

AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO - AS POSSIBILIDADES DE DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO NA DIMENSÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS NA ESCOLA

Maria Cristina da Silva Araújo Zucoli¹**Patrícia Unger Raphael Bataglia²****Cristiane Paiva Alves³****Resumo**

Vivemos tempos de violência, desrespeito e intolerância na sociedade. A escola pública não está isenta dessa triste realidade sendo permeável aos problemas do território que adentram seu cotidiano. Na escola ocorrem inúmeras situações de incivildades, conflitos e violências, entre os seus atores. Objetivo: Essa pesquisa objetivou avaliar o clima relacional em uma escola pública estadual de Educação Fundamental e Médio, avaliando a dimensão das relações sociais que compõe o clima escolar, com ênfase nos conflitos e violência. Metodologia: Avaliou-se o clima escolar sob o ponto de vista dos estudantes, na instituição supracitada, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 59 estudantes, das séries do ensino fundamental II e 1º e 3º anos do ensino médio. Como instrumento utilizou-se o questionário de avaliação do clima escolar. Resultados: Após a avaliação, os dados foram organizados para apresentação e discussão junto aos docentes e gestores, identificando as necessidades de mudança. Pudermos detectar nas respostas dos estudantes em situações graves de violência, inclusive, a presença de situações de intimidação entre alunos e o porte de armas e tráfico de drogas na escola. Discussão final: Os resultados foram discutidos com os professores e gestores da escola participante, de modo a oferecer uma reflexão sobre as potencialidades e necessidades de melhorias no ambiente escolar. O intuito foi de buscar caminhos para superação de dificuldades e potencializar capacidades para contribuir assim com o aprimoramento na formação dos adolescentes das escolas públicas estaduais como pessoa humana, promovendo a formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico.

Palavras Chave: Clima Escolar; Convivência no ambiente escolar; Ensino Fundamental II e Ensino Médio

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, FFC, UNESP, Marília-SP. E-mail: crisximons@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0003-0470-1106>

² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, FFC, UNESP, Marília-SP. E-mail: patricia.bataglia@unesp.br - <https://orcid.org/0000-0002-2575-3020>

³ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências, FFC, UNESP, Marília-SP. E-mail: paiva.alves@unesp.br - <https://orcid.org/0000-0002-2450-4129>

EVALUATION OF SCHOOL CLIMATE IN A PUBLIC SCHOOL OF FUNDAMENTAL EDUCATION II AND MIDDLE EDUCATION - THE POSSIBILITIES OF DIAGNOSIS AND INTERVENTION IN THE DIMENSION OF SOCIAL RELATIONS IN SCHOOL

Abstract

Introduction: We live in times of violence, disrespect and intolerance in society. The public school is not exempt from this sad reality, being permeable to the problems of the territory that enter its daily life. There are numerous situations of incivility, conflicts and violence at school among its actors. **Objective:** This research aimed to evaluate the relational climate in a state public elementary and high school, evaluating the dimension of social relations that make up the school climate, with emphasis on conflicts and violence. **Methodology:** The school climate was evaluated from the students' point of view, in the aforementioned institution, in a city in the interior of the state of São Paulo. Fifty-nine students participated in the research, from elementary school II and 1st and 3rd years of high school. The school climate assessment questionnaire was used as an instrument. **Results:** After the evaluation, the data were organized for presentation and discussion with the professors and managers, identifying the needs for change. We could detect in the students' answers serious situations of violence, including the presence of intimidation among students and carrying weapons and drug trafficking at school. **Final discussion:** The results were discussed with the teachers and managers of the participating school, in order to offer a reflection on the potential and needs for improvements in the school environment. The aim was to seek ways to overcome difficulties and enhance capacities to contribute to the improvement in the formation of adolescents from state public schools as a human person, promoting ethical formation, intellectual autonomy and critical thinking.

Keywords: School Climate; Coexistence in the school environment; Elementary School II and High School.

Introdução

Nas últimas décadas a educação brasileira tem sido alvo de críticas e questionamentos por parte da sociedade sobre o seu desempenho na formação dos adolescentes principalmente aqueles oriundos da escola pública. Os resultados de desempenho nas disciplinas de matemática e língua portuguesa estão muito aquém do ideal para essa faixa etária e, somado a isso, também nos deparamos com a ausência nas escolas no que diz respeito à formação moral calcada em valores. Apesar do avanço apontado por Alves e Ferrão (2019) quando analisam uma década de Prova Brasil no Ensino Fundamental, ainda temos um bom trabalho em termos de igualdade entre regiões e grupos sociais do país. Volpi (2014) analisa o Ensino Médio e aponta como razões para o abandono da escola, além das questões curriculares, a violência familiar, a gravidez na adolescência, a ausência de diálogo entre docentes, discentes e gestores e a violência na escola.

São inúmeras as reclamações da comunidade escolar, sobre a “crise de valores” em que se encontram nossos adolescentes. Ao mesmo tempo em que nos deparamos com crianças e jovens extremamente hábeis para o manuseio das tecnologias, “bicho de sete cabeças”⁴ para uma parcela de adultos que não dominam a máquina, constatamos uma enorme lacuna na formação moral desse público. Percebemos carências no que diz respeito à justiça, à igualdade, à solidariedade, ao respeito, ao compromisso e à cooperação, valores esses extremamente necessários para o convívio no ambiente escolar e na sociedade.

O resultado dessas “carências” é que vivenciamos nas salas de aula das escolas públicas um clima desfavorável para que o processo de ensino-aprendizagem se realize a contento. As relações interpessoais estão desgastadas e tanto

^{4 4} Ao utilizarmos esse termo bicho de sete cabeças estamos nos referindo a algo extremamente complicado e difícil de manusear.

professores como alunos coexistem em clima de apatia ou, em muitas vezes, de confronto.

