

A disciplina escolar como fator associado ao desempenho dos alunos: uma perspectiva renovada para o tema diante de uma tradicional sociologia da educação

Wagner Silveira Rezende*

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar a disciplina escolar como um fator interno associado ao desempenho dos alunos, componente do clima escolar, em seu contexto normativo, e importante para o desenvolvimento dos alunos, ao contrário do que aponta a visão tradicional da sociologia da educação sobre o tema, que vê a disciplina como um dos principais problemas escolares. O estudo se dedica a mostrar a associação entre uma boa percepção dos alunos em relação ao clima escolar, no que diz respeito às normas, e bons desempenhos educacionais obtidos pelas escolas públicas em quatro estados brasileiros.

Palabras claves: Sociologia da Educação; Normatização Escolar; Clima Escolar.

Falta o título em inglês

ABSTRATC

This article aims to present the school discipline as an internal factor associated to the student performance and as a component of the school environment, in its normative dimension. The school discipline is important to the development of the students, but the traditional interpretation of the educational sociology defends that dimension is a serious school problem. The study is dedicated to show the relationship between the perception of the students about the normative context and great educational performances obtained by the public schools in Brazil.

Key-words: Educational Sociology; School Rules; School Environment.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de apresentar a disciplina escolar, do ponto de vista do cumprimento de normas na escola, como um fator importante para o estabelecimento e a manutenção de um clima escolar favorável à aprendizagem do aluno, este artigo aborda a forma como a disciplina tem sido tradicionalmente tratada no âmbito da sociologia da educação. Seu primeiro tópico, portanto, gira em torno do vínculo entre a disciplina escolar e a rigidez excessiva da escola, diagnosticada como um sério problema estrutural da instituição, impeditivo do desenvolvimento da liberdade e da autonomia dos alunos. Para tanto, recorreremos ao diagnóstico de Michel Foucault sobre a origem da escola na sociedade disciplinar e às consequências que essa interpretação teve para a forma como a disciplina tem sido encarada no âmbito da educação. O segundo tópico trata dos fatores externos e internos associados ao desempenho dos alunos, localizando a disciplina escolar como um

importante fator interno. O terceiro tópico, por sua vez, apresenta a definição de clima escolar, bem como suas características, dando destaque para o contexto normativo do clima. O quarto e último tópico explica a criação do indicador do contexto normativo do clima escolar e os resultados obtidos em quatro estados brasileiros.

O DIAGNÓSTICO SOCIOLÓGICO DA ESCOLA AUTORITÁRIA E SEU COMBATE HISTÓRICO

Graciliano Ramos, em uma obra autobiográfica, *Infância*, narra seu primeiro contato com a escola a partir da busca dos motivos pelos quais havia sido enviado pela família para a instituição escolar. Ainda menino, vivendo no engenho, o jovem Graciliano era submetido, em função do ambiente em que vivia, aos mais diferentes tipos de hierarquias, violências e formas de rigidez, característicos da sociedade

* Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora
Email: wsr_ufjf@yahoo.com.br

patriarcal do Brasil de fins do século XIX e início do XX. Mesmo assim, ele busca compreender o que havia feito de errado para levar à família a colocá-lo em uma escola. A imagem do ambiente escolar, para ele, era erguida através da figura do professor público, austero e rígido, que ensinava com base na mais estrita disciplina. A escola representava, desta forma, a ausência de liberdade e de criatividade, possíveis mesmo no mundo do engenheiro. Entre o engenheiro e a escola, Graciliano preferia o engenheiro. O ambiente escolar inspirava temor, sentimento que era compartilhado não somente pelos jovens, o que fazia com o que o autor enxergasse sua ida à escola como uma espécie de castigo por algum ato que ele havia cometido. Mesmo sem saber o que tinha feito, Graciliano procurava em alguma atitude de desagravo aos adultos o motivo pelo qual a escola seria o seu destino.

Em obra de mesmo nome, *Infância*, e com as mesmas características, também um registro autobiográfico, Maksim Górkki, autor russo, narra suas experiências de vida na Rússia em fins do século XIX. Em um ambiente também patriarcal, como o de Graciliano, mas imerso em uma cultura diferente da brasileira, o jovem Górkki era submetido aos mais diversos castigos e violências domésticas. Os castigos, incluindo os físicos, vinham por qualquer motivo, merecidos ou não. Contudo, mesmo vivendo em um ambiente familiar caracterizado pela rispidez e pela violência, o que gerava sentimentos ambíguos no jovem russo, a ida para a escola era vista com maus olhos por Górkki. A imagem da escola era de um ambiente ainda mais hostil do que a casa. Afinal, as violências da casa eram perpassadas por raros momentos de afeto. Em relação à escola, o sentimento era de desconfiança e temor. Ir para a escola, enfim, era uma espécie de punição.

Dois registros literários de autores distintos e em lugares distintos, mas com o mesmo pano de fundo: o ambiente escolar sendo visto como hostil, austero e disciplinador. A liberdade do mundo infantil, mesmo no rígido ambiente familiar, era contrastada com a disciplina severa e excessiva do mundo escolar. A escola era visto como castigo.

Os exemplos dados pela literatura ilustram uma leitura da escola, que remonta a suas origens, e que atua como denúncia e crítica. O século XX, principalmente a partir de seus meados, viu essa crítica se intensificar ainda mais, denunciando o ambiente excessivamente rígido e disciplinador do ambiente escolar. As críticas se dirigiam à instituição escolar como um todo, mas também a cada um dos elementos componentes

desse ambiente, como as práticas disciplinares dos professores, dos diretores, o uso da avaliação como punição, os controles corporais, o uso de sinais, o controle do tempo, a delimitação do espaço físico, etc. Em todos os casos, a escola e seus componentes eram vistos como elementos castradores em relação à liberdade e à criatividade dos alunos.

