



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA - POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

MÁRCIA OLIVEIRA NERY

**COMPROMETIMENTO, VALORES E CRENÇAS EM ESCOLAS NA
BAHIA: UM ESTUDO DE CASO DA CULTURA DA ORGANIZAÇÃO
ESCOLAR.**

Salvador
2005

MÁRCIA OLIVEIRA NERY

**COMPROMETIMENTO, VALORES E CRENÇAS EM ESCOLAS NA
BAHIA: UM ESTUDO DE CASO DA CULTURA DA ORGANIZAÇÃO
ESCOLAR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Albertino
Carvalho Lordêlo.

Salvador
2005

Nery, Márcia Oliveira

Comprometimento, valores e crenças em escolas na Bahia: um estudo de caso da cultura da organização escolar./ Márcia Oliveira Nery. Salvador. M.O.Nery, 2005.

Orientador : Professor José Albertino Carvalho Lordêlo.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. FAGED. 2005.

1. Comprometimento, valores e crenças em escolas na Bahia. 2. Cultura da organização escolar. 3. Estudo de caso. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Lordêlo, José Albertino Carvalho. III. Título.

Aos amados filhos,

Alexandre e Paula, por compreenderem as minhas ausências, pela cumplicidade nas tentativas de colaboração e pelo recíproco amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Uma palavra especial, para pessoas igualmente especiais....

Obrigada ,

A José Albertino Lordêlo, orientador, perseverante. Um grande mestre que muito me ensinou e que aceitou o que poucos aceitariam: desafiar o tempo, esse implacável carrasco.

A professora Dora Leal, pelo acolhimento inicial e pela paciência pedagógica... , sem palavras.

As amigas, professoras da Faculdade de Educação da UFBA, Izabel Villela, Iraci Alves, Antonia Elisa Caló, Adélia Luiza Portela, pelo apoio e incentivo constantes.

A amiga de todas as horas, professora Márcia Pontes, pela confiança, amizade e companheirismo.

As diretoras e aos professores das escolas pesquisadas, pela colaboração ao doarem seus tempos, contribuindo de maneira singular na realização deste estudo.

Ao PRADEM / ISP / UFBA – Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal, pelas experiências oportunizadas.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desse sonho.

RESUMO

Esta pesquisa se propôs a analisar a cultura da organização escolar, através de um estudo de caso comparativo realizado em duas escolas, uma pública e outra particular. O estudo buscou identificar a partir dos indicadores de clima organizacional, a percepção dos professores acerca dos fatores relacionados à cultura escolar, agrupados em duas categorias: zona de visibilidade e zona de invisibilidade. A primeira categoria é composta pelos fatores denominados de comprometimento com o trabalho docente, comprometimento com a aprendizagem dos alunos, comprometimento com a própria formação / qualificação profissional docente - elementos conceituais que têm de ser escritos, pois devem expressar as representações e a linguagem utilizada em documentos escolares. A segunda categoria, zona de Invisibilidade, é composta pelos elementos invisíveis (linguagem não-verbal, cerimônias, ritos, modismos, comportamentos sociais manifestos) que são os valores e as crenças representativas das práticas cotidianas da escola. Assim, investigou-se, como a escola estabelece sua configuração social e se consolida como uma organização viva e dinâmica, cuja disposição interna e cujo funcionamento, resultam do jogo de forças entre as influências externas e as inter-relações dos seus diferentes atores, mesmo estando submetida às normas e ao controle externo dos sistemas escolares. A busca da compreensão da cultura escolar levou à análise de seus símbolos, artefatos, crenças e valores. Os resultados obtidos na pesquisa, permitiram constatar que os professores das escolas pública e particular compartilham das mesmas crenças e se diferenciam quanto aos valores e aos fatores relacionados ao comprometimento, principalmente nas questões relativas à aprendizagem dos alunos mais pobres. Outro dado que se deve considerar como relevante, diz respeito à importância do investimento na própria formação continuada por parte dos professores, tendo em vista que mesmo quando as iniciativas de promoção de cursos e eventos de natureza pedagógica são da escola, os professores da escola pública apresentam índices de participação inferiores aos dos professores da escola particular. Os estudos sobre cultura, satisfação com o trabalho e de outras dimensões do campo do comportamento da organização escolar no Brasil são escassos. Este estudo pretende contribuir para a ampliação dos conhecimentos no campo da administração da educação, para compreender como as características culturais de práticas pedagógicas ora conservadoras ora inovadoras, se fazem igualmente presentes em escolas que atendem a realidades distintas, organizadas e administradas, de forma diferenciada, interpondo-se e sobrepondo-se a diversos elementos culturais que lhes são contrários, ainda assim eles ganham força e

identidade próprias, determinando de maneira singular suas práticas pedagógicas cotidianas e sua cultura escolar.

PALAVRAS-CHAVE: cultura escolar, clima organizacional, administração da educação, escola pública, escola particular, zona de visibilidade, zona de invisibilidade, comprometimento, símbolos, valores, crenças.

ABSTRACT

The present research is a case-study that intends to analyze the culture of school organization comparing a public and a private school. The study aims to identify, using indicators of organizational climate, teachers perception of factors related to school culture, classified in two groups: visibility zone and invisibility zone. The first category is composed of factors as, commitment to teaching, commitment to students learning, commitment to professional self-training – conceptual elements that have to be written because they should express language and representations used in school documents. The second category, invisibility zone, is composed of invisible elements as non-verbal language, ceremonies, rites, manners, apparent behaviors, that are values and beliefs representative of daily practices at school. Therefore, the study examined as schools establish their social feature and are consolidated as a living and dynamic organization, whose internal disposition and functioning is a result of a struggle of forces between external influences and inter-relations among their actors, even being submitted to rules and external control of educational systems. The search for understanding school culture directed toward analysis of its symbols, objects, beliefs and values. The research outcomes allowed to find out that teachers of public and private schools share the same beliefs but are differentiated in values and factors related to commitment, mainly about poorer students learning. Another important outcome is the investment of teachers in their own education, considering that even when professional traig is granted by schools, public schools teachers showed lower rates than private schools teachers. The studies about culture, job satisfaction and others dimensions, concerning school organization features, are rare in Brazil. This study intends to contribute for widening knowledge in the field of educational management, to understand how cultural characteristics of teaching practices, one moment, conservative ones, the next, innovative ones, are present in schools that attend different realities, organized and managed in different ways, interacting and overlapping to several cultural elements that are their opposite, even though they get strength and self-identity, determining in a peculiar way their daily teaching practices, their school culture.

KEY-WORDS: school culture, organizational climate, educational management, public school, private school, visibility zone, invisibility zone, commitment, symbols, values, beliefs.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. Capítulo II - Cultura, um só termo várias interpretações	16
2.1 A Cultura como condicionante do homem	21
2.2 As organizações vistas como culturas	26
2.3 Cultura e Organização	27
2.4 O fenômeno da cultura organizacional	30
3. Capítulo III – Manifestações da cultura Organizacional na instituição escolar	33
3.1 Elementos que compõem a cultura organizacional	35
3.2 Culturas e sub culturas das organizações	38
3.3 Abordagem cultural e sua contribuição para a compreensão da escola	41
3.4 A cultura institucional	43
3.5 Organização da escola processo em construção	44
3.6 O clima de trabalho como fator de eficácia escolar	46
3.7 O comprometimento no trabalho	48
4. Capítulo IV – A pesquisa, seu contexto e Metodologia	51
4.1 Objeto	54
4.2 Problema (s)	54
4.3 Objetivos	54
4.4 Hipótese	55
4.5 Metodologia	55
5. Capítulo V – Analisando a cultura escolar	60
5.1 Caracterização dos sujeitos da escola pública	60
5.2 Caracterização dos sujeitos da escola particular	62
5.3 Análise dos fatores de clima relacionados a Zona de Visibilidade	63

5.4	Análise dos fatores de clima relacionados a Zona de Invisibilidade	73
5.5	Percepção dos professores sobre o clima organizacional do seu ambiente de trabalho	81
5.6	Percepção dos professores com duplo vínculo (escolas pública e particular) sobre o clima organizacional do seu ambiente de trabalho	83
5.7	Percepção dos professores sobre a relação entre clima organizacional, satisfação no trabalho e a aprendizagem dos alunos	84
5.8	Percepção dos professores com duplo vínculo (escolas pública e particular) sobre a relação entre clima organizacional, satisfação no trabalho e a aprendizagem dos alunos	86
6.	CONCLUSÕES	87
	REFERÊNCIAS	92
	ANEXOS	95

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre cultura, satisfação com o trabalho e de outras dimensões do campo do comportamento da organização escolar no Brasil são escassos. Esta escassez de literatura no campo de gestão educacional sobre a cultura organizacional, indica o receio da influência dos estudos da teoria da administração geral sobre a administração educacional e, particularmente, a tendência de transposição da racionalidade e do pragmatismo da gestão empresarial para o campo da gestão educacional.