De acordo com Vinha e Nunes (2018) vários estudos apontam o crescimento de *bullying*, indisciplina, violências, incivildades entre outros conflitos nas escolas públicas e privadas brasileiras. Esse aumento dos conflitos reflete negativamente, atrapalhando o bom andamento da escola no que diz respeito às relações interpessoais, acarretando assim resultados pedagógicos insuficientes e preocupantes.

Segundo Vinha e Nunes (2018), no Brasil, conforme dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) (WENTZEL, 2017), os índices de violência que envolvem adolescentes são alarmantes. Em uma pesquisa realizada pela OCDE com 100.00 professores e diretores de escolas de educação básica, revelaram que 12,5% dos educadores sofreram agressões verbais ou intimidações de alunos pelo menos uma vez por semana, enquanto a média entre outros países é de 3,4%. Por outro lado, também os alunos são vítimas da violência, em um estudo coordenado pela socióloga Miriam Abramovay (ABRAMOVAY, 2016) com mais de 8 mil jovens revelou que 70% deles atestaram que houve violência em suas escolas. Felizmente esses estudos apontaram não o crescimento da violência “dura” como aquelas contidas no Código Penal, como tráfico de droga, agressões físicas, roubos etc., mas sim, de “incivildades”, ou seja, pequenas infrações como agressões verbais, insultos, provocações e desrespeito.

Segundo Vinha e colegas (2017) há uma generalização por parte de professores, diretores e, até mesmo da mídia ao colocar a indisciplina e as brigas como formas de violência tentando resolvê-las com medidas coercitivas. De acordo com a autora (2017) as infrações à ordem, por parte dos alunos sempre existiram em um grau menor ou maior. Não sendo expectativa das intervenções eliminar os conflitos. Provocações, comportamentos irritantes, insultos, falta de pontualidade, indiferença, atribuição de apelidos, indelicadeza, entre outros, não

podem ser classificados como violentos, mas, incomodam por serem constantes e não por serem graves.

No final de 1996, o Ministério da Educação e do Desporto publicou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que trazia no seu Artigo 35, além do desenvolvimento cognitivo o item: “III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico “(BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996).

Nos anos seguintes foram apresentados pelo Ministério da Educação e Desporto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que visavam a formação autônoma do educando, bem como sua preparação para o exercício da cidadania. Nesse documento, além das disciplinas tradicionais foram propostos temas transversais (ética, pluralidade cultural, saúde, consumo, trabalho, meio ambiente e orientação sexual) para serem trabalhados nas diferentes disciplinas.

Já naquela época havia a preocupação e o reconhecimento por parte do Estado com esses conteúdos (valores) como sendo fundamentais para a formação dos nossos jovens das escolas públicas.

Em 25 de junho de 2014, foi aprovada a Lei 13.005/2014 Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência por 10 anos a contar da data da publicação da Lei, esse plano estabeleceu diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. “No Artigo 2º estabelece as diretrizes para a promoção da qualidade educacional com destaque para V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2015).

Mais recentemente no ano de 2017 e 2018 o MEC (Ministério da Educação) redigiu um documento de caráter normativo a BNCC (Base Nacional Co-

num Curricular) que define um conjunto progressivo de aprendizagens essenciais para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2017, 2018). Esse documento visa assegurar aos alunos os direitos de aprendizagem garantidos em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios. Ressalta-se também que o referido documento está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos almejando a formação humana integral com o objetivo da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Para isso estabeleceu dez competências gerais da Educação Básica.

Percebe-se todo um esforço por parte do Estado para a implantação efetiva no “chão das salas de aulas”⁵ de uma educação que articule a construção de conhecimentos com o desenvolvimento de atitudes e valores que contribuam para uma convivência pacífica e respeitosa. Em tempos em que o discurso do Ministério da Educação (MEC) reafirma a necessidade de implantação de uma educação integral para o desenvolvimento dos jovens em seus múltiplos aspectos: cognitivo, físico, subjetivo, cultural e ético, faz-se necessária a reflexão na busca de soluções que contemplem esse desenvolvimento global.

Entendemos que esse desenvolvimento, como pregam os documentos citados acima, se faz extremamente necessário nos tempos atuais em que há um desgaste do relacionamento entre os atores que compõem a comunidade escolar, e que, só poderá ser alcançado se fizermos uma investigação detalhada sobre como andam as relações interpessoais na escola entre alunos e alunos, professores e alunos e gestores e alunos. Essa investigação visa levantar dados que possibilitem uma análise do clima escolar tendo em vista que Vinha, Morais e Moro (2018, p.08) apontam que um clima escolar positivo reflete diretamente no bem-estar dos alunos em relação à instituição escolar, bem como na sua aprendizagem.

⁵ Ao utilizarmos o termo chão das salas de aula queremos abordar a realidade existente no cotidiano escolar vivenciado diariamente dentro da sala de aula.

Em tempos que organismos nacionais internacionais se preocupam com a qualidade da educação ministrada a jovens e adolescentes, surgem pesquisas sobre o clima escolar na tentativa de encontrar soluções possíveis para melhorar a convivência na escola e a qualidade da educação oferecida.

De acordo com Colombo (2018) o termo clima escolar foi construído a partir do conceito de cultura organizacional (FLEURY, 1996) que se refere a atos, comportamentos e práticas desenvolvidas dentro de uma organização empresarial. Ainda conforme essa autora, Coda (1997) afirma que o clima organizacional indica o grau de satisfação dos membros que atuam nesse espaço em diferentes aspectos como política de recursos humanos, gestão, missão, política de valorização profissional e comunicação. Porém, Colombo esclarece com base em Oliveira (1996) que apesar de especificidades muito diferentes de uma organização empresarial, a escola também possui sua cultura e clima . Trabalharemos com a definição de clima escolar como proposta pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM) da UNICAMP/UNESP, citado por Moro (2018, p.46):

[...] o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. (Conceito elaborado pela equipe de pesquisadores do GPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - UNICAMP/UNESP, 2016).