Uma das principais denúncias à escola disciplinadora encontra em Michel Foucault, e nos desdobramentos de sua concepção, sua fonte de sustentação. Em *Vigiar e punir* (1997), Foucault narra o surgimento da sociedade disciplinar, no início da modernidade. A sociedade nascente se baseava na existência de instituições disciplinares, destinadas ao controle de indivíduos específicos, particularmente, os “anormais”, na definição de Foucault em outra obra (2001).

Na sociedade industrial em construção, a disciplina se apresentava como um dos elementos necessários para o desenvolvimento social almejado. O controle do tempo no ambiente de trabalho, o cumprimento de horários, a necessidade de disciplina a partir de um comportamento específico, a manutenção da sobriedade, o domínio sobre o corpo, desejos e impulsos corporais, todos esses elementos, eram necessários para o desenvolvimento da figura do trabalhador fabril e para o comportamento social projetado pela classe burguesa ascendente. Vale notar, contudo, que a disciplina não seria expandida apenas por questões de natureza econômica e trabalhista, tendo em vista o ambiente fabril. Mais do que isso, a disciplina estava a serviço da constituição de um projeto de sociedade, de governo e, em última instância, de homem.

Evidentemente, esses comportamentos, para serem aprendidos de forma generalizada pela sociedade, deveriam ser produzidos com base em instituições específicas, destinadas a doutrinar os comportamentos individuais. A sociedade disciplinar não se basearia mais, por questões de economia de poder e do desenvolvimento de um poder punitivo mais eficaz e menos arriscado, na punição estatal que ressaltasse o poder absoluto do príncipe, inclusive sobre a vida e os corpos dos súditos. A disciplina não eliminaria a punição, antes, a transformaria em um instrumento ainda mais eficaz. Ela permitiria a internalização da punição, a partir da introjeção de comportamentos sociais esperados, sempre ameaçados pelo controle da vigília constante (FOUCAULT, 1997). O objetivo final era que o indivíduo se tornasse o mecanismo de vigília e controle de seus próprios comportamentos.

O comportamento disciplinado, parcimonioso, temperado e racional se tornou, assim, o comportamento padrão, em todos os sentidos. O que não seguia esse modelo era caracterizado como anormal. Assim, a criança (que não pensava como o adulto controlado e racional, tendo em vista sua impulsividade, sua individualidade egoísta e sua falta de autocontrole), o criminoso (que representava a negação do comportamento obediente em relação à lei), o doente (representando a negação da normalidade caracterizada pela saúde corporal) e o louco (representante da negação da sanidade, ou seja, a anormalidade da mente), eram tratados, todos eles, como anormais.

Paralidar com essa anormalidade comportamental, as instituições disciplinares foram criadas. Foucault chama a atenção para o fato de todas elas terem surgido em um mesmo momento histórico. O hospital, o manicômio, a prisão, a escola e o quartel. Instituições, aparentemente, com funções, origens e histórias tão diversas são localizadas por Foucault, no contexto histórico, a partir do mesmo pano de fundo. Todas elas compartilhando objetivos e práticas. O exemplo elementar de instituição disciplinar é o Panóptico, prisão projetada por Jeremy Bentham. Nela, a necessidade física da vigília é eliminada, sendo substituída pela ideia, jamais comprovada, contudo, de que o preso está sendo vigiado todo o tempo.

Em todas as instituições disciplinares, na leitura de Foucault, os instrumentos da vigília contínua serão desenvolvidos. Do mesmo modo, toda uma série de instrumentos punitivos e simbólicos será aplicada, de modo a coibir os comportamentos não desejados. O resultado é um controle absoluto, a partir de uma rígida normatização, dos comportamentos físicos e psicológicos dos indivíduos.

É nesse cenário que Foucault localiza o surgimento da escola. Destinada a produzir, desde a mais tenra infância, os comportamentos disciplinados e desejados, a escola será vista como uma das principais instituições disciplinares, dado seu caráter pedagógico formador e atuante em um público ainda por ser formado, sendo, desta forma, flexível à atuação de um interventor.

A despeito das críticas que pode receber, como a desconsideração das mudanças significativas que o modelo escolar experimentou ao longo dos anos, essa interpretação de Foucault gozou, e ainda goza, de muito privilégio entre sociólogos e filósofos da educação. Através dela, a escola é vista, assim como nas narrativas literárias de Graciliano Ramos e Górkki,

ainda hoje, como um ambiente excessivamente disciplinador e rígido.

Mesmo em autores que se valeram de uma abordagem diversa da de Foucault para interpretar a instituição escolar, como Pierre Bourdieu (1997, 2003), é possível encontrar a denúncia de uma escola disciplinadora e excessivamente rígida, pouco interessante para os alunos, principalmente tendo em vista aqueles de origem social menos abastada, e limitadora da liberdade e da criatividade dos indivíduos. A imagem criada a partir disso é a de que o excesso de disciplina, um dos problemas históricos e fundamentais da escola, é inimigo da aprendizagem e do pleno desenvolvimento dos alunos. Assim, o próprio termo, disciplina, passou, com o tempo, a assumir uma acepção pejorativa, sendo tratado como controle e castração das liberdades.

Mesmo que se aceite essa leitura sobre a origem da escola, essa instituição mudou ao longo do tempo, em diversos sentidos. A escola brasileira está inserida nesse processo de mudança, que tem como um de seus elementos a forma como as normas escolares são cumpridas. Apesar disso, muitas críticas ainda são direcionadas ao modelo disciplinador da escola. As críticas já eram direcionadas, nesse sentido, desde o movimento da Escola Nova, mas se acentuaram, no Brasil, nas décadas do regime militar. O modelo escolar baseado na rigidez do professor e do diretor demasiadamente austeros passou a ser duramente criticado, em benefício da defesa de uma escola mais livre, interessante para o estudante e respeitadora de suas diferentes capacidades de aprendizado e de desenvolvimento. Como consequência dessa concepção de escola renovada, a forma como as normas escolares passaram a ser percebidas e efetivadas foi alterada, trazendo consigo uma espécie de relaxamento em relação à rigidez que anteriormente havia caracterizado a escola. Pode-se dizer que as normas escolares perderam o protagonismo do qual antes desfrutavam, a centralidade que possuíam para o modelo disciplinar. As regras na escola continuaram existindo e exercendo seus efeitos, mas a preocupação central girava em torno de outros pontos, como o reconhecimento dos direitos dos estudantes, particularmente em relação à autonomia.

