

O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar¹



Juliana Frizzoni Candian

Doutoranda em Sociologia – IESP/UERJ. Analista da Avaliação,
CAEd/UFJF.

Wagner Silveira Rezende

Doutor em Ciências Sociais – ICH/UFJF. Analista da Avaliação,
CAEd/UFJF.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é evidenciar a relação positiva entre desempenho escolar acima do esperado e o clima escolar favorável ao bom desempenho, em um aspecto bastante específico: a percepção, por parte dos alunos, das normas que vigoram na escola. É tema comum na pesquisa em educação explorar as razões das diferenças entre os resultados de escolas e alunos. Buscamos evidências de que escolas semelhantes, no que se refere à condição dos seus alunos, mas que se distinguem pela qualidade do clima escolar no seu contexto normativo, afetam de forma diferente o desempenho dos alunos. A evidência empírica vem das informações dos questionários contextuais e dos testes de proficiência dos sistemas estaduais de avaliação de três estados brasileiros (GO, PE, RS) no ano de 2011, e permite destacar a relação entre o desempenho escolar e o clima escolar percebido pelos alunos, no seu aspecto normativo. Esse vínculo entre desempenho e normas permite estabelecer conexões entre clima escolar e gestão escolar.

Palavras-chave: Clima escolar. Desempenho. Valor agregado. Contexto normativo.

ABSTRACT

The aim of this paper is to put in evidence the positive relationship between high school performance and the good school environment, in a particular way: the students' perception about the norms that exist in the school. It's a common subject in educational research to explore the reasons for differences between the school outcomes and student outcomes. The goal is to find evidences that dissimilar schools (about their normative context, but similar about the social condition of their students) affect, in different ways, the performance of the students. The empirical evidence could be found in the contextual questionnaires and cognitive tests of assessment systems of three Brazilian states (GO, PE, RS), in 2011, and allows to enhance the relationship between the school performance and the normative school environment. The link between performance and norms enables to establish connections between school environment and school management.

Keywords: School environment. School performance. Normative context.

1. Uma versão preliminar deste texto foi apresentada em 2013, durante o XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, em Salvador - BA, no GT "Educação e Sociedade". A presente versão incorpora as sugestões e observações dos participantes, aos quais os autores agradecem.

Introdução

O ambiente que a escola oferece para seus alunos é um tema de interesse para aqueles que se dedicam a analisar e compreender os elementos que interferem na aprendizagem dos estudantes. A associação entre um bom ambiente escolar e a aprendizagem pode ser percebida de forma direta: quanto melhor o ambiente escolar, melhor a aprendizagem. No entanto, essa percepção, muitas vezes construída de forma intuitiva por aqueles envolvidos com a escola, em especial, professores e gestores, precisa ser especificada, para ser compreendida.

O ambiente escolar, ou clima escolar, segundo a denominação que vem ganhando força no cenário dos estudos educacionais, em especial, daqueles vinculados aos resultados da avaliação em larga escala no Brasil, não é fácil de ser definido. Há uma ideia geral sobre do que seria composto o clima escolar, mas não há uma definição unívoca e precisa acerca da expressão. Em princípio, o clima é tratado como um conjunto de condições que, na escola, contribuem para que os atores escolares considerem o ambiente agradável e favorável ao aprendizado e ao desenvolvimento de suas atividades.

Se o clima escolar já ocupou espaço em diversas searas dentro do campo educacional, é no terreno da avaliação educacional em larga escala que o interesse pelo tema tem se demonstrado mais nítido e profundo. O clima escolar tem sido percebido como uma dimensão importante para explicar diferenças no desempenho médio das escolas em testes de proficiência aplicados no contexto dos sistemas de avaliação educacional em larga escala no Brasil.

O raciocínio é análogo ao que foi dito algumas linhas acima, no que diz respeito à aprendizagem. Para o desempenho, a hipótese é semelhante: quanto melhor o clima escolar, melhor o desempenho médio das escolas. Fala-se em desempenho médio das escolas, pois o clima é tratado como uma dimensão escolar, e não individual, pertencente ao aluno, tomado em si mesmo. Embora se possa imaginar uma abordagem do clima escolar, vinculando-o com o desempenho, tendo a turma como unidade de análise, e investigando diferenças de percepção do clima da escola de acordo com as diferentes turmas, o que tem sido feito nos estudos sobre o clima escolar envolve a escola como unidade de análise.

Do ponto de vista da coleta das informações, que permite, de alguma forma, mensurar o clima escolar, ele tem sido analisado sob a ótica da percepção: não se investiga o clima escolar em si mesmo, mas a percepção que diferentes grupos de atores têm sobre ele. São usados, portanto, indicadores de percepção do clima escolar, envolvendo, em geral, a opinião de alunos, diretores e professores. O clima escolar pode ser tratado como um conjunto geral de elementos, ou percebido a partir das nuances de cada um desses elementos. Para usar uma terminologia da qual lançamos mão para levar a cabo este estudo, o clima escolar pode ser investigado a partir de uma dimensão única, ou a partir dos contextos nos quais é formado.

Independentemente da forma como este elemento, o clima escolar, é tratado em sua dimensionalidade (se de maneira geral, ou por meio de seus diferentes contextos), sua relação com o desempenho médio das escolas nos testes de proficiência é algo que chama a atenção dos estudos na área de avaliação educacional.

