 0,3% a 1,9%), tempos vagos, falta de professores (índices entre 0,2% a 2%) e recreio (índices entre 0,4% a 2,1%).

Tabela 18

<b>O que os alunos menos gostam: Alunos, turmas, falta de professores, tempo ocioso</b>				
Escola	Menção a alunos ou turmas	Falta de respeito entre os alunos	Tempos vagos; falta de professores	Recreio
N+	6,3	1,9	0,7	1,3
N-	9,3	0,8	1,2	0,4
T+	6,4	0,7	0,5	1,1
T-	7,1	0,3	0,3	1,3
S+	12,2	1,0	2,0	1,3
S-	7,2	1,4	0,2	2,1
Total (%)	7,7	1,2	0,8	1,4

Na tabela 19, podemos ver a comparação que os alunos fizeram sobre suas escolas e outras escolas municipais da região e constatamos que a maioria dos alunos da escola (N+) disse que sua escola é muito melhor que as outras da região. As outras duas escolas de alto prestígio (T+ e S+) obtiveram o mesmo resultado. Tal fato indica uma boa avaliação dessas escolas e uma sensação de orgulho, por parte dos alunos, em pertencer a uma instituição considerada melhor que as demais escolas.

Com relação à escola de baixo prestígio (S-), percebemos que 17,8% dos alunos responderam que a escola é pior que as outras. De uma forma geral, as três escolas de baixo prestígio (N-; T-; S-) obtiveram os maiores índices na categoria “igual às outras”, revelando que os alunos destas instituições têm consciência de que suas escolas não são consideradas as melhores da região.

Tabela 19

**Escola \* A escola em relação às outras: Crosstabulation**

			A escola em relação às outras:					Total
			Muito melhor que as outras	Melhor que as outras	Igual às outras	Pior que as outras	Muito Pior que as outras	
Escola	N+	N	362	209	82	16	8	677
		%	53,5%	30,9%	12,1%	2,4%	1,2%	100,0%
	N-	N	30	50	117	47	9	253
		%	11,9%	19,8%	46,2%	18,6%	3,6%	100,0%
	T+	N	215	173	41	1	3	433
		%	49,7%	40,0%	9,5%	,2%	,7%	100,0%
	T-	N	20	79	135	46	13	293
		%	6,8%	27,0%	46,1%	15,7%	4,4%	100,0%
	S+	N	182	169	27	6	5	389
		%	46,8%	43,4%	6,9%	1,5%	1,3%	100,0%
	S-	N	61	109	260	101	38	569
		%	10,7%	19,2%	45,7%	17,8%	6,7%	100,0%
Total		N	870	789	662	217	76	2614
		%	33,3%	30,2%	25,3%	8,3%	2,9%	100,0%

Na tabela 20, constatamos as respostas sobre como os alunos se sentem na escola: a) muito bem; b) um pouco bem; c) mais ou menos; d) mal; e) muito mal. Nas escolas de alto prestígio, os maiores índices se concentram nas categorias “muito bem” e “um pouco bem”, com índices que variam de 32,1% a 45,2%.

Já com relação às escolas de baixo prestígio, os maiores índices se concentram nas categorias “um pouco bem” e “mais ou menos”, com índices que variam de 27,3% a 40,5%. É necessário dizer que alguns alunos dessas escolas também responderam que se sentem “muito bem” na instituição (índices que variam de 17% a 29%).

Com relação a se a escola prepara os alunos para o futuro, na tabela 21, percebemos que nas três escolas de alto prestígio a maior parte dos alunos respondeu que suas escolas preparam “muito bem” para o futuro (índices que variam de 47,2% a 53,9%). Nas escolas de baixo prestígio, os maiores índices se encontram na categoria “um pouco bem” (índices de 41,9% a 43,7%). Alguns alunos dessas escolas também responderam que as escolas preparam “muito bem” (índices de 23,2% a 29,2%) e “mais ou menos” (índices de 22,4% a 25,4%).

Tabela 20

Escola \* Como se sente na escola? Crosstabulation

			Como se sente na escola?					Total
			Muito bem	Um pouco bem	Mais ou menos	Mal	Muito mal	
Escola	N+	N	308	266	84	12	11	681
		%	45,2%	39,1%	12,3%	1,8%	1,6%	100,0%
	N-	N	61	93	79	13	5	251
		%	24,3%	37,1%	31,5%	5,2%	2,0%	100,0%
	T+	N	161	189	67	13	2	432
		%	37,3%	43,8%	15,5%	3,0%	,5%	100,0%
	T-	N	85	116	80	9	3	293
		%	29,0%	39,6%	27,3%	3,1%	1,0%	100,0%
	S+	N	126	173	68	15	11	393
		%	32,1%	44,0%	17,3%	3,8%	2,8%	100,0%
	S-	N	98	233	188	33	23	575
		%	17,0%	40,5%	32,7%	5,7%	4,0%	100,0%
Total		N	839	1070	566	95	55	2625
		%	32,0%	40,8%	21,6%	3,6%	2,1%	100,0%

Tabela 21

Escola \* A escola te prepara para o futuro? Crosstabulation

			A escola te prepara para o futuro?					Total
			Muito bem	Um pouco bem	Mais ou menos	Mal	Muito mal	
Escola	N+	N	368	229	69	12	5	683
		%	53,9%	33,5%	10,1%	1,8%	,7%	100,0%
	N-	N	73	103	56	8	10	250
		%	29,2%	41,2%	22,4%	3,2%	4,0%	100,0%
	T+	N	225	154	41	10	3	433
		%	52,0%	35,6%	9,5%	2,3%	,7%	100,0%
	T-	N	80	129	66	13	7	295
		%	27,1%	43,7%	22,4%	4,4%	2,4%	100,0%
	S+	N	185	155	42	8	2	392
		%	47,2%	39,5%	10,7%	2,0%	,5%	100,0%
	S-	N	134	242	147	34	21	578
		%	23,2%	41,9%	25,4%	5,9%	3,6%	100,0%
Total		N	1065	1012	421	85	48	2631
		%	40,5%	38,5%	16,0%	3,2%	1,8%	100,0%

### **3.2.3 Informações dos Alunos sobre Atividades Escolares Baseadas em Regras e Projetos da Escola**

Neste segundo eixo temático (atividades escolares baseadas em regras e projetos da escola), os dados apresentados são sobre as atividades realizadas fora do horário de aula, os projetos escolares nos quais os alunos participaram nos últimos seis meses e as razões para possíveis advertências que os alunos por ventura tenham recebido.

A realização de atividades fora do horário de aula expressa que o espaço da escola é bem visto por parte dos alunos. Tais atividades talvez possam expressar o apreço que alguns estudantes possuem sobre o seu ambiente escolar.

Quando a escola desenvolve projetos escolares temos a idéia de que a instituição se preocupa com a aprendizagem dos alunos e tenta promover um ambiente de aprendizagem na escola.

Com relação à advertência que as escolas dão aos alunos, acreditamos que a instituição que tenta impor um clima de ordem e de respeito às regras é uma escola que pode ter um bom clima escolar.

Os resultados das atividades que os alunos realizam fora do horário de aulas podem ser vistos nas tabelas 22 e 23. Aos alunos foi perguntado, no survey, se eles costumavam freqüentar a escola fora do horário de aulas. Caso dissessem sim, eles poderiam escrever livremente as atividades realizadas fora do horário de aulas. Recebemos algumas respostas e dividimos esses resultados em dois fatores: o primeiro fator é sobre atividades de lazer e convivência com os amigos (tabela 22) e o segundo fator é sobre atividades de estudo e aprendizagem (tabela 23).

Na tabela 22, podemos perceber que os alunos deram as seguintes respostas para as atividades que costumam fazer fora do horário de aulas e que estão relacionadas a atividades de lazer e convivência com amigos: a) prática de Educação Física; b) treinamento para competição esportiva / prática de esportes; c) participar de ensaios / banda / dança; d) se reunir com amigos / conversar; e) participação em projetos (rádio, jornal etc); f) participação no Programa Escola Aberta (escola que abre aos finais de semana); g) participação em grêmio.

O maior índice de respostas foi o relacionado a duas atividades: treinamento para competição esportiva / prática de esportes (14,2% dos alunos de todas as escolas) e participação em projetos (rádio, jornal etc) – 11,9% dos alunos de todas as escolas. Cabe ressaltarmos que a escola da Zona Norte, de alto prestígio (N+), é a que mais possui alunos que declararam fazer essas duas atividades fora do horário de aula. Em segundo lugar, a escola da Zona Sul, de alto prestígio (S+), é a que também apresenta mais alunos que declaram fazer essas duas atividades.