OS FATORES ASSOCIADOS AO DESEMPENHO: O COMBATE DOS EFEITOS DOS FATORES EXTERNOS PELOS FATORES INTERNOS

A sociologia da educação enfrenta uma discussão,

desde algumas décadas, em torno dos efeitos do mundo social em relação à escola (DUBET, 2003, e também BOURDIEU, 1997, 2003). Um enfoque mais específico dessa temática nos leva a enfrentar a relação entre as características sociais, econômicas e culturais (dos alunos, em particular, mas também dos professores e dos diretores), e o aprendizado dos alunos. A investigação dessas relações, por sua vez, tem se manifestado no enfrentamento de uma relação ainda mais específica, representativa da influência que o mundo social exerce sobre o contexto escolar, qual seja, a relação entre as características socioeconômicas dos alunos e os desempenhos obtidos nos testes de proficiência aplicados no bojo de sistemas de avaliação em larga escala no Brasil.

Tomaremos essa relação específica, entre a condição socioeconômica dos alunos e os desempenhos dos mesmos nos testes cognitivos, como uma parte representativa das relações entre sociedade e escola. A escolha de dar enfoque nos resultados das avaliações em larga escala se deve a dois fatores, principalmente: o primeiro deles diz respeito à importância que a avaliação em larga escala passou a ter, em especial nas últimas duas décadas, para as discussões sobre a reforma educacional no Brasil, envolvendo a criação de sistemas de avaliação em todo o país, o subsídio de políticas públicas, o estabelecimento de metas educacionais, e a produção de indicadores relacionados à qualidade da educação, colocando o instrumento avaliativo em evidência; em segundo lugar, a escolha se deve às características dos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, permitindo o acompanhamento de um indicador de aprendizagem dos alunos, qual seja, o desempenho obtido em testes cognitivos, e a investigação acerca dos fatores associados a esse desempenho, a partir da articulação entre os resultados nos testes e indicadores criados com base nos questionários contextuais aplicados a alunos, professores e diretores. Esses questionários trazem informações sobre as condições socioeconômicas dos atores escolares investigados, e sobre sua percepção acerca das relações com outros atores, com a aprendizagem, com o ensino e com a própria escola. Fazer esse recorte para o estudo das relações entre sociedade e escola não quer dizer, contudo, que essa seja a única maneira de se dedicar ao estudo de tais relações. Apesar disso, é um enfoque importante para a compreensão das mesmas.

A relação entre mundo social (em particular, manifestado através das condições sociais e econômicas dos alunos) e a escola tem sido apontada como essencial para o entendimento dos problemas que a escola enfrenta, tendo em vista várias frentes:

a desmotivação dos alunos em relação à escola, a percepção da escola como uma instituição hostil, a violência escolar, a produção do fracasso escolar com base em características socioeconômicas, a evasão e o abandono escolar, as altas taxas de repetência, as dificuldades na aprendizagem, os preocupantes resultados nos testes de proficiência (destinados a monitorar a qualidade do ensino oferecido pelas redes públicas no Brasil). A partir da relação entre a condição socioeconômica e o desempenho, é possível compreender, de maneira específica, como as influências da sociedade têm sido percebidas no contexto escolar.

A condição socioeconômica dos alunos é vista como um dos principais fatores associados ao desempenho escolar. Uma série de estudos têm se dedicado a compreender a natureza e a dimensão dessa influência (SILVA, 2003; SILVA & HASENBALG, 2000). Em regra, a conclusão é de que a origem social dos alunos responde pela maior parte de sua aprendizagem. Desta forma, um conjunto de fatores externos à escola, na medida em que não surgem na escola, mas manifestam seus efeitos em seu interior (mesmo tendo sua origem fora dela), é o principal responsável pela aprendizagem dos alunos.

Essa interpretação, embora fundamentada e respaldada por uma literatura já consolidada na área (mais uma vez, SILVA, 2003), oferece o risco de levar a interpretações radicais, que apontam a origem social do aluno como uma condição fatalista e determinante de seu sucesso ou fracasso escolar. O discurso gira em torno, se levado às últimas consequências, da impossibilidade de um aprendizado eficaz, caso o aluno seja oriundo das camadas menos favorecidas socialmente. A radicalidade dessa concepção está no fato de transformar o peso de uma influência, no caso, social, em uma regra, uma determinação para o aprendizado escolar. Reconhecer a forte influência das condições sociais para a aprendizagem do aluno é diferente de atribuir a essa influência a determinação de toda a possibilidade de aprendizagem estudantil. Assim, a influência da escola seria limitada diante da origem social dos alunos, isentando a instituição escolar da responsabilidade da aprendizagem de seus alunos. Se o aluno não aprendeu, a primeira conclusão é a de que isso ocorreu porque ele é oriundo das camadas menos abastadas socialmente. É preciso, contudo, ao mesmo tempo em que se reconhece o peso das influências sociais, reconhecer o papel da escola no processo de aprendizagem dos alunos.

No bojo dos resultados das avaliações em larga escala, essa discussão nos leva às relações entre os

fatores externos e os fatores internos à escola, que estão associados ao desempenho. Representando o contexto que acaba de ser narrado, os fatores externos seriam aqueles cujas origens não estão na escola, mas que exercem influências em seu interior, particularmente, na aprendizagem dos alunos. Os principais fatores externos associados ao desempenho, investigados através dos questionários contextuais aplicados pelos sistemas de avaliação, são a condição socioeconômica do aluno (envolvendo uma série de características, tais como renda, posse de bens materiais e culturais, moradia, características dos pais, etc), o sexo e a cor autodeclarada. Esses três elementos, embora não sejam os únicos, são os principais fatores externos associados ao desempenho dos alunos e à diferença entre os desempenhos de diferentes grupos de alunos. Todos eles estão articulados a dimensões fundamentais para a sociologia clássica (classe, gênero e raça). Segundo um discurso derrotista, esses fatores são os determinantes para a aprendizagem dos alunos, minimizando o papel da própria escola.