Porém, vale esclarecer que o clima escolar não coincide com a cultura da instituição escolar. A cultura é constituída por pressupostos básicos que fundamentam práticas, rituais e rotinas escolares. Não podemos avaliar a cultura escolar por meio de um instrumento como esse desenvolvido pela equipe do

GEPEM, seria antes necessário talvez um estudo etnográfico. O que se avalia nesta pesquisa e em outras que utilizam o instrumento do clima, são as percepções subjetivas dos atores escolares em relação às dimensões explicitadas acima. Mais especificamente, no presente artigo nos deteremos a um aspecto do clima escolar que é o clima relacional. Isso significa que trabalhamos com 3 dimensões do clima escolar que tocam em questões como **as relações sociais e os conflitos na escola, as regras, as sanções e a segurança na escola e as situações de intimidação entre alunos.**

Objetivos da Pesquisa mais ampla e do artigo

A pesquisa que deu origem ao presente artigo teve como objetivo geral a avaliação do clima escolar em uma escola pública de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, de uma cidade do interior de São Paulo, sob o ponto de vista dos estudantes. Porém para este artigo, realizamos um recorte em dois níveis: em primeiro lugar, apresentamos apenas as avaliações feitas pelos estudantes, e em segundo lugar, não apresentaremos os resultados de todas as dimensões, mas de apenas três delas relacionadas ao clima relacional.

É importante destacar ainda que apresentaremos neste artigo a devolutiva feita aos docentes e gestores dessas três dimensões.

Método

A pesquisa se caracterizou como um estudo de caso, visando a avaliação e devolutiva aos gestores e docentes para contribuir com um plano de convivência na escola.

Fizeram parte da pesquisa 59 estudantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II e das primeiras e terceiras séries do ensino médio.

A pesquisa foi autorizada formalmente pela Escola na qual foi realizada e teve a aprovação do processo CAAE 20300519.4.0000.5406 pelo Comitê de

Ética e Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília-SP.

A participação dos adolescentes na pesquisa foi condicional à apresentação de *Termo de Assentimento Livre e Esclarecido* e respectivas anuências, e assinatura de *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* pelos respectivos responsáveis legais.

A devolutiva foi feita aos docentes e gestores que também anuíram em participar dessa reunião.

Instrumento para coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados os questionários de avaliação do clima escolar voltados para os estudantes, docentes e gestores (MORO; VINHA; MORAIS, 2017). Destaca-se que o processo de validação consistiu em duas testagens empíricas com uma amostra de mais de 10.000 participantes, entre alunos, professores e gestores do 7º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, de mais de 60 escolas brasileiras públicas e particulares. Nesse intento, os questionários passaram por reestruturações de modo a se tornarem mais enxutos, acurados e atenderem aos critérios de confiabilidade e de validade de construto. Em suas versões finais, as quais foram validadas pelos procedimentos estatísticos de Análise de Componentes Principais, em que a maioria dos itens apresentou carga componencial acima de 0,30 nas diferentes dimensões dos instrumentos, e de Confiabilidade Composta, com coeficientes entre 0,80 a 0,90, os questionários chegaram às suas versões finais. (MORO; VINHA; MORAIS, 2017)

Os instrumentos são compostos pelas seguintes dimensões: as relações com o ensino e com a aprendizagem (Dimensão 1); as relações sociais e os conflitos na escola (Dimensão 2); as regras, as sanções e a segurança na escola (Dimensão 3); as situações de intimidação entre alunos (Dimensão 4) – somente para alunos; a família, a escola e a comunidade (Dimensão 5); a infraestrutura e a rede

física da escola (Dimensão 6) - para alunos, professores e gestores;; e as relações com o trabalho (Dimensão 7) e a gestão e a participação (Dimensão 8) - para professores e gestores. Nesta pesquisa, serão analisadas as Dimensões 2, 3 e 4, de acordo com os alunos. Os conteúdos considerados nas Dimensões avaliadas são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Dimensões que compõem os instrumentos do clima escolar

| DIMENSÃO | CLIMA ESCOLAR - MATRIZ CONCEITO | GRUPO AVALIADO |
|---|--|---------------------------|
| 2. As relações sociais e os conflitos na escola | Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção sobre a qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento. A boa qualidade do clima não exclui a existência de conflitos, sendo, porém influenciada pela frequência e gravidade desses. | Aluno |
| 3. As regras, as sanções e a segurança na escola | Essa dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na escola. Abrange, também, a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções, identificando os tipos de punições geralmente empregadas. | Aluno |

| | | |
|--|---|-------|
| | Compreende, ainda, a ordem, a justiça, a tranquilidade, a segurança no ambiente escolar e a coerência na aplicação das regras e sanções | |
| 4. As situações de intimidação entre alunos | Essa dimensão trata da identificação das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares e, bem como dos locais em que ocorrem. | Aluno |

Fonte: (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 10). Adaptado pelas autoras.