Tabela 22

Escola * Atividades Fora do Horário de Aula - Fatores: Lazer/Convivência com Amigos								
		Educação Física	Treinar para competição esportiva/Fazer esportes	Ensaios/Banda/Dança	Se reunir com os amigos/conversar	Participação em Projetos (Rádio, Jornal, etc)	"Escola Aberta"	Grêmios
Escola	N+	1	45	1	6	35	23	6
	%	0,7	29,6	0,7	3,9	23	15,1	3,9
	N-	0	3	7	2	2	0	0
	%	0	5,8	13,5	3,8	3,8	0	0
	T+	1	4	0	3	2	0	1
	%	1,6	6,5	0	4,8	3,2	0	1,6
	T-	1	9	0	10	0	0	1
	%	2,6	23,7	0	26,3	0	0	2,6
	S+	10	1	7	3	12	0	0
	%	17,2	1,7	12,1	5,2	20,7	0	0
	S-	0	7	9	14	7	0	2
	%	0	5,6	7,2	11,2	5,6	0	1,6
Total		13	69	24	38	58	23	10
	%	2,7	14,2	4,9	7,8	11,9	4,7	2,1

Na tabela 23, percebemos que os alunos deram as seguintes respostas para as atividades que costumam realizar fora do horário de aula e que estão relacionadas a práticas de estudo e aprendizagem: a) participação em aula de reforço; b) participação em cursos / aulas de arte; c) participação em atividades de informática; d) realização de trabalhos / estudo; e) participação em atividades de dependência; f) outras respostas.

Para a realização de trabalhos e estudo, 17,7% dos alunos de todas as escolas declararam que costumam fazer tal atividade fora do horário de aulas, o que representa o maior resultado dentre as respostas divulgadas.

Tabela 23

Escola * Atividades Fora do Horário de Aula - Estudo/Aprendizagem							
		Aula de reforço	Cursos/Aula de artes	Informática	Fazer trabalhos/estudar	Dependência	Outras respostas
Escola	N+	0	7	9	8	1	10
	%	0	4,6	5,9	5,3	0,7	6,6
	N-	0	10	1	18	0	9
	%	0	19,2	1,9	34,6	0	17,3
	T+	12	3	0	27	3	6
	%	19,4	4,8	0	43,5	4,8	9,7
	T-	0	0	1	6	0	10
	%	0	0	2,6	15,8	0	26,3
	S+	2	1	0	16	2	4
	%	3,4	1,7	0	27,6	3,4	6,9
	S-	5	37	8	11	15	10
	%	4	29,6	6,4	8,8	12	8
Total		19	58	19	86	21	49
	%	3,9	11,9	3,9	17,7	4,3	10,1

Com relação aos projetos nos quais os alunos participaram nos últimos seis meses (ano de 2006, época de aplicação do survey), as respostas estão na tabela 24. Os itens da tabela estavam todos no survey, cabendo ao aluno marcar a opção desejada. As respostas para essa pergunta são: a) participação em projetos; b) participação em eventos esportivos; c) participação em grêmios; d) participação em palestras; e) ida a passeios; f) participação em grupos de estudo. O maior índice de respostas se encontra na opção “participação em eventos esportivos”. A escola de alto prestígio da Zona Norte (N+) é a que mais oferece eventos esportivos para os alunos (63,7% dos alunos dessa escola participaram desta atividade). Na outra escola da Zona Norte, de prestígio baixo (N-) e na escola da Zona Sul de alto prestígio existem baixos índices de participação em eventos esportivos. Com relação aos passeios, os maiores índices estão com as duas escolas da Zona Sul (S+; S-). Talvez isso ocorra devido à facilidade de acesso do espaço urbano no qual se encontram as escolas. De uma forma razoável, os alunos de todas as escolas declararam sua participação em projetos, grêmios, palestras e grupos de estudo.

Tabela 24

Escola * Participação em Projetos nos Últimos Seis Meses								
		Projetos	Eventos Esportivos	Grêmio	Palestras	Passeios	Grupos de Estudos	Total
Escola	N+	139	426	52	65	41	91	667
	%	20,7	63,7	7,7	9,7	6,1	13,6	100
	N-	90	57	18	102	42	45	249
	%	35,8	22,8	7,2	40,9	16,8	18	100
	T+	162	166	36	206	76	106	428
	%	37,5	38,7	8,4	48,1	17,7	24,7	100
	T-	57	135	33	58	55	52	297
	%	19,1	45,4	11,1	19,5	18,5	17,5	100
	S+	94	55	26	26	189	93	378
	%	24,3	14,5	6,8	6,8	49,8	24,6	100
	S-	103	131	49	181	319	106	548
	%	18,6	23,8	8,9	32,9	58,1	19,3	100
Total		645	970	214	638	722	493	2567
	%	24,9	37,7	8,3	24,8	28,1	19,2	100

No que concerne às situações para a escola fazer advertência nos alunos, a tabela 25 representa esses resultados. Aos alunos foi perguntado, no survey, se eles, nos últimos seis meses, haviam passado por alguma situação em que foram advertidos. Eles puderam responder sim ou não. Caso sim, tiveram que marcar uma ou mais opções para os seguintes itens: a) atraso; b) nota baixa; c) briga com colega; d) problemas com professores / funcionários; e) matar aula; f) faltas; g) outra resposta (com espaço para o aluno escrever a outra opção).

De uma forma geral, as escolas de alto prestígio possuem os maiores percentuais para alunos advertidos (N+; T+; S+). As escolas de baixo prestígio (N-; T-) são as que parecem menos advertir seus alunos. Já na escola de baixo prestígio da Zona Sul existe uma exceção: parece que lá os alunos costumam ser advertidos com frequência. Atrasos, brigas com colegas e notas baixas constituem os principais motivos para advertência nos alunos. A questão da advertência está atrelada a um ambiente disciplinador e de ordem, dois fatores importantes para um bom clima escolar, de acordo com a literatura especializada.

Tabela 25

Escola * Situações para Advertência nos Alunos								
		Atraso	Nota baixa	Briga com colega	Problemas com professores/funcionários	Matar aula	Faltas	Outras
Escola	N+	102	53	57	39	23	46	18
	%	44,3	23,1	24,9	17,0	10,0	20,1	7,9
	N-	38	20	25	15	8	11	5
	%	44,2	23,3	29,1	17,4	9,3	12,8	5,8
	T+	37	30	45	24	21	12	9
	%	28,5	23,1	34,6	18,5	16,2	9,2	6,9
	T-	46	30	27	16	4	15	13
	%	41,4	27,0	24,3	14,4	3,6	13,5	11,7
	S+	27	38	42	34	36	29	19
	%	20,5	28,8	31,8	25,8	27,3	22,0	14,5
	S-	75	54	78	62	23	32	26
	%	32,6	23,5	33,9	27,0	10,0	13,9	11,3
Total		325	225	274	190	115	145	90
	%	35,4	24,5	29,8	20,7	12,5	15,8	9,8

### 3.2.4 Avaliação dos Alunos sobre Convivência com Outros Membros da Instituição, Sentimento de Pertença à Escola e Avaliação de Práticas Pedagógicas

Neste terceiro eixo temático, relacionado à convivência dos alunos com outros membros da instituição, ao sentimento de pertença à escola e à avaliação de práticas pedagógicas, encontramos alguns resultados que enfatizam os seguintes temas: a) relacionamento dos alunos com professores, direção e coordenação; b) incentivo dos professores; c) respeito às regras de convivência da escola (por parte dos alunos e por parte dos colegas); d) sentimento de orgulho dos alunos por estarem na escola; e) avaliação dos alunos sobre as aulas ministradas.

Todos esses itens são importantes no que se refere à constatação de um bom clima escolar nas instituições de ensino. Um bom convívio entre os membros de uma escola já é um fator bastante importante para um bom desenvolvimento institucional do ambiente

escolar. O sentimento de pertença, orgulho da instituição e a ênfase nas atividades pedagógicas enfatizam a preocupação com a imagem positiva da escola, além de propiciarem um ambiente de aprendizagem, característico de escolas com clima escolar positivo.

O relacionamento dos alunos com os professores, percebido na tabela 26, retrata que os alunos de todas as escolas costumam avaliar bem seus professores (relacionamento muito bom ou bom). As opções possíveis de resposta para o relacionamento com os professores eram: a) muito bom, b) bom; c) razoável; d) ruim; e) muito ruim. No quesito relacionamento muito bom, os alunos da escola de baixo prestígio da Zona Norte (N-) foram os que menos marcaram essa opção, se comparados aos outros alunos das demais escolas: 26,5% dos alunos. Tal fato pode revelar uma certa crítica dos alunos quanto a alguns professores. De uma forma geral, os resultados da tabela 26 demonstram a tendência de a relação professor-aluno ser importante para os alunos, sendo que estes costumam avaliar bem seus professores, devido a vários fatores, dentre eles, aos laços afetivos e de camaradagem criados entre professores e alunos.