De outro lado, sendo vinculados a elementos que, de uma maneira ou de outra, estão ao alcance das escolas, estão os fatores internos. Ao contrário dos fatores externos, cabe à escola fazer com que os efeitos de tais fatores sejam exercidos. Em regra, os fatores internos são pensados como contrapontos aos externos, reduzindo os efeitos desses últimos na aprendizagem. Essa leitura cria uma visão reduzida do problema: os fatores externos são sempre pensados de maneira negativa e os fatores internos, por sua vez, sempre de maneira positiva, tendo em vista os efeitos que exercem na aprendizagem. No entanto, os fatores internos podem exacerbar os efeitos dos fatores externos, causando ainda mais dificuldades na aprendizagem e aumentando a distância entre os diferentes grupos de alunos, no que diz respeito a seus desempenhos estudantis. O que se busca, contudo, é que tais fatores, os internos, sejam efetivamente capazes de aumentar o efeito positivo da escola na aprendizagem, reduzindo desigualdades propiciadas pelos fatores externos.

Dentre os fatores internos, destacam-se a gestão escolar, as práticas pedagógicas, a infraestrutura da escola e o clima escolar. Cada um desses fatores envolve uma série de elementos, o que aumenta a complexidade de sua influência. Eles não são os únicos fatores internos associados ao desempenho estudantil, mas têm se apresentado como os principais. Assim, diante de uma boa gestão, de práticas pedagógicas eficazes, de infraestrutura adequada e de um bom clima escolar, espera-se que os resultados dos alunos sejam melhores e que a

iniquidade escolar seja reduzida. Tendo em vista que, para fins deste trabalho, o que mais nos interessa é o clima escolar, o que significa dizer que estamos diante de um bom clima? É o que passamos a definir.

O CLIMA ESCOLAR E SUAS DIMENSÕES

Como já ressaltamos, o clima escolar é um fator interno associado ao desempenho estudantil. Como fator interno, cabe à escola possibilitar as condições de efetivação de seus efeitos, sempre tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos. O clima escolar, no âmbito de várias pesquisas (BRITO & COSTA, 2010; REZENDE *et alli*, 2013; SILVA, 2001), tem sido apontado como um dos principais fatores associados ao desempenho, permitindo a melhoria de resultados educacionais. Mas afinal, quando nos referimos ao clima escolar, do que estamos falando, especificamente?

O clima escolar, também chamado de ambiente escolar, é, em regra, tratado como o ambiente proporcionado por um conjunto de práticas que envolvem as relações entre os agentes no interior da escola. Essa definição, muito difundida, inclusive, entre os próprios atores escolares, é, contudo, uma redução do que o clima escolar, de fato, pode representar. Definir o clima apenas com base nas relações entre os atores olvida outros elementos componentes dessa importante dimensão da vida escolar.

De acordo com nosso entendimento, o clima escolar pode ser entendido como um conjunto de características culturais, psicológicas e sociais da escola, que, se relacionando de forma interativa e contínua, afeta, significativamente, a aprendizagem e o desempenho dos estudantes. O clima escolar é uma espécie de estilo próprio da escola, e se apresenta como o resultado de um conjunto de interações que ocorrem no interior da escola, influenciando, decisivamente, a forma como ela desenvolve e conduz seus processos educacionais. Definir o clima de forma interativa não significa, porém, que as interações ocorram apenas entre os atores escolares, estudantes, professores, diretores, funcionários, comunidade e os pais, quando participam da escola. A característica interativa do clima escolar envolve também as relações estabelecidas com a infraestrutura da escola, com as normas escolares e com as expectativas geradas no ambiente escolar. A dimensão interpessoal, portanto, é mais um dos elementos do clima, mas não seu aspecto único e definidor.

Uma visão mais acurada do clima escolar, portanto, leva em consideração seus diferentes elementos componentes. Tendo em vista as diversas interações, o clima escolar pode ser pensado como uma dimensão formada por distintos contextos. Com base na pesquisa de Marjoribanks (1980), adaptada para o contexto brasileiro (REZENDE, 2013), o clima escolar pode ser segmentado em quatro contextos distintos, com base nos diversos tipos de interações que podem ser observadas no ambiente escolar. No que diz respeito aos contextos, são eles:

- **contexto inter-relacional:** tradicionalmente, o clima escolar é confundido absolutamente com essa dimensão; tal contexto se relaciona com a percepção da qualidade e da frequência com que as relações entre os atores são estabelecidas no ambiente escolar; para o aluno, isso pode se manifestar na percepção da preocupação, por parte de professores e diretores, com os problemas e dificuldades de seus alunos; o contexto inter-relacional envolve uma dimensão necessariamente interpessoal, no que diz respeito à confiança e ao bem estar entre os atores escolares;

- **contexto instrucional:** envolve as percepções dos atores acerca da orientação acadêmica no contexto da instrução do ensino, se referindo, na maioria dos casos, à relação entre os professores e os alunos na sala de aula (embora um contexto instrucional possa ser pensado no que diz respeito ao papel da gestão também); esse contexto pode se manifestar, por exemplo, na percepção dos alunos acerca do interesse, ou do desinteresse, dos professores pela aprendizagem, e também se o ambiente é propício para atingir os objetivos educativos e adquirir habilidades;

- **contexto imaginativo:** envolve a percepção do ambiente escolar no que diz respeito ao incentivo à criatividade e à imaginação, envolvendo, precipuamente, o aluno (podendo também ser pensado em relação a outros agentes escolares), que percebe ou não a escola como um local onde os atores escolares se sentem estimulados a compreender e a experimentar o mundo a partir de suas próprias percepções e concepções; nesse sentido, envolve uma dimensão de autonomia;

- **contexto normativo:** esse contexto envolve as percepções acerca do nível de participação dos agentes no estabelecimento das normas que coordenarão suas ações na escola, além da percepção sobre o efetivo cumprimento dessas normas no ambiente escolar.