Ao analisar os desafios atuais da administração da educação como prática organizacional, Sander (2002:86) percebe promissoras mudanças nos círculos educacionais de vanguarda, em que “os princípios e práticas administrativas tradicionais estão cedendo lugar a formas mais ativas e autogestionárias para governar os sistemas educacionais, incorporando a descentralização e novos desenhos organizacionais” Para ele, essas mudanças têm gerado profundas conseqüências para os educadores e administradores educacionais. No caso, por exemplo, da liderança, esta seria mais dependente da competência do educador do que da sua titulação. O líder ou dirigente escolar não agiria isoladamente, mas desenvolveria parcerias e trabalharia cooperativamente. Como líder intelectual, “a função principal do dirigente educacional seria desenvolver um clima organizacional propício à aprendizagem e a construção do conhecimento”. Para Sander (2002:66), haveria uma vasta literatura sugerindo que uma das funções principais da burocracia seria “proteger” a escola do seu entorno, ou seja, das famílias, dos políticos e da comunidade. Para acabar com esta “proteção” será necessário pregar um sistema escolar decididamente influenciado pelas forças políticas e sociais e pela presença da cidadania na educação.

As mudanças no campo da gestão educacional não estariam restritas às práticas administrativas, mas também aos enfoques nos estudos da escola enquanto fenômeno organizacional. Lima (2002: 74), afirma que as diferentes abordagens no modo de analisar e interpretar os fenômenos organizacionais, ou as perspectivas de estudo da escola como organização, resultam de abordagens

teóricas, radicadas em tradições disciplinares e escolas de pensamento, ou até resultantes de esforços de articulação. Estes modelos teóricos funcionariam como lentes que permitiriam analisar e interpretar a organização escolar. Em alguns casos, os modelos de análises são tomados como imagens e metáforas.

A partir do início da década de 1990 tornaram-se freqüentes os discursos acerca da qualidade da educação no Brasil, que sofria pressões nacionais e internacionais em relação aos índices educacionais, muito abaixo dos níveis de escolarização dos países desenvolvidos. Esse processo de pressão social foi determinante para a concretização de um pacote de mudanças que culminou com a implantação de reformas em todos os níveis e modalidades da educação básica. Sobre o tema, Silva Júnior e Ferretti (2004:67), destacam:

As reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, foram e ainda são uma intervenção produzida por setores da sociedade civil organizados e pelas autoridades educacionais tendo como referências principais as propostas das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral.

Contudo, a universalização do ensino anunciada pelos sistemas educacionais, não foi suficiente. A expansão dos níveis de escolarização não se constituiu em conquistas educacionais qualitativas.

A instituição escolar foi sendo chamada a assumir lugar de destaque no processo das reformas requeridas. Aos poucos foi sendo disseminada a concepção de que não bastava garantir vagas nas escolas para toda a população em idade escolar, era preciso que o ensino oferecido fosse de qualidade e assegurasse aos que nele ingressassem as condições de permanência e de conclusão.

As políticas educacionais implementadas, em lugar da quase exclusiva atenção aos déficits de escolarização, passam a focalizar a pouca extensão da escolaridade e a má qualidade da educação oferecida. Os dados estatísticos educacionais apontavam como responsáveis pela improdutividade do sistema

escolar a repetência, e a exclusão. Assim, a prioridade passa a ser a qualidade do ensino oferecido.

Os estudos sobre as questões educacionais, antes restritas aos profissionais da área, foram ganhando lugar de destaque na sociedade, ganhando reforços de outras áreas, principalmente as que têm o trabalho humano como objeto de análise.

A eficácia da escola entendida como qualidade do ensino¹, nos remete às questões de organização institucional e pedagógica da unidade escolar. Estudos realizados nos estados Unidos e na Inglaterra na década de 80 caminharam numa linha de investigação sobre os fatores associados ao melhor desempenho de algumas escolas e sobre as condições peculiares em que mudanças e inovações destinadas a promover a eficácia produzem os efeitos esperados.

Alguns desses fatores também estão presentes nos estudos realizados no Brasil em meados dos anos de 1980, destacando-se os fatores relacionados à condição socioeconômica dos alunos e aos fatores internos da escola, tais como, tamanho das classes, presença de material didático, salário dos professores, prédios escolares e existência de programas compensatórios.

A escola passa a ser vista como o local privilegiado, que deve estar no centro das ações em favor da transformação, apresentando formas de organização interna que favoreçam a melhoria de seus resultados.

Nessa perspectiva, os estudos sobre a cultura organizacional da escola assumem extrema relevância e se configuram como um instrumento particularmente importante para superar as limitações da concepção burocrática da instituição de ensino, considerando os fatores humanos que entram em jogo no funcionamento dessa organização, de natureza específica que é a escola, cujo alvo de ação é o desenvolvimento do próprio ser humano.

¹ No contexto deste trabalho utilizaremos como conceito de qualidade de ensino os resultados adquiridos pela escola em termos de desempenho cognitivo e de habilidades adquiridas pelos alunos em situações de aprendizagem.

Sem desconsiderar a importância das discussões relativas aos fatores econômicos e sociais presentes na constituição histórica da escola, consideramos que a idéia de cultura organizacional pode ser tomada como um instrumento importante de conhecimento do estabelecimento de ensino, propiciando uma visão mais humana e integrada da escola, valorizando as relações informais que perpassam o arcabouço formal de sua constituição.

O termo cultura, do ponto de vista interpretativo, está sujeito a inúmeros equívocos e exige cuidados na definição de sentidos. A cultura não é algo que se acrescenta a um ser acabado, mas acompanha o desenvolvimento do ser humano e torna possível sua própria sobrevivência. Na medida de sua evolução, o homem vai construindo seus padrões de desenvolvimento, que se refletem nos sistemas sociais de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais cotidianos, implicando portanto, num processo contínuo e ativo de construção e reconstrução da realidade através do qual as pessoas criam e recriam o mundo em que vivem.

Trazida do campo da Antropologia para o campo das Ciências da Administração, a idéia da cultura ganhou destaque com o movimento de renovação das teorias de análise das organizações empresariais resultante do processo de internacionalização da economia e reorganização do processo produtivo, em curso nas últimas décadas.

Aplicada às empresas, a ótica da cultura organizacional oferece uma visão mais integrada e personalista delas e desloca os sistemas técnicos e racionais com que têm sido tratadas, para enfatizar os aspectos humanos e simbólicos, numa percepção de que as organizações, em lugar de realidade dada como natural, são realidades construídas, auto-referenciadas. Os pressupostos básicos dessa abordagem se assentam na consideração da existência de culturas favoráveis ou desfavoráveis ao bom desempenho da produção.

Os resultados desses estudos estão a serviço da análise e do conhecimento da unidade escolar, na medida em que a escola é um sistema sociocultural constituído por grupos que se relacionam, vivenciando códigos e sistemas de ação. A organização educativa constitui espaço singular para o estudo dos

aspectos culturais, primeiro por ser o lócus em que se realizam trocas simbólicas, criação e difusão de mensagens, codificação e decodificação de gestos e linguagens. Depois por ser a instituição destinada pelo estado e pelos grupos sociais para desempenhar papel prioritário no estabelecimento dos padrões da sociedade, dos canais e limites da comunicação no todo social.

Assim, longe de constituir mais um método originado do mundo empresarial que é transferido para o âmbito da administração escolar, sem considerar a natureza e a especificidade da escola, a abordagem cultural se apresenta como um instrumento de estudo adequado à natureza sociocultural da instituição de ensino e é capaz de contribuir para que se tenha uma percepção mais abrangente da realidade que ela encerra, oferecendo elementos para orientar o processo de seu próprio aperfeiçoamento.

Sander (2002:67) propõe três dimensões para analisar a administração educacional: analítico-pedagógico, político e organizacional. O nível pedagógico ele percebe como de natureza técnica e refere-se aos processos ensino e aprendizagem; o nível político refere-se às relações entre a escola e o entorno em que ele funciona com suas forças políticas, econômicas e culturais; no nível organizacional a análise recai sobre a estrutura e o funcionamento da instituição. Para o autor, o dirigente educacional deve ser um líder intelectual cuja função principal é desenvolver um clima organizacional propício à aprendizagem e a construção do conhecimento.

Lima (2002:97) lembra que os atores escolares interpretam e recriam os modelos decretados, são capazes de reproduzirem regras formais como também de produzirem novas regras. O autor fala que na escola são produzidas regras, criadas e recriadas estruturas organizacionais, mesmo se ausentes das estruturas formais globais e invisíveis no organograma da escola. Estas estruturas e regras criadas e recriadas podem estar ocultas ou apresentadas sob a retórica do fortalecimento instituído e da paráfrase das regras típicas dos modelos decretados.

Assim, este estudo analisou a cultura escolar, concebendo a escola como uma organização capaz de criar e recriar seus significados, sua simbologia, fortalecendo sua identidade enquanto sistema social de gestão, sendo constituída e constituindo-se como espaço privilegiado de formação das gerações futuras.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, abordamos o conceito de cultura do ponto de vista antropológico, cultura organizacional, cultura escolar, valores e crenças nas organizações.

No capítulo seguinte, o segundo, tratamos das manifestações da cultura organizacional na instituição escolar.

