

O CLIMA ESCOLAR DE ESCOLAS DE ALTO E BAIXO PRESTÍGIO

Marcela Brandão **Cunha** – UFRJ

Marcio da **Costa** – UFRJ

Agência Financiadora: CNPQ

1. Considerações iniciais

Com base em estudos referentes ao efeito-escola¹ e ao conceito de eficácia escolar², a investigação a respeito da construção e manutenção de mecanismos que conferem à instituição de ensino um modo de organização próprio nos remete ao termo conhecido como clima escolar, que se refere à cultura interna das escolas. Como componentes do clima escolar, em geral, são abordados os seguintes indicadores: as realizações pedagógicas e administrativas, as atitudes dos alunos e da equipe pedagógica em relação à escola, o conjunto de relações estabelecidas, assim como as percepções de todos os seus integrantes acerca do trabalho pedagógico realizado pela instituição de ensino e sobre a participação que possuem nestes processos.

Parece-nos, contudo, necessário ultrapassar uma visão estritamente "fatorial" do que seria o clima escolar, de forma a avançar na compreensão daquilo que é claramente perceptível no contato mais próximo com escolas, mas que não é facilmente passível de captura e mensuração por meio de recursos de coleta de dados. Não consideramos, também, satisfatório antepor uma percepção "impressionista", baseada na coleção subjetiva de observações de pesquisadores, ainda que esse seja um procedimento também valioso. Nossa opinião é que a dificuldade de capturar o que seria o clima escolar não está exatamente nos instrumentos e processos de coleta de informações, mas na necessidade de conceituar melhor o que seria esse "clima". Duas concepções parecem de alguma forma rivalizar, ainda que não seja imperativo seu antagonismo. A primeira se expressa na idéia de que um conjunto de elementos, materiais e imateriais, aditivamente, se conjugam de tal forma que uma quantidade de pequenos fatores componham uma alteração qualitativa sensível à observação. Essa seria uma *démarche* de tipo analítico, característica do modelo científico canônico, por meio do qual nossa limitação cognitiva impõe a decomposição de fenômenos complexos a um conjunto de fatores mais simples, ainda que se

¹ Linha de pesquisa que considera a escola como fator relevante no desenvolvimento cognitivo e trajetória acadêmica do aluno.

² Investigação a respeito das práticas e resultados escolares.

considere a possível interação entre eles. A segunda concepção adotaria um modelo holístico que buscaria, em geral através de procedimentos "qualitativos", captar essa percepção de diferenciação entre ambientes, como algo etéreo, estritamente cultural, que de alguma forma contamina, socializa, conforma as atitudes e comportamentos, que parecem espontâneos e individualizados, mas que seriam, de fato, fruto desse condicionamento estrutural e estruturante.

Trata-se de concepções em confronto desde a origem própria da ciência social. Poderíamos caracterizá-las, seguindo a tradição do dualismo analítico trazida à educação por Margaret Archer (1982). A primeira imagina toda a realidade social como emergente de propriedades presentes no nível micro, dos atores. A segunda supõe a existência de uma instância estrutural, não como um recurso analítico, mas como algo com existência real, dinâmica e até lógica própria. Se na primeira concepção os atores são soberanos em suas vontades e escolhas, na segunda, esses são como que ilustrações de forças irresistíveis, portadoras de princípios suficientes à compreensão da vida social.

No âmbito particular da compreensão do clima escolar, pensamos que a melhor construção teórica que dê conta do fenômeno e instrua a operacionalização de sua investigação é uma que pense nos agentes como únicos portadores de vontade, capacidade de escolha e, portanto, como fonte fundamental de compreensão sociológica. Porém, não podemos tratá-los atomizadamente, como entidades independentes. A definição do clima escolar como o conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos agentes do espaço escolar parece ser capaz de contemplar tanto a dimensão da agência, das escolhas dos atores, quanto o ambiente herdado por eles, nas expectativas consolidadas através do conhecimento acerca das escolas, na forma de suas reputações e, simultaneamente, o padrão de relacionamento interno às instituições o qual favorece a que ajustes comportamentais sejam operados pelos atores de forma a tendencialmente sintonizarem com o que deles se espera.

Ao problematizar a temática do clima escolar, e adotar o prestígio das escolas como indicador de diferenciação entre estas, o presente estudo tem como objetivo oferecer evidências consistentes sobre os possíveis fatores que contribuem para a construção de imagens positivas e negativas em instituições de ensino, às quais supostamente destinam-se investimentos igualmente distribuídos, e compreender como os processos internos a elas colaboram para tornar

possível a existência de “hierarquias institucionais”³ dentro de uma mesma rede. Apesar de não ser passível de teste, por suposto, a reputação das escolas guarda forte relação com sua qualidade, na forma como é percebida pela população.