A segmentação do clima escolar em quatro

contextos distintos, da forma como aqui estamos propondo, desempenha uma função didática. Ela funciona como um indicativo de que o clima escolar não é um fenômeno homogêneo, mas, antes, é uma dimensão formada por um conjunto diversificado de fatores, com características diferentes. Na prática, entretanto, é difícil definir as fronteiras entre esses diferentes contextos, pois o mesmo elemento pode se relacionar, ao mesmo tempo, a mais de um deles. Para efeitos de pesquisa e discussão, contudo, essa divisão é importante para definir quais são os elementos do clima que mais influenciam os resultados dos alunos, permitindo observar o clima escolar a partir de diferentes enfoques.

O objetivo desse trabalho é analisar o contexto normativo do clima escolar. Sem desconsiderar a importância dos efeitos dos demais contextos do clima, nosso interesse é investigar o peso da influência do contexto normativo na aprendizagem dos alunos. Como definido anteriormente, tal contexto se relaciona a dois momentos em relação às normas da escola: primeiramente, diz respeito aos processos de sua produção; em seguida, se relaciona com a efetivação de tais normas.

No que tange à produção das normas, o contexto normativo investiga a participação dos atores escolares nessa produção. A hipótese por trás de uma investigação desse tipo envolve a ideia de que quanto mais aberta a participação dos atores na definição das normas, mais elas tendem a ter legitimidade diante deles, criando um ambiente escolar menos conflituoso, seguindo um paradigma rousseauiano. Se as normas são percebidas como legítimas, a partir do momento em que os atores aos quais elas se destinam participaram de sua criação, a hipótese é a de que se desenvolve um ambiente favorável à aprendizagem.

Outra dimensão do contexto normativo é a efetivação das normas. Não se questiona como as normas foram produzidas, mas se elas são conhecidas e efetivadas. Um ambiente escolar que meramente possui normas não exerce o mesmo efeito do que um ambiente escolar no qual as normas são efetivamente cumpridas. Esse é o ponto de interesse dessa dimensão do contexto normativo. A hipótese por trás dessa investigação é a de que um ambiente onde as normas são obedecidas gera confiança e segurança, principalmente para os alunos, e credibilidade para a instituição. Um ambiente como esse, é presumível, possibilita mais condições de aprendizagem.

De uma maneira ou de outra, as normas se

relacionam com o clima escolar, seja no que diz respeito à sua produção (e, portanto, à sua existência), seja no que tange à sua efetivação. Contudo, essa relação não é percebida como clara e direta pela abordagem tradicional sobre o clima escolar, que se concentra, fundamentalmente, como ressaltamos, nas relações entre as pessoas. O contexto normativo do clima escolar diz respeito ao elemento disciplinar, regulatório das ações no bojo da escola. Assim, a disciplina se relaciona com o estabelecimento de um ambiente ordeiro, normatizado, que gera confiança e segurança nos alunos. Por conta disso, tal ambiente se apresenta como um facilitador da aprendizagem.

Essa é uma leitura diversa daquela que dominou o discurso crítico sobre a escola ao longo do século XX, que atribuía à disciplina características pejorativas e prejudiciais ao desenvolvimento do aluno, particularmente em relação aos limites que impunha à liberdade e à criatividade. A disciplina era vista como necessariamente associada ao autoritarismo escolar, reflexo do autoritarismo político, repressor e limitador da criticidade. No entanto, antes de retomar a discussão sobre a disciplina, algo que será feito na conclusão do artigo, é preciso especificar como o indicador do contexto normativo do clima escolar foi construído, associado ao desempenho e o que seus resultados indicam.

O ÍNDICE DE PERCEPÇÃO DO CONTEXTO NORMATIVO DO CLIMA ESCOLAR E SEUS RESULTADOS PARA QUATRO ESTADOS BRASILEIROS

O clima escolar não pode ser mensurado diretamente. Sendo assim, é preciso criar algum instrumento que seja capaz de nos informar como o clima é avaliado pelos atores escolares. Para tanto, é necessário criar indicadores de clima escolar, construídos a partir das percepções que tais agentes têm em relação às dimensões do clima. Isso significa que o clima é medido indiretamente e de forma perceptiva. Dessa forma, o que produzimos não é uma medida do clima escolar, mas sim da percepção que os diferentes agentes possuem das interações estabelecidas no ambiente da escola.

De forma a construir o indicador de clima escolar, tendo em vista seu contexto normativo, nos valem das percepções, sobre essa dimensão, dos alunos participantes das avaliações nos quatro estados brasileiros aqui selecionados para estudo. Essas

informações foram recolhidas através de questionários contextuais, aplicados de forma censitária aos alunos, juntamente com os testes de proficiência. Os questionários dos alunos são formados por uma série de questões e afirmações, entre elas estão aquelas destinadas à investigação do clima escolar, nas suas quatro dimensões. Os questionários de professor e de diretor também trazem informações sobre o clima escolar, mas a escolha pela investigação a partir da percepção dos alunos se deu por dois motivos: primeiramente, pelo número de alunos respondentes ser muito maior do que o número de professores e diretores respondentes, permitindo criar um indicador estatisticamente mais robusto; além disso, a qualidade da resposta do aluno também é maior, na medida em que responde às questões do questionário sem preocupações políticas com o que é feito com tais respostas, temor que ainda atinge, muitas vezes, professores e diretores.