Tabela 26

**Escola \* Relacionamento com os professores: Crosstabulation**

			Relacionamento com os professores:					Total
			Muito bom	Bom	Razoável	Ruim	Muito Ruim	
Escola N+	Count		261	293	97	19	8	678
	% within Escola		38,5%	43,2%	14,3%	2,8%	1,2%	100,0%
N-	Count		67	114	60	6	6	253
	% within Escola		26,5%	45,1%	23,7%	2,4%	2,4%	100,0%
T+	Count		157	194	73	8	2	434
	% within Escola		36,2%	44,7%	16,8%	1,8%	,5%	100,0%
T-	Count		112	131	42	4	5	294
	% within Escola		38,1%	44,6%	14,3%	1,4%	1,7%	100,0%
S+	Count		124	189	64	8	4	389
	% within Escola		31,9%	48,6%	16,5%	2,1%	1,0%	100,0%
S-	Count		155	259	132	16	11	573
	% within Escola		27,1%	45,2%	23,0%	2,8%	1,9%	100,0%
Total	Count		876	1180	468	61	36	2621
	% within Escola		33,4%	45,0%	17,9%	2,3%	1,4%	100,0%

O relacionamento com a direção e com a coordenação das escolas pode ser visto nas tabelas 27 e 28, respectivamente. Os alunos tiveram que marcar as mesmas opções da

tabela 26, mas para avaliar a gestão da escola, que é em boa parte responsável pelo bom clima escolar, de acordo com a literatura. De uma forma geral, os alunos das escolas de baixo prestígio (N-; T-; S-) são os que menos avaliam positivamente a equipe de gestão de suas escolas. Em contrapartida, a gestão das escolas de alto prestígio é bem avaliada pelos alunos, enfatizando o bom relacionamento da equipe de gestão com o corpo discente dessas escolas.

Tabela 27

**Escola \* Relacionamento com a direção Crosstabulation**

			Relacionamento com a direção					Total
			Muito bom	Bom	Razoável	Ruim	Muito Ruim	
Escola	N+	Count	284	273	100	16	9	682
		% within Escola	41,6%	40,0%	14,7%	2,3%	1,3%	100,0%
	N-	Count	85	101	50	10	7	253
		% within Escola	33,6%	39,9%	19,8%	4,0%	2,8%	100,0%
	T+	Count	133	175	93	21	11	433
		% within Escola	30,7%	40,4%	21,5%	4,8%	2,5%	100,0%
	T-	Count	37	107	112	18	19	293
		% within Escola	12,6%	36,5%	38,2%	6,1%	6,5%	100,0%
	S+	Count	128	176	60	11	18	393
		% within Escola	32,6%	44,8%	15,3%	2,8%	4,6%	100,0%
	S-	Count	115	199	186	37	42	579
		% within Escola	19,9%	34,4%	32,1%	6,4%	7,3%	100,0%
Total		Count	782	1031	601	113	106	2633
		% within Escola	29,7%	39,2%	22,8%	4,3%	4,0%	100,0%

Tabela 28

**Escola \* Relacionamento com a coordenação Crosstabulation**

			Relacionamento com a coordenação					Total
			Muito bom	Bom	Razoável	Ruim	Muito Ruim	
Escola	N+	Count	226	315	121	14	4	680
		% within Escola	33,2%	46,3%	17,8%	2,1%	,6%	100,0%
	N-	Count	75	103	51	17	5	251
		% within Escola	29,9%	41,0%	20,3%	6,8%	2,0%	100,0%
	T+	Count	147	184	81	13	9	434
		% within Escola	33,9%	42,4%	18,7%	3,0%	2,1%	100,0%
	T-	Count	35	118	94	31	12	290
		% within Escola	12,1%	40,7%	32,4%	10,7%	4,1%	100,0%
	S+	Count	88	196	73	16	16	389
		% within Escola	22,6%	50,4%	18,8%	4,1%	4,1%	100,0%
	S-	Count	99	213	187	45	23	567
		% within Escola	17,5%	37,6%	33,0%	7,9%	4,1%	100,0%
Total		Count	670	1129	607	136	69	2611
		% within Escola	25,7%	43,2%	23,2%	5,2%	2,6%	100,0%

Com relação ao incentivo dos professores aos alunos, a tabela 29 mostra as opções que os alunos tiveram que marcar para essa questão: a) muito; b) mais ou menos; c) pouco; d) nada. Na escola de alto prestígio da Zona Norte (N+), 60,6% dos alunos declararam que os professores os incentivam muito. Nas outras duas escolas de baixo prestígio da Tijuca (T+) e da Zona Sul (S+), o incentivo dos professores aos alunos também é grande. Nas escolas de baixo prestígio também existe um certo incentivo, ainda que em índices menores do que as escolas com prestígio elevado.

Tabela 29

**Escola \* Os professores te incentivam? Crosstabulation**

		Os professores te incentivam?				Total	
		Muito	Mais ou menos	Pouco	Nada		
Escola	N+	Count	413	186	59	24	682
		% within Escola	60,6%	27,3%	8,7%	3,5%	100,0%
	N-	Count	124	80	30	16	250
		% within Escola	49,6%	32,0%	12,0%	6,4%	100,0%
	T+	Count	280	120	22	11	433
		% within Escola	64,7%	27,7%	5,1%	2,5%	100,0%
	T-	Count	193	65	25	11	294
		% within Escola	65,6%	22,1%	8,5%	3,7%	100,0%
	S+	Count	228	118	32	13	391
		% within Escola	58,3%	30,2%	8,2%	3,3%	100,0%
	S-	Count	317	161	70	26	574
		% within Escola	55,2%	28,0%	12,2%	4,5%	100,0%
Total		Count	1555	730	238	101	2624
		% within Escola	59,3%	27,8%	9,1%	3,8%	100,0%

O respeito às regras de convivência, por parte dos alunos e por parte dos colegas, pode ser visto nas tabelas 30 e 31, respectivamente. Aos alunos, foram oferecidas as seguintes opções: a) sempre; b) muitas vezes; c) poucas vezes; d) nunca. De uma forma geral, na tabela 30, a maioria dos alunos declara respeitar as regras (41,4% ao todo). Já na tabela 31, na questão sobre se os colegas costumam respeitar as regras, o resultado se inverte: a maioria dos alunos responde que poucas vezes os colegas respeitam as regras (46,9% ao todo).

Tabela 30

**Escola \* Costuma respeitar as regras de convivência? Crosstabulation**

			Costuma respeitar as regras de convivência?				Total
			Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	
Escola	N+	Count	297	250	117	18	682
		% within Escola	43,5%	36,7%	17,2%	2,6%	100,0%
	N-	Count	107	91	44	9	251
		% within Escola	42,6%	36,3%	17,5%	3,6%	100,0%
	T+	Count	188	185	55	5	433
		% within Escola	43,4%	42,7%	12,7%	1,2%	100,0%
	T-	Count	109	126	52	8	295
		% within Escola	36,9%	42,7%	17,6%	2,7%	100,0%
	S+	Count	174	143	62	13	392
		% within Escola	44,4%	36,5%	15,8%	3,3%	100,0%
	S-	Count	214	216	129	16	575
		% within Escola	37,2%	37,6%	22,4%	2,8%	100,0%
Total		Count	1089	1011	459	69	2628
		% within Escola	41,4%	38,5%	17,5%	2,6%	100,0%

Tabela 31

**Escola \* Os colegas costumam respeitar as regras? Crosstabulation**

			Os colegas costumam respeitar as regras?				Total
			Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca	
Escola	N+	Count	90	211	312	66	679
		% within Escola	13,3%	31,1%	45,9%	9,7%	100,0%
	N-	Count	42	69	110	31	252
		% within Escola	16,7%	27,4%	43,7%	12,3%	100,0%
	T+	Count	51	172	184	27	434
		% within Escola	11,8%	39,6%	42,4%	6,2%	100,0%
	T-	Count	23	86	159	26	294
		% within Escola	7,8%	29,3%	54,1%	8,8%	100,0%
	S+	Count	45	148	168	32	393
		% within Escola	11,5%	37,7%	42,7%	8,1%	100,0%
	S-	Count	52	128	300	96	576
		% within Escola	9,0%	22,2%	52,1%	16,7%	100,0%
Total		Count	303	814	1233	278	2628
		% within Escola	11,5%	31,0%	46,9%	10,6%	100,0%

Com relação à pergunta sobre se o aluno se sente orgulhoso em estar na escola (tabela 32), as instituições de alto prestígio são as que mais receberam de resposta a opção “muito”, evidenciando um certo orgulho, por parte dos alunos, de pertencerem à instituição. Poucos alunos das instituições de baixo prestígio afirmaram se sentir orgulhosos em relação à sua escola. Tais resultados demonstram que os alunos possuem uma certa noção sobre o

prestígio de suas escolas e podemos dizer que o sentimento de orgulho muitas vezes está atrelado a esse prestígio social.