Este estudo intenta relacionar um dos contextos componentes do clima escolar, o contexto normativo, com o desempenho médio das escolas em três sistemas de avaliação em larga escala no Brasil. Essa relação, contudo, não é feita de maneira direta, vinculando de forma linear o clima com maiores médias de proficiência. Nosso interesse foi o de estabelecer conexões entre melhores percepções do clima escolar, em sua dimensão normativa, a partir da visão do aluno, com escolas que mais agregam valor ao desempenho de seus alunos.

Com esse objetivo, organizamos nosso argumento em quatro seções, além desta pequena introdução. Inicialmente, apresentamos a abordagem do clima escolar que adotamos, com sua conceituação e suas características. Em seguida, descrevemos o processo de construção do índice de percepção do contexto normativo do clima escolar, apresentando as variáveis que foram utilizadas, bem como a construção da metodologia da qual nos valem para agrupar as escolas de acordo com o valor agregado ao desempenho dos seus alunos. A seguir, são apresentados os três sistemas de avaliação educacional dos quais utilizamos os dados para este trabalho, assim como justificamos sua escolha e destacamos os resultados que encontramos com a realização deste trabalho. Por fim, apresentamos algumas conclusões possíveis para o estudo, destacando as implicações dos resultados observados para o debate sobre a importância da gestão escolar.

1. O clima escolar

O clima escolar, como ressaltado, admite uma série de conceituações e abordagens. É preciso, de início, definir o que entendemos como clima escolar. Antes de apresentarmos o conceito, apresentaremos alguns estudos nos quais o clima escolar é tematizado, e a maneira pela qual isso é feito.

O clima escolar, para Silva (2001), é “o conjunto de efeitos subjetivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, bem como o estilo dos administradores escolares, influenciando as atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários” (SILVA, 2001, p. 52), e relaciona-se diretamente com a estrutura organizacional da escola: “Clima organizacional, poderíamos dizer que é uma forma constante pela qual as pessoas, à luz de suas próprias características, experiências e expectativas, percebem e reagem às características organizacionais” (SILVA, 2001, p. 53).

De acordo com essa abordagem, o clima é considerado a partir de um enfoque perceptivo, posição da qual compartilhamos. Assim, a análise recai

sobre a percepção que os atores possuem em relação ao ambiente escolar. Além da abordagem com base na percepção, Silva dá ênfase à reação oriunda dessa percepção. Este é um aspecto importante do clima escolar, visto que a forma como ele é percebido orienta as ações que os indivíduos tomam no ambiente escolar.

Em um trabalho intitulado “Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro”, Brito & Costa (2010) apresentam um estudo das influências do clima escolar na prática docente. O trabalho teve como objetivo entender melhor a dinâmica educativa do Rio de Janeiro, a partir da análise da organização interna da escola e das características dos professores em relação à instituição de ensino. Os autores deram enfoque à abordagem teórica do clima e prestígio escolar para saber até que ponto as características do ambiente escolar podem influenciar a prática docente e, conseqüentemente, o rendimento do aluno. Mais uma vez, estamos diante de um quadro que vincula o estabelecimento de um bom clima escolar com a melhoria da aprendizagem do aluno.

Sobre o conceito de clima escolar, especificamente, os autores salientam a multiplicidade de definições e adotam em seu trabalho o que há em comum entre elas: a ideia de clima como percepção dos indivíduos sobre o ambiente do qual fazem parte (mais uma vez, o enfoque perceptivo), o que influencia seu comportamento no referido ambiente, definição próxima da que mobilizamos aqui. A respeito da influência no comportamento, os autores citam Brunet: “para podermos determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, precisamos tomar em linha de conta as suas características pessoais, mas também o seu ambiente ou clima de trabalho” (BRUNET apud BRITO; COSTA, 2010, p. 503).

Por meio da realização de entrevistas, Brito & Costa perceberam que os professores têm consciência da existência de significativas diferenças entre escolas com climas diferentes: nas escolas com melhor ambiente escolar, há uma atmosfera de encorajamento e altas exigências, cordialidade e relações mais próximas com a família e com os alunos. De acordo com os professores entrevistados, essas diferenças podem ser atribuídas, primeiramente, a aspectos externos à escola, como o aluno, a família e a condição socioeconômica, e, em seguida, à gestão escolar, ou seja, a um fator interno à escola. Não abordamos, no presente trabalho, o conceito de prestígio escolar, nem suas implicações. Contudo, mais uma vez, encontramos no trabalho desses autores o vínculo entre o clima escolar e melhores rendimentos educacionais, tema que orienta este estudo.

A pesquisa bibliográfica apontaria uma enorme diversidade de abordagens no que tange ao clima escolar, e poderíamos reproduzir uma série de exemplos aqui. No entanto, a despeito das contribuições das abordagens que

apontamos anteriormente, uma concepção bastante ampla acerca do clima, que abarca vários aspectos desse conceito, foi adotada. Essa concepção se baseia em uma perspectiva interacionista, que significa que o enfoque é dado nas interações entre os agentes. O clima escolar, de acordo com essa perspectiva, é definido como sendo um *conjunto de características sociais, psicológicas e culturais de uma determinada escola*. Esse conjunto de características é constituído por fatores estruturais, pessoais e funcionais (organizativos), os quais interagem entre si em um processo dinâmico que confere à escola uma espécie de *estilo* ou *ambiente* próprio; este, por sua vez, influencia a forma pela qual a escola desenvolve seus processos educativos.