Para a construção do indicador de percepção do clima escolar, em sua dimensão normativa, foram selecionados quatro estados brasileiros, de acordo com sua posição geográfica; suas características sociais, econômicas e escolares; e a existência de sistemas próprios de avaliação educacional, com a aplicação de questionários contextuais (que abordassem o tema do clima escolar e seu contexto normativo) para os alunos que realizassem os testes cognitivos. Diante disso, cada região brasileira, com exceção da região sul¹, possui um representante para a análise que aqui apresentamos. O objetivo era selecionar estados diversos, em diferentes regiões do país, para dar força ao argumento de que os resultados aqui apresentados não são produto de uma região ou estado específico, dotados de características próprias que os fizessem alcançar os resultados descritos. Escolhendo estados com características distintas, em termos socioeconômicos e do ponto de vista de suas redes de ensino, podemos construir um argumento que fala da rede pública brasileira como um todo, narrando, dessa forma, um fenômeno nacional, e não localizado. Tendo em mente essa proposição, foram selecionados os seguintes estados para a análise: Espírito Santo (região sudeste), Amazonas (região norte), Goiás (região centro-oeste) e Pernambuco (região nordeste).

Cada um desses estados está localizado em uma região diversa do país, apresenta características sociais e econômicas diferentes em relação aos demais, bem como também características escolares, e possui um sistema próprio de avaliação educacional. No Espírito Santo, há o Paebs – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo; no

Amazonas, existe o Sadeam – Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas; em Goiás, há o Saego – Sistema de Avaliação Educacional de Goiás; e em Pernambuco, existe o Saepe – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco. Em todos esses sistemas de avaliação, há aplicação de questionários contextuais para alunos, diretores e professores das escolas participantes, bem como testes cognitivos, em regra², nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, o que permitiu a criação do indicador de clima escolar, e seu vínculo com o desempenho estudantil, da forma como aqui apresentamos.

Para todos os referidos estados, o índice de percepção do contexto normativo do clima escolar foi construído com base nas seguintes variáveis, dispostas no questionário de alunos, em forma de afirmações, tendo em vista as aplicações do ano de 2012:

- *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 professor falta com frequência.*

Todas essas questões estavam dispostas nos questionários dos estudantes e contavam com quatro alternativas de resposta, organizadas em uma escala de concordância decrescente, ou seja, do maior grau de concordância ao menor grau de concordância, conforme disposição a seguir:

- *Concordo muito;*
- *Concordo pouco;*
- *Discordo pouco;*
- *Discordo muito.*

As respostas de cada uma dessas variáveis receberam valores distintos e foram reorganizadas, em seguida, em uma escala que varia de 0 a 10. Através da escala, três grupos de respostas foram criados, de acordo com a percepção dos estudantes em relação ao clima escolar, em sua dimensão normativa. Os grupos de percepção são:

- *Percepção de que o contexto normativo do clima escolar é ruim, segundo os alunos;*
- *Percepção de que o contexto normativo do clima escolar é razoável, segundo os alunos;*
- *Percepção de que o contexto normativo do clima escolar é bom, segundo os alunos.*

Para possibilitar a análise do vínculo entre a dimensão normativa do clima escolar e os resultados das escolas, elas foram divididas em três grupos diferentes, de acordo com o valor que agregaram a seus estudantes, mensurados através das avaliações realizadas em 2012. O valor agregado de cada escola foi estabelecido de acordo com a comparação entre o desempenho médio esperado para a escola, tendo em vista a condição socioeconômica média de seus alunos, e o desempenho de fato obtido pela escola, com base nos resultados de 2012 de cada um dos sistemas de avaliação aqui analisados. É importante ressaltar o que significa, de fato, o valor agregado. Não se trata de valor no sentido moral. Nesse caso, todas as escolas possuem seu valor. O valor agregado, contudo, é uma dimensão numérica e estatística. Ele está relacionado, em nosso estudo, com a diferença entre o que a escola obteve como média nos testes de proficiência e aquilo que era esperado que ela alcançasse, tendo em vista a condição socioeconômica de seus alunos. O valor agregado, portanto, leva em conta o aspecto socioeconômico de cada escola, não definindo um valor esperado padrão, mas sim, de acordo com as características de cada escola, representando, assim, uma medida do esforço da escola. Os grupos de escolas por valor agregado foram assim definidos:

- *Escolas sem valor agregado:* são aquelas cujo desempenho esperado para elas é menor ou igual ao desempenho que elas, efetivamente, obtiveram nas avaliações; nos gráficos a seguir, estão representadas pela cor azul;
- *Escolas com baixo valor agregado:* são aquelas cuja diferença entre o desempenho observado e o desempenho esperado para elas é maior do que zero e menor do que 12,5 pontos de proficiência (um quarto do desvio padrão esperado de uma etapa de escolaridade para a seguinte); no gráficos a seguir, estão representadas pela cor vermelha;
- *Escolas com alto valor agregado:* são aquelas cuja diferença entre o desempenho observado e o desempenho esperado para elas é maior do que 12,5 pontos de proficiência; nos gráficos a seguir, estão representadas pela cor verde.

GRÁFICO 1: PERCEPÇÃO DO CONTEXTO NORMATIVO DO CLIMA ESCOLAR, SEGUNDO OS ALUNOS, E VALOR AGREGADO – PAEBES 2012

O gráfico 1, que diz respeito às escolas do Espírito Santo avaliadas no Paebes 2012, mostra que, na medida em que avançamos nos grupos de percepção do clima escolar, da percepção ruim para a percepção boa, no que diz respeito a seu contexto normativo, maiores são os percentuais de escolas com alto valor agregado. Isso quer dizer que, entre as escolas que mais agregam valor a seus estudantes, o maior percentual se concentra no grupo de escolas que tiveram seu clima escolar avaliado como bom, por parte dos estudantes.

No primeiro grupo de percepção do contexto normativo do clima escolar, o da percepção ruim por parte dos alunos, 76,97% das escolas não agregaram valor a seus alunos em 2012, ao passo que 13,04% estão no grupo com baixo valor agregado e 9,98% estão no grupo de escolas com alto valor agregado.

Para o grupo de escolas cuja percepção do contexto normativo do clima escolar é razoável, 46,61% delas não agregam valor a seus estudantes, enquanto 17,48% se encontram no grupo com baixo valor agregado e 35,91% estão no grupo com alto valor agregado. É possível observar que entre o grupo com percepção ruim e o grupo com percepção razoável do clima escolar já existe uma mudança na distribuição das escolas. O percentual aumenta entre aquelas com alto valor agregado, e diminui entre aquelas sem valor agregado.