Tabela 32

**Escola \* Se sente orgulhoso em estar na escola? Crosstabulation**

			Se sente orgulhoso em estar na escola?				Total
			Muito	Mais ou menos	Pouco	Nada	
Escola	N+	Count	393	215	45	29	682
		% within Escola	57,6%	31,5%	6,6%	4,3%	100,0%
	N-	Count	80	99	38	34	251
		% within Escola	31,9%	39,4%	15,1%	13,5%	100,0%
	T+	Count	239	149	27	17	432
		% within Escola	55,3%	34,5%	6,3%	3,9%	100,0%
	T-	Count	80	139	50	26	295
		% within Escola	27,1%	47,1%	16,9%	8,8%	100,0%
	S+	Count	197	141	25	28	391
		% within Escola	50,4%	36,1%	6,4%	7,2%	100,0%
	S-	Count	116	238	122	98	574
		% within Escola	20,2%	41,5%	21,3%	17,1%	100,0%
Total		Count	1105	981	307	232	2625
		% within Escola	42,1%	37,4%	11,7%	8,8%	100,0%

A avaliação dos alunos sobre as aulas pode ser vista na seqüência de tabelas (33 a 39). Os alunos tiveram que responder se sim ou não para sete itens avaliativos sobre a maioria de suas aulas: a) interessante; b) chata; c) cansativa; d) cansativa; e) animada; f) importante; g) inútil.

Na tabela 33, todos os alunos declararam possuir certo interesse nas aulas (78,9% dos alunos). Não notamos diferença de resultados entre escolas de prestígio diferente.

Tabela 33

**Escola \* A maioria das aulas é interessante? Crosstabulation**

			A maioria das aulas	Total
			Sim	
Escola	N+	Count	560	684
		% within Escola	81,9%	100,0%
	N-	Count	183	257
		% within Escola	71,2%	100,0%
	T+	Count	359	436
		% within Escola	82,3%	100,0%
	T-	Count	236	297
		% within Escola	79,5%	100,0%
S+	Count	321	393	
	% within Escola	81,7%	100,0%	
S-	Count	431	583	
	% within Escola	73,9%	100,0%	
Total	Count	2090	2650	
	% within Escola	78,9%	100,0%	

Na tabela 34, 40,9% dos alunos acham que suas aulas são chatas. Na tabela 35, 59,1% dos alunos acham que as aulas são cansativas. Na tabela 36, 73,5% acham as aulas participativas, mas nas escolas de baixo prestígio da Zona Norte e da Zona Sul (N; S-) existem os menores índices, evidenciando que nessas escolas os alunos tendem a achar as aulas pouco participativas.

Tabela 34

**Escola \* A maioria das aulas é chata? Crosstabulation**

			A maioria das aulas	Total
			Sim	
Escola	N+	Count	293	684
		% within Escola	42,8%	100,0%
	N-	Count	109	257
		% within Escola	42,4%	100,0%
	T+	Count	167	436
		% within Escola	38,3%	100,0%
	T-	Count	108	297
		% within Escola	36,4%	100,0%
S+	Count	158	393	
	% within Escola	40,2%	100,0%	
S-	Count	250	583	
	% within Escola	42,9%	100,0%	
Total	Count	1085	2650	
	% within Escola	40,9%	100,0%	

Tabela 35

**Escola \* A maioria das aulas é cansativa? Crosstabulation**

			A maioria das aulas	
			Sim	Total
Escola	N+	Count	440	684
		% within Escola	64,3%	100,0%
	N-	Count	134	257
		% within Escola	52,1%	100,0%
	T+	Count	251	436
		% within Escola	57,6%	100,0%
	T-	Count	158	297
		% within Escola	53,2%	100,0%
	S+	Count	235	393
		% within Escola	59,8%	100,0%
	S-	Count	349	583
		% within Escola	59,9%	100,0%
	Total	Count	1567	2650
		% within Escola	59,1%	100,0%

Tabela 36

**Escola \* A maioria das aulas é participativa? Crosstabulation**

			A maioria das aulas	
			Sim	Total
Escola	N+	Count	529	684
		% within Escola	77,3%	100,0%
	N-	Count	158	257
		% within Escola	61,5%	100,0%
	T+	Count	350	436
		% within Escola	80,3%	100,0%
	T-	Count	219	297
		% within Escola	73,7%	100,0%
	S+	Count	293	393
		% within Escola	74,6%	100,0%
	S-	Count	398	583
		% within Escola	68,3%	100,0%
	Total	Count	1947	2650
		% within Escola	73,5%	100,0%

Na tabela 37, 61,7% dos alunos acham as aulas animadas. Na tabela 38, 85,8% dos alunos acham as aulas importantes. Na tabela 39, a maioria dos alunos acha as aulas úteis, pois apenas 13,1% de todos os alunos acham que as aulas são inúteis.

Tabela 37

**Escola \* A maioria das aulas é animada? Crosstabulation**

			A maioria das aulas	
			Sim	Total
Escola	N+	Count	456	684
		% within Escola	66,7%	100,0%
	N-	Count	151	257
		% within Escola	58,8%	100,0%
	T+	Count	288	436
		% within Escola	66,1%	100,0%
	T-	Count	182	297
		% within Escola	61,3%	100,0%
	S+	Count	230	393
		% within Escola	58,5%	100,0%
	S-	Count	329	583
		% within Escola	56,4%	100,0%
Total		Count	1636	2650
		% within Escola	61,7%	100,0%

Tabela 38

**Escola \* A maioria das aulas é importante? Crosstabulation**

			A maioria das aulas	Total
			Sim	
Escola	N+	Count	613	684
		% within Escola	89,6%	100,0%
	N-	Count	186	257
		% within Escola	72,4%	100,0%
	T+	Count	398	436
		% within Escola	91,3%	100,0%
	T-	Count	249	297
		% within Escola	83,8%	100,0%
	S+	Count	362	393
		% within Escola	92,1%	100,0%
	S-	Count	467	583
		% within Escola	80,1%	100,0%
	Total	Count	2275	2650
		% within Escola	85,8%	100,0%

Tabela 39

**Escola \* A maioria das aulas é inútil Crosstabulation**

			A maioria das aulas	Total
			Sim	
Escola	N+	Count	91	684
		% within Escola	13,3%	100,0%
	N-	Count	49	257
		% within Escola	19,1%	100,0%
	T+	Count	46	436
		% within Escola	10,6%	100,0%
	T-	Count	35	297
		% within Escola	11,8%	100,0%
	S+	Count	29	393
		% within Escola	7,4%	100,0%
	S-	Count	96	583
		% within Escola	16,5%	100,0%
	Total	Count	346	2650
		% within Escola	13,1%	100,0%

### **3.3 Conclusões Gerais sobre o Clima Escolar das Escolas Investigadas**

Os resultados apresentados neste capítulo revelam alguns fatores relacionados ao clima escolar, na visão dos alunos. Diante dos vários resultados, constatamos que as escolas de alto prestígio possuem os maiores índices de fatores relacionados ao clima escolar. Tal constatação pôde ser observada nos resultados sobre alguns fatores analisados, que demonstraram maiores índices de respostas de alunos das escolas de alto prestígio: a) as escolas de alto prestígio são, na visão dos alunos, muito melhores que as outras escolas municipais da mesma região (tabela 19); b) em geral, os alunos se sentem muito bem ou bem nas escolas de alto prestígio (tabela 20); c) os alunos têm a sensação de que as escolas de alto prestígio preparam para o futuro (tabela 21); d) as escolas de alto prestígio tendem a investir mais nas advertências aos alunos, desenvolvendo, assim, um clima disciplinador e de ordem (tabela 25); e) os alunos das escolas de alto prestígio tendem a possuir um bom relacionamento com a gestão escolar (tabelas 27 e 28).

Não podemos deixar de considerar que as escolas de baixo prestígio também apresentaram índices significativos para alguns fatores que são considerados indicadores de bom clima escolar.