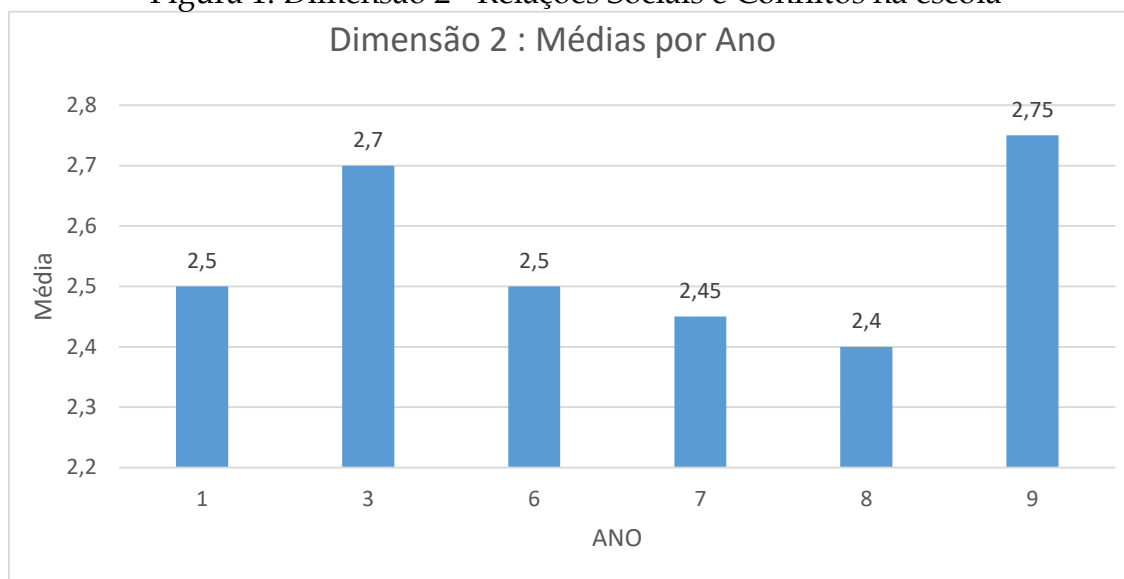
Os questionários foram aplicados na versão impressa e on-line, no período de aula, levando cerca de quarenta minutos para serem respondidos.

Resultados e Discussão

Os qualificadores utilizados no questionário são uma escala Likert de 1 a 4, indicando a frequência de ocorrências como: 1 (Nunca), 2 (Algumas vezes), 3 (Muitas vezes), e 4 (Sempre). Quando apresentamos os resultados dos itens é nessa escala de 1 a 4, mas quando apresentamos os dados gerais por ano, usamos uma escala de 3 pontos para refletir um clima negativo, intermediário ou positivo. A orientação para a apresentação dessa forma está em Moro (2018). Em primeiro lugar, testamos se haveria diferença significativa entre os anos considerando todas as dimensões. Constatamos não haver. Em seguida, analisamos os resultados por dimensão considerando os itens de cada dimensão. Como os itens invertidos já foram considerados, podemos ler os dados conforme são de fato apresentados, isto é, o item “ajuda a não amigos” é o que apresenta menores índices na escala likert e isso significa que os estudantes não percebem ajuda mútua na escola a não ser em grupos mais restritos dos “amigos”. Por outro lado, o item com melhores resultados “a equipe demonstra preocupação com a vida dos alunos” foi a que melhor foi pontuada na dimensão, evidenciando uma boa avalia-

ção dos estudantes em relação à equipe técnica da escola quando se refere a atenção dispensada a cada estudante. Na Figura 1, abaixo, seguem as médias, por ano escolar, dos qualificadores da Dimensão 2 - Relações Sociais e Conflitos na Escola:

Figura 1: Dimensão 2 - Relações Sociais e Conflitos na escola



Obs. 1 e 3 se referem ao primeiro e terceiro anos do Ensino Médio e 6, 7, 8 e 9 se referem ao sexto, sétimo, oitavo e nono anos da Educação Fundamental.

A Figura 1 evidencia que o clima nessa dimensão é melhor percebido pelos alunos do nono ano da Educação Fundamental e em seguida pelo terceiro ano do Ensino Médio. Curiosamente, nesses dois anos os alunos estão terminando um ciclo escolar. Esses grupos não têm percebido tantos conflitos quanto as outras turmas. A turma com maior percepção de conflitos foi o oitavo ano em seguida o sétimo, sexto e primeiro ano do Ensino Médio. Pensamos ser particularmente interessante investigar quais os itens da dimensão que tiveram melhores e piores avaliações.

Em todas as turmas, os dois itens com melhor percepção na dimensão foram:

Com que frequência os professores:

41. Ameaçam alguns estudantes.

42. Tiram sarro ou humilham alguns estudantes.

Como são itens invertidos, boas avaliações significam que isso nunca ou quase nunca acontece.

As piores avaliações foram nos itens:

26. Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.

37. Demonstram interesse pela nossa vida fora da escola.

Nesses itens aparecem dificuldades comuns como cooperar com os colegas não por amizade, mas pelo próprio valor e perceber atenção e interesse por parte dos professores.

Na Figura 2, apresentada a seguir, são descritos os níveis de satisfação de 1 a 4 nas relações que o estudante tem com a equipe da escola. Onde 1, é nada satisfeito; 2, pouco satisfeito; 3, satisfeito e 4, muito satisfeito.