No terceiro capítulo, descrevemos a pesquisa, seu contexto e o modelo teórico-metodológico construído a partir do processo de construção e reconstrução do tema.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa realizada nas escolas, assim como a análise da cultura escolar.

2. CAPÍTULO II

CULTURA: UM SÓ TERMO, VÁRIAS INTERPRETAÇÕES

CULTURA GERAL E CULTURA ORGANIZACIONAL

O desenvolvimento do conceito de cultura é de extrema utilidade para compreensão da enorme diversidade cultural da espécie humana.

Historicamente, o termo Cultura, dada sua complexidade sempre deu margem a várias interpretações e significados, a exemplo das correntes do determinismo biológico – teorias que atribuem capacidades específicas inatas a raças ou a outros grupos humanos e do determinismo geográfico – teorias que consideram que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural. Esse dilema permanece no centro das discussões, apesar de Confúcio, quatro séculos antes de Cristo ter enunciado que *“A natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados”*.

Os antropólogos estão totalmente convencidos de que as diferenças genéticas não são determinantes das diferenças culturais, não existindo, portanto, correlação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais. Mas a despeito das comprovações da ciência, há muita gente que acredita que os nórdicos são mais inteligentes que os negros; que os alemães têm mais habilidade para a mecânica; que os judeus são avaros e negociantes; que os norte-americanos são empreendedores e interesseiros; que os portugueses são muito trabalhadores e pouco inteligentes; que os japoneses são trabalhadores, traiçoeiros e cruéis; que os ciganos são nômades por instinto, e que nós brasileiros, herdamos a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses.

As pesquisas científicas revelam que as diferenças que se manifestam entre as culturas e as obras das civilizações se explicam, antes de tudo, pela história cultural de cada grupo e que o nível das aptidões mentais é quase o mesmo em todos os grupos étnicos, denotando também, que os fatores que tiveram um papel preponderante na evolução do homem são a sua faculdade de aprender e sua

plasticidade. Esta dupla aptidão é o apanágio de todos os seres humanos, constituindo-se de fato, numa das características específicas do *Homo sapiens*.

A espécie humana se diferencia anatômica e fisiologicamente através do dimorfismo sexual, mas é falso que as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexo diferentes sejam determinadas biologicamente. A antropologia tem demonstrado que muitas das atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser atribuídas aos homens em outra.

A verificação de qualquer sistema de divisão sexual do trabalho mostra que ele é determinado culturalmente e não em função de uma racionalidade biológica. Assim, o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que os teóricos chamam de endoculturação.

As teorias que explicam o determinismo geográfico ganharam popularidade no final do Século XIX e início do Século XX por geógrafos que consideravam que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural. A partir dos anos vinte, os antropólogos refutaram tais teorias e demonstraram que existe uma limitação na influência geográfica sobre os fatores culturais, sendo perfeitamente possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico.

Laraia (2001), analisa os exemplos de diversidade cultural entre povos que habitam ambientes geográficos muito semelhantes, como os povos indígenas que habitam o Parque Nacional do Xingu. Enquanto alguns grupos indígenas desprezam as grandes caçadas por motivos culturais, dedicando-se à pesca ou quando necessário, à caça de pequenas aves, outros grupos indígenas, habitantes do norte do Parque, são excelentes caçadores e preferem justamente os grandes mamíferos (veados, antas) para sua dieta alimentar e como prática de competições.

Assim, vimos não ser possível admitir a idéia do determinismo geográfico, ou seja, a admissão da “ação mecânica das forças naturais sobre uma humanidade puramente receptiva”. A posição da antropologia moderna é a de que a cultura “age seletivamente” e não casualmente, sobre seu meio ambiente, explorando

determinadas possibilidades e limites ao desenvolvimento, para o qual as forças decisivas estão na própria cultura e na história da cultura.

As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhe são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. *A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas dominou os ares; sem gnelras ou membranas próprias, conquistou os mares.* (Laraia, 2001:47). Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura.

O conceito de cultura foi definido pela primeira vez no início do Século XIX por Edward Tylor (1974), sintetizando no vocábulo inglês *Culture*, dois vocábulos utilizados por teóricos da época: o termo germânico *Kultur* – que simbolizava aspectos espirituais de uma comunidade e o termo francês *Civilization* – representava as realizações materiais de um povo. O termo inglês *Culture*, que tomado em seu amplo sentido etnográfico é esse “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Com esta definição, Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos.

Entretanto, não se pode ignorar que o homem, membro proeminente da ordem dos primatas, depende muito do seu equipamento biológico. Para se manter vivo, independente do sistema cultural ao qual pertença, ele tem que satisfazer um número determinado de funções vitais, como a alimentação, o sono, a respiração, a atividade sexual etc. Mas, embora essas funções sejam comuns a toda a humanidade, a maneira de satisfazê-las varia de uma cultura para outra e é esta grande variedade na operação de um número tão pequeno de funções que faz com que o homem seja considerado um ser predominantemente cultural. Os seus comportamentos não são biologicamente determinados. A sua herança genética

nada tem a ver com seus pensamentos e ações, pois todos os seus atos dependem inteiramente de um processo de aprendizado.

O homem, como parte do reino animal, participa do grande processo evolutivo em que muitas espécies sucumbiram e só deixaram alguns poucos vestígios fósseis. As espécies remanescentes obtiveram essa condição porque foram capazes de superar uma furiosa competição e suportar modificações climáticas radicais.

A espécie humana sobreviveu. E, no entanto, o fez com um equipamento físico muito pobre. Incapaz de correr como um antílope, sem a força de um tigre, sem a acuidade visual de um lince ou as dimensões de um elefante; mas, ao contrário de todos eles, dotada de um instrumento extraorgânico de adaptação, que ampliou a força de seus braços, a sua velocidade, a sua acuidade visual e auditiva, etc. e, o mais importante, tais modificações ocorreram sem nenhuma (ou quase nenhuma) modificação anatômica.

Podemos considerar, a partir de nossas leituras, que o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é o herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e as experiências adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam.

A Antropologia Social contemporânea em relação à origem da cultura - como o homem adquiriu esse processo extra-somático que o diferenciou de todos os outros animais e lhe deu um lugar privilegiado na vida terrestre - se contrapõe às explicações da paleontologia humana.

Os antropólogos contemporâneos consideram que o homem produziu cultura a partir do momento em que seu cérebro, modificado pelo processo evolutivo dos primatas, foi capaz de realizar atividades manuais, de examinar objetos, de ficar ereto e desenvolver uma visão tridimensional.

Associado ao bipedismo, que o fez parecer maior e intimidar os demais animais, o conjunto dessas habilidades importantes proporcionou maiores estímulos ao cérebro, desenvolvendo conseqüentemente a inteligência humana. A cultura então seria o resultado de um cérebro mais volumoso e complexo.

Dentre os mais notáveis antropólogos sociais contemporâneos, Claude Lévi-Strauss, considera que a cultura surgiu no momento em que o homem convencionou a primeira norma, a primeira regra. Para Lévi-Strauss esta seria a proibição do incesto, padrão de comportamento comum a todas as sociedades humanas.

Já para o antropólogo contemporâneo norte-americano Leslie White (1970: p.180), a passagem do estado animal para o humano, ocorreu quando o homem foi capaz de gerar símbolos:

Todo comportamento humano se origina no uso de símbolos. Foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fê-los humanos. Todas as civilizações se espalharam e perpetuaram somente pelo uso de símbolos...Toda cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o uso do símbolo não haveria cultura e o homem seria apenas um animal, não um ser humano. O comportamento do homem é o comportamento simbólico. Uma criança do gênero Homo torna-se humana somente quando é introduzida e participa da ordem de fenômenos superorgânicos que é a cultura. A chave desse mundo e o meio de participação nele é o símbolo.

O conhecimento científico atual está convencido de que o salto da natureza para a cultura foi contínuo e incrivelmente lento e que, portanto, o primata não foi promovido da noite para o dia, ao posto de homem.

2.1 A cultura como condicionante do homem

Chauí (1995:132) apresenta *cultura* como “a maneira pela qual os humanos se humanizam, por meio de práticas que criam a existência social, econômica política, religiosa, intelectual e crítica”. Assim, na medida de sua evolução o homem vai construindo seus padrões de desenvolvimento, que se refletem nos sistemas sociais de conhecimento, ideologias, valores, leis e rituais cotidianos, sendo ao mesmo tempo o instituído – códigos, normas, sistemas de ação – e o instituinte, ou seja, a vida cotidiana que ainda não se institucionalizou.

A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas, a exemplo da importância que tem a floresta amazônica para os índios e da sua simbologia para um indivíduo desconectado com as questões ambientais.

A nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por isso, discriminamos o comportamento desviante. Até recentemente, por exemplo, o homossexual corria o risco de sofrer agressões físicas quando era identificado nas vias públicas e ainda hoje é objeto de críticas e termos depreciativos. Tal fato representa um tipo de comportamento padronizado por um sistema cultural. Esta atitude varia em outras culturas. Entre algumas tribos das planícies norte-americanas, o homossexual era visto como um ser dotado de propriedades mágicas, capaz de servir como mediador entre o mundo social e o sobrenatural e, portanto, respeitado. Outro exemplo de atitude diferente de comportamento desviante encontramos entre alguns povos da Antigüidade, onde a prostituição não constituía um comportamento anômalo: jovens da Líbia praticavam sexo em troca de moedas de ouro, a fim de acumular um dote para o casamento.