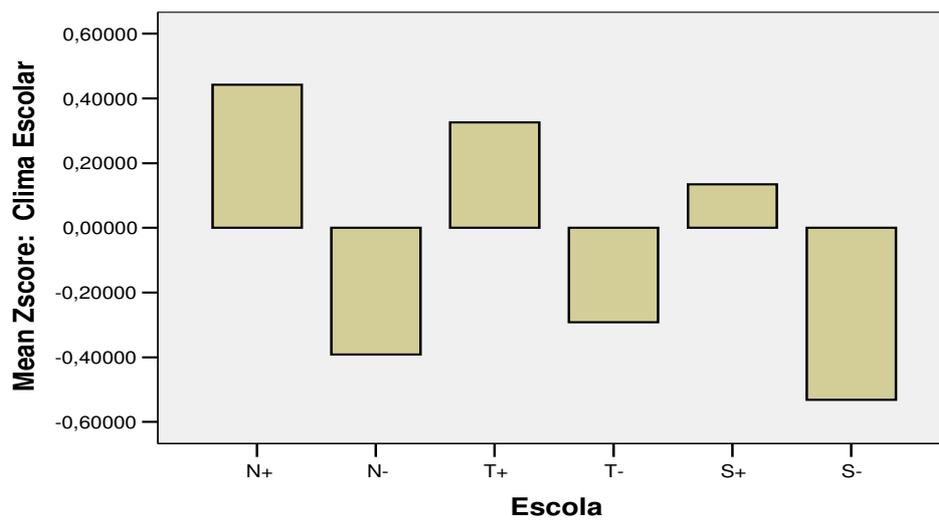
Apesar de constataremos a relação entre alto prestígio e bom clima escolar, não podemos negar que as escolas de baixo prestígio possuem, cada uma à sua maneira, aspectos positivos de clima escolar. Além disso, no gráfico 7, que finaliza a análise do clima escolar das escolas, constatamos que há uma diferença de clima escolar entre as escolas de alto prestígio. Este gráfico é resultado de uma medida sumarizada da percepção do clima escolar, a partir basicamente de perguntas sobre a satisfação em estar na escola e quanto aos relacionamentos com diversos integrantes do ambiente escolar.

A escola, dentre as de alto prestígio, que mais possui clima escolar positivo é a da Zona Norte (N+), seguida da escola da Tijuca (T+) e da Zona Sul (S+). Dentre as escolas de baixo prestígio que menos possuem clima escolar positivo, estão a da Zona Sul (S-), seguida da escola da Zona Norte (N-) e da Tijuca (T-).

Os alunos, através da sua percepção sobre diversas características do ambiente escolar, puderam avaliar as muitas atividades realizadas no espaço escolar. Desta forma, o clima escolar das escolas pesquisadas foi enfatizado, na tentativa de corroborar a afirmação

de que os múltiplos processos e interações que ocorrem nas escolas contribuem decisivamente para a construção do clima escolar das instituições de ensino.

Gráfico 7 – Índice Geral de Clima Escolar



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do nosso estudo apontaram para características escolares que definiram o clima escolar das instituições de ensino investigadas. O gráfico 7, exposto no capítulo 3, demonstrou o índice geral de clima escolar, com o qual constata-se que as escolas de alto prestígio tendem a possuir maiores índices de clima escolar, enquanto que as escolas de baixo prestígio tendem a possuir menores índices de clima escolar.

O resultado em questão foi possível porque o gráfico é a expressão de uma medida de percepção dos alunos sobre a satisfação de estar na escola e sobre o relacionamento com os diversos integrantes da instituição. Desta forma, corroboramos a idéia de que um clima escolar satisfatório em uma escola pode ser compreendido a partir de inúmeros elementos, mas a questão da boa convivência entre os membros de uma instituição é de extrema importância para uma vivência positiva do clima escolar.

Conforme vimos no capítulo 2, Libâneo (2004 apud Segura, 2007) ressalta a importância da interação entre diretores, professores, coordenadores, funcionários e alunos no cotidiano escolar. A partir dos achados de nossa pesquisa, pudemos enfatizar que uma boa interação entre alunos e profissionais da escola é capaz de promover um clima agradável ao ambiente escolar.

Um outro resultado que chamou a atenção foi o expresso nas tabelas 27 e 28, nas quais foi possível verificar a avaliação dos alunos sobre a equipe de gestão de suas escolas. De uma forma geral, os alunos das escolas de alto prestígio tenderam a avaliar positivamente a gestão de suas escolas. Com os alunos das escolas de baixo prestígio aconteceu o contrário: a gestão das escolas não foi avaliada de maneira muito positiva.

No capítulo 1, pudemos destacar estudos que apontam a liderança escolar como um fator muito importante para o desenvolvimento institucional das escolas. Em nossa pesquisa confirmamos essa tendência e ainda defendemos que as estratégias de gestão escolar e a boa convivência da direção com os demais integrantes da escola são dois importantes elementos capazes de proporcionar ao ambiente escolar condições favoráveis a um clima amistoso.

Os alunos das escolas de alto e baixo prestígio puderam avaliar diversos aspectos de suas escolas e em todas elas constatamos que os alunos fizeram algumas críticas, quando

insatisfeitos com determinados assuntos. Tal resultado está em consonância com os achados da pesquisa de Townsend (1997), na qual os estudantes demonstraram insatisfação com aspectos que, na sua opinião, não estavam funcionando direito nas escolas a que pertenciam.

Baseamos o referencial teórico do estudo na literatura sobre escolas eficazes. Ainda que não tenhamos trabalhado com o desempenho escolar dos alunos, consideramos pertinente expor alguns elementos que atribuem qualidade à escola. No caso do nosso estudo, reconhecemos que os tópicos sobre os fatores escolares, próprios das escolas eficazes, ajudam a constituir um parâmetro para a avaliação do clima escolar das escolas. Sendo assim, alguns fatores tiveram evidência nos resultados de nossa análise, no que se refere a uma boa expressividade de respostas dos alunos das escolas de alto prestígio: bom relacionamento dos alunos com a gestão da escola, boa avaliação do corpo docente, clima disciplinador e de ordem.

Apesar de o clima escolar ser um conceito difícil de operacionalizar, por serem múltiplas as suas abordagens, foi possível verificar, nesse estudo, que os alunos das escolas possuem muitas percepções sobre o ambiente educacional e tais opiniões são de extrema importância para a análise do clima escolar das instituições. Podemos comentar também que os alunos das escolas de alto e baixo prestígio têm consciência sobre o prestígio de suas escolas perante a comunidade na qual estão inseridos.

Não há como generalizar os resultados encontrados. No entanto, não podemos deixar de ter a pretensão de oferecer resultados que indiquem tendências gerais, como por exemplo, o fato de os professores serem bem avaliados em todas as escolas pesquisadas e o fato de os alunos de escolas de alto prestígio avaliarem melhor as suas escolas, em comparação à avaliação dos alunos de escolas de baixo prestígio.

Reconhecemos os limites da pesquisa e ainda que não tenhamos considerado outros tópicos importantes para o estudo do clima escolar, a tentativa foi de enfatizar a importância da vivência institucional para os alunos das escolas públicas. Já que a escola faz diferença, afirmamos que todos os membros da escola fazem essa diferença, pois é somente a partir da interação entre os indivíduos pertencentes às escolas que podemos constatar a identidade institucional dos estabelecimentos de ensino.

É preciso que haja um forte engajamento da gestão da escola no que se refere às relações estabelecidas entre os profissionais da instituição e os alunos. Estes, por sua vez, percebem o ambiente à sua volta e o espaço educacional oferecido pela escola é de grande importância para a constituição da sua trajetória escolar. É por isso que defendemos a ideia de que se a instituição possui um clima escolar positivo, tal fato já constitui uma vantagem para que seus membros possam vivenciar uma atmosfera escolar significativa, condizente com os objetivos e as expectativas esperados. Tal ideia é fruto de estudos sobre cultura e clima organizacionais, que em nosso estudo fundamentaram o referencial teórico do capítulo 2.

Às escolas públicas cabe a responsabilidade de oferecerem um ensino de qualidade para os alunos. Sabemos que a realidade educacional brasileira nos faz afirmar que ainda estamos longe de alcançar tal meta. No entanto, é preciso combater o pensamento de que mudanças em tal nível exigem muito esforço e que por isso são quase impossíveis.

Ainda que não tenhamos relacionado o clima escolar com a qualidade do ensino das escolas pesquisadas, reconhecemos que um bom clima escolar já é algo importante para as instituições que valorizam o ensino, reconhecem a importância de uma boa liderança escolar e, acima de tudo, promovem um ambiente no qual haja uma boa interação entre profissionais da escola e o corpo discente.

Com a tentativa de descrevermos alguns processos internos dessas seis escolas públicas do Rio de Janeiro, esperamos contribuir com pesquisas educacionais que reconheçam a importância dos estabelecimentos de ensino e dos seus membros para uma boa vivência escolar.