Figura 2: Dimensão 2 - Relações Sociais e Conflitos na escola



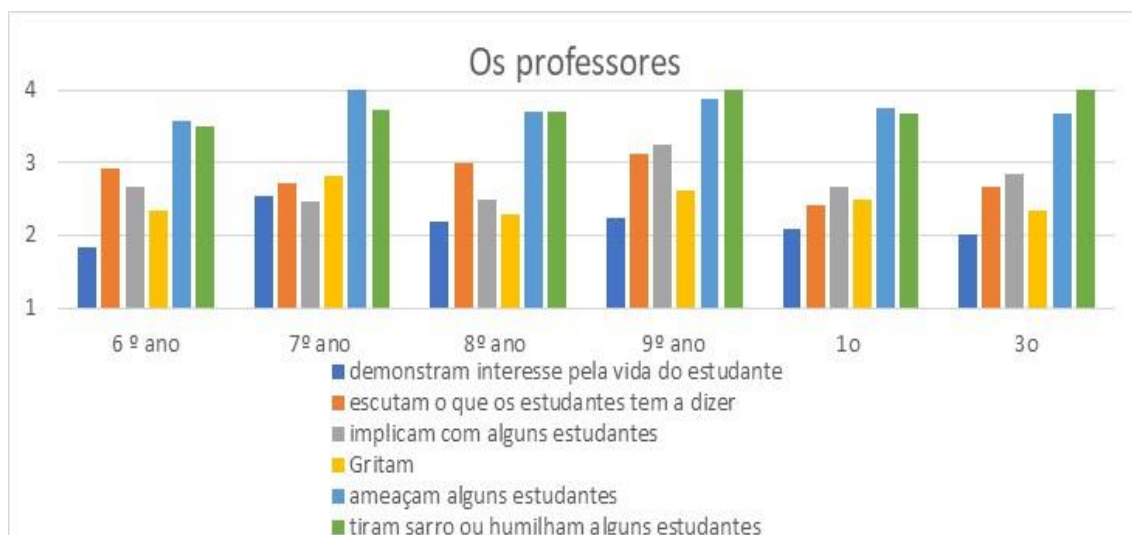
Fonte: Elaborada pelas autoras

Em média, os alunos de todos os anos apresentam-se entre pouco satisfeitos e satisfeitos com a relação que tem com os gestores, coordenação e funcionários da escola. Índices que traduzidos avaliação do clima escolar, se enquadrariam em um nível intermediário, que se localiza entre os tercis de clima escolar positivo e negativo.

Juntando as informações, temos que embora a equipe tenha preocupações com os estudantes mesmo no que se refere a vida fora da escola, identificam que há problemas nas relações pessoais entre estudantes e equipe. Esses resultados estão de acordo com estudos que relatam a grande incidência de problemas de convivência nas escolas brasileiras (OECD, 2013, 2017, 2019). Os estudantes estão se referindo provavelmente aos conflitos que surgem entre equipe da escola e eles próprios. Vemos isso na Figura 3. Os índices de ameaça e “tirar sarro” ou humilhar são bastante altos.

As médias apresentadas na Figura 3, abaixo, descrevem a percepção dos alunos sobre a frequência com que os professores realizam as ações da Dimensão 2 – Relações Sociais e Conflitos na Escola.

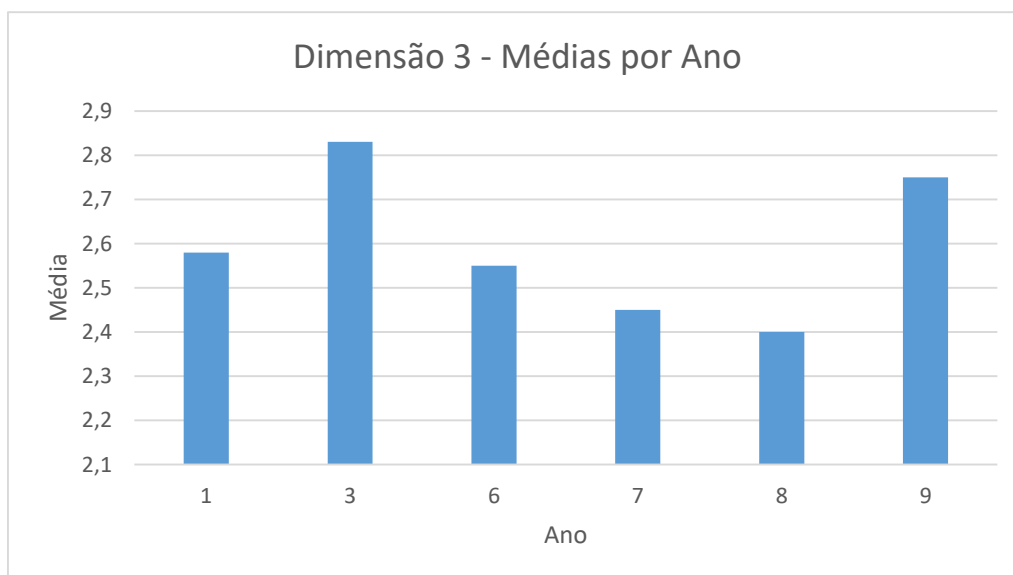
Figura 3: Dimensão 2 - Relações Sociais e Conflitos na escola



Fonte: Elaborada pelas autoras

Os professores demonstram interesse pela vida do estudante, em média, nunca a poucas vezes, de acordo com todas as séries. Porém, em dado anterior os estudantes avaliaram que a equipe apresentou maior interesse na vida do estudante, entre algumas vezes e muitas vezes, esse dado evidencia uma relação, em média, mais negativa com os professores do que com a equipe de funcionários e gestores. Os estudantes acreditam que os professores escutam o que eles têm a dizer, em média, de poucas a algumas vezes. Os professores implicam com alguns estudantes e mais vezes que gritam, e em média de poucas a algumas vezes. Ameaçam e tiram sarro ou humilham alguns estudantes com uma frequência alta, de muitas vezes a sempre, em todas as séries. Na Dimensão 3, foram avaliadas as Regras, Sanções e Segurança na Escola, os dados estão apresentados na Figura 4, a seguir.

Figura 4: Dimensão 3- As regras, Sanções e Segurança na Escola



Fonte: Elaborada pelas autoras

Na Dimensão 3 o terceiro ano do Ensino Médio e o nono ano da Educação Fundamental avaliaram regras e segurança na escola melhor dos que os demais anos.