Vale ressaltar, mais uma vez, que a operacionalização desse conceito é feita *através das percepções* que os agentes no interior da escola têm acerca do ambiente da instituição, já que o clima não pode ser medido em si, mas apenas como os atores envolvidos (professores, alunos, diretores e demais profissionais) o percebem.

Para fins analíticos e didáticos, o clima escolar, como definido anteriormente, pode ser dividido em quatro grandes grupos de contextos no interior da escola (MARJORIBANKS, 1980). Cada contexto possui características próprias e pode ser medido por uma série de indicadores. São eles:

- **Contexto imaginativo:** envolve a percepção, especificamente por parte dos alunos, do ambiente escolar como incentivador da criatividade e da imaginação, onde eles se sentem estimulados a compreender e experimentar o mundo a partir de suas próprias percepções e concepções, ou se, ao contrário, ele se constitui como um ambiente rígido, tradicional e sem inovações.
- **Contexto instrucional:** envolve as percepções dos alunos acerca da orientação acadêmica no contexto da instrução do ensino; ou seja, acerca de como os alunos percebem o interesse (ou o desinteresse) dos professores pela aprendizagem; e também se o ambiente é propício para atingir os objetivos educativos e adquirir habilidades.
- **Contexto inter-relacional:** envolve a percepção da qualidade e da frequência com que as relações são estabelecidas no ambiente escolar, assim como a percepção acerca da preocupação, no nível do aluno, que os professores e diretores têm, diante de seus problemas e dificuldades; ou seja, diz respeito ao contexto de qualidade interpessoal de confiança e bem-estar entre os agentes.
- **Contexto normativo (regulatório):** envolve as percepções sobre a severidade com que se desenvolvem as relações de autoridade no interior da escola, assim como as percepções acerca do nível de participação dos

agentes no estabelecimento das regras que coordenarão suas ações, além do grau de respeito pelo cumprimento de tais regras.

Os fatores que compõem esses quatro contextos não pertencem, necessariamente, a um único contexto. Ao contrário, alguns podem pertencer, ao mesmo tempo, a mais de um contexto. É o caso, por exemplo, da percepção dos alunos no que tange ao interesse dos professores por sua aprendizagem. Localizado no contexto instrucional, a percepção do envolvimento do professor com a aprendizagem dos alunos é vinculada, por estes, ao incentivo para inovarem e buscarem métodos novos de aprendizagem (dimensão pertencente ao contexto imaginativo). Além disso, como já ressaltamos, a divisão entre esses contextos é analítica e didática; mas, na prática, eles se misturam em relações complexas entre si. O que esperamos é explorar a percepção dos agentes escolares, mais precisamente dos alunos, sobre o contexto normativo do clima escolar, relacionando-a com escolas que agregam valor ao desempenho escolar dos seus alunos.

Para este estudo, nos dedicamos à análise do contexto normativo. A ideia é buscar evidências dos efeitos da percepção desse contexto nos resultados obtidos pelas escolas nos testes de proficiência. Os outros três contextos poderiam ser investigados, da mesma maneira, testando seus efeitos isoladamente. Como um passo inicial, dentro dos limites deste trabalho, a investigação de um contexto já será suficiente, abrindo caminho para estudos vindouros.

2. O contexto normativo do clima escolar – estratégia de mensuração

Para investigarmos fenômenos como o clima escolar, é preciso construir instrumentos de aproximação, que auxiliem o entendimento daquilo que se pretende estudar. Na incapacidade de mensurar o clima em si mesmo, é preciso construir um índice do clima. Embora não seja uma medida direta, o índice oferece uma mensuração criteriosa, auxiliando a compreensão do fenômeno.

O índice de percepção do contexto normativo do clima escolar foi criado com base nos questionários contextuais aplicados aos alunos das redes avaliadas pelos três projetos de cujos dados nos valem para a realização deste estudo (e que serão especificados no tópico seguinte). Trata-se da medida da percepção sobre determinado fenômeno – no caso, o contexto normativo do clima escolar –, e não de um índice de clima escolar em si mesmo. Na direção do que apontam as referências mobilizadas na seção anterior, não estamos mensurando o clima escolar, e sim a percepção deste. Estamos tratando, portanto, com a forma pela qual um conjunto determinado de atores percebe o clima escolar – mais precisamente, seu contexto normativo.

Vale ressaltar, ainda, que estamos analisando a percepção de um grupo de atores específicos, os alunos, e não do conjunto total de atores envolvidos com a escola, principalmente, professores e diretores (que, no seio dos sistemas de avaliação educacional em larga escala, também respondem aos questionários contextuais). Isso quer dizer que nosso estudo se limita a explorar a percepção do clima por parte dos alunos, e não uma percepção do clima escolar que envolva a conjugação da opinião de grupos diversos de atores.