De forma a contemplar a origem e a relevância dos estudos acerca do que se entende por clima escolar, serão abordadas neste trabalho produções teóricas sobre efeito-escola e eficácia escolar.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, serão analisados dados resultantes de um survey, realizado durante o segundo semestre de 2006, em seis escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, selecionadas em pares de instituições de ensino detentoras de imagens diversas entre si, no que se refere à reputação destas. Durante o processo de tratamento dos dados coletados, a partir do referido survey, notou-se a existência de breves frases escritas pelos alunos, que denotavam suas percepções a respeito de aspectos específicos e gerais da escola. Fato que se repetiu nos questionários de todas as instituições de ensino pesquisadas, apesar de diferenciarem-se quanto à frequência, de acordo com a escola. Logo, devido ao quantitativo considerável e à riqueza destas informações, principalmente por terem sido fornecidas de forma espontânea, optou-se pelo levantamento destes escritos e por destacá-los no presente estudo, cotejando-os com os resultados quantitativos obtidos por meio do survey em questão.

2. Da irrelevância da escola ao conceito de eficácia escolar

Primeiramente nos Estados Unidos, a partir de 1960, e em seguida na Grã-Bretanha, obtêm destaque estudos voltados para a escolarização de alunos de classes sociais desfavorecidas, no que diz respeito a aspectos socioeconômicos e culturais. Neste período verificou-se um significativo crescimento de trabalhos que ressaltavam a posição impotente da escola diante de fatores considerados como determinantes para o sucesso ou fracasso escolar, tais como: o poder aquisitivo e o meio familiar / social dos alunos – herança cultural, aspirações culturais, etc.

Inicialmente, estas pesquisas enfatizavam a quantidade e qualidade de recursos materiais disponibilizados pela escola. Após a publicação do relatório Coleman (1966), entretanto, passou-

³ A relação hierárquica entre instituições consiste na posição diferenciada que cada uma destas ocupa em relação às outras, apesar de serem parte de uma mesma rede administrativa.

se a considerar como relevante medida de desigualdades, intra-escolar e entre escolas, o desempenho dos alunos por meio de testes padronizados, geralmente sobre conhecimentos em linguagem – leitura e escrita – e matemática. Entretanto, permaneceu a lógica do input-output, ou seja, medição dos materiais pedagógicos e infra-estrutura escolar e a relação destes com os resultados obtidos pelo corpo discente.

Paralelamente, expandiam-se estudos franceses que evidenciavam conclusões tão pessimistas quanto os primeiros em relação ao papel da escola. Trabalhos, como os realizados por Bourdieu (1977) adotavam como foco principal o poder explicativo do capital/herança cultural sobre o percurso acadêmico de um indivíduo. Por capital cultural entende-se, além do nível de escolaridade dos pais, toda a influência destes sobre os costumes, preferências, escolhas, e práticas sociais dos filhos.

Havia, então, preponderância de teorias que apontavam a instituição de ensino como reprodutora de desigualdades, na medida em que se verificava o fracasso escolar como recorrente entre os membros das camadas populares, apesar do crescimento significativo do acesso destes à escola. Entre os trabalhos anglo-saxões, uma frase de Hodson (apud Bressoux 2003) representa exatamente determinado período: “escolas não fazem nenhuma diferença (‘schools make no difference’)”. (Ibid, pg. 45).

Ao distinguir a corrente sociológica francesa dos trabalhos desenvolvidos em países como os Estados Unidos, por exemplo, Bressoux (2003) os compara e cita aspectos que os diferenciam:

“A escola se impõe, de maneira muito mais evidente, como uma unidade de análise pertinente aos países anglo-saxões do que à França. Nos primeiros as escolas constroem, ao menos em parte, seu programa de ensino, podendo assim definir seus próprios objetivos e podem, elas mesmas, sob a autoridade de um diretor, selecionar seus professores, ou afastá-los. Este não é o caso da França, onde os programas são nacionais e onde a decisão da localização dos professores não é da competência das escolas”. (pg. 21).

Segundo Laderrière (2006), “é preciso reconhecer que as modalidades tradicionais de administração mais ou menos descentralizada dos estabelecimentos de ensino, no mundo anglo-saxônico, levaram este último a tornar-se a vanguarda dos trabalhos sobre a escola”.

Além do Relatório Coleman (1966, apud Soares e Brooke, 2006), o crescimento e influência dos trabalhos norte-americanos e britânicos são marcados por estudos posteriores a este realizados a partir da década de 1970 que começam a questionar a ênfase dada aos insumos escolares e a ausência de investigações referentes aos processos ocorridos no espaço escolar. Neste contexto, pesquisas passam a se voltar para a investigação do cotidiano das escolas, de forma a identificar os fatores que contribuem para a eficácia destas. A partir de tal perspectiva, o foco de estudo se desloca das características do alunado e dos recursos materiais da escola para as especificidades de cada instituição de ensino, ou seja, esta passa a ser concebida como capaz de promover o sucesso escolar dos alunos, independentemente de fatores sociais externos a ela.

“Títulos como “schools do make a difference” (Reynolds et Al., 1976) ou ainda “schools can make a difference” (Brookover et al., 1979) foram evidentemente escritos em oposição à expressão tirada dos resultados das pesquisas input-output ‘schools make no difference’.” (Ibid, pg. 47).