Analisando as respostas aos itens, percebemos que de acordo com os alunos de todas as séries os conflitos que ocorrem no ambiente escolar são resolvidos de forma justa para os envolvidos e quando ocorrem situações de conflitos podem contar com os adultos, em algumas vezes a muitas vezes, em média. Mas, também relatam que com a mesma frequência de algumas a muitas vezes, a escola faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram a mesma regra, acreditam que as punições são impostas sem o aluno ser ouvido e a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos, também apontam que os professores favorecem mais a alguns alunos que a outros e que em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) cumprem as regras da escola, e que as regras da escola são justas e valem para todos (alunos, professores e gestores). Apesar de relatarem que poucas vezes os alunos cumprem e conhecem e compreendem as regras, e que eles não participam da elaboração e das mudanças de regras da escola. As questões de injustiça apontadas, normalmente não fazem parte das regras escritas da escola, e como não há espaço para criação de regras de forma coletiva e democrática, essas questões não são resolvidas, tornando o clima negativo. Uma alternativa que tem se mostrado eficiente é a implementação das assembleias escolares (ARAUJO, 2008; RAMOS; VINHA, 2014; DO VALE ZUCOLOTO et al., 2019).

Os alunos apontam, ainda, uma alta frequência (muitas vezes e sempre) de ocorrência de violências duras como alguns alunos levarem armas para a escola e alguns alunos traficarem drogas dentro da escola. Como vimos, no estudo de Abramovay (2016) as violências duras não foram apontadas, mas sim incivildades. Aqui entendemos que cabe uma descrição a respeito do território

onde a escola está inserida e mais adiante nas considerações finais retornaremos a esse ponto quando tratarmos da devolutiva feita aos educadores da escola.

Com relação ao território, é preciso afirmar que a escola está inserida em um bairro urbanizado, possui dois postos de saúde próximos, quatro escolas municipais e mais uma estadual. Tem comércio variado com supermercados, açougue etc. A população é constituída em sua maioria, por funcionários públicos municipais, estaduais, metalúrgicos, vendedores e autônomos. Em um estudo de 2007 sobre a comunidade próxima a escola encontramos que o maior problema enfrentado é o uso de drogas, tráfico, vandalismo e brigas. Parece que essa realidade está hoje na escola de modo mais intenso, merecendo atenção da equipe gestora no sentido de buscar alternativas de proteção dos estudantes e da equipe. Alguns estudos (BLAYA et al., 2006; DEBARBIEUX, 2006; RAMOS, 2013; GARCIA et al., 2013; INEP, 2019) corroboram com os dados encontrados e apontam o crescimento de conflitos nas escolas que se encontram em regiões vulneráveis.

Devemos considerar que as escolas são permeáveis à violência e isso se amplia se considerarmos o território onde estão inseridas. Como alternativas de solução podemos considerar a parceria com o poder público em suas instâncias de saúde e assistência social, bem como o trabalho interno de coesão entre a equipe de professores e coordenadores que muitas vezes se veem isolados e desalinados na formação em valores para manter os projetos de intervenção implementados.

Sobre a atitude dos professores frente as situações de agressões, conflitos e desobediência as regras, os alunos relatam que com pouca frequência (nunca a algumas vezes) encaminham para a direção/coordenação e orientação, ou mudam os alunos de lugar na sala de aula. Com frequência média (algumas

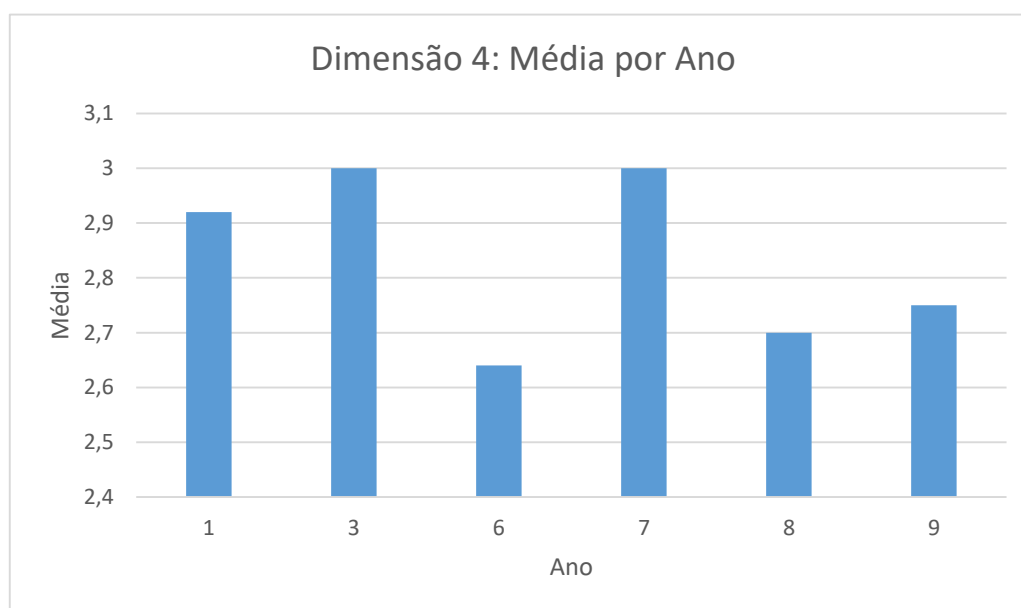
vezes e muitas vezes) retiram um objeto que pertence ao aluno como sanção, colocam os alunos para fora da sala de aula, e na mesma frequência os alunos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema e informam a família sobre o ocorrido para que tome providências. E com maior frequência, fingem que não perceberam as situações, não sabem o que fazer. Ou seja, notamos aqui que há dúvidas entre não saber o que fazer e a transferência de responsabilidade para a família. Os dados demonstram a não implementação de práticas democráticas nas situações enfrentadas. Neste sentido, Burgos (2012) discorre sobre as dificuldades do desenvolvimento de uma cultura democrática no ambiente escolar que tem sua origem em uma estrutura hierarquizada, e afirma que “a nossa escola é muito pouco preparada para, de fato, fomentar cultura democrática (BURGOS, 2012, p. 184)”.