Além disso, outro ponto que merece destaque é o enfoque que concedemos a um contexto específico, e não a uma abordagem genérica, do clima escolar, que envolve quatro contextos, conforme a concepção teórica acerca do clima que aqui estamos adotando. Sendo assim, nos concentramos no contexto normativo do clima, e não em uma dimensão completa do clima escolar, e este era justamente o objetivo. Estudos sobre o clima escolar já nos ocuparam em outros momentos (REZENDE & CANDIAN, 2013), a partir de uma concepção geral sobre o clima, que levava em conta todos os seus contextos. Contudo, para o presente estudo, fomos movidos pelo interesse de testar a hipótese de que os diversos contextos do clima escolar se relacionam, de maneira também diversa, ao desempenho dos alunos.

O contexto normativo do clima escolar está relacionado com a elaboração e o cumprimento (ou não) das normas que regem as relações na escola, sejam elas referentes às relações estabelecidas em sala de aula, sejam elas relativas ao ambiente escolar extraclasse. A elaboração das normas, assim como o cumprimento destas, são elementos fundamentais para a percepção da escola como um ambiente propício à aprendizagem, e como um ambiente em que o aluno (assim como os professores e os diretores) deseja estar. Nesse sentido, procurar relações entre o desempenho médio das escolas e os diferentes contextos do clima escolar, como o normativo, parece ser uma boa estratégia para aprofundar os estudos sobre o clima escolar, no intuito de desvelar quais contextos são mais ou menos influentes em relação ao desempenho. Características diferentes levam a resultados diferentes. Contextos diversos do clima acabam por levar a diferentes influências sobre os resultados obtidos pelos alunos nos testes de proficiência.

Para a construção do índice de percepção do contexto normativo do clima escolar, por parte dos alunos, conforme o nomeamos, recorreremos a oito variáveis dispostas nos questionários contextuais dos sistemas de avaliação educacional de Goiás, Pernambuco e Rio Grande do Sul. As variáveis se encontravam dispostas em forma de afirmação e são as seguintes, para os três sistemas aqui analisados:

- *Sinto-me em segurança nesta escola.*
- *A escola é uma bagunça. Ficam muitos alunos do lado de fora da sala fazendo barulho.*

- *Quando alguém me ameaça ou agride, não adianta reclamar na direção. Tudo continua do mesmo jeito.*
- *Todos sabem o que pode e o que não pode ser feito na escola.*
- *A turma demora a fazer silêncio, depois que o(a) professor(a) entra em sala.*
- *Durante as aulas há muito barulho e bagunça, o que atrapalha quem quer estudar.*
- *Por qualquer motivo, os alunos são colocados para fora da sala pelo professor.*
- *Perdemos muitas aulas porque o(a) professor(a) falta com frequência.*

Para todas as afirmativas havia, como opções de respostas, alternativas dispostas em uma escala de concordância decrescente (de “concordo muito” a “discordo muito”), com quatro opções, variando da maior concordância para a menor concordância. Cada uma das alternativas foi recodificada, de modo a receber um valor específico. As alternativas das seguintes variáveis foram reconfiguradas de modo que, de A a D, recebessem a pontuação de 1 a 4: *A escola é uma bagunça; Ficam muitos alunos do lado de fora da sala fazendo barulho; Quando alguém me ameaça ou agride, não adianta reclamar na direção. Tudo continua do mesmo jeito; A turma demora a fazer silêncio, depois que o(a) professor(a) entra em sala; Durante as aulas há muito barulho e bagunça, o que atrapalha quem quer estudar; Por qualquer motivo, os alunos são colocados para fora da sala pelo professor; Perdemos muitas aulas porque o(a) professor(a) falta com frequência.* Já as alternativas das outras variáveis (*Sinto-me em segurança nesta escola; Todos sabem o que pode e o que não pode ser feito na escola*) foram pontuadas, variando de A a D, respectivamente, de 4 a 1. A intenção é sempre a de que o maior valor seja atribuído à melhor percepção do contexto normativo do clima escolar.

A partir da recodificação dessas variáveis, as respostas, agora variando numericamente, de acordo com pontos que lhes haviam sido atribuídos, puderam ser somadas. Para os índices produzidos no âmbito de cada sistema de avaliação, foram calculadas as correlações entre as variáveis e, para validar a construção da medida, usamos o *Alpha de Combrach*. Essa medida avalia o nível de adesão das variáveis ao construto ou índice. Escores altos (considerados, para efeitos de análise, aqueles acima de 0,5) indicam que os itens se agregam na mesma latência, ou seja, medem a mesma dimensão e podem ser usados na construção de um índice. Para Saego, Saers e Saepe, o Alpha encontrado foi 0,660; 0,607; e 0,640, respectivamente.

Identificados o menor e o maior valor dessas somas, reconfiguramos os valores para uma escala de 1 a 10. É importante ressaltar que, uma vez que o interesse sobre a percepção do contexto normativo do clima escolar está no

aluno, o índice foi estabelecido para esses atores. Para as análises seguintes, os índices foram agregados, pela média, no nível das escolas, de forma que obtivemos medidas do clima em cada escola, a partir das opiniões dos alunos, uma vez que o objetivo é conectar a percepção do clima a resultados escolares melhores que os esperados para as escolas.