Em geral, os estudos nesta área têm como característica central uma preocupação em listar os atributos próprios às escolas consideradas eficazes, e a adotar o rendimento escolar dos alunos como indicador de eficácia escolar. Em sintonia com esta constatação Good & Weinstein (1995) afirmam que “a eficácia escolar abrange o estudo dos processos em ação nas escolas e tenta explicar o modo como as variações nesses processos afetam o sucesso dos alunos”. Contudo, no presente estudo adota-se como indicador de eficácia todo um conjunto de fatores associados aos aspectos pedagógicos e administrativos da instituição de ensino, assim como as relações estabelecidas entre os atores envolvidos e a satisfação destes para com tais características da escola. De acordo com Proudford e Baker (1995) o termo “eficácia escolar” está relacionado, principalmente, aos processos que ocorrem na escola e mostram indícios de comprometimento desta em suprir as necessidades surgidas em seu cotidiano, necessidades apresentadas pelos alunos e pela comunidade escolar em geral, visando a melhoria do ensino e a harmonia do ambiente escolar.

2.1 Cultura interna das escolas: clima escolar como possível indicador de eficácia

O termo clima escolar ganhou popularidade após ter sido mencionado por Gellerman, em 1964, no âmbito da psicologia do trabalho (Bressoux, 2003). Da forma como é adotado, em inúmeros estudos nacionais e internacionais, refere-se ao conjunto de percepções e sensações em relação à instituição de ensino que, em geral, descortinam os fatores relacionados à estrutura pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar. O “clima escolar” representa uma espécie de personalidade coletiva da escola, a atmosfera geral que pode ser percebida de imediato, e através da qual pode-se determinar a efetividade desta. (Brookover & Lezotte, 1979; Edmonds, 1979; Lezotte, 1992; Reynolds and Cuttance, 1992; Purkey and Smith, 1983, apud Pashiardis 2000). Exemplificando perfeitamente o que se discute a respeito do assunto, Bressoux (2003) cita Fox (1973):

“O clima de uma escola resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientes que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola. Para os seres humanos, o clima pode ser um fator de desenvolvimento”. (ibid, pg. 5-6).

Estudos indicam que instituições eficazes apresentam um clima escolar marcado pela percepção de um “ethos” que, para além da satisfação de seus membros, representa a existência de uma comunidade escolar com objetivos determinados e forte entendimento entre seus integrantes em torno de tais objetivos. Segundo Johnson (2000), para a construção de um Ethos escolar é essencial unir toda a diversidade de pensamentos e concepções dos que fazem parte da comunidade escolar, através de determinados objetivos e metas. Desta forma este conceito encontra-se intrinsecamente ligado a uma variável extremamente citada em estudos sobre clima escolar, que é conhecida como “missão escolar”, e consiste na existência de objetivos consolidados e incorporados às atitudes e condutas de todos os integrantes da escola.

3. Indicadores de clima escolar associado à eficácia

Os elementos a que se atribui a aprendizagem do alunado são amplamente ressaltados por pesquisas que possuem como foco de investigação o clima escolar associado à efetividade da instituição. Anderson (1982), ao citar Tagiuri (apud Bressoux 2003), expõem variáveis contidas em quatro categorias: a Ecologia, que se refere aos aspectos materiais da escola; o meio, que compreende as características dos membros da escola; o sistema social, referente a um conjunto que engloba a organização administrativa e as relações mantidas entre os integrantes da instituição; e a cultura, representada pelas normas e valores existentes na escola. A exposição dos dados obtidos pelo presente estudo se faz a partir da concepção destes indicadores como pressupostos. A seguir, serão expostas as dimensões escolares priorizadas neste estudo.

3.1 Estrutura física

Quando se fala em estrutura física é englobada uma diversidade de indicadores, desde os aspectos estéticos até os referentes à infra-estrutura da escola. Elementos como, por exemplo, a idade e as condições do prédio são responsáveis por um efeito indireto: motivação e senso de responsabilidade dos funcionários e alunos (Soares, 2002). Da mesma forma, o estado de conservação e o aspecto físico da instituição de ensino são considerados indícios de atitudes e comportamentos dos seus usuários perante a mesma. Talvez possamos pensar nos aspectos físicos, especialmente na aparência da escola (limpeza, estado geral de conservação, arrumação, etc.) como um indicativo do clima escolar e algo que, potencialmente, exerce algum efeito de retorno sobre a sensação de estar na escola. Pode-se depreender que esse seria um indício de alta ou baixa adesão à escola (*social bonding to school*, BERENDS, 1995).

3.2 Recursos humanos

Os recursos humanos, que se referem a todos os membros da escola, são igualmente objeto de investigação. Em geral, destaca-se a capacitação dos professores; o fator liderança; além da composição do alunado. A capacitação dos professores consiste nas estratégias de ensino, no domínio dos conteúdos ensinados, e no engajamento em alternativas que gerem melhores resultados dos alunos; a estabilidade do corpo docente na escola também é considerada um aspecto importante. Já a liderança é a capacidade de gerar uma união em torno de objetivos

comuns, e geralmente, é relacionada à figura do diretor(a) ou ao comprometimento e participação de determinados grupos. No que diz respeito à composição do alunado, usualmente são levados em conta aspectos como o nível socioeconômico, a trajetória escolar dos estudantes, e a “bagagem cultural” que estes possuem, como possíveis influências nos resultados que os alunos obtêm.