No que diz respeito ao grupo de escolas cuja percepção do contexto normativo do clima escolar é boa, podemos observar o movimento que estamos descrevendo. As escolas com boa percepção do contexto normativo do clima escolar que não agregam valor representam 34,49% do total, ao passo que 14,26% delas estão no grupo com baixo valor agregado e 51,24% se encontram no grupo com alto valor agregado.

Esse comportamento se repete quando analisamos os resultados obtidos no bojo do Sadeam 2012, conforme podemos ver no gráfico 2. No primeiro grupo de percepção do contexto normativo do clima escolar, que diz respeito à percepção ruim, 88,1% das escolas não agregaram valor a seus alunos em 2012, ao passo que 3,2% estão no grupo com baixo valor agregado e 8,7% estão no grupo de escolas com alto valor agregado.

Assim como ocorreu para o Paebes, no Sadeam, o percentual de escolas para cada grupo de valor agregado muda de acordo com a melhoria na percepção dos alunos em relação ao clima escolar. Das escolas cuja percepção do contexto normativo do clima escolar é razoável, 54,0% não agregam valor a seus estudantes, enquanto 8,7% se encontram no grupo com baixo valor agregado e 37,3% estão no grupo com alto valor agregado. Em relação ao grupo de escolas cuja percepção do contexto normativo do clima escolar é boa, podemos observar, mais uma vez, o movimento de melhoria. As escolas com boa percepção do contexto normativo do clima escolar que não agregam valor respondem por 39,9% do total, ao passo que 7,1% delas estão no grupo com baixo valor agregado e 53% se encontram no grupo com alto valor agregado.

GRÁFICO 2: PERCEPÇÃO DO CONTEXTO NORMATIVO DO CLIMA ESCOLAR, SEGUNDO OS ALUNOS, E VALOR AGREGADO – SADEAM 2012

O gráfico 3, a seguir, diz respeito aos resultados do indicador de clima escolar que criamos para o Saego 2012. Mais uma vez, à medida que se avança nos grupos de percepção dos alunos em relação ao contexto normativo do clima, o percentual de escolas com alto valor agregado também aumenta. No grupo de percepção ruim do contexto normativo do clima escolar, 67,97% das escolas não agregaram valor a seus alunos, ao passo que 24,51% estão no grupo com baixo valor agregado e 7,52% estão no grupo de escolas com alto valor agregado. Já no grupo de escolas cuja percepção do contexto normativo do clima é razoável, 48,89% não agregam valor a seus estudantes, enquanto 35,28% se encontram no grupo com baixo valor agregado e 15,83% estão no grupo com alto valor agregado. Por fim, no que tange ao grupo de escolas com a percepção de que o contexto normativo do clima escolar é bom, podemos observar que 32,87% não agregam valor aos alunos, enquanto que 27,30% agregam baixo valor e 39,83% agregam alto valor.

GRÁFICO 3: PERCEPÇÃO DO CONTEXTO NORMATIVO DO CLIMA ESCOLAR, SEGUNDO OS ALUNOS, E VALOR AGREGADO – SAEGO 2012

GRÁFICO 4: PERCEPÇÃO DO CONTEXTO NORMATIVO DO CLIMA ESCOLAR, SEGUNDO OS ALUNOS, E VALOR AGREGADO – SAEPE 2012

O gráfico 4, anteriormente apresentado, trata dos resultados do indicador de clima escolar para o estado de Pernambuco, no bojo do Saepe 2012. Sua interpretação nos permite observar o comportamento já observado para os outros estados. Entre as escolas que representam o grupo de percepção ruim do contexto normativo do clima escolar, 81,41% não agregaram valor a seus alunos, ao passo que 10,24% estão no grupo com baixo valor agregado e 8,35% estão no grupo de escolas com alto valor agregado. Como podemos notar, quando a percepção do contexto normativo é ruim, há grande concentração de escolas no grupo que não agrega valor.

As melhorias nesse quadro já se fazem notar quando analisamos o grupo de escolas cuja percepção do contexto normativo do clima é razoável. No que diz respeito a esse grupo, 50,56% das escolas não agregam valor a seus estudantes, ao passo que 20,05% agregam baixo valor e 29,39% agregam alto valor. Já em relação ao grupo de escolas com percepção boa do contexto normativo, mais uma vez, o movimento de melhoria é sentido. Das escolas desse último grupo, 32,02% não agregaram valor a seus alunos em 2012, enquanto 13,68% delas estão no grupo com baixo valor agregado e 54,30% se encontram no grupo com alto valor agregado.

Esses resultados, relativos a quatro diferentes estados brasileiros, mostram a importância da efetivação das normas escolares para o desempenho dos alunos. Como parte integrante do clima escolar, o contexto normativo pode ser um importante aliado da gestão da escola para que melhores resultados educacionais sejam alcançados.

Tais resultados mostram que o contexto normativo do clima é importante para que melhores resultados educacionais sejam alcançados, mas, vale ressaltar, essa situação não se apresenta como uma regra. O contexto normativo é mais um entre diversos fatores internos que podem contribuir para o alcance de bons resultados escolares. O vínculo entre a efetivação de normas e melhores desempenhos existe, porém, é preciso cautela na interpretação desses resultados. Em todos os casos aqui analisados, foi possível perceber que existe um percentual de escolas que, mesmo com seus alunos possuindo uma percepção ruim do contexto normativo, agrega alto valor a seus alunos (no Paebes, 9,98%; no Sadeam, 8,7%; no Saego, 7,52%;

e no Saepe, 8,35%). Esse argumento é reforçado quando analisamos o grupo de escolas cuja percepção do contexto normativo é boa. Em todos os casos aqui descritos, há um percentual de escolas que, mesmo tendo boa percepção da efetivação das normas, não agrega valor a seus alunos (no Paebes, 34,59%; no Sadeam, 39,9%; no Saego, 32,87%; e no Saepe, 32,02%).