A seguir, foram criados quatro grupos, de acordo com a distribuição desse índice, representando a percepção dos alunos acerca do contexto normativo do clima escolar. Os grupos criados receberam a seguinte denominação:

- *Grupo 1: Os alunos percebem que o clima escolar é ruim.*
- *Grupo 2: Os alunos percebem que o clima escolar é razoável.*
- *Grupo 3: Os alunos percebem que o clima escolar é bom.*
- *Grupo 4: Os alunos percebem que o clima escolar é ótimo.*

O Grupo 1 representa a situação menos desejável, na qual os alunos possuem uma percepção de que o clima escolar é ruim. Os Grupos 2 e 3 representam a opinião dos alunos de que o clima escolar é razoável e bom, respectivamente. O Grupo 4 representa a situação mais desejável, na qual os alunos percebem o clima escolar como ótimo. O índice foi nomeado *Percepção do contexto normativo do clima escolar, segundo os alunos*.

Outro aspecto importante da análise consiste na estimação dos valores esperados do desempenho escolar. Considerando que as características dos alunos são as mais importantes no desempenho escolar, ou seja, é uma característica associada positivamente ao desempenho (quanto melhor a condição socioeconômica do aluno, melhor tende a ser o seu desempenho) e que a condição socioeconômica média da escola é um índice que expressa a condição geral dos alunos que ela recebe, é possível estimar o desempenho esperado para determinada escola a partir da condição econômica dos seus alunos. Essa medida é estimada por meio da resposta dos alunos a diversos itens que expressam a condição dos seus domicílios (presença de bens no domicílio). Quando a diferença entre o desempenho médio de uma escola e o desempenho que é esperado para ela, dada a condição de seus alunos, é positiva, dizemos que a escola agrega valor.

Vale destacar que outras variáveis poderiam ser consideradas na estimação do valor esperado para as escolas: localização, recursos, infraestrutura, etc. Mas, para facilitar a explicação e a estimação, e porque a condição socioeconômica dos alunos que frequentam determinada escola tende a ser a característica que mais afeta o seu desempenho, medimos os valores esperados para as escolas em cada projeto considerado, usando o índice socioeconômico médio da escola, por meio de modelos de regressão linear simples. A disciplina con-

siderada foi Matemática². Assim, os modelos estimaram o valor esperado para as escolas nessa disciplina, dadas as condições gerais dos alunos que as frequentam. A partir desses valores, calculamos o valor agregado: a diferença entre a média observada para cada escola nos testes de proficiência e o que seria esperado para ela, tendo em vista a condição de seus alunos.

Para observar a relação entre o contexto normativo do clima escolar e o desempenho considerado em termos do valor agregado pela escola, criamos categorias dos índices de clima escolar a partir da sua distribuição: cada categoria se refere a um quartil da distribuição desse índice no estado considerado. Com relação ao valor agregado, consideramos três categorias: a primeira é a de escolas que não agregam valor, ou seja, tiveram o desempenho esperado para elas, dadas as condições dos alunos que recebem; a segunda categoria é a de escolas que agregaram pouco valor, até 12,5 pontos (que equivale a meio desvio-padrão da escala de proficiência, tal como é considerada – média de 250, desvio-padrão de 50 pontos); por fim, a categoria de escolas que agregaram muito valor – mais de 12,5 pontos.

3. O Saego, o Saers e o Saepe – características dos sistemas de avaliação e os resultados encontrados

A escolha pela análise dos dados do Saego, Saers e Saepe em específico levou em consideração três fatores, precipuamente:

- *territorialidade*: a ideia era coletar dados de diferentes sistemas no Brasil, para testar a eficácia do índice que estamos criando em contextos com características diversas. Assim, as regiões brasileiras foram levadas em consideração, e a escolha recaiu sobre um sistema da Região Centro-Oeste, o Saego; um sistema da Região Sul, o Saers; e um sistema da Região Nordeste, o Saepe;

- *diversidade de redes*: cada um desses sistemas possui uma característica diversa, no que tange às redes de ensino avaliadas: o Saego avalia a rede estadual; o Saers avalia as redes municipais; enquanto o Saepe avalia as redes municipais e a estadual;

- *homogeneidade do questionário*: por fim, metodologicamente, essa escolha se justifica, na medida em que os questionários contextuais aplicados para esses três sistemas, em 2011, possuíam as mesmas variáveis, no que diz respeito ao contexto normativo do clima escolar.

Outros sistemas de avaliação poderiam ter sido considerados, mas a escolha para este trabalho, pelos critérios apontados, recaiu sobre estes três sistemas de avaliação. Trabalhos futuros, nesta mesma linha de pesquisa, podem abordar dados de outros sistemas.

2. Os resultados em Língua portuguesa e Matemática são semelhantes. Porém, a escolha pela disciplina de Matemática se deve ao fato de que o aprendizado do aluno se dá, de forma geral, na escola.

Saego

O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) é realizado desde 2011. Nesse ano, o sistema avaliou mais de 130 mil alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

A partir das respostas válidas aos questionários contextuais, foi possível construir, de acordo com as estratégias detalhadas na seção 2, um índice para o contexto normativo do clima escolar, que varia de 1 a 10 (em que 1 é a pior percepção do clima escolar, e 10 é a melhor), para os alunos das escolas de Goiás que têm as estatísticas descritivas detalhadas na tabela 1 a seguir.

Tabela 1. Estatística Descritiva do contexto normativo do clima escolar – Saego 2011

Contexto normativo	N	Média	Desvio-padrão
	98053	6,23	1,63

A partir dos dados agregados no nível das escolas, encontramos os resultados expressos na Tabela 2. Foram cerca de 1080 escolas avaliadas na rede estadual de Goiás³ em 2011. Dessas, quase metade (48,2%) não agregou valor aos resultados dos seus alunos, e apenas 25,76% conseguiram uma média de desempenho maior que o esperado para a condição geral dos seus alunos.