3.3. Indicadores de relações sociais

A dimensão social é expressa pelo conjunto de relações mantidas entre os integrantes diretos da escola: profissionais de ensino, funcionários de apoio, alunos e pais de alunos; e indiretos: comunidade circundante (Anderson, 1982). Relevante para o entendimento sobre o clima escolar, consiste a definição de sistema social como o funcionamento de uma determinada instituição como um todo coerente (Bressoux, 2003). Rutter et. al. (1979 apud Bressoux 2003), a partir de uma revisão bibliográfica sobre o tema constata grande intensidade das influências dos grupos, a tendência dos indivíduos a seguirem a maioria, e o conseqüente distanciamento daqueles que não internalizam as normas do grupo.

4. Metodologia adotada

A presente investigação concentra-se em três regiões da cidade do Rio de Janeiro, Zona Norte, Tijuca e Zona Sul, em seis escolas municipais dispostas em pares de prestígios contrapostos (escolas de alto e baixo prestígio). O foco deste estudo sobre a percepção dos alunos se justifica através da própria concepção de clima escolar, que, de acordo com a literatura de referência, consiste na síntese das opiniões e sentimentos dos integrantes da instituição de ensino em relação a esta. Desta forma, a opção por escolas que atendessem ao 2ª segmento do Ensino Fundamental é explicada pelo fato de os alunos neste estágio de escolarização terem possivelmente mais internalizada a trajetória escolar.

Vale ressaltar que a indicação dessas escolas foi feita por membros das Coordenadorias Regionais de Educação, pelo fato de nos ter sido negado o acesso às fontes que revelassem a escolha dos pais pelas instituições escolares. O critério básico foi de demanda mais ou menos intensa pelas escolas. Longe de, inicialmente, ter sido considerada a forma ideal de obtenção

desses dados, as características das escolas indicadas atenderam satisfatoriamente às expectativas do estudo.

Os dados expostos no capítulo referente à análise dos resultados são frutos de uma síntese de informações obtidas pelo survey destinado ao corpo discente, que totalizou cerca de 2.500 questionários, aproximadamente. O capítulo também apresentará frases espontâneas escritas pelos alunos, as quais consistem em opiniões, pedidos, reivindicações e elogios. Será igualmente verificada a relação entre tais dados e o prestígio das escolas, de modo a compará-los com os resultados obtidos por meio do survey. Foram destacados, em particular, as opiniões espontâneas manifestas pelos estudantes nos questionários do survey por considerarmos que são resultados muito fortes e expressivos, dado que não havia espaço destacado para tal. O questionário em sua quase totalidade era composto de perguntas com opções pré-definidas. Todas as frases apresentadas estavam escritas nas bordas ou nas costas das folhas dos questionários.

5. Escolas pesquisadas

As seis escolas selecionadas localizam-se em três regiões do município do Rio de Janeiro: Zona Norte; Tijuca; e Zona Sul. Para facilitar a exposição de dados, as escolas serão citadas da seguinte forma: N+ e N-, escolas da Zona Norte de alto e baixo prestígio, respectivamente; sendo adotados os mesmos critérios para as escolas da Tijuca e da Zona Sul, identificadas como: T+ e T-; e S+ e S-, seguindo esta ordem. As particularidades da Tijuca, bairro situado na Zona Norte da cidade, justificam o deslocamento de sua região de origem para efeito deste estudo. Por ser um bairro tradicional da cidade, grande parte dos moradores desta região é de classe média e, portanto, possui condições atípicas para um bairro da zona norte, região dotada de grande diversidade de realidades socioeconômicas e culturais.

Nesta seção serão destacadas as características das escolas estudadas, a partir de uma breve descrição de cada uma. Começando pela escola de alto prestígio da Zona Norte (N+), cabe ressaltar que esta é uma escola pequena para o número de alunos que comporta, entretanto, possui salas bem conservadas e verifica-se uma preocupação com aspectos físicos. Os professores possuem uma sala que consiste na continuação da sala da diretoria, sendo esta totalmente acessível para alunos e pais de alunos. Quanto à equipe pedagógica, a diretora se

mantém há 16 anos no cargo, juntamente com a coordenadora pedagógica. Vale destacar que esta escola situa-se em um bairro rodeado por comunidades com altos índices de violência e por facções criminosas rivais. Já a escola de baixo prestígio da Zona Norte (N-) localiza-se em um bairro do subúrbio carioca, em uma área comercial. A instituição possui três andares, porém, muitos espaços ociosos e sinais de falta de conservação de salas e mobiliário. A diretora, no cargo há mais de dez anos, encontrava-se em período de licença durante as incursões da equipe na escola, que duraram cerca de seis meses. A diretora adjunta ocupava neste período a função de inspetora.

A escola menos prestigiada da Tijuca (T-) localiza-se no interior de um grande condomínio de classe média, entretanto, no período da pesquisa não atendia a praticamente nenhum morador. Esta possui uma excelente estrutura física, porém necessita de investimentos em reformas. Segundo a diretora, no cargo há oito anos, a violência se manifesta dentro da escola através de conflitos entre alunos moradores de comunidades dominadas pelo tráfico de drogas, e cujas facções são rivais. A escola de alto prestígio desta região (T+) situa-se em uma região comercial do bairro, e seu alunado é composto basicamente por crianças e adolescentes de classe média. Há uma certa homogeneidade no que diz respeito à faixa etária por série e às condições socioeconômicas destes. A escola não possui espaços ociosos, e confere a impressão de que todos eles foram bem aproveitados. Durante as observações verificou-se sinais de trabalho em conjunto da equipe pedagógica. A diretora se mantém no cargo há aproximadamente 10 anos.