De acordo com a percepção média dos alunos, com baixa frequência (nunca e algumas vezes) a escola informa a situação ocorrida a família, na entrada ou saída da escola e por bilhetes ou notificações; os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros; os alunos são suspensos e recebem advertência oralmente ou por escrito. Com frequência alta (muitas vezes e sempre) a escola impede que os alunos participem de atividades que gostam; registra um boletim de ocorrência; encaminha os alunos para o Conselho Tutelar; os alunos são transferidos de escola e os alunos são humilhados na frente dos colegas. Segundo Thapa, et al. (2013) se faz necessário que as regras e as sanções sejam compreendidas por toda a comunidade escolar para a diminuição da taxa de vitimização. Ou seja, a forma de criação e implementação das regras e sanções precisa ser conjunta, para que o cumprimento passe a ser consistente. Quando as normas são impostas pelos educadores, sem a participação, discussão e reflexão conjuntas, reforça-se a heteronomia. A imposição de regras de forma coercitiva, leva ao

cumprimento destas, apenas na presença da autoridade que as impôs, e a obediência ocorre por medo da punição (TOGNETTA; VINHA, 2007).

A Dimensão 4 avalia situações de intimidação entre alunos que são apresentadas na Figura 5, abaixo.

Figura 5: Dimensão 4 – Situações de intimidação entre alunos



Fonte: Elaborada pelas autoras

Com relação às situações de intimidação entre alunos as melhores avaliações foram no terceiro ano do Ensino Médio e no sétimo ano da Educação Fundamental e a pior avaliação foi no sexto ano da Educação Fundamental.

Os alunos relatam que com frequência média (algumas vezes e muitas vezes) nos últimos 3 meses viram alguém sendo provocado, zoado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola; sendo agredido maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega na escola e com a mesma frequência foi zoado, provocado, apelidado ou irritado. Em média, com

alta frequência (algumas vezes e sempre) os alunos relatam que foram agredidos, maltratados, intimidados, ameaçados, excluídos ou humilhado por algum colega na escola. Em maior frequência aparecem situações em que os alunos admitem ter intimidado outros alunos e que relatam sentirem medo de alguns alunos. Pensamos que um único caso de intimidação é relevante para a equipe gestora. Em um mundo ideal pensaríamos em zerar tais incidentes. Chama atenção o alto relato de sofrimento de intimidação, mas ainda mais o fato de que admitem ainda com maior incidência terem praticado intimidação. Haveria um valor associado à valentia distorcido na cultura desse contexto que faria perfeitamente admissível e até valoroso submeter o outro à humilhação? Curioso relacionar que o maior índice de atitudes percebidas nos alunos por parte dos educadores foi de a mesma forma impor humilhação aos estudantes.

Os locais onde ocorrem as situações de intimidação entre os alunos são com menos frequência na classe, no pátio e nos locais próximos a escola, através da internet e do celular, com maior média de ocorrência entre os alunos mais velhos de 9º, 1º e 3º anos. Com maior frequência as intimidações ocorrem nos corredores, no refeitório/cantina, nos banheiros e na quadra. Isso pode refletir por um lado a heteronomia dos estudantes, uma vez que só agredem na ausência da autoridade, não percebendo a agressão em si como danosa a menos que venha acompanhada de punição. Nas quadras, poderíamos pensar que as situações de competitividade sejam mais realçadas do que as de cooperação, o que geraria discriminações com relação a pessoas que não tenham a habilidade física predominante.

Considerações finais

Realizar o diagnóstico da percepção dos estudantes foi uma das etapas da avaliação do clima escolar que mostrou a ocorrência de situações graves de violência, inclusive, a presença de situações de intimidação entre alunos e o porte de armas e tráfico de drogas na escola. Dentro desse processo de diagnóstico, a última etapa deve ser necessariamente a devolutiva à escola e particularmente ao corpo docente e núcleo gestor para que sejam realizados os encaminhamentos acordados entre a equipe de pesquisadores, professores e gestores. O intuito dessa etapa é oferecer um momento para reflexão conjunta sobre as potencialidades e necessidades de melhorias no ambiente escolar para buscar caminhos de superação de dificuldades e potencializar capacidades para contribuir, assim, com o aprimoramento na formação dos adolescentes das escolas públicas estaduais como pessoa humana, promovendo a formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico.

Sendo assim, a equipe solicitou à escola a oportunidade de expor uma primeira análise das dimensões. A escola, por sua vez, aceitou e disponibilizou um horário dentro da reunião pedagógica para que fosse feita a conceituação do clima escolar, explicação sobre o trabalho realizado e apresentação dos resultados. Como a equipe só dispunha de uma hora para esse trabalho, não foi possível realizar a devolutiva dos dados de acordo com o que acredita-se ser a forma mais cooperativa e reflexiva entre a equipe de pesquisadores e a da escola, ou seja, propondo uma autoavaliação do grupo em cada dimensão pesquisada, dividindo o grupo em subgrupos e distribuindo o material com os dados brutos para que os professores e gestores trabalhassem na análise e interpretação, e a partir da construção de diretrizes conjuntas, fosse realizado o compartilhamento dos subgrupos com o grupo maior.

Ao invés disso, a equipe apresentou os dados já analisados por dimensão. Ao apresentarmos os dados, em termos de médias e ressaltando que essa foi a percepção dos estudantes, o grupo de professores se mostrou reticente, afirmando que a situação era muito pior do que a que estava anunciada pelos dados, especialmente as situações de violência entre pares.

