O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas

**Telma Pileggi Vinha**

**Alessandra de Morais**

**Luciene Regina Paulino Tognetta**

**Roberta Gurgel Azzi**

**Ana Maria Falcão de Aragão**

**Carolina de Aragão Escher Marques**

**Lívia Maria Ferreira da Silva**

**Adriano Moro**

**Flávia Maria de Campos Vivald**

**Adriana de Melo Ramos**

**Mariana Tavares Almeida Oliveira**

**Thais Cristina Leite Bozza**

Introdução

No dia a dia da escola, os profissionais da área de educação deparam-se frequentemente com conflitos e desavenças entre seus alunos. Encontramos inúmeros estudos indicando como queixa constante o crescimento desses conflitos, tais como o bullying, a indisciplina, a violência, a incivilidade, entre outros (VASCONCELOS, 2005; LEME, 2006; BIONDI, 2008). Um exemplo é a investigação sobre conflitos em escolas públicas e privadas de São Paulo, realizada por Leme (2006), cujas respostas

indicam que 52% dos alunos da 6ª e 46,9% da 8ª série acreditam que os conflitos aumentaram nos últimos anos. A autora constatou também que a maioria dos diretores paulistas considera a gestão dos conflitos entre os alunos um aspecto muito importante para garantir o bom funcionamento e o convívio escolares, e que a maior parte dos profissionais da instituição de ensino acredita que as desavenças entre os estudantes têm sido resolvidas de forma cada vez mais agressiva.

Algumas pesquisas têm indicado, contudo, que não há aumento da incidência de violências “duras”1 entre os alunos; porém, tem-se observado em especial o crescimento de pequenas infrações, agressões, insultos, desrespeito e desobediência às normas, ou seja, principalmente “incivilidades” 2 (LEME, 2006; DEBARBIEUX, 2006; LUCCATO, 2012).

Essas investigações parecem indicar que existe, sim, violência escolar, mas em menor número do que o alardeado. Em estudos realizados em escolas públicas e privadas (VINHA, 2003; VINHA; TOGNETTA, 2009), verificou-se que a maioria das instituições tinha uma concepção tradicional sobre os conflitos, ou seja, estes eram vistos como negativos e danosos ao bom andamento da aula e das relações. Os esforços que os adultos empregavam foram classificados em três grupos.

O primeiro era de intervenções direcionadas para evitar os conflitos por meio da elaboração de regras, do controle de comportamentos (filmadoras, vigilância dos alunos) e de ameaças.

1 Violências duras referem-se àquelas que são reguladas pelo código penal.

2 As incivilidades são as microviolências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem com frequência, tais como: andar pela sala, incomodar os outros, ter comportamentos irritantes, provocar desordem, realizar enfrentamento, cometer indelicadeza ou impolidez, fazer zombaria, demonstrar indiferença, etc.

O segundo era de intervenções que visavam conter os conflitos pela imposição de soluções: transferência para a família ou especialistas (terceirização); uso de punições e associação da obediência à regra ao temor da autoridade, do castigo ou da censura.

Tais intervenções são consideradas mecanismos de controle, que parecem “funcionar” temporariamente, mas que, além de reforçarem a heteronomia, não raro, agravavam o problema.

A ausência de intervenções formou o terceiro grupo e era decorrente da concepção de que alguns conflitos deviam ser ignorados por serem de pouca gravidade. Em geral, isso era observado nos conflitos que ocorriam entre os alunos (quando não envolviam agressões físicas ou verbais ostensivas).

Estudos como os de Camacho (2001), Laterman (2002), Leme (2006), Dedeschi (2011), Luccato (2012), Tognetta et al. (2010) indicam que os professores atribuíam maior gravidade às desavenças entre aluno e autoridade do que àquelas que ocorriam entre os pares, sendo consideradas “brincadeiras da idade”. Com isso, transmitiam a mensagem de que o respeito deveria ser dedicado às autoridades e não a qualquer ser humano. Essa omissão resultava em um ambiente propício para a ocorrência de situações de bullying 3 e de maus tratos entre os pares.

Para a solução dos problemas de mau comportamento dos alunos, os professores acreditam ser necessária a adoção de medidas mais duras pela escola como punições severas, expulsões, contratação de mais funcionários e policiamento intensivo (SINDICATO DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2001; MALTA CAMPOS, 2008; SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2013). Assim, despreparados e inseguros para lidar com os conflitos interpessoais, consideram a administração das situações conflituosas entre os estudantes algo desviante da função de professor. Por conseguinte, propõem intervenções rígidas e externas para coibi-los, acreditando que não são também responsáveis por essa formação.

Esse cenário parece indicar relações conflituosas que refletem diretamente na qualidade do clima escolar.

3 O bullying se refere à prática de atos agressivos entre pares. Trata-se de um fenômeno “multicausado” e possui seis características principais: agressão, paridade, intenção, segmentação, recorrência e vitimização.