A escola de alto prestígio da zona sul (S+) encontra-se em uma área extremamente valorizada, cujos residentes são, em sua maioria, de classe média alta. Em geral, o corpo discente é composto por moradores de bairros vizinhos. Assim como a escola prestigiada situada na Tijuca, ela possui uma certa homogeneidade quanto à faixa etária por série e ao nível socioeconômico. A gestão e o corpo de professores é significativamente estável. A diretora ocupa o cargo há aproximadamente 20 anos. Foi possível observar aspectos que conferem a esta escola determinadas particularidades, como o objetivo de preparar o alunado para concursos, fator reforçado pelo apoio dos pais. Já a escola de baixo prestígio da zona sul (S-) localiza-se em uma área cuja diversidade destaca-se em relação a aspectos culturais e socioeconômicos; tais fatores contribuem para a heterogeneidade de seus alunos. Esta instituição conta com um espaço amplo, mas necessitado de reformas. A gestão desta escola é a mais recente dentre as instituições

pesquisadas. A diretora está a quatro anos no cargo, que assumiu sob intervenção⁴ da secretaria de educação.

6. Exposição e análise dos dados

Quando conveniente e possível, a análise dos resultados dos surveys será centrada nos pares de escolas de alto e baixo prestígio distribuídos por localidade, critério adotado com o objetivo de diminuir a ação de agentes externos, de maneira a enriquecer a investigação acerca dos efeitos intra-escolares. Importante se faz enfatizar que esta investigação resultou em dados descritivos e apenas sugestivos, sendo essencial, portanto, a realização de estudos mais aprofundados sobre este tema.

Primeiramente, serão expostos os resultados quantitativos provenientes do survey realizado com os alunos e, em seguida, serão apresentadas frases escritas livremente pelos alunos nos questionários, sem que houvesse qualquer estímulo extra.

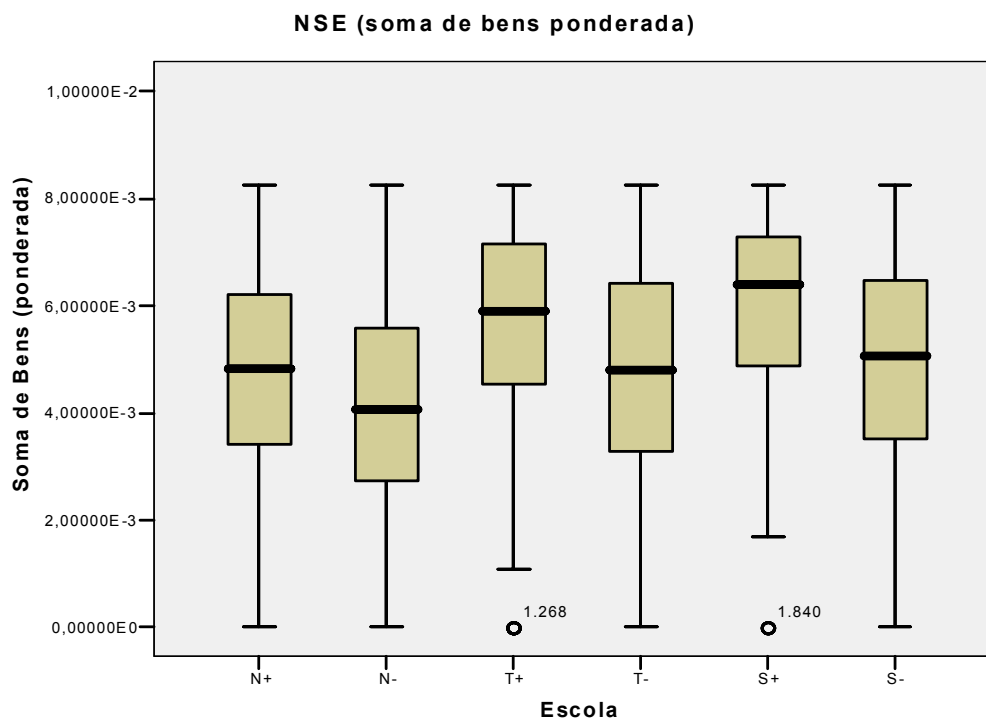
6.1 Perfil socioeconômico dos alunos

O perfil do alunado compreende um campo vasto de investigação, porém não se trata do objetivo deste estudo. Contudo, as indagações aqui presentes chamam a atenção para a importância de pesquisas que abordem esta problemática. O Gráfico de caixas⁵, exposto abaixo, se refere à soma dos bens declarados pelos alunos.

Gráfico 1

⁴ Esta é uma alternativa utilizada pela secretaria de educação quando a escola apresenta um histórico de baixos rendimentos escolares e problemas que “fogem do controle” da equipe pedagógica.

⁵ Evidencia o centro, a dispersão e a distribuição dos dados.