Os achados sobre o clima escolar na percepção dos alunos demonstraram que existem muitos fatores que podem estar relacionados ao conceito. Reconhecemos que o tema clima escolar é por demais abrangente e que talvez não tenhamos considerado outros aspectos importantes. No entanto, consideramos pertinentes os resultados desta pesquisa por neles existirem ideias de que a escola e os indivíduos que pertencem à instituição são fundamentais para uma melhor compreensão sobre os múltiplos processos que ocorrem na educação escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUERRE, Tabaré Fernández. Clima Organizacional En Las Escuelas: Un Enfoque Comparativo para México y Uruguay. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, v. 2, n. 2, 2004.

ABRAMOVAY, Miriam et al. *Escolas Inovadoras: Experiências Bem-Sucedidas em Escolas Públicas*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2004.

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

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Efeito-Escola e Fatores Associados ao Progresso Acadêmico dos Alunos entre o Início da 5ª Série e o Fim da 6ª Série do Ensino Fundamental: Um Estudo Longitudinal em Escolas Públicas no Município de Belo Horizonte – MG. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação – UFMG, 2006.

ANDERSON, Carolyn S. The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 1982, v. 52, n. 3, pp. 368-420.

BLAYA, Catherine. Clima Escolar e Violência nos Sistemas de Ensino Secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Orgs.). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Reprodução cultural e reprodução social. In: GRÁCIO, Sérgio; MIRANDA, Sacuntala de; STOER, Stephen - *Funções da Escola e Reprodução Social*, Livros Horizonte, Lisboa, 1982.

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

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

CHIAVENATO, Idalberto. *Administração de Recursos Humanos – Fundamentos Básicos*. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1999.

COSTA, Márcio. *Prestígio Escolar Em Rede Pública de Ensino – Características e Processos das Boas Escolas Públicas*. Projeto de Pesquisa submetido ao CNPq: Gesed – Grupo de Estudo dos Sistemas Educacionais, UFRJ, 2005.

CUNHA, Marcela Brandão. Clima Escolar em Foco: Um Estudo sobre a Cultura Interna de Instituições de Ensino de Alto e Baixo Prestígio. *Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia*. Faculdade de Educação/UFRJ, 2007.

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

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ*, v.13, n. 48, jul/set. 2005, p. 281-306.

GOOD, Thomas L.; WEINSTEIN, Rhona S. As Escolas Marcam a Diferença: Evidências, Críticas e Novas Perspectivas. In: NÓVOA, António (Org). *As Organizações Escolares em Análise*. Publicações Dom Quixote (Instituto de Inovação Educacional): Lisboa, 1995.

HECK, Ronald H.; MARCOULIDES, George A. School Culture and Performance: Testing the Invariance of an Organizational Model. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 7, n. 1, 1996.

JOHNSON, Jeannie et al. What makes a good school? A critical examination. *The Journal of Educational Research*. Washington: v. 93, n. 6, jul./ago. 2000, p. 339-348.

KALLESTAD, Jan Helge; OLWEUS, Dan; ALSAKER, Françoise. School Climate Report from Norwegian Teachers: A Methodological and Substantive Study. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 9, n. 1, 1998.

LEI N. 11.247, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acessado em: 20/08/2008.

LIMA, SÚSI M. BARCELOS E; ALBANO, Adriana Gaffrée Burns. Um Estudo sobre Clima e Cultura Organizacional na Concepção de Diferentes Autores. Ver. CCEI – URCAMP, v. 6, n. 10, ago. 2002, p. 33-40.

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

MEDEIROS, Verena Giglio. Clima Escolar – Um Estudo Sociológico de uma Instituição de Excelência. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. PUC-Rio: Rio de Janeiro, 2007.

MELLO, Guiomar Namó de. Escolas Eficazes: Um Tema Revisitado. In: XAVIER, A. C. et al (Orgs). *Gestão Escolar: Desafios e Tendências*. Brasília: IPEA, 1994.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições, *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 78, Campinas, abr.2002.

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

PACHECO, Marcella da Silva Estevez. Hábitos Culturais e Valores Escolares: Análise de Uma Amostra de Jovens Estudantes Cariocas. *Monografia de Conclusão do Curso de Pedagogia*. Faculdade de Educação/UFRJ, 2005.

PEDROSA, Fernanda Ferreira. Clima Acadêmico e Promoção da Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um Estudo sobre a Escola e a Sala de Aula. *Dissertação de Mestrado*. Departamento de Educação. PUC-Rio: Rio de Janeiro, 2007.

PROUDFORD, Christine; BAKER, Robert. Schools that make a difference: A Sociological Perspective on Effective Schooling. *British Journal of Sociology of Education*, v. 16, n. 3, 1995.

PINTO, Marta Maríci Rímoli Ajeij. Cultura Organizacional e Características de Liderança em Empresas de Uberlândia e Região. *Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-graduação em Psicologia*. Universidade Federal de Uberlândia, 2005.

SAMMONS, P;HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. Office for Standards in Education (Ofsted): London, 1995.

SEGURA, Daiane Roberta Basso Fernandes. Clima Organizacional Escolar: Implicações para o Desenvolvimento Profissional Docente. *Dissertação de Mestrado em Educação*

Escolar. Araraquara, SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2007.

SILVA, Jerônimo Jorge Cavalcante. Gestão Escolar Participada e Clima Organizacional. *Gestão em Ação*, Salvador, v. 4, n. 2, jul./dez, 2001.

SITE sobre Software SPSS (*Statistical Package for Social Science*). Disponível em: <http://www.si.uevora.pt/spss/>. Acessado em 20/08/2008.

SOARES, José Francisco. O Efeito da Escola no Desempenho Cognitivo de Seus Alunos. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación*, v. 2, n. 2, 2004.

SPOSITO, Marília Pontes. Um Breve Balanço da Pesquisa sobre Violência Escolar no Brasil. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, v. 27, 2001.

TOWNSEND, Tony. What Makes Schools Effective? A Comparison between School Communities in Australia and USA. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 8, n. 3, 1997.

WELTI, Carlos. Adolescents in Latin America – Facing the Future with Scepticism. In: BROWN, B. Bradford; LARSON, Reed W.; SARASWATHI, T. S. *The World's Youth Adolescence in Eight Regions of the Globe*. Cambridge University Press, 2002.

# **ANEXOS**

Caro(a) estudante,  
pedimos sua colaboração no preenchimento desse questionário, que faz parte de uma pesquisa realizada por professores e estudantes da UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Não é necessário que você se identifique e garantimos que todas as suas opiniões e informações jamais serão divulgadas individualmente. Nossa pesquisa se integra a um esforço por conhecer mais a escola brasileira, buscando contribuir para sua melhoria. Agradecemos sua ajuda."

### I. Dados de Identificação:

1. Escola: \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
3. Sexo: 1. ( ) Masculino 2. ( ) Feminino
4. Em que série você está? \_\_\_\_\_
5. Turma: \_\_\_\_\_
6. Turno:  
1. ( ) manhã  
2. ( ) tarde  
3. ( ) manhã e tarde

### II. Falando um pouco sobre a sua família:

7. Assinale, por favor, as pessoas que **MORAM NA MESMA RESIDÊNCIA** que você:

1. ( ) Pai
2. ( ) Mãe
3. ( ) Padrasto/Madrasta
4. ( ) Avô
5. ( ) Avó
6. ( ) Irmãos. Quantos? \_\_\_\_\_
7. ( ) Filhos. Quantos? \_\_\_\_\_
8. ( ) Primo(a). Quantos? \_\_\_\_\_
9. ( ) Tio(a). Quantos? \_\_\_\_\_
10. ( ) Outros parentes. Quantos? \_\_\_\_\_
11. ( ) Amigo(a). Quantos? \_\_\_\_\_
12. ( ) Cônjuge ou companheiro(a)
13. ( ) Mora com patrões (sem ter outra residência)
99. ( ) Outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

8. Seus pais são:

1. ( ) Os dois são vivos
2. ( ) Apenas a mãe é viva
3. ( ) Apenas o pai é vivo
4. ( ) Nenhum dos dois é vivo
5. ( ) Não sei informar sobre algum deles

9. Quem é o **principal responsável** pelo sustento da casa? (Caso mais de uma pessoa seja responsável, pode marcar mais de uma opção)

- |                          |                           |
|--------------------------|---------------------------|
| 1. ( ) Pai               | 5. ( ) Avó                |
| 2. ( ) Mãe               | 6. ( ) Irmãos             |
| 3. ( ) Padrasto/Madrasta | 7. ( ) Tio(a)             |
| 4. ( ) Avô               | 9. ( ) Outro. Quem? _____ |