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim

produto de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

Podemos entender o fato de que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar as evidências das diferenças lingüísticas, o fato de mais imediata observação empírica.

O homem tem despendido grande parte de sua história na terra, separado em pequenos grupos, cada um com sua própria linguagem, sua própria visão de mundo, seus costumes e expectativas. O fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como conseqüência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural. Tal tendência, denominada etnocentrismo, é responsável em seus casos extremos, pela ocorrência de numerosos conflitos sociais.

O etnocentrismo é um fenômeno universal. É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua única expressão. As autodenominações de diferentes grupos refletem este ponto de vista. Os Cheyene, índios norte-americanos, se autodenominavam “os seres humanos” e os nossos Xavantes, acreditavam que o seu território tribal estava situado bem no centro do mundo. É comum assim a crença no povo eleito, predestinado por seres sobrenaturais para ser superior aos demais. Tais crenças contêm o germe do racismo, da intolerância, e, freqüentemente são utilizadas para justificar a violência praticada contra os outros.

Diferentemente do etnocentrismo, a apatia é um tipo de comportamento desenvolvido por determinados grupos culturais em situações de crise: seus membros abandonam a crença em seus valores e conseqüentemente, perdem a motivação que os mantém unidos e vivos. Como exemplo dessa apatia na nossa própria história, recordemos dos africanos removidos violentamente de seu continente, ou seja, retirados de seu ecossistema e de seu contexto cultural, sendo transportados como escravos para uma terra estranha habitada por pessoas com tipo físico, costumes e línguas diferentes, perderam toda a

motivação de continuar vivo. Muitos foram os casos de suicídio, além dos milhares que morreram pelo mal denominado de banzo, que quer dizer saudade.

O homem sempre buscou explicações para fatos tão cruciais como a vida e a morte. Essas tentativas de explicar o início e o fim da vida humana foram sem dúvida responsáveis pelo aparecimento dos diversos sistemas filosóficos.

Finalmente, entender a lógica de um sistema cultural depende da compreensão das categorias constituídas pelo mesmo.

A esse respeito, Laraia (2001), faz referência a um Manifesto sobre *aculturação*, resultado de um seminário realizado na Universidade de Stanford, em 1953, no qual os autores afirmam que qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação. Assim sendo, a mudança que é inculcada pelo contato com outro sistema cultural não representa um salto de um estado estático para um dinâmico, mas antes, a passagem de uma espécie de mudança para outra. O contato muitas vezes estimula a mudança mais brusca, geral e rápida do que as forças internas.

Analisemos, portanto, que existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é resultante do contato de um sistema cultural com um outro.

No primeiro caso, a mudança pode ser lenta, quase imperceptível para o observador que não tenha um suporte de dados específicos. O ritmo, porém, pode ser alterado por eventos históricos, como uma catástrofe, uma grande inovação tecnológica ou uma dramática situação de contato.

O segundo caso pode ser mais rápido e brusco, como ocorreu com os índios no Brasil, que representou uma verdadeira catástrofe. Mas também pode ser um processo menos radical, onde a troca de padrões culturais ocorre sem grandes traumas. Este segundo tipo de mudança, além de ser o mais estudado, é o mais atuante na maior parte das sociedades humanas. É praticamente impossível imaginar a existência de um sistema cultural que seja afetado apenas por mudanças internas. Por isso, a mudança proveniente de causas externas

mereceu sempre uma grande atenção por parte dos antropólogos, surgindo assim o conceito de aculturação, comprovando de maneira mais evidente o caráter dinâmico da cultura.

Mas que relação existe entre a cultura geral e a cultura das organizações?

Nas últimas três décadas assistimos a transformações radicais na forma de produção da vida humana em todas as suas dimensões, em razão da própria racionalidade histórica da formação econômico-social contemporânea.

A base produtiva foi significativamente alterada por meio do desenvolvimento científico, a economia em sua dimensão micro reestruturou-se em face de seu movimento e do que se realizou com a universalização do capitalismo no âmbito macro, alterando de forma radical as relações entre as grandes corporações, bem como seu próprio paradigma organizacional e de gestão.

No plano da política, a esfera pública foi restringida por meio de uma nova regulamentação que possibilitou a expansão da esfera privada, num movimento, com origem em geral, no Estado, através de reforma estrutural orientada por teorias gerenciais próprias do mundo dos negócios, em vez de teorias políticas relacionadas à cidadania, ainda que na concepção liberal.

Um dos aspectos mais relevantes deste momento de transição e mutação substancial da cultura pública é, precisamente a recuperação da interpretação cultural da vida social como eixo da compreensão das interações humanas. É particularmente importante esta interpretação culturalista da vida política e social, porque se produz numa vida caracterizada precisamente pelas mudanças radicais, profundas, generalizadas e vertiginosas na configuração da cultura. “Antes havia uma cultura popular – o folclore – e a alta cultura de Mozart; agora, há no campo, restos de folclore; na cidade há cultura de massas. A cultura de massas é o Parque Jurássico” (Gomez, 2001).

Não é difícil imaginar a relevância substancial desta interpretação cultural da vida atrelada à consciência de sua relatividade, contingência e provisoriedade para

determinar a incerteza e a ambigüidade que percorre uma de suas instituições chave: a escola.

A interpretação culturalista para compreensão da vida da escola dos modos de intercâmbio e dos efeitos que provoca nas novas gerações nos remete ao entendimento da escola como cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados.

A escola vigente e que conhecemos praticamente inalterável e igual a si mesma, há muitas décadas, salvo interessantes exceções, corresponde à cultura moderna. Na melhor das hipóteses, a escola, que sempre seguiu as tendências das exigências e das demandas sociais, respondeu aos padrões, aos valores e as propostas da cultura moderna, inclusive quando proliferam por todo lado as manifestações de suas lacunas, deficiências e contradições.

O esmagador poder de socialização que adquiriram os meios de comunicação de massa apresentam desafios novos e insuspeitos para a prática educativa na escola. A revolução eletrônica que presidiu os últimos anos do século XX, abriu as janelas da História a uma nova forma de cidade, de configuração do espaço e do tempo, das relações sociais, econômicas, políticas e culturais; enfim, um novo tipo de cidadão com hábitos, interesses, formas de pensar e sentir emergentes. Uma vida social presidida pelos intercâmbios à distância, pela supressão das barreiras temporais e pelas fronteiras espaciais.

Os estudos sobre a cultura das organizações vêm se incorporando a literatura que trata da gestão educacional, explicitando quais os aspectos e elementos que diferenciam a escola de outras organizações e as diferenciam entre si, e, que fatores são especialmente determinantes na sua configuração social, política e histórica.

2.2 As organizações vistas como Culturas

A posição de se considerar as organizações como culturas, realidades socialmente construídas, permite lançar um outro olhar sobre a forma de administrá-las e planejá-las, através da utilização de padrões de significados compartilhados, que orientam a vida da organização.

As organizações não são apenas, um amontoado de pessoas exercendo suas atividades. Existe uma dinâmica que perpassa a organização, que se traduz em relações que se estabelecem, grupos internos que se organizam e que possuem valores e crenças distintos.

As organizações entendidas como culturas, são consideradas unidades sociais e estudadas como um sistema de valores e hábitos próprios, que peculiariza tanto seus comportamentos administrativos quanto seus significados. A perspectiva cultural procura mostrar que cada organização possui singularidade própria que a distingue das demais.

Desde que o Japão surgiu como líder do poder industrial, os teóricos, bem como os administradores, têm estado conscientes do relacionamento entre cultura e administração. Durante os anos 1960, a confiança e o impacto da administração e da indústria americana pareciam inabaláveis. Gradualmente, mas de forma crescente, através dos anos 1970, o desempenho dos carros, da eletrônica e de outros produtos industriais japoneses começou a mudar tudo isso. O Japão passou a assumir o comando dos mercados internacionais, estabelecendo sólida reputação de qualidade, confiabilidade, valor e serviço. Virtualmente sem recursos naturais, sem energia e mais de 110 milhões de pessoas aglomeradas em quatro pequenas ilhas montanhosas, o Japão teve sucesso em chegar ao mais alto ritmo de crescimento, ao mais baixo nível de desemprego e, pelo menos em algumas das maiores e mais bem sucedidas organizações, a uma remunerada e saudável população trabalhadora do mundo. Saindo das cinzas da segunda guerra Mundial, o país construiu um império que não perde para nenhum outro.

Embora diferentes teóricos tenham discutido as razões desta transformação, a maior parte deles concorda que a cultura e a forma de vida em geral deste

misterioso país oriental tiveram papel central. A mudança de equilíbrio do poder mundial, associada à crise do petróleo da OPEP em 1973, bem como a crescente internacionalização de grandes corporações, também aumentaram o interesse pela compreensão do relacionamento entre a cultura e a vida organizacional.