Quando observados os pares de escolas, de alto e baixo prestígio das três regiões geográficas em questão, nota-se claramente a discrepância entre as escolas, referente ao perfil socioeconômico dos alunos. Porém, a partir de outro foco, também podemos perceber a ascendência deste perfil conforme a observação desloca-se para as áreas nobres do Rio de Janeiro, sendo a Tijuca a área intermediária e a zona sul como o ápice de ascendência. Chama a atenção o salto observado no que diz respeito ao perfil socioeconômico das escolas da Tijuca em relação à escola da zona norte; é possível verificar, por exemplo, as baixas condições socioeconômicas da escola de alto prestígio da zona norte quando comparada à de baixo prestígio da Tijuca, em que as duas se equiparam, e à de baixo prestígio da zona sul, que apresenta alunos com melhores condições socioeconômicas.

Em relação aos dados apresentados, as discrepâncias do perfil socioeconômico dos alunos das regiões pesquisadas podem consistir num reflexo das características das próprias regiões, visto que em geral os alunos costumam residir relativamente próximo às escolas. Entretanto, a diferenciação quanto à composição do alunado entre as escolas prestigiadas e as de baixo prestígio, da mesma região, pode revelar a existência de mecanismos de seleção no acesso ou durante o período de escolarização. Portanto, é imprescindível a realização de mais pesquisas

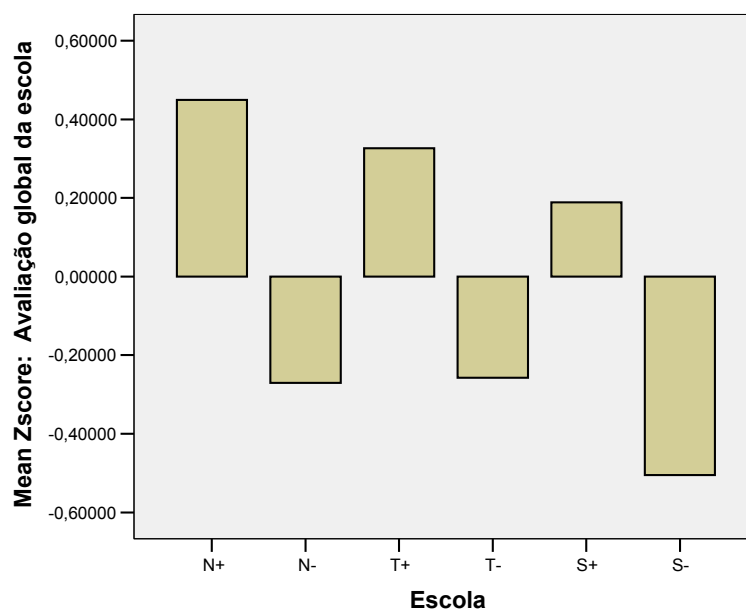
sobre o tema, considerando que em países pobres os efeitos intra-escolares são ainda maiores, de acordo com estudos que investigam esta questão (Gomes, 2005).

6.2 Avaliação dos alunos para diferentes aspectos de suas respectivas escolas

O gráfico abaixo contém a avaliação realizada pelos alunos, por meio de notas de 1 a 10, sobre a síntese de diferentes aspectos de suas respectivas escolas. As dimensões escolares analisadas foram selecionadas de forma a abranger a totalidade das características de cada escola. Assim, os alunos foram questionados a respeito dos seguintes fatores: infra-estrutura (limpeza, beleza e segurança); organização institucional (organização e disciplina); trabalho realizado pelos funcionários (professor, direção, coordenação, funcionários em geral), avaliação da merenda; e, portanto, aspectos relativos ao clima escolar, já que este pode ser verificado através de todas estas dimensões citadas. O resultado da síntese de tais fatores verifica-se no gráfico abaixo.

Cabe ressaltar que os dois próximos gráficos se encontram padronizados, o que consiste na apresentação dos dados a partir de um ponto médio, o qual permite observar mais nitidamente os resultados obtidos.