Assim, há intenção do(s) autor(es) em ferir; são problemas entre pares; são atos repetidos contra um ou mais constantes alvos; há uma espécie de concordância no alvo sobre o que pensam dele e há espectadores, ou seja, um público que prestigia as agressões (os ataques de bullying são escondidos dos adultos, mas nunca dos pares).

Apesar de inúmeras pesquisas mostrarem que o clima escolar influencia as aprendizagens escolares e o desempenho (rendimento escolar, motivação, etc.), vários estudos também têm indicado que essa influência se estende para as relações sociais (convivência, conflitos, violência física e verbal entre alunos e entre alunos e professores, vandalismo, furto, etc.).

Desse modo, há uma associação entre o clima e o aparecimento de problemas de ordem comportamental (indisciplina, violência, bullying, etc.) que ocorrem entre estudantes e entre estudantes e professores. Um ambiente autoritário, inconsistente ou omisso favorece reações agressivas, desavenças e sentimentos de injustiça e de desrespeito ou, então, pode promover a formação de sujeitos fadados à submissão e ao conformismo. Quando os alunos não podem tomar decisões, nem mesmo discutir problemas e situações nas quais estão envolvidos, torna-se mais difícil desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo, de preocupação com o bem-estar comum e de ter um comportamento responsável.

Compreender e analisar o clima escolar parece imperativo, dada a quantidade significativa de pesquisas sugerindo sua associação com o bem-estar dos alunos, incluindo a realização acadêmica e o desempenho, o ajustamento psicossocial adaptativo, a satisfação com a escola, o sentimento de pertencimento, o valor acadêmico e o autoconceito, a motivação para aprender e o comportamento escolar (FAN et al., 2011).

Contudo, apesar da relevância desse conhecimento para as instituições escolares, ainda não há no país instrumentos validados e adaptados à realidade das escolas brasileiras que possam mensurar o clima escolar e, consequentemente, a partir de um diagnóstico mais preciso, que possibilitem conhecer o que está sendo percebido como positivo em uma escola e o que precisa ser melhorado, e planejar propostas de intervenção mais eficazes. Em vista disso, esta pesquisa visa construir, aplicar e analisar as evidências de validação de instrumentos, adaptados à realidade das escolas brasileiras, a fim de avaliar o clima escolar para alunos a partir do 7º ano, professores e gestores. Tem, ainda, como segundo objetivo, elaborar e desenvolver, em duas escolas públicas de ensino fundamental II, um projeto de formação dos educadores visando à melhoria da convivência escolar.

O que é o clima escolar?

Podemos encontrar conceitos distintos a respeito do clima. Entretanto, a literatura nos aponta uma ideia comum que o concebe como a percepção que os indivíduos têm a respeito do ambiente no qual estão inseridos (CUNHA; COSTA, 2009; GAZIEL, 1987; JANOSZ, 1998; LOUKAS, 2007; THIÉBAUD, 2005). Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar. O clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias. Trata-se, assim, de uma espécie de “personalidade coletiva” da instituição, sendo que cada escola tem seu próprio clima. Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. O clima, portanto, é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola.

Assim como o conceito, as dimensões que constituem o clima escolar variam muito (CUNHA; COSTA, 2009; GOMES, 2005; LOUKAS, 2007) entre os pesquisadores. Estudioso há anos desse tema, Janosz (1998) compreende o ambiente escolar como sendo composto por cinco dimensões inter-relacionadas: o clima relacional, que se refere às relações que são estabelecidas entre os membros da organização e seu entorno; o clima educativo, que traduz o valor atribuído à educação aos que intervêm na ação educativa; o clima de segurança, que se refere à ordem, à tranquilidade e à confiança entre os atores educativos no seio da escola; o clima de justiça, que se reconhece pela legitimidade, transparência, equidade e possibilidade de diálogo na aplicação das regras e sanções e na atribuição de direitos e deveres; o clima de pertencimento, que se constrói a partir de todas as demais características do clima escolar. O modo de os indivíduos perceberem coletivamente essa atmosfera tem influências significativas sobre o comportamento dos grupos. Janosz (1998) e Thiébaud (2005) consideram que o clima escolar influencia na qualidade da vida escolar dos alunos em três aspectos: na formação da identidade, na aprendizagem/escolarização e na convivência e antecipação das expectativas recíprocas.

Sabe-se que além dos conflitos e dos problemas de relacionamento, outro problema que a escola brasileira tem enfrentado, com frequência, é o baixo desempenho e aprendizagem dos alunos (INDICADOR NACIONAL DE ALFABETISMO FUNCIONAL, 2012; BRASIL, 2014; ORGANIZATION OF ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT, 2013; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

Inúmeros estudos consideram a relação entre a qualidade do clima e o desempenho dos alunos tão importante quanto o ensino em si (CASASSUS, 2008; PERKINS, 2006; 2007). Características como estrutura física, relações entre pessoas e contexto psicológico podem alterar negativa ou positivamente o clima e ter como resultado maior ou menor o desenvolvimento dos alunos. Segundo estudo da Organization of Economic Cooperation and Development (OECD) (2013), a partir de dados do Programme for International Student Assessment (Pisa) e do Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o clima escolar foi o elemento que mais explicou a variação dos resultados de desempenho entre escolas. Estudos realizados no Brasil também apontam a influência do clima escolar, além de outros fatores, no desempenho e na desigualdade intraescolar (ALVES; FRANCO, 2008; BRASIL, 2014; FRANCO et al., 2007; OLIVEIRA, 2013).