10. Você trabalha?

1. ( ) Sim, trabalho regularmente
2. ( ) Sim, faço "bicos"
3. ( ) Não

10.1 Caso sim, qual é o seu trabalho?

10.2 Quanto você ganha por mês, aproximadamente? R\$ \_\_\_\_\_

11. Você tem religião? 1. ( ) SIM 2. ( ) NÃO

11.1 Caso sim, qual?

- |                         |                           |
|-------------------------|---------------------------|
| 1( ) Adventista         | 10( ) Metodista           |
| 2( ) Anglicana          | 11( ) Presbiteriano       |
| 3( ) Assembléia de Deus | 12( ) Seicho-no-ie        |
| 4( ) Batista            | 13( ) Testemunha de Jeová |
| 5( ) Brasil para Cristo | 14( ) Umbanda/Candomblé   |
| 6( ) Católica           | 15( ) Universal           |
| 7( ) Espírita           | 16( ) Outra. Qual? _____  |
| 8( ) Luterano           |                           |
| 9( ) Messiânica         |                           |

12. Como você classificaria sua cor, segundo as categorias usadas pelo IBGE?

- |                 |                 |
|-----------------|-----------------|
| 1. ( ) Branca   | 4. ( ) Preta    |
| 2. ( ) Parda    | 5. ( ) Oriental |
| 3. ( ) Indígena | 6. ( ) Não sabe |

13. Seu PAI estudou:

- |                         |                           |
|-------------------------|---------------------------|
| 1. ( ) Não estudou      | 4. ( ) Até o 2º Grau      |
| 2. ( ) Até a 4ª série   | 5. ( ) Até a Universidade |
| 3. ( ) Da 5ª à 8ª série | 6. ( ) Não sei            |

13.1 Seu pai ainda estuda? 1. ( ) SIM 2. ( ) NÃO

13.2 Caso sim, em que série/curso? \_\_\_\_\_

14. Sua MÃE estudou:

- |                         |                           |
|-------------------------|---------------------------|
| 1. ( ) Não estudou      | 4. ( ) Até o 2º Grau      |
| 2. ( ) Até a 4ª série   | 5. ( ) Até a Universidade |
| 3. ( ) Da 5ª à 8ª série | 6. ( ) Não sei            |

14.1 Sua mãe ainda estuda? 1. ( ) SIM 2. ( ) NÃO

14.2 Caso sim, em que série/curso? \_\_\_\_\_



20. Você faz algum curso extra:  
(que não faça parte do horário normal de aulas na escola)

	SIM	NÃO
A. Língua estrangeira		
B. Informática		
C. Música / canto		
D. Artes Plásticas		
E. Esportes / Artes Marciais		
F. Dança / Teatro / artes cênicas		
G. Outro. Qual? _____		

**III. Falando um pouco da sua experiência escolar:**

21. Com que idade você **começou** a estudar?  
(Considere também creche, jardim de infância, pré-escolar, etc.): \_\_\_\_\_ anos.

22. Com que idade você **entrou** para a quinta série?  
\_\_\_\_\_ anos.

23. Há quantos anos você estuda nesta escola atual?  
(conte o ano de 2006) \_\_\_\_\_ anos.

24. Em que série você entrou para esta escola atual?  
\_\_\_\_\_ série.

25.1 De quem foi a decisão para você estar nessa escola? (pode marcar mais de uma resposta)

A. ( ) De seus responsáveis  
B. ( ) De você mesmo  
C. ( ) Encaminhamento da escola anterior  
D. ( ) Encaminhamento da CRE  
E. ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

**Caso responda C, D ou E, vá para a questão 26.**

25.2 Quais os motivos de você entrar nessa escola? (pode marcar mais de uma opção)

1. ( ) Proximidade da residência  
2. ( ) Indicação de amigos/parentes  
3. ( ) Qualidade do ensino  
9. ( ) Outros. Quais?  
\_\_\_\_\_

26. Você repetiu alguma série?  
1. ( ) SIM 2. ( ) NÃO

26.1 Caso sim, quantas séries?  
\_\_\_\_\_

27. Você interrompeu os estudos alguma(s) vez(es), retomando em outro ano?

1. ( ) SIM 2. ( ) NÃO

28. **Caso sim**, quais os motivos principais para você ter interrompido os estudos?  
(pode marcar mais de uma resposta)

1. ( ) Necessidade de trabalhar  
2. ( ) Dificuldade Financeira  
3. ( ) Desemprego  
4. ( ) Doença ou acidente com você  
5. ( ) Doença em casa  
6. ( ) Mudança de moradia  
7. ( ) Desestímulo / falta de vontade de estudar  
8. ( ) Reprovações  
9. ( ) Gravidez / nascimento de filho  
10. ( ) Insatisfação com a escola  
11. ( ) Outros motivos. Quais? \_\_\_\_\_

29. Seus pais/responsáveis costumam ir à escola para ter informações sobre seu estudo?  
(Sem contar as reuniões de pais)

1. ( ) Muitas vezes 3. ( ) Quase nunca  
2. ( ) Algumas vezes 4. ( ) Nunca

30. Seus pais/responsáveis costumam ir às reuniões da escola?

1. ( ) Sempre 3. ( ) Quase nunca  
2. ( ) De vez em quando 4. ( ) Nunca

31. Alguém te ajuda nas tarefas da escola?

1. ( ) Muitas vezes 3. ( ) Quase nunca  
2. ( ) Algumas vezes 4. ( ) Nunca

31.1 Caso sim, quem? (Pode marcar mais de uma)

1. ( ) Mãe 6. ( ) Avó/Avó  
2. ( ) Pai 7. ( ) Outro parente  
3. ( ) Irmã (o) 8. ( ) Vizinho(a)  
4. ( ) Tio (a) 9. ( ) Explicador (aula particular)  
5. ( ) Primo (a) 99. ( ) Outro. Quem?  
\_\_\_\_\_

**V. Agora, sobre o futuro:**

32. O que você acha que estará fazendo daqui a **DOIS** anos?

1. ( ) Somente estudando 4. ( ) Não sabe  
2. ( ) Somente trabalhando 9. ( ) Outra situação. Qual?  
3. ( ) Estudando e trabalhando \_\_\_\_\_

33. O que você acha que estará fazendo daqui a **DEZ** anos?

1. ( ) Somente estudando 4. ( ) Não sabe  
2. ( ) Somente trabalhando 9. ( ) Outra situação. Qual?  
3. ( ) Estudando e trabalhando \_\_\_\_\_

<p><b>34. Até que série você <u>pretende</u> estudar?</b></p> <p>1. ( ) 6ª série  2. ( ) 7ª série  3. ( ) 8ª série  4. ( ) 1º ano do Ensino Médio  5. ( ) 2º ano do Ensino Médio  6. ( ) 3º ano do Ensino Médio  7. ( ) Faculdade</p>	<p><b>35. Você já escolheu a profissão que gostaria de ter?</b></p> <p>1. ( ) SIM  2. ( ) NÃO</p> <p><b>36.1 Caso SIM, qual seria?</b></p> <hr style="width: 100%;"/>																																																																																																																																				
<p><b>36. Dê, por favor, uma nota de 1 a 10 para a importância que tem cada um dos fatores abaixo para você <u>ALCANÇAR UMA PROFISSÃO QUE GOSTARIA</u>: ( 1 = nada importante; 10 = muito importante)</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> <th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A. ESTUDAR MUITO:</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>B. TRABALHAR DURO:</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>C. DAR SORTE:</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>D. CONHECER AS PESSOAS CERTAS:</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>E. TER BOAS CONDIÇÕES ECONÔMICAS:</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>F. TER BOA APARÊNCIA:</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>G. FAZER CURSINHOS (Informática, Inglês, etc.)</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </tbody> </table>			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	A. ESTUDAR MUITO:											B. TRABALHAR DURO:											C. DAR SORTE:											D. CONHECER AS PESSOAS CERTAS:											E. TER BOAS CONDIÇÕES ECONÔMICAS:											F. TER BOA APARÊNCIA:											G. FAZER CURSINHOS (Informática, Inglês, etc.)																																																						
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																											
A. ESTUDAR MUITO:																																																																																																																																					
B. TRABALHAR DURO:																																																																																																																																					
C. DAR SORTE:																																																																																																																																					
D. CONHECER AS PESSOAS CERTAS:																																																																																																																																					
E. TER BOAS CONDIÇÕES ECONÔMICAS:																																																																																																																																					
F. TER BOA APARÊNCIA:																																																																																																																																					
G. FAZER CURSINHOS (Informática, Inglês, etc.)																																																																																																																																					
<p><b>37. Olhando para a vida que seus pais têm (ou pessoas mais velhas conhecidas), como você acha que sua vida será?</b></p> <p>1. ( ) Muito melhor que a deles  2. ( ) Um pouco melhor que a deles  3. ( ) Igual a deles  4. ( ) Um pouco pior que a deles  5. ( ) Muito pior que a deles  6. ( ) Não sei</p>	<p><b>38. Você acredita que a qualidade de sua vida está:</b></p> <p>1. ( ) Melhorando muito  2. ( ) Melhorando um pouco  3. ( ) Continuando igual  4. ( ) Piorando um pouco  5. ( ) Piorando muito  6. ( ) Não sei</p>																																																																																																																																				
<p><b>V. Agora, sobre você e sua escola:</b></p>																																																																																																																																					
<p><b>39. Preencha a tabela abaixo, avaliando alguns aspectos da sua escola, dando notas de 1 a 10.</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr> <th></th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> <th>5</th> <th>6</th> <th>7</th> <th>8</th> <th>9</th> <th>10</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A. Organização</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>B. Segurança</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>C. Disciplina</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>D. Professores</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>E. Direção</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>F. Coordenação</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>G. Funcionários em geral</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>H. Qualidade do ensino</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>I. Limpeza</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>J. Beleza</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> <tr> <td>L. Merenda / refeição</td> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td> </tr> </tbody> </table>			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	A. Organização											B. Segurança											C. Disciplina											D. Professores											E. Direção											F. Coordenação											G. Funcionários em geral											H. Qualidade do ensino											I. Limpeza											J. Beleza											L. Merenda / refeição										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10																																																																																																																											
A. Organização																																																																																																																																					
B. Segurança																																																																																																																																					
C. Disciplina																																																																																																																																					
D. Professores																																																																																																																																					
E. Direção																																																																																																																																					
F. Coordenação																																																																																																																																					
G. Funcionários em geral																																																																																																																																					
H. Qualidade do ensino																																																																																																																																					
I. Limpeza																																																																																																																																					
J. Beleza																																																																																																																																					
L. Merenda / refeição																																																																																																																																					
<p><b>40. Você gosta da sua escola?</b></p> <p>1. ( ) Sim, muito  2. ( ) Sim, um pouco  3. ( ) Mais ou menos  4. ( ) Não gosto</p>																																																																																																																																					