Durante os questionamento da equipe da escola sobre os dados, ressaltamos dois aspectos: em primeiro lugar que um único caso relatado de intimidação já seria o suficiente para justificar alguma intervenção e que embora alguns estudantes tenham dito que eram poucas as situações de bullying, qualquer relato dessa natureza é considerável e preocupante quando pensamos na promoção e manutenção de um ambiente sócio moral cooperativo que possa favorecer o desenvolvimento da autonomia; em segundo lugar, ressaltamos que ocorre com frequência o fato da avaliação dos estudantes sobre intimidação e violência parecer mais otimista e menos realista, antes da intervenção, porque os estudantes não conseguem identificar quando essas situações acontecem, por não se darem conta, provavelmente por um tipo de banalização ou naturalização da violência. E que após um trabalho com o valor respeito, os casos de intimidação sejam mais claramente identificados pelos estudantes ou “umentem”.

Enfim, a devolutiva alcançou o objetivo de mobilizar o grupo da escola para a necessidade de um trabalho no e com o ambiente escolar de modo que ele possa apoiar o desenvolvimento dos estudantes em todas as dimensões em que foram detectadas relações interpessoais violentas e desrespeitosas. Evidenciou-se também a necessidade de um trabalho que acolha a equipe que precisa estar ciente das possibilidades de intervenções no ambiente escolar e ter clareza do papel de sujeito ativo, fundamental para que os projetos de intervenção no ambiente e nas relações interpessoais tornem-se viáveis e eficientes. Esse trabalho de escuta dos seus pontos de vista, de suas necessidades e interesses deve ser prévia

à própria intervenção no ambiente, com intuito de promover a coesão da equipe e o trabalho conjunto. No caso em tela, oferecemos à escola a possibilidade de novos encontros para o esclarecimento mais detalhado sobre a avaliação. Percebemos que a equipe necessita de ajuda para o enfrentamento dos problemas identificados nas dimensões citadas anteriormente e é papel da universidade estar aberta para ajudá-los na busca de caminhos que possam contemplar a resolução destes contribuindo, assim, para que a escola ofereça uma educação de qualidade de forma integral.

Referências

ABRAMOVAY, M. et al. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens.**, OEI, MEC, Rio de Janeiro: Flacso-Brasil, 2016.

ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**. UFPEL, Pelotas. n. 31, p. 115-131, jul/dez, 2008. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n31/06.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2022.

ALVES, M.T.G; FERRÃO, M.E. Uma década da Prova Brasil: evolução do desempenho e da aprovação. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 30, n. 75, p. 688-720, 2019.

BURGOS, M. B. Seminário de Reforma da Educação Pública: Fortalecimento das instituições públicas: Justiça Responsiva. **Revista Eletrônica Pesquisa e debate em Educação – CAED/UFJF**. Juiz de Fora. Volume 02. Número 02. Páginas 179 - 209., 2012.

BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E.; ALAMILLO, R. D. R.; RUIZ, R. O. Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. **Revista de Educación**, n. 339, p. 293-315, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de atividades 2019** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020

CODA, R. Pesquisa de clima organizacional e gestão estratégica de recursos humanos. In: BERGAMINI, C. W.; CODA, R. (Coord.). **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997. p. 94- 107.

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola. Um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2006. P. 225-247.

DO VALE ZUCOLOTO, P. C. S. et al. Atuação do psicólogo escolar crítico frente às queixas escolares: as assembleias escolares. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, p. 217-232, 2019.

FLEURY, M. T. L. **O desvendar a cultura de uma organização- uma discussão metodológica**. In: FLEURY M. T. L.; FISCHER, R.M. (Orgs.) **Cultura e poder nas organizações**. 2. ed.. São Paulo: Atlas. 1996. p. 15-27.

GARCIA J.; TOGNETA; L.R.P.; VINHA, T.P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 17-40.

MORO, A. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

OLIVEIRA, W. M. **Perfil analítico-descritivo da pesquisa sobre clima organizacional em instituições de ensino superior 1970-1995.** Tese (Doutorado) São Paulo. 1996.

OECD. **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS).** 2013. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf> Acesso em: 15/06/2019.

OECD. **Global Competency for an inclusive world.** Paris: OECD, 2017. . Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> Acesso em: 28/06/2019.

OECD. **TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.** TALIS, OECD Publishing, Paris, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> Acesso em: 18/06/2019.

RAMOS, A. M. **As relações interpessoais em classes difíceis do Ensino Fundamental II: um olhar construtivista.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RAMOS, A. M.; VINHA, T. P. **Relações interpessoais em classes ‘difíceis’ e ‘não difíceis’ do Ensino Fundamental II. International Journal of Developmental and Educational Psychology: Revista de Psicologia,** 6(1), 39-46. 2014. Disponível em: <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/715>. Acesso em: 23 de maio de 2020.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

THAPA, A.; et al. **A Review of School Climate Research. Journal of Child Psychology and Psychiatry.** 2013; 54:3-16.

VINHA, T. P; NUNES, C.A.A. **O desafio da convivência.** Cadernos Globo, Rio de Janeiro, p. 70-79, nov. 2018. Acesso em 27 maio 19. Disponível em: http://app.cadernosglobo.com.br/pdf/70-79_desafio_de_convivencia.pdf

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de.; MORO, A. (Coords.) **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. 77 p.

VOLPI, M. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Coordenação Mário Volpi, Maria de Salete Silva e Júlia Ribeiro. Brasília: Unicef, 2014.

WASELFISZ, J. J. **Caderno temático 1 - o mapa da violência**. Recife - FLACSO Brasil, 2016.

WENTZEL, M. **O que mais mata os jovens no Brasil e no mundo, segundo a OMS**. BBC. 2017. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39934226>. Acesso em 16 de maio de 2020

Recebido 02/10/2022

Aprovado 19/12/2022