2.3 Cultura e organização

Mas à luz das organizações, que fenômeno é esse chamado cultura? A palavra derivou metaforicamente da idéia de cultivo, do processo de lavrar e de desenvolver a terra e na palavra latina *cultus*, significando cultivo e instrução, referindo-se ao desenvolvimento do indivíduo por meio da educação e instrução. Ao falar-se de cultura, refere-se tipicamente ao padrão de desenvolvimento refletido nos sistemas sociais de conhecimento, ideologia, valores, leis e rituais cotidianos.

A palavra é também habitualmente utilizada para fazer referência ao grau de refinamento evidente em tais sistemas de crenças e práticas. Ambos os usos derivam das observações do século XIX, a respeito das sociedades “primitivas” ao transmitir a idéia de que diferentes sociedades manifestam diferentes níveis e padrões de desenvolvimento social.

Nos dias de hoje, todavia, o conceito de Cultura não carrega necessariamente esta antiga postura de avaliação, sendo usada mais genericamente para significar que diferentes grupos de pessoas têm diferentes estilos de vida.

Quando se fala sobre sociedade, enquanto cultura está sendo usada a velha metáfora da agricultura para chamar atenção sobre aspectos muito específicos do desenvolvimento social. Esta é uma metáfora que tem considerável relevância para o entendimento das organizações.

Os cientistas políticos afirmam que vivemos atualmente numa sociedade organizacional. Seja no Japão, Alemanha, Hong-Kong, Inglaterra, Rússia, Estados Unidos ou Canadá, grandes organizações são capazes de influenciar a

maior parte do dia-a-dia das pessoas de maneira completamente estranha àquela encontrada numa remota tribo nas selvas da América do Sul. Isto pode parecer óbvio, mas muitas características da cultura permanecem no óbvio. Por exemplo, por que tantas pessoas constroem as suas vidas em torno de conceitos distintos de trabalho e lazer, seguem rígidas rotinas de cinco ou seis dias por semana, vivem em um lugar e trabalham em outro, usam uniforme e gastam tanto tempo em um único lugar, desempenhando um único conjunto de atividades? Para alguém de fora, a vida diária em uma sociedade organizacional é cheia de crenças peculiares, rotinas e rituais que a identificam como uma vida cultural distinta, quando comparada com aquela em sociedades mais tradicionais.

Antropólogos e Sociólogos observam longamente estas diferenças. Por exemplo, em sociedades em que a produção artesanal representa a base da economia e da produtividade, em lugar das organizações formais, descobriu-se que o trabalho tinha um sentido completamente diferente e freqüentemente ocupava muito menos tempo da pessoa. As distinções delineadas entre os meios e os fins, entre as atividades ocupacionais, econômicas em geral e sociais das organizações tendem a ser muito mais obscuras e sistemas de atitudes e crenças muito mais coesos.

O sociólogo francês Émile Durkheim mostrou que o desenvolvimento das sociedades organizacionais é acompanhado por uma desintegração dos padrões tradicionais de ordem social, em termos de ideais comuns, crenças e valores, dando lugar a padrões mais fragmentados e diferenciados de crença e prática baseada na estrutura ocupacional da nova sociedade.

A divisão das características de trabalho das sociedades industriais cria um problema de integração, ou, como pode ser mais precisamente descrito, um problema de administração da cultura. Precisam ser encontradas novas formas de reunificar a sociedade. Governo, religião, meios de comunicação, bem como outras instituições e indivíduos preocupados em formar opinião e crença, desempenham importantes papéis nesse processo.

Em certo sentido, pode-se dizer então que as pessoas que trabalham em fábricas e escritórios nos grandes centros urbanos no mundo pertencem todas à mesma cultura industrial. São todos membros de sociedades do tipo organizacional. O trabalho deles e a experiência de vida parecem qualitativamente diferentes daqueles indivíduos que vivem em sociedades mais tradicionais, dominadas por sistemas domésticos de produção.

No mínimo, trabalhadores de escritórios modernos e de fábricas compartilham de expectativas básicas e habilidades que permitem às organizações operarem de maneira rotineira. Todavia, freqüentemente se vê a rotina da vida organizacional como somente isto, ou seja, rotina; a rotina organizacional baseia-se, na verdade, em numerosas realizações que requerem habilidades. Ser trabalhador de fábrica ou de escritório demanda um profundo conhecimento e uma prática cultural, aspectos estes tidos como pontos pacíficos, enquanto membros de uma sociedade organizacional.

Por estas razões alguns cientistas sociais acreditam que seja sempre mais útil falar sobre cultura da *sociedade industrial*, em lugar de sociedades industriais, uma vez que detalhadas diferenças entre países no geral mascaram traços comuns mais importantes. Muitas das principais diferenças e semelhanças culturais no mundo de hoje são mais ocupacionais do que nacionais.

As semelhanças e diferenças associadas ao fato de alguém ser um operário de fábrica, um operário da manutenção, um oficial do governo, um bancário, um atendente de loja ou um trabalhador agrícola, são tão significativas como aquelas que se associam à identidade nacional. Importantes dimensões da cultura moderna estão enraizadas na sociedade industrial, cuja organização é em si mesma um fenômeno cultural.

Compreendendo os fatores culturais que configuram os indivíduos e as suas organizações, têm-se meios para compreender importantes diferenças transnacionais no comportamento organizacional. Além disso, ao compreender as peculiaridades de práticas estrangeiras, pode-se dar maior significado às peculiaridades que nos são próprias, pois uma das características da cultura é

que ela cria uma forma de etnocentrismo. Ao oferecer códigos de ação tidos como certos, que se reconhecem como normais, levando a ver atividades que não estão de acordo com esses códigos como anormais. Assim como os indivíduos numa cultura têm diferentes personalidades enquanto compartilham de muitas coisas comuns, isto também acontece com grupos e organizações.

2.4 O fenômeno da cultura organizacional

As organizações são minissociedades que têm os seus próprios padrões distintos de cultura e subcultura. Assim, uma organização pode ver-se como um grupo bem integrado ou família que acredita no trabalho conjunto. Outra pode ser fragmentada, dividida em grupos que pensam sobre a realidade de formas diferentes, tendo diferentes aspirações a respeito daquilo que a organização deveria ser. Tais padrões de crenças ou significados compartilhados, fragmentados ou integrados, apoiados em várias normas operacionais e rituais, podem exercer influência decisiva na habilidade total da organização em lidar com os desafios que enfrenta.

A cultura não é algo imposto sobre uma situação social. Ao contrário, ela se desenvolve durante o curso da interação social. Nas organizações existem freqüentemente sistemas de valores diferentes que competem entre si e que criam um mosaico de realidades organizacionais em lugar de uma cultura corporativa uniforme. Diferentes grupos profissionais podem ter diferentes visões do mundo e da natureza do negócio da organização. Contadores podem concordar com um tipo de filosofia e pessoas de marketing com outro.

No entanto, as organizações de sucesso parecem ter encontrado formas de quebrar essas divisões funcionais de tal maneira que diferentes profissionais possam orientar suas atividades a partir de um referencial comum, bem como de conjuntos integrados de normas e prioridades. Todavia, para muitas organizações as divisões são muito reais, resultando em um conjunto de subculturas profissionais que têm grandes dificuldades de se comunicar umas com as outras.

Divisões subculturais sempre podem surgir porque os membros da organização têm lealdades divididas. Nem todas estão completamente comprometidas com a organização em que trabalham. As pessoas podem desenvolver práticas subculturais específicas como forma de acrescentar sentido às suas vidas, envolvendo-se com pessoas e outros grupos sociais no trabalho, ou promovendo normas e valores que promovam fins pessoais em lugar dos organizacionais. É típico que estas divisões resultem no geral em uma luta pelo controle que em certos aspectos importantes pode ser compreendida como a luta pelo desejo de modelar a cultura da organização.

Significados, compreensão e sentidos compartilhados são todas diferentes formas de descrever a cultura. Ao se falar sobre cultura, na verdade, está sendo feita referência ao processo de construção da realidade que permite às pessoas ver e compreender eventos, ações, objetos, expressões e situações particulares de maneiras distintas.

A maior parte dos aspectos rotineiros e tidos como certos da realidade social são, na verdade, habilidades de realizações, ou seja, nossas habilidades utilizadas de forma automática. Caso, deliberadamente se procure romper com os padrões e as normas, a realidade organizada da vida entrará em colapso. Em certo sentido, pode-se dizer que a natureza de uma cultura seja encontrada nas suas normas sociais e costumes e que, se alguém adere a essas regras de comportamento, será bem sucedido em construir uma realidade social adequada.

Estrutura organizacional, regras, políticas, objetivos, missões, descrições de cargos e procedimentos operacionais padronizados desempenham semelhantemente uma função interpretativa. Isto porque atuam como pontos primários de referência para o modo pelo qual as pessoas pensam e dão sentido aos contextos nos quais trabalham. Embora tipicamente vistos como as características mais objetivas de uma organização, uma visão com base em representações enfatiza que são os artefatos culturais que ajudam a esboçar a realidade existente dentro de uma organização.