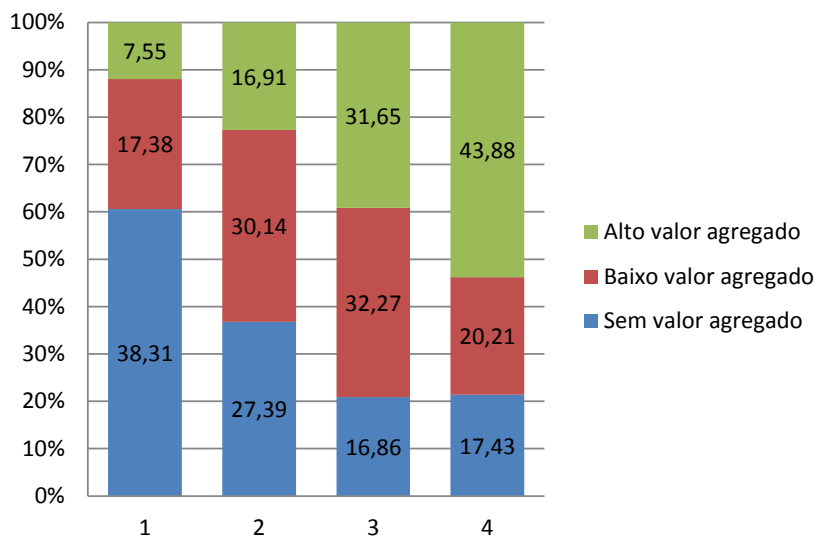
3. Há a participação de algumas escolas filantrópicas, mas que representam menos de 9% do total de escolas avaliadas. Seu perfil não difere das demais.

Tabela 2. Valor agregado ao desempenho; descritivas das escolas – Saego 2011

	Frequência	Percentual
Sem valor agregado	522	48,20
Baixo valor agregado	282	26,04
Alto valor agregado	279	25,76
Total	1083	100

Como o esperado, o contexto normativo possui considerável correlação com o valor agregado pela escola (0,39). Quando comparamos os quartis de índice que expressam a percepção do contexto normativo e as escolas que agregam valor, observamos que, entre as escolas cujos alunos percebem melhor esse contexto, a maior parte delas agrega valor, ou seja, tem resultado melhor que o esperado, dadas as condições dos alunos. O Gráfico 1 expressa essa relação.

Gráfico 1. Relação entre escolas com alto valor agregado e grupos de percepção sobre o contexto normativo do clima escolar – Saego 2011⁴



4. Os valores de 1 a 4, neste e nos demais gráficos, referem-se às categorias do contexto normativo do clima escolar – grupos 1 a 4 – apresentados na seção 2.

Saers

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers) é realizado, com descontinuidades, desde 1996. Em 2011, participaram 16.425 alunos das redes municipais e privada. Os testes de Língua Portuguesa e Matemática avaliaram alunos da 2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. Os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental não respondem ao questionário contextual. Considerando as respostas válidas, a percepção do contexto normativo foi captada para mais de 5.500 alunos. A média do índice, na escala que vai de 1 a 10, está apresentada na Tabela 3.

Tabela 3. Estatística Descritiva do contexto normativo do clima escolar – Saers 2011

Contexto normativo	N	Média	Desvio-padrão
	5575	6,09	1,66

5. Há 11 escolas pertencentes à rede particular.

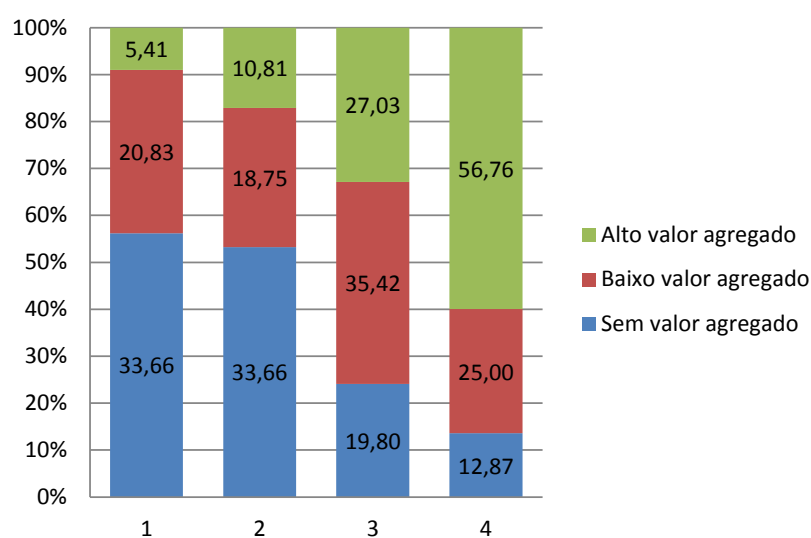
Ao todo, temos resultados para 186 escolas das redes municipais do Rio Grande do Sul⁵. Dessas, é expressiva a quantidade de escolas que não agrega valor aos seus alunos (mais de 54%), como pode ser visto na Tabela 4.