As pesquisas empíricas mostram que um clima positivo e duradouro na escola promove o desempenho acadêmico e o desenvolvimento saudável dos alunos. De forma não surpreendente, um clima escolar positivo também promove a permanência do professor na escola, o que por si só aumenta as possibilidades de êxito dos alunos (ZINS et al., 2004; CENTER FOR SOCIAL AND EMOTIONAL EDUCATION, 2002; COHEN et al., 2009).

Thiébaud (2005) afirma que os resultados de diversos estudos mostraram que os alunos são sensíveis ao clima da escola, podendo influenciar seu comportamento e adaptação. O autor considera que o clima escolar está relacionado com o grau de eficácia geral de uma instituição, mas, especialmente, com o nível de incivilidades, violência e estresse vivenciados. É o que também evidenciam Díaz-Aguado Jalón et al. (2010) e Blaya et al. (2004) em suas pesquisas, nas quais relacionam o clima das escolas e a vitimização entre os alunos.

Os autores concluem que o clima escolar é um elemento essencial ao bom funcionamento da escola; quando é negativo, pode representar um fator de risco à qualidade de vida escolar, contribuindo para o sentimento de mal-estar e para o surgimento da violência. Nesse sentido, os estudos de Debarbieux (2006) ressaltam que a qualidade do clima escolar é uma variável muito importante para prevenir a violência. Segundo o autor, as instituições que apresentaram êxito em programas de prevenção da violência tinham um clima escolar positivo. A qualidade do clima escolar, portanto, prenuncia o sucesso ou o fracasso da implementação de programas de intervenção.

A síntese das pesquisas mostra, por conseguinte, que o clima é determinante na qualidade de vida escolar e está diretamente associado ao sentimento de bem-estar geral e de autoconfiança para realizar o trabalho escolar, à motivação, às aprendizagens e ao rendimento escolar, à atitude diante da utilidade dos estudos, à identificação com a escola, ao desenvolvimento emocional e social dos alunos e professores, aos comportamentos, ao estresse, às interações com os pares e com os outros atores da instituição.

O clima é um conceito-chave no planejamento das escolas e, portanto, de fundamental importância à implantação de estratégias que promovam um clima escolar positivo. Para isso, é preciso uma gestão inovadora, “aberta às mudanças”, a valorização dos atores escolares (alunos, pais, professores e gestores), o exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo, o fomento à participação da família e da comunidade nas ações da instituição, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do sentido de pertencimento (ÁQUILA et al., 2009).

Um clima escolar positivo apresenta bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de aprendizagem, senso de justiça (há participação na elaboração das regras que estão presentes e são obedecidas, e as sanções são justas), os indivíduos sentem-se seguros e pertencentes à escola (acolhidos e envolvidos).

A reforma do clima escolar concentra-se em quatro objetivos centrais sobrepostos que promovem o respeito na escola: a criação de comunidades democráticas, a promoção de apoio aos alunos e professores, a garantia de uma escola segura e o estímulo à participação estudantil. O clima escolar é mais bem avaliado com investigações que são desenvolvidas com rigor metodológico e que, além de possibilitar a atuação dos atores da comunidade escolar (alunos, professores, gestores, funcionários e pais), avalia todas as dimensões que dizem respeito às relações sociais, ao processo de ensino e aprendizagem e às experiências dos educadores e alunos na escola (COHEN et al., 2009). O Conselho Nacional do Clima Escolar (NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL, 2007) recomenda que as avaliações do clima escolar se concentrem em quatro dimensões: segurança, relações, ensino e aprendizagem, e ambiente institucional. Recomenda ainda que sejam discutidos os dados encontrados com a comunidade educativa visando, desse modo, elaborar programas de intervenção que atuem sobre as dificuldades identificadas.

As escolas públicas brasileiras, frequentadas pela maioria da população, em geral, apresentam resultados insatisfatórios e dificuldades de melhoria substantiva (INAF, 2002, 2006, 2007, 2009, 2012; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011; OECD, 2010, 2013). Apesar de ser extensamente discutido em outros países, a revisão da literatura realizada por nós indicou que o clima escolar ainda é pouco estudado no Brasil. Professores e gestores desconhecem as dimensões que compreendem o clima e sua influência na escola. É preciso estudá-lo e entendê-lo para que seja possível promover um ambiente mais sadio, tanto para o conhecimento quanto para as relações interpessoais.

Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.

Este é um fragmento do artigo completo, que está disponível em:

http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i64.3747