Gráfico 2

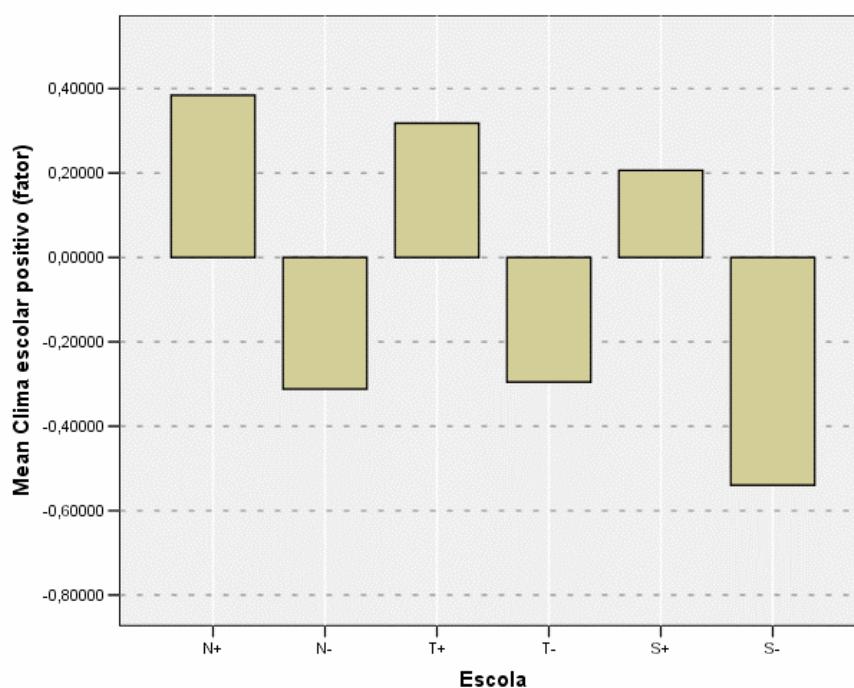


Através da observação dos pares de cada localidade evidenciam-se as diferenças significativas das notas de acordo com o prestígio da instituição. Este resultado sugere que as percepções dos alunos sobre o conjunto de importantes aspectos escolares, que articulados correspondem à noção de clima escolar, variam de acordo com a reputação da escola. Ou seja, de acordo com este resultado, as escolas de alto prestígio possuem igualmente um clima escolar positivo, sob a percepção dos alunos.

6.3 Satisfação dos alunos com a escola

O gráfico apresentado a seguir expõe a avaliação geral que os alunos fazem da escola e o sentimento destes em relação à instituição. Para chegar a este resultado, receberam destaque os seguintes indicadores: relacionamento com os professores; relacionamento com a direção; relacionamento com a coordenação; orgulho em estar na respectiva escola; respeito às regras da escola pelos colegas; como os alunos se sentem na escola; se gostam desta; como a avaliam em relação às outras da região; o preparo que a escola oferece para o futuro; e a obtenção de incentivo dos professores. Assim como no resultado anterior, estes indicadores, juntos, correspondem diretamente à concepção de clima escolar.

Gráfico 3



É possível observar que as disparidades entre as escolas de alto e baixo prestígio são bem marcadas, e evidenciam a correspondência desta avaliação ao prestígio que estas possuem. Sob outro ângulo verifica-se que há um decréscimo de satisfação dos alunos em relação às escolas da zona norte, da Tijuca e da zona sul, respectivamente. Assim, na medida em que o foco de observação desloca-se para os bairros cujo status social é maior, as notas atribuídas às diferentes dimensões citadas anteriormente, em geral, apresentam decréscimo. Uma conclusão precipitada apontaria para um também decréscimo de qualidade das escolas, porém inúmeros fatores podem estar atuando de maneira a gerar tal resultado. Desta forma, uma hipótese que não pode ser descartada é um possível maior nível de exigência dos alunos dos bairros de maior poder aquisitivo. Entretanto, esta hipótese não atribui aos alunos da zona norte uma menor capacidade de análise crítica, o objetivo da abordagem desta suposição é ressaltar o padrão de comparação desses alunos, já que nas áreas nobres estão as melhores escolas do Rio de Janeiro.

6.4 Frases espontâneas: alunos se posicionam em relação às respectivas escolas

A seguir, são listadas algumas frases espontâneas escritas pelos alunos, encontradas nos questionários. De quarenta e duas, o total referente a todas as escolas, foram selecionados 14 que representam percepções gerais sobre as escolas e que convergem com o que se entende por clima escolar.

N+

- 1 “Os professores e as diretoras dão conselho”. Sexo masculino, turma 604 (6ª série / 7º ano), turno da tarde.
- 2 “Não queria sair dela (da escola)”. Sexo masculino, turma 803 (8ª série / 9º ano), turno da tarde.

N-

- 1 “Não estou mais agüentando os professores... Eles não ajudam em nada”. Sexo feminino, turma 801 (8ª série / 9º ano), turno da manhã.
- 2 “Nunca vi (a coordenadora pedagógica)”. Sexo feminino, turma 502 (5ª série / 6º ano), turno da manhã.

- 3 “Socorro!!! Me tira daqui”. Sexo feminino, turma 801(8ª série / 9º ano), turno da manhã.

S+

- 1 “Gosto da diretora e do interesse da escola no apoio aos pais e aos alunos”. Sexo feminino, turma 703 (7ª série / 8º ano), turno da manhã.
- 2 “Participo do projeto X para entrar na escola B” (instituição privada de elite). Sexo masculino, turma 701 (7ª série / 8º ano), turno da manhã.

S-

- 1 “Os garotos dos morros ameaçam”. Sexo masculino, turma 504 (5ª série / 6º ano), turno da tarde.
- 2 “A escola é muito bagunçada”. Sexo feminino, 501 (5ª série / 6º ano), turno da manhã.
- 3 (O que menos gosta na escola) “do sistema educacional, da hipocrisia, e da falta de preparo dos professores”. Sexo feminino, 802 (8ª série / 9º ano), turno da manhã.

T+

1. (relação com a coordenação) “Faz um trabalho muito bom! Gostaria de elogiar a coordenadora!”. Sexo feminino, turma 702 (7ª série / 8º ano), turno da manhã.

T-

- 1 “Só venho para zoar”. Sexo feminino, turma 502 (5ª série / 6º ano), turno da manhã.