Tabela 4. Valor agregado ao desempenho; descritivas das escolas – Saers 2011

	Frequência	Percentual
Sem valor agregado	101	54,30
Baixo valor agregado	48	25,81
Alto valor agregado	37	19,89
Total	186	100

A correlação entre o valor agregado das escolas e a percepção do contexto normativo do clima escolar é de 0,52, valor que pode ser considerado elevado.

Gráfico 2. Relação entre escolas com alto valor agregado e grupos de percepção sobre o contexto normativo do clima escolar – Saers 2011



O Gráfico 2 expressa a relação entre os grupos do clima escolar e o valor agregado pelas escolas. No caso do Saers, essa relação é ainda mais expressiva: mais da metade das escolas cuja percepção do clima é a melhor é do grupo que agrega valor ao resultado dos seus alunos.

Saepe

O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) avaliou, em 2011, mais de 450 mil alunos nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, distribuídos nas redes estadual e municipais dos 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, incluindo os projetos de correção do fluxo escolar. Com as respostas válidas para as variáveis de interesse, foi possível mensurar a percepção sobre o contexto normativo do clima escolar para mais de 220 mil alunos participantes do Saepe em 2011.

A Tabela 5 traz as descritivas para o projeto. A percepção dos alunos sobre o contexto normativo da escola em que estudam, mensurada na escala que vai de 1 a 10, é, no Saepe, a menos favorável dos projetos considerados.

Tabela 5. Estatística Descritiva do contexto normativo do clima escolar – Saepe 2011

Contexto normativo	N	Média	Desvio-padrão
	223560	6,00	1,73

Analisamos os resultados de cerca de 4.900 escolas, 80% das redes municipais; o restante pertence à rede estadual. As estatísticas descritivas das escolas para as categorias de valor agregado consideradas estão na Tabela 6.

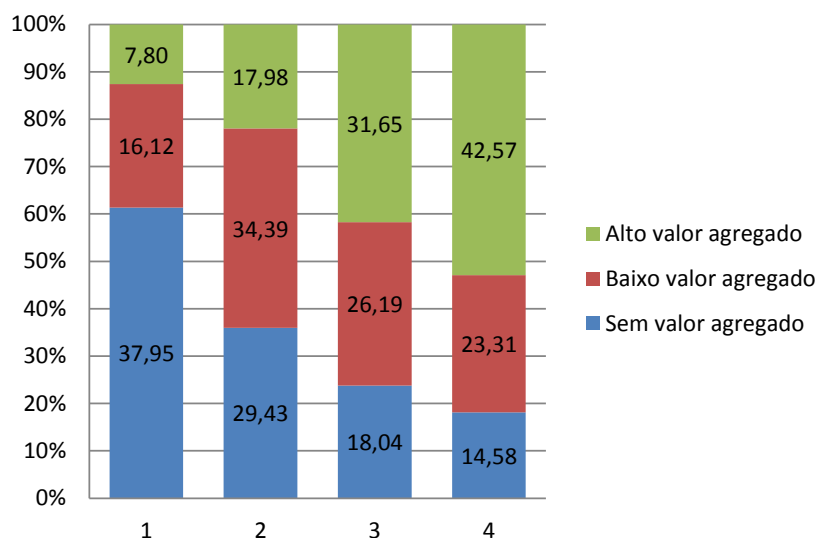
Mais uma vez, a maioria das escolas não faz mais que o esperado para os seus alunos em Matemática. No entanto, de modo distinto do observado anteriormente, entre as escolas que agregam valor, a maioria agrega muito valor – mais 12,5 pontos, em média.

Tabela 6. Valor agregado ao desempenho; descritivas das escolas – Saepe 2011

	Frequência	Percentual
Sem valor agregado	2649	53,43
Baixo valor agregado	698	14,08
Alto valor agregado	1605	32,37
Total	4952	99,9

A correlação entre o valor agregado da escola e a percepção do contexto normativo do clima escolar é de 0,44. O Gráfico 3 expressa a relação entre essas duas medidas. Para o Saepe, também é possível observar a relação positiva entre a percepção do clima escolar e o resultado positivo da escola.

Gráfico 3. Relação entre escolas com alto valor agregado e grupos de percepção sobre o contexto normativo do clima escolar – Saepe 2011



4. Possíveis conclusões – normas, gestão escolar e bom desempenho

Nosso objetivo, com o presente estudo, foi destacar a relação positiva entre o clima escolar e o desempenho dos alunos. Como vimos, na literatura sobre o tema há uma tentativa de mostrar como esses elementos se relacionam. O desempenho é influenciado por uma série de fatores, assim como o estabelecimento de um bom ambiente escolar. Os resultados apresentados neste trabalho não permitem afirmar que escolas cujo clima escolar é percebido pelos alunos como favorável, no que diz respeito às normas da convivência na escola, terão, como consequência, melhor desempenho. A relação observada é a de que, entre as escolas com as melhores condições do contexto normativo do clima escolar, tal como avaliado pelos alunos, a maior parte delas alcançam resultados melhores que o esperado para os seus alunos, em Matemática.

Esse resultado oferece um importante contraponto ao diagnóstico pouco otimista de uma escola incapaz, frente aos problemas de desigualdades arraigadas na sociedade. Mesmo nesse cenário, a escola pode oferecer uma educação de qualidade por meio da organização escolar, proporcionando condições que sejam capazes de produzir melhorias no aprendizado dos alunos.