<p><b>41. O que você <b>MAIS</b> gosta na sua escola ?</b></p> <p>(Diga até duas coisas)</p> <hr/> <hr/>	<p><b>47. Sobre seus professores, você acha que eles:</b></p> <p>1. ( ) Todos faltam muito  2. ( ) Muitos faltam muito  3. ( ) Alguns faltam muito  4. ( ) Nenhum falta muito</p>
<p><b>42. O que você <b>MENOS</b> gosta na sua escola ?</b></p> <p>(Diga até duas coisas)</p> <hr/> <hr/>	<p><b>48. Você tem amigos nesta escola?</b></p> <p>1. ( ) Sim, muitos  2. ( ) Sim, alguns  3. ( ) Poucos  4. ( ) Não tenho</p>
<p><b>43. Você se considera um aluno:</b></p> <p>1. ( ) Muito bom  2. ( ) Bom  3. ( ) Razoável  4. ( ) Ruim  5. ( ) Muito ruim</p> <p><b>44. Você considera que, comparando com as outras turmas, o tratamento que sua turma recebe na escola é:</b></p> <p>1. ( ) Muito melhor  2. ( ) Melhor  3. ( ) Igual  4. ( ) Pior  5. ( ) Muito pior</p>	<p><b>49. Entre seus amigos ou colegas (mais ou menos com a sua idade), há alguns que já pararam de estudar?</b></p> <p>1. ( ) Sim, muitos  2. ( ) Sim, alguns  3. ( ) Poucos  4. ( ) Quase nenhum  5. ( ) Nenhum</p> <p><b>50. Se você tivesse que dar uma nota de 1 a 10 para a <u>importância de estudar</u>, na sua vida, hoje, que nota você daria?</b></p> <p>( ) 1                      ( ) 6  ( ) 2                      ( ) 7  ( ) 3                      ( ) 8  ( ) 4                      ( ) 9  ( ) 5                      ( ) 10</p>
<p><b>45. Comparando com as outras escolas municipais da região, você acha que esta escola é:</b></p> <p>1. ( ) Muito melhor que as outras  2. ( ) Melhor que as outras  3. ( ) Igual às outras  4. ( ) Pior que as outras  5. ( ) Muito pior que as outras</p> <p><b>46. Se você tivesse que dar uma nota de 1 a 10 para esta escola, que nota você daria?</b></p> <p>( ) 1  ( ) 2  ( ) 3  ( ) 4  ( ) 5  ( ) 6  ( ) 7  ( ) 8  ( ) 9  ( ) 10</p>	<p><b>51. Como você classifica SEU RELACIONAMENTO COM SEUS COLEGAS nessa escola?</b></p> <p>1. ( ) Muito bom  2. ( ) Bom  3. ( ) Razoável  4. ( ) Ruim  5. ( ) Muito ruim</p> <p><b>52. Como você classifica SEU RELACIONAMENTO COM SEUS PROFESSORES?</b></p> <p>1. ( ) Muito bom  2. ( ) Bom  3. ( ) Razoável  4. ( ) Ruim  5. ( ) Muito ruim</p>

<p><b>53. E o SEU RELACIONAMENTO COM A DIREÇÃO DESSA ESCOLA?</b></p> <p>1. ( ) Muito bom                      4. ( ) Ruim  2. ( ) Bom                                5. ( ) Muito ruim  3. ( ) Razoável</p> <p><b>54. E COM A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA?</b></p> <p>1. ( ) Muito bom                      4. ( ) Ruim  2. ( ) Bom                                5. ( ) Muito ruim  3. ( ) Razoável</p> <p><b>55. Marque as atividades que você participou nessa escola nos últimos seis meses: (pode marcar mais de uma)</b></p> <p>1. ( ) Projetos                            5. ( ) Palestras  2. ( ) Eleições                           6. ( ) Passeios  3. ( ) Eventos Esportivos            7. ( ) Grupos de Estudos com colegas/Monitoria  4. ( ) Grêmios</p> <p><b>56. Caso tenha participado de algum projeto/ atividades extra-classe/atividades pedagógicas, no ano de 2008, nessa escola, qual ou quais foram eles?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><b>60. Você acredita que costuma respeitar as regras de convivência estabelecidas na escola?</b></p> <p>1. ( ) Sempre                            3. ( ) Poucas vezes  2. ( ) Muitas vezes                    4. ( ) Nunca</p> <p><b>61. Você acredita que seus colegas, em sua maioria, costumam respeitar as regras de convivência estabelecidas na escola?</b></p> <p>1. ( ) Sempre                            3. ( ) Poucas vezes  2. ( ) Muitas vezes                    4. ( ) Nunca</p> <p><b>62. Quanto ao aprendizado, você considera que esta escola te prepara para o futuro?</b></p> <p>1. ( ) Muito bem  2. ( ) Bem  3. ( ) Mais ou menos  4. ( ) Mal  5. ( ) Muito mal</p> <p><b>63. Você diria que se sente orgulhoso(a) em estar nessa escola?</b></p> <p>1. ( ) Muito                              3. ( ) Pouco  2. ( ) Mais ou menos                4. ( ) Nada</p>
<p><b>57. Você costuma freqüentar essa escola fora do horário de aulas?</b></p> <p>1. ( ) SIM                                2. ( ) NÃO</p> <p><b>57.1 Caso sim, para quais atividades?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p><b>58. Nos últimos seis meses você passou por alguma situação nessa escola em que tenha sido advertido?</b></p> <p>1. ( ) SIM                                2. ( ) NÃO</p> <p><b>58.1 Caso sim, qual ou quais foram as situações?</b></p> <p>1. ( ) Atraso  2. ( ) Nota baixa  3. ( ) Briga com colega  4. ( ) Problemas com professores/funcionários  5. ( ) Matar aula  6. ( ) Faltas  9. ( ) Outro. Qual? _____</p> <p><b>59. Como você se sente nessa escola?</b></p> <p>1. ( ) Muito bem  2. ( ) Bem  3. ( ) Mais ou menos  4. ( ) Mal  5. ( ) Muito mal</p>	<p><b>64. Você acha que seus professores te incentivam?</b></p> <p>1. ( ) Muito                              3. ( ) Pouco  2. ( ) Mais ou menos                4. ( ) Nada</p> <p><b>65. De maneira geral, você acha que a maioria de suas aulas na escola é:</b></p> <p>A. Interessante: 1. ( ) SIM                      2. ( ) NÃO  B. Chata: 1. ( ) SIM                            2. ( ) NÃO  C. Cansativa: 1. ( ) SIM                      2. ( ) NÃO  D. Participativa: 1. ( ) SIM                    2. ( ) NÃO  E. Animada: 1. ( ) SIM                      2. ( ) NÃO  F. importante: 1. ( ) SIM                    2. ( ) NÃO  G. Inútil: 1. ( ) SIM                          2. ( ) NÃO</p> <p style="text-align: center;"><b>MUITO OBRIGADO!</b></p>

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)