S-

- 1 “Olha, sendo verdadeira, essa escola tem que mudar tudo, porque todos da direção e coordenação nunca respeitam a gente, e até batem. Tem que mudar essa situação. Porque nós somos seres humanos. Nos ajudem! Obs: Pedido da sala toda!”. Sexo feminino, turma 803 (8ª série / 9º ano), turno da manhã.

2 “Biscoito murcho, ovo cozido, só tem banana e laranja podre, quando tem. Manda biscoito, prefeito! E Iogurte! Por favor, nos ajude! Não agüentamos mais isso!”. Sexo masculino, turma 804 (8ª série / 9º ano), turno da tarde.

Anteriormente à análise do conteúdo dos referidos relatos, foi possível constatar uma diferença na quantidade destes de acordo com o prestígio da escola, verificou-se que em escolas de baixo prestígio estes eram mais freqüentes, e em sua maioria marcados por reivindicações. A seleção dos relatos expostos acima foi realizada de modo a enfatizar os contrastes encontrados entre as opiniões dos alunos das escolas de diferentes reputações. Porém, vale destacar que não foram encontrados somente elogios para escolas de alto prestígio e críticas às escolas desprestigiadas, mas o fato que determinou a seleção das escritas foi a regularidade com que estas opiniões eram expressas e que, conseqüentemente, acabou por caracterizar cada escola. Vale lembrar a completa convergência destes relatos com os dados obtidos pelo survey.

7. Considerações finais

Para este trabalho seis escolas foram selecionadas, pelo fato de terem sido indicadas de acordo com o status que possuíam até então, sendo de interesse justamente reunir escolas de prestígios opostos e investigar o clima escolar destas. Importante se faz ressaltar a impossibilidade de medição, neste estudo, da eficácia das escolas pesquisadas de forma a compará-la ao prestígio que estas possuem, devido à falta de instrumentos adequados. Porém, é viável lançar indagações a respeito das percepções dos integrantes das escolas, indicador comumente apontado como a síntese do clima escolar.

A partir da análise dos dados provenientes do survey destinado ao corpo discente das escolas pesquisadas neste estudo, é possível verificar que as percepções tendem a variar de acordo com o prestígio das escolas, sendo maior a satisfação dos alunos das escolas de alto prestígio.

A decisão em divulgar relatos espontâneos dos estudantes, escritos nos questionários durante a realização do referido survey, se deve à consideração da consistência e riqueza destas informações, em primeiro lugar por não ter havido nenhum estímulo extra para que os alunos

expressassem suas opiniões que não fosse através das perguntas do questionário e, em segundo lugar, pela completa convergência com os resultados obtidos pelo survey. Estes dois resultados, portanto, reforçam-se mutuamente.

Finalmente, cabe aqui ressaltar a importância de estudos que visem aprofundar a investigação a respeito de como se constrói o prestígio das escolas, com ênfase para o clima escolar, e com atenção especial para as formas de acesso dos alunos às instituições de ensino, que possibilite descartar ou confirmar a existência de mecanismos de seleção.

Referências bibliográficas

ANDERSON, Carolyn S. The search for School Climate: A Review of the Research. *Review of education Research*, vol. 52; N. 3; P. 368-420. 1982.

ARCHER, M.S. Morphogenesis versus structuration: on combining structure and action, *The British Journal of Sociology*, v. 33, n. 4, p. 455-483, 1982.

BERENDS, Marc. Educational stratification and students' social bonding to school. *British Journal of Sociology of Education*, 16(3), 327-351. 1995.

BOURDIEU, P. (1977), “Cultural Reproduction and Social Reproduction”, in J. Karabel e A. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, pp. 487-511

BRESSOUX, Pascal. As Pesquisas sobre o Efeito-Escola e o Efeito-Professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003.

FRANCO, Creso; BONAMINO, Alicia. A Pesquisa sobre Característica de Escolas Eficazes no Brasil: Breve Revisão dos Principais Achados e Alguns Problemas em Aberto, 2005.

GAMORAN, Adam; SECADA, Walter G.; MARRETT, Cora, B. *The Organizational Context of Teaching and Learning: changing theoretical perspectives*. Handbook of the Sociology of Education. New York, 2000.

GOMES, Candido Alberto. A Escola de Qualidade para Todos: abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, vol.13, n.48, Julho/Set, 2005.

JOHNSON, Jeannie; SCHWARTZ, Martha; SLATE, John. What Makes a Good elementary School? A Critical Examination. *The Journal of Education Research* (Washington, D.C.), vol. 93, n. 6, p. 339-48. 2000.

GOOD, Thomas e WEINSTEIN, Rhona S. *As Escolas Marcam a Diferença: evidências, críticas e novas perspectivas*. Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. 2ª ed, Lisboa, 1995.

LADERRIÈRE, Pierre. *A Investigação sobre a Escola: Perspectiva Comparada*. In: *O Estudo da Escola*. João Barroso (org.). Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

PASHIARDIS, Georgia. School Climate in Elementary and Secondary Schools: views of Cypriot principals and teachers. *The International Journal of Educational Management*, vol.14, n. 5, p. 224, 2000.

SOARES, José Francisco Soares (coord.). *Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2002.

PROUDFORD, Christine; *Schools that Make a difference: a sociological perspective on effective schooling*. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 16, n. 3, 1995.