Exatamente como valores tribais da sociedade, crenças e tradições podem estar baseadas em parentescos ou outras estruturas sociais, muitos aspectos de uma cultura organizacional estão portanto, baseados em aspectos rotineiros das práticas diárias.

3.CAPÍTULO III

MANIFESTAÇÕES DA CULTURA ORGANIZACIONAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Tratada como metáfora, a cultura organizacional refere-se *ao que a organização é*. Considera-se que as organizações, a escola entre elas, são partes da sociedade global, partes de sua cultura ou subculturas dessa sociedade. Vistas em si, são elas mesmas, tratadas como cultura.

Nessa perspectiva, a cultura é percebida como um processo de criação, recriação e estruturação de significados e de interpretações pelo qual é estabelecida a própria estrutura organizacional. Os processos sociais, as imagens, os símbolos e os rituais criam e desenvolvem na organização, um *ethos* próprio consagrado através de sua estrutura formal. Assim, compreende-se que a cultura, não importa qual seja, delinea o caráter da organização. As estruturas organizacionais, as regras, as políticas, os objetivos, as descrições de cargos e os procedimentos operacionais padronizados são ponto de referência para o modo como as pessoas pensam e dão sentido aos contextos nos quais trabalham. De uma maneira simples e objetiva, pode-se dizer então que a cultura organizacional representa o modo como as coisas são feitas no âmbito de uma organização.

A construção da cultura organizacional se dá a partir de um conjunto de valores e pressupostos que define o modo pelo qual a organização conduz seus negócios. A construção da cultura é um processo dinâmico que pode ser comparado ao da formação do grupo. No grupo, o essencial está no compartilhamento e na aprendizagem de um modelo de pensamentos, crenças, sentimentos e valores adquiridos e preservados como forma de adquirir sua sobrevivência.

Assim, a cultura organizacional pode ser conceituada como um modelo de concepções básicas – inventadas, descobertas ou desenvolvidas por um dado grupo ao aprender a lidar com seus problemas de adaptação externa e de integração interna – que funcionaram bem o suficiente para serem consideradas válidas, e por isso, ensinadas aos novos membros como a maneira correta de perceber e sentir em relação a esses problemas.

Enfrentando os problemas de interação interna e externa, os membros de uma organização passam por um processo de aprendizagem que vai, aos poucos, estabelecendo os padrões culturais que são incorporados à vida organizacional.

Ela é produto da aprendizagem grupal, se constitui como propriedade de uma unidade social definida, ou seja, um grupo de pessoas que compartilharam importantes experiências, que ao longo do tempo, vão deixando nelas uma visão compartilhada do mundo em que vivem. Pela repetição das experiências, essa visão compartilhada vai sendo interiorizada, dando aos membros do grupo segurança para agir. As concepções e crenças comuns do grupo constituem respostas por ele aprendidas diante dos desafios de sua sobrevivência no meio externo e dos problemas de sua integração interna. São respostas aceitas como corretas e adotadas pelo grupo, tendo impacto sobre o desempenho da organização e a satisfação de seus membros, tornando-se algo visível e sensível.

A forma de lidar com as coisas, com as situações, se torna um molde que vai concorrendo para a constituição da cultura da organização. Ainda que sobre a influência de fatores econômicos, sociais e culturais do meio exterior, a cultura organizacional deve ser vista como uma construção interna, sendo o resultado do jogo de relações que nela se processam.

No que se refere à organização escolar, consideramos a fragilidade de suas diversas articulações ao ressaltar a importância do conceito de cultura organizacional, vista como a única variável capaz de permitir a compreensão de como se realiza a sua unidade organizacional. Para Sarmiento (1994) são símbolos e mitos, de uma maneira geral processos partilhados de significação que garantem às escolas não apenas credibilidade e legitimação, mas a idéia de unidade que as permite diferenciar-se de outras organizações sociais e ao nível de cada estabelecimento de ensino, de outras escolas.

A cultura organizacional, no entanto, não se confunde com a cultura ocupacional das diferentes categorias profissionais que ali atuam. Assim, no caso específico da escola, embora os professores constituam a categoria mais numerosa entre seus profissionais, não se pode confundir cultura escolar com cultura docente.

Apesar disso não se pode ignorar a influência do pensamento docente na constituição da cultura da escola. Se a cultura escolar, sua construção e reconstrução constituem um processo contínuo na relação entre todos os profissionais da escola, os professores possuem recursos práticos e discursivos utilizados na realização de sua tarefa docente, que entram na constituição dessa cultura com um peso significativo.

O trabalho solitário que realizam isolados de seus pares e consubstanciado na relação professor / aluno, estabelece um conjunto de circunstâncias que têm implicações na maneira de ser e de agir dos docentes, fazendo com que eles criem e recriem concepções próprias e exerçam importantes influências na organização e no funcionamento da unidade escolar como um todo, firmando um modelo próprio de sua existência.

A escola enquanto espaço sociocultural é um lócus adequado para a utilização da abordagem da cultura organizacional, tendo em vista a necessidade do conhecimento dos seus traços culturais, das suas trocas simbólicas, da codificação e decodificação de sua iconologia, de suas múltiplas linguagens e de seus rituais cotidianos.

A cultura organizacional pode ser considerada como uma forma que facilita a compreensão do cotidiano da escola, do modo como as coisas são feitas no seu interior, de como são preservadas e construídas. Nesse sentido, as crenças, as concepções, as visões de mundo, os valores, a simbologia, os códigos utilizados pela comunidade escolar são, na verdade, respostas por ela apreendidas, que a peculiariza e formam seu ethos institucional que, embora construído internamente, é muito influenciado pelo contexto sóciopolítico e econômico.

3.1 Elementos que constituem a cultura organizacional

Segundo alguns teóricos, a cultura organizacional pode ser usada como mecanismo de controle sobre um grupo social, sendo o poder, um elemento importante na constituição dessa cultura. Para Freitas (1991), a cultura

organizacional pode se constituir como um poderoso mecanismo que visa a conformar condutas, homogeneizar maneiras de pensar e viver a organização, introjetar uma imagem positiva dela onde todos são iguais, escamoteando as diferenças e anulando a reflexão.

Freitas (1991), afirma que a cultura de uma organização pode fazer com que indivíduos e grupos, em posição de poder, legitimem suas posições por meio de formas de controle social indiretas. Para o autor, o estudo da cultura organizacional deve se apoiar numa interseção entre a instância do poder e a instância do processo de comunicação.

Assim considerada, a comunicação é responsável pela produção de mitos e símbolos, nos quais os atores internos ou mesmo os externos, em alguns casos, compreendem a organização e seu papel na sociedade. Os símbolos contribuem para legitimar determinadas atividades e justificar certos padrões de relações sociais.

Ao compartilhar dessa visão, Freitas (1991), acredita que, como tantas outras coletividades, as organizações têm necessidades de regular suas atividades. As organizações são entidades com vida e dinâmica próprias, que transcendem as consciências e os interesses particulares de seus membros.

Para uma melhor compreensão da cultura organizacional, é necessário que se proceda a uma análise do universo simbólico, de suas relações e estrutura de poder, identificando assim, os elementos que a constituem e a forma como se propaga a cultura na organização.

São muitos os elementos que caracterizam e peculiarizam uma cultura, mas alguns deles são considerados pelos teóricos como essenciais. Segundo Freitas (1991), a cultura organizacional pode ser dividida em três elementos: os preceitos, a tecnologia e o caráter. Os *Preceitos* são a autoridade e o conjunto de regulamentos e valores, explícitos ou não, que regem a vida organizacional. Estão presentes aí as políticas administrativas, os costumes sociais, os estilos de gestão, os rituais, os tabus, as cerimônias, as tradições, os dogmas, as sanções etc.. Já a *Tecnologia* é o conjunto de instrumentos e processos utilizados no

trabalho, tais como equipamentos, a divisão e a organização do processo de trabalho, as redes de comunicação, a linguagem especializada etc. *Caráter* é o conjunto de manifestações volitivas espontâneas dos indivíduos que compõem a organização, como a alegria, a depressão, a agressividade, o medo, a tensão, a apatia etc.

Para melhor compreensão do que constitui a cultura organizacional, Schein (1995) chama a atenção para a necessidade de se distinguir os três níveis de organização de seus elementos constitutivos: no primeiro nível estão os *artefatos*, elementos visíveis, que podem por isso, ser observados, mesmo que muitas vezes, os membros do grupo não tenham consciência deles; são as construções, o espaço físico, a linguagem falada e escrita, a produção artística e o comportamento aparente dos membros do grupo.

O segundo nível é constituído pelos *valores e crenças* das pessoas e o seu senso do dever ser.

Os valores são os conceitos básicos da organização, eles se constituem como o coração de uma cultura corporativa e são a base de outros elementos culturais: as histórias, os ritos e, de certa forma, as crenças e os pressupostos. Servem como função normativa ou moral que guia os membros do grupo no processo de lidar com certas situações chave, enquanto que as crenças são valores interiorizados, mas ainda não tornados inconscientes.

O terceiro nível é constituído pelas *concepções básicas* ou crenças interiorizadas, que passam a ser tomadas, como naturais e a orientar, de modo inconsciente, as ações dos indivíduos.

Portanto, os elementos expressos de forma concreta em artefatos culturais exprimem concepções, crenças e valores. Esses elementos são instrumentos visíveis que oferecem pistas da existência da cultura organizacional, invisível por si mesma.

Aliado à idéia de cultura, aparece em diversas abordagens o conceito de clima organizacional, que diz respeito ao sentimento de bem ou mal estar, experimentados pelos que atuam numa organização.

A cultura organizacional da escola, assim como a de outras organizações, é constituída por diversos elementos que condicionam sua configuração interna e integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica.

3.2 Culturas e subculturas das organizações

Assim como os indivíduos numa cultura têm diferentes personalidades enquanto compartilham de muitas coisas comuns, isto também acontece com grupos e organizações.

Segundo Morgan (1996), outras divisões subculturais dentro de uma organização podem também ser forjadas seguindo diferentes linhas. Por exemplo, grupos sociais ou étnicos podem dar origem a diferentes normas e padrões de comportamento com um impacto crucial no funcionamento do dia-a-dia da escola.

Para o autor, divisões subculturais sempre podem surgir porque os membros da organização têm lealdades divididas. Nem todos estão completamente comprometidos com a organização em que trabalham.

As pessoas podem desenvolver práticas subculturais específicas como forma de acrescentar sentido às suas vidas, como, por exemplo, envolver-se em amizades e outros grupos sociais no trabalho, ou desenvolvendo normas e valores que promovam fins pessoais em lugar dos organizacionais. Muitas organizações caracterizam-se por tais divisões informais de opinião dentro do grupo administrativo da cúpula e, algumas vezes, no grupo como um todo.

É típico que no geral estas divisões resultem em uma luta pelo controle que em certos aspectos importantes pode ser compreendida como uma luta pelo desejo de modelar a cultura da organização.

Morgan (1996) distinguiu oito metáforas para análise da organização - organização como: máquina, organismo, cérebro, cultura, sistema de governo, prisão psíquica, fluxo e transformação, instrumento de dominação. Faremos a seguir uma breve descrição de cada uma das metáforas:

“As organizações vistas como máquinas – organização burocrática: a vida organizacional dessas instituições, em todos os seus segmentos, é freqüentemente rotinizada com a precisão exigida de um relógio”. O termo burocratização foi usado aqui na sua concepção weberiana, ou seja, a escola se burocratiza na medida em que assume formas organizacionais próximas ao tipo de dominação legal ao qual corresponde o aparelho administrativo burocrático. A burocratização das instituições educativas tem-se feito sentir através de diversas manifestações que se tornaram tão arraigadas que hoje podem parecer integrantes e essenciais à organização da vida acadêmica: leis, decretos, pareceres, normas, currículos mínimos, regimentos. Um dos problemas mais básicos da administração moderna é que a forma mecânica de pensar está tão arraigada nas nossas concepções diárias de organização, que geralmente, é muito difícil organizá-la de outra forma.

As organizações vistas como organismos – essa metáfora centraliza a sua atenção em compreender e administrar as “necessidades” organizacionais e as relações com o ambiente. Desta forma, as organizações são concebidas como sistemas sociais vivos, que existem em um ambiente mais amplo do qual dependem em termos da satisfação de suas necessidades.

As organizações vistas como cérebros – a metáfora chama atenção para o processamento de informações, aprendizagens, inteligência, bem como oferece um quadro para entender e avaliar as organizações modernas nesses termos. Baseando-se na história da pesquisa do cérebro, transfere duas metáforas para as organizações: a primeira, que trata do cérebro como um computador e a segunda, como um holograma. Essas imagens, altamente complexas, ressaltam princípios importantes de auto-organização para concepções de organização nas quais há um alto grau de flexibilidade e é necessária a inovação.

As organizações vistas como culturas – a organização é vista agora como um lugar onde residem idéias, valores, normas, rituais e crenças que sustentam as organizações como realidades socialmente construídas. Esse enfoque tem recebido crescente atenção dos autores durante os últimos anos, na medida em que oferece outra forma de administrar e planejar organizações: através de valores, crenças e outros padrões de significados compartilhados que orientam a vida organizacional.

As organizações vistas como sistemas políticos – a metáfora política de organização enfoca os diferentes conjuntos de interesses, conflitos e jogos de poder que moldam as atividades organizacionais. Algumas organizações podem ser muito autoritárias, enquanto outras podem ser modelos de democracia. A metáfora política pode ser usada para esclarecer a vida organizacional no dia-a-dia. A idéia de que se espera que as organizações sejam empresas racionais, nas quais os membros procuram objetivos comuns, tende a desencorajar a discussão sobre motivação política. Isso infelizmente acontece, uma vez que se está impedido de reconhecer que a política e o jogo político podem ser um aspecto essencial da vida organizacional e, não necessariamente, algo disfuncional.

As organizações vistas como prisões psíquicas – a idéia de que as organizações são prisões psíquicas, nas quais as pessoas caem nas armadilhas dos seus próprios pensamentos, idéias, crenças ou preocupações que se originam na dimensão inconsciente da mente. A imagem da prisão psíquica convida a examinar a vida organizacional para ver se, e de alguma forma, caímos na armadilha dos processos conscientes e inconscientes de nossa própria criação. Assim sendo, a metáfora oferece importantes descobertas sobre a psicodinâmica e os aspectos ideológicos da organização.

As organizações vistas como fluxo e transformação – o segredo de compreender a organização a partir desta perspectiva reside na compreensão das lógicas de mudança que dão forma à vida social: uma enfatiza como as organizações são sistemas autoprodutores que se criam nas suas próprias imagens, pondo em questão a idéia de que a mudança se origina no meio ambiente; a outra enfatiza como as organizações são produzidas enquanto resultado de fluxos circulares de

feedback positivo e negativo; a terceira sugere que elas são o produto de uma lógica dialética por meio da qual todos os fenômenos tendem a gerar o seu oposto.

As organizações vistas como instrumento de dominação - esta metáfora é uma extensão da metáfora política, sendo que aqui o foco são os aspectos potencialmente exploradores da organização. Procura mostrar como as organizações freqüentemente usam seus empregados, as comunidades hospedeiras e o mundo econômico para atingirem os seus fins e como a essência da organização repousa sobre um processo de dominação em que certas pessoas impõem seus desejos sobre outras. A imagem de dominação ajuda a compreender os aspectos da organização moderna, que se radicalizam nas relações trabalho-administração em muitas partes do mundo.

A premissa básica na qual Morgan apoiou-se quando distinguiu as metáforas mencionadas, é a de que nossas teorias e explicações da vida organizacional são baseadas em metáforas que nos levam a ver e a compreender as organizações de formas específicas, embora incompletas. Isso porque as organizações são fenômenos complexos e paradoxais que podem ser compreendidas de maneiras diferentes. Muitas das nossas organizações são metafóricas, mesmo que não sejam reconhecidas como tal.

3.3 Abordagem cultural e sua contribuição para a compreensão da escola

Os processos crescentes de mudança e de globalização que caracterizaram o século XX apontam para a crise do modelo clássico de gestão burocrática, ganhando destaque uma concepção de escola vista como sistema sociocultural, constituído de grupos reais e relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação que situa o estabelecimento de ensino na dimensão cultural. A racionalidade cede lugar a uma visão dos fatores humanos integrantes da gestão escolar. Aparecem conceitos como cultura, ethos, clima, que estão associados ao processo de produção de significações no interior das organizações.

Progressivamente a escola vem sendo concebida como organização social inserida num contexto local, com identidade e cultura próprias. A abordagem da organização escolar como estrutura formal, dá lugar à concepção de que sua estruturação se dá num processo em construção.

A percepção da escola como cultura aponta intencionalmente para uma perspectiva que busca constituir uma visão da organização escolar. A metáfora cultural é usada como recurso cognitivo: a escola passa a ser concebida como se fosse ela mesma, uma cultura.

A palavra cultura que engloba uma variedade de sentidos e está sendo assumida por nós, como a maneira pela qual os humanos se humanizam, criando práticas que lhes garantem sua existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e crítica. É entendida como o domínio do simbólico, constituído por crenças, concepções, valores, ritos e artefatos, historicamente construído através de um processo dinâmico de construção e reconstrução, pelo qual os seres humanos estabelecem as bases de sua existência.

O conceito de cultura vem enriquecer o estudo das organizações, possibilitando comunicação com o grupo social que leva em conta os aspectos humanos de que são constituídas. Esses estudos tomam como base conceitos da antropologia cultural e retomam a consideração pelos elementos simbólicos e pelos valores presentes na sociologia radicada no pensamento Weberiano, muitas vezes silenciada pela priorização da racionalidade formal.

Tratar uma organização como metáfora cultural significa considerar não só os elementos culturais que ela tem, mas os processos sociais, imagens, símbolos e rituais que criam e desenvolvem nela um *ethos* próprio, consagrado através e sua estrutura formal. Caminharemos neste entendimento para analisar e compreender a cultura escolar.

3.4 A cultura institucional

As estruturas organizacionais, as regras, as políticas, os objetivos, missões, descrições de cargos e procedimentos operacionais padronizados, têm dentro da organização uma função interpretativa. Eles são ponto de referência para o modo como as pessoas pensam e dão sentido aos contextos nos quais trabalham.

A existência de padrões culturais nas organizações é possível ser vista como fator de diferenciação delas a partir da ação e da interação de seus membros. Conhecer as interações significativas que se produzem consciente ou inconscientemente entre os indivíduos numa determinada instituição social como a escola, e que determinam seus modos de pensar, sentir e atuar requer um esforço por decodificar a realidade social que constitui tal instituição.

Para compreender a importância das interações que se produzem no contexto escolar, é necessário entender as características desta instituição social em relação às determinações da política educativa que as diferentes instâncias administrativas vão elaborando para acomodar as práticas escolares às exigências do cenário político e econômico de cada época e de cada lugar.

Assim, entender a cultura institucional da escola requer um esforço de entender a relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola.

Para entender a peculiaridade dos intercâmbios dentro da instituição, é imprescindível compreender a dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos.

O desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa; a evolução pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional. O esquecimento desta dinâmica interação tem conduzido muitos teóricos e políticos a confundir a cultura institucional da escola com a cultura

profissional dos docentes, suas tradições e suas exigências, sem entender que estas se encontram, por sua vez, condicionadas pelas peculiaridades organizativas da escola e pela função social que cumpre em cada contexto cultural.

3.5 Organização da escola: processo em construção

Uma escola, não obstante sua heterorganização, constitui-se num organismo social vivo e dinâmico. Sua constituição é tecida pela rede de significados, que se encarrega de criar os elos ligando o presente e o passado, instituído e instituinte, e que estabelece as bases de um processo de construção e reconstrução permanentes.

Ao tratarmos a organização escolar, tomamos a cultura não como variável independente que se impele de fora, a partir do contexto mais amplo, mas como algo que se constrói no interior da unidade escolar.

Nessa perspectiva, a cultura constitui uma variável dependente das condições físicas, sociais, políticas, econômicas, que entram em jogo na organização e no funcionamento internos da escola. Assim, o processo de construção da cultura no interior da escola sofre as influências do contexto, ou seja, os fatores endógenos e exógenos à organização escolar.

As organizações educativas constituem espaço singular para o estudo dos aspectos simbólicos. Em primeiro lugar, por serem espaços em que se realizam as trocas simbólicas, espaços para a criação e difusão de mensagens, codificação e decodificação de gestos e linguagens, de encontros, desencontros e comunicação. Depois, por serem elas, desde a sua gênese, as instituições por excelência destinadas pelo Estado e pelos grupos sociais, notadamente os dominantes, a desempenharem papel prioritário no estabelecimento dos padrões

da sociedade, dos canais e dos limites da comunicação no todo social (Teixeira,2001).

A escola é um sistema sociocultural constituído por grupos relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação. Perceber o aspecto simbólico da gestão da instituição de ensino, presente no discurso e na ação cotidiana da escola, supõe situá-la numa dimensão que privilegia a cultura escolar.

A cultura é o elo que une sistemas simbólicos, códigos, normas e práticas simbólicas cotidianas, que interagem pela reapropriação e reinterpretação daquilo que constitui a memória social. Sendo a escola a instituição socialmente destinada a criar e a reproduzir o saber e a cultura, torna-se o espaço privilegiado de reapropriação e é através desse processo de reapropriação e reinterpretação, que as normas, regras e estatutos gerados e impostos pelo sistema de ensino são relativizados e adaptados à realidade de cada escola. Assim, a escola é ao mesmo tempo, reprodutora das normas e determinações vindas de fora, e produtora, criadora de seu próprio repertório de normas e valores.

Apesar de se estruturarem de modo semelhante, as escolas acabam por diferenciar-se, constituindo identidades próprias, culturas escolares próprias, nas quais os grupos vivenciam diferentemente códigos e sistemas de ação. A cultura interna das escolas varia como resultado da negociação que dentro delas se dá entre as normas de funcionamento determinadas pelo sistema e as percepções, os valores, as crenças, as ideologias e os interesses imediatos de administradores, professores, funcionários, alunos, pais de alunos.

As escolas por serem em sua natureza, instituições políticas, encorajam e promovem visões particulares de cultura – visões que resultam da luta política que ocorre no seu interior.

Mesmo submetida a regulamentos uniformes e à ordenação racional deliberada pelo poder público, a estrutura da escola é parte de uma estrutura mais ampla, uma vez que compreende além dessas relações conscientes, aquelas que derivam de sua existência como grupo social.

Ao analisar a realidade total da escola, essa se revela não mais como um estabelecimento de ensino padronizado e formatado ao modelo formal, mas como algo vivo que procura ajustar as normas externas, do sistema, às suas próprias normas. A sua dinâmica interna transforma-se em especificidades, mantida por sistema de normas e valores também internamente desenvolvidos, pois engloba uma série de fatores que categorizados e sistematizados de acordo com a cultura peculiar das organizações, constitui o clima escolar.

3.6 O clima de trabalho como fator de eficácia escolar

O conceito de clima pressupõe o conceito de ambiente organizacional, que se expressa como o conjunto de características do lugar de trabalho, que são: as normas e estruturas, descrição dos postos de trabalho, recompensas e estilo gerencial que interagem e influenciem variáveis fundamentais na determinação de produtos pessoais no trabalho, como satisfação, envolvimento, produtividade e desempenho.

Clima organizacional é a qualidade ou propriedade do ambiente organizacional que é percebida ou experienciada pelos membros da organização e que influencia seus comportamentos. O conceito de clima organizacional aparece como o mais conhecido e utilizado como medida global do ambiente organizacional.

O clima organizacional, portanto, refere-se a avaliações ou percepções dos empregados em relação ao ambiente organizacional (Moran e Volkwein, 1992). Esses autores apresentam três abordagens principais, resumo das imensas tentativas de explicações a respeito de como o clima pode se formar. São elas: a abordagem estrutural, a abordagem perceptual e a interativa.

Segundo a abordagem estrutural, o clima se refere a características ou atributos pertencentes à organização, independentemente da percepção dos indivíduos. A abordagem perceptual acredita que os indivíduos interpretam e respondem a variáveis situacionais de uma forma que lhes é psicologicamente significativa, e

não, baseados em descrições específicas ou atributos estruturais, sendo, portanto, produto das percepções individuais.

Para a abordagem interativa o clima organizacional é resultado de uma combinação do efeito de características pessoais, em interação com elementos da estrutura organizacional.

Como afirma Tamayo (1999:84),

O que define precisamente o clima organizacional são as percepções compartilhadas entre os membros das organizações sobre o ambiente organizacional. Cada um dos empregados dá sentido ao contexto no qual trabalha. Os significados compartilhados constituem o essencial do clima organizacional.

É certamente essa característica de algo que é compartilhado pelas pessoas responsáveis pelo dia a dia das organizações, que torna o fenômeno denominado “clima organizacional” alvo do interesse gerencial, e que faz com que os resultados gerados pelos levantamentos de clima sejam vistos como indispensáveis à construção de ambientes mais saudáveis e realizadores para as pessoas e organizações.

As pesquisas de clima têm sido apontadas como instrumentos importantes por fornecerem uma visão global do contexto de trabalho, identificando situações problemáticas, pontos de estrangulamento da dinâmica organizacional, além de ser um excelente instrumento de feedback.

Para Nóvoa (1999:28), o clima faz parte de um fenômeno cíclico em que os efeitos que provoca se repercutem na sua gênese. Todavia, há um consenso na identificação de três grandes variáveis determinantes: a estrutura, o processo organizacional e as variáveis comportamentais. A estrutura refere-se às características físicas de uma organização, ou seja, sua dimensão, os níveis hierárquicos ou descrição das tarefas.

O processo organizacional refere-se à forma como são geridos os recursos humanos, seu estilo de gestão, os modos de comunicação ou os modelos de resolução de conflitos. A variável comportamental inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel ativo na produção do clima: individual (atitudes, personalidade, capacidades) e de grupo (estrutura, coesão, normas e papéis). Articuladas, estas variáveis compõem as dimensões do clima organizacional e produzem resultados individuais, resultados de grupo e resultados organizacionais.

O clima organizacional observado numa escola pode ser qualificado através das mais variadas denominações que, geralmente, assentam em dois pólos de uma mesma escala contínua que são designados de *aberto* e *fechado*.

Um clima fechado corresponde a um ambiente de trabalho considerado pelos seus membros como autocrático, rígido e constrangedor, onde os indivíduos não são considerados nem consultados.

Pelo contrário, um clima aberto descreve um meio de trabalho participativo, no qual o indivíduo tem um reconhecimento próprio, considerando-se o desenvolvimento de seu potencial.

Nesta perspectiva, um clima aberto organizado a partir dos princípios de participação e trabalho colaborativo gera um ambiente profícuo para a eficácia escolar.

Por eficácia, compreende-se a medida do grau de alcance dos objetivos e metas propostos. Nesse sentido, a eficácia da escola é mais provável quando existe um clima participativo que sinalize com clareza para alunos e