Apesar disso, os resultados que aqui apresentamos nos permitem perceber a relação que existe entre o contexto normativo do clima escolar e melhores desempenhos escolares nos testes cognitivos das avaliações em larga escala. Quanto melhor a percepção, por parte dos alunos, em relação ao contexto normativo do clima escolar, maior tende a ser o percentual de escolas que agregam valor a seus alunos. A percepção dessa relação permite resgatar a importância da dimensão normativo-disciplinar no interior da escola, dando a ela um reconhecimento real do peso de sua influência, vislumbrada a partir de um enfoque positivo, e não necessariamente negativo, como, em regra, tal dimensão foi encarada ao longo da história escolar. Em outras palavras, podemos perceber que a disciplina é um elemento articulado à aprendizagem dos alunos, sem que essa afirmação endosse processos autoritários e limitantes da criatividade e da liberdade no ambiente escolar.

CONCLUSÃO

A disciplina, quando tratada no âmbito da escola, sofreu, historicamente, de uma leitura pejorativa em relação a seus efeitos. A escola rígida e autoritária se apresentava como um ambiente hostil para os alunos, limitando as potencialidades de seu desenvolvimento cognitivo e relacional. Um enfoque tradicional da sociologia da educação direcionou severas críticas ao excesso de disciplina na escola. A denúncia de Foucault, por exemplo, apontando o caráter disciplinar originário da escola, ganhou muitos adeptos, e não sem razão. O excesso de rigidez na disciplina escolar, de fato, pode se apresentar como um elemento castrador do desenvolvimento dos alunos.

No entanto, isso não quer dizer que a disciplina não seja um elemento importante no ambiente escolar. Se seu excesso é danoso, é igualmente danosa sua ausência. Atualmente, a falta de princípios disciplinares mínimos, pelo menos o descumprimento de tais princípios, tem sido apontada como um dos principais desafios a serem contornados pela escola. Pode parecer anacrônico, mas a disciplina, tão criticada durante longo período, volta a aparecer a partir de uma leitura renovada, com a valorização de seus efeitos.

Os perigos da disciplina, excessiva e limitante, permanecem reais. Contudo, as potencialidades de seus efeitos para o aprendizado dos alunos também devem ser considerados. Rejeitando as polarizações, a disciplina pode ser entendida como um dos principais fatores associados ao desempenho dos alunos. O cumprimento de normas, conforme apresentamos ao longo deste artigo, pensado como um componente do clima escolar, se associa a melhores desempenhos escolares. Escolas nas quais o contexto normativo do clima é percebido de forma positiva pelos alunos tendem a agregar mais valor a eles, tendo em vista os resultados nos testes cognitivos. Tais resultados podem ser generalizados, sendo característicos da rede pública brasileira como um todo, e não um fenômeno pontual. Isso força uma leitura menos restritiva em relação à necessidade da efetivação de normas na escola, levando a sociologia da educação a encarar o fenômeno normativo como um aspecto fundamental do ponto de vista pedagógico, e não apenas organizacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Vozes: Petrópolis, 2003.

_____. **Escritos sobre educação**. Vozes: Petrópolis, 1997.

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Marcio. **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.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.

COSTA RIBEIRO, Carlos Antonio. **Estrutura de classe, condições de vida e oportunidades de mobilidade social no Brasil**. In: HASENBALG, Carlos. SILVA; Nelson do Valle. *Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Top books, 2003.

_____. **Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil**. DADOS – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, vol. 54, no 1, 2011, pp.41 a 87, 2011.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**.

Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 29-45, julho de 2013.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Vigiar e punir**. Vozes: Petrópolis, 1997.

GÓRKI, Maksim. **Infância**. 2ª Ed. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

GUJARATI, Damodar. **Econometria básica**. Rio de Janeiro: Campus, 2006. IBGE. *Síntese dos Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira – 2012*. Rio de Janeiro, 2012.

INEP/Ministério da Educação. **Sinopse Estatística da Educação Básica, 2010**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 23 de setembro de 2012.

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

POLON, T. L. P. **Perfis de liderança e características relacionadas à gestão em escolas eficazes**. In: *Gestão do currículo e gestão da liderança*. Juiz de fora: CAEd/UFJF, 2012.

PONTES, L.A.F. **Indicadores educacionais no Brasil e no Mundo: as diversas faces da educação**. In: *Avaliação e indicadores educacionais e Políticas Públicas e Escola*. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2012.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 39ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

REZENDE, W. S. **O contexto normativo do clima escolar e o desempenho das escolas no Saego 2012**. Monografia de Pós-graduação em Gestão da Educação Pública. CAEd/UFJF, 2013, no prelo.

REZENDE, W.S.; RODRIGUES, C.F.; GONÇALVES, L. F. A. **Em busca das relações: o vínculo entre gestão, clima e desempenho escolar**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Instituto Unibanco, 2013. No prelo.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social ou princípios do direito político**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Nelson do Valle. **Expansão educacional e estratificação educacional no Brasil**. In: HASENBALG, Carlos.; SILVA, Nelson do Valle. *Origens e Destinos: desigualdades sociais ao*

longo da vida. Rio de Janeiro: Top books, 2003.

SILVA, Nelson do Valle & HASENBALG, Carlos. **“Tendências da Desigualdade educacional no Brasil”**. In: Dados. Vol. 43, nº 3, 2000.

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

NOTAS

1 O estado do Paraná, através do Saep – Sistema de Avaliação Educacional do Paraná, aplica testes cognitivos e questionários contextuais em seus alunos, inclusive envolvendo o tema do clima escolar e seu contexto normativo. No entanto, as variáveis que utiliza em seu questionário, mesmo permitindo construir um indicador de clima escolar, são diferentes daquelas utilizadas no bojo dos demais sistemas de avaliação analisados neste artigo. Com isso, optamos por não descrever aqui os resultados de seu indicador de clima escolar, no contexto normativo, embora os resultados sejam muito semelhantes aos dos demais estados.

2 Sadeam e Paebes avaliam, além de Língua Portuguesa e Matemática, também outras disciplinas.