6. Pelos critérios mencionados, os três sistemas de avaliação foram selecionados para compor o artigo. No entanto, em outras oportunidades, os dados de diversos sistemas de avaliação, de diferentes edições, foram considerados e apresentam resultados semelhantes, indicando um vínculo consistente entre o contexto normativo do clima escolar e resultados de desempenho melhores que os esperados para as escolas das redes consideradas (ver, CAEd, 2013a, 2013b).

No caso dos dados considerados aqui, para os três sistemas de avaliação⁶, foram encontrados indicativos dessas possibilidades – por meio do estabelecimento de um clima escolar favorável ao aprendizado – que mostram que a elaboração e o cumprimento das normas que regem as relações na escola, tanto as referentes às relações estabelecidas em sala de aula, como aquelas relativas ao ambiente escolar extraclasse, conforme percebido pelos alunos, são fundamentais para fazer funcionar uma escola capaz de potencializar a

aprendizagem dos alunos, apesar das características socioeconômicas do público que ela recebe.

Ainda que tratar sobre gestão escolar não seja o foco do trabalho, o tema aparece quando se fala do estabelecimento e do funcionamento das normas, e como os alunos percebem isso. É atual o debate em torno da importância das normas escolares e o seu vínculo com bons desempenhos estudantis. Não se trata de sugerir um retorno à rigidez normativa que, em outro momento, caracterizou a escola, mas sim o reconhecimento de que o estabelecimento e o cumprimento das regras estabelecidas no interior da escola são elementos fundamentais para que ela possa garantir aos estudantes uma melhor qualidade do ensino. Por outro lado, vale destacar, a obediência às normas não implica uma restrição aos direitos dos estudantes, bem como ao reconhecimento da importância de seu desenvolvimento criativo e autônomo. Na verdade, o respeito às normas pode ser facilitador para que este desenvolvimento possa acontecer.

Para o sociólogo François Dubet (1997), que narra sua experiência de um ano como professor de um colégio da periferia francesa, a relação positiva que estabeleceu com seus alunos só foi possível com um “golpe de estado”, que estabeleceu claramente o que era ou não permitido, tornando claro que havia regras, estabelecendo segurança e ordem a partir das quais foi possível controlar a relação pouco regulada entre alunos e professor.

A tarefa de regular as relações, deixando claro o que pode ou não no espaço da escola, não deve ser apenas do professor. Para que os alunos sejam capazes de aprender e desenvolver suas capacidades na escola, é preciso que ela, por meio de toda a equipe gestora, ofereça um ambiente favorável à aprendizagem. E esse ambiente não pode ser produzido sem que existam normas de comportamento profissional e inter-relacional, que estabeleçam os limites para as interações na escola, e sem que tais regras sejam, efetivamente, cumpridas. Sem normas claras e objetivas, a liberdade para o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes e para a efetivação do trabalho dos professores e do diretor não encontra lugar.

O estabelecimento e a efetivação das normas não ocorrem com base no arbítrio do diretor da escola, por meio de um papel centralizador. Com base no princípio constitucional da gestão democrática, cabe ao gestor escolar conduzir os processos na escola, sejam eles administrativos, pedagógicos ou normativos, envolvendo os atores escolares nesse processo, e dando publicidade às decisões tomadas. Assim, fica garantido o respeito à participação de todos os envolvidos. Como afirma Dubet:

O quadro normativo cria, quando existe, ao mesmo tempo, um sistema disciplinar rígido, e um modo de expressão do possível dos alunos. Quando se trata de ordem e liberdade, ao mesmo tempo, da disciplina e da democracia. Quando é só disciplina, acaba explodindo.

do ou, então, quando não há disciplina, é a rua que entra no colégio. (DUBET, 1997, p. 228).

Essa forma de condução dos processos, somada, entre outros fatores, à efetivação do cumprimento das normas escolares, é um fator decisivo para a constituição de um clima escolar favorável à aprendizagem dos estudantes. Assim, uma das atribuições de uma gestão escolar cada vez mais envolvida com os elementos relacionais e pedagógicos da escola é, justamente, o estabelecimento e a manutenção de um bom clima escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 2010.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Gestão, desempenho escolar e cumprimento de normas: a construção de um clima escolar favorável à aprendizagem dos estudantes no SAEMS 2012. *Revista da Gestão Escolar do Saems 2013*. Juiz de Fora: UFJF, 2013a (no prelo).

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. As relações entre o clima escolar e o desempenho estudantil – um enfoque sobre as normas escolares. *Revista da Gestão Escolar do Saero 2013*. Juiz de Fora: UFJF, 2013b (no prelo).

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5/6, 1997.

GRIGOLI, Josefa A. G.; LIMA, Cláudia M.; TEIXEIRA, Leny R. M.; VASCONCELOS, Mônica. A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, 2010.

MARJORIBANKS, Kevin. *School Environment Scale*. Adelaide: Jan Press, 1980.

REZENDE, Wagner S.; CANDIAN, Juliana F. Uma exploração das relações em clima, desempenho e gestão escolar no Proeb 2010. *Anais da VII Reunião da ABAVE*. Brasília, 2013.

SILVA, Jerônimo J. C. Gestão escolar participativa e clima organizacional. *Gestão em Ação*. Salvador, v.4, n.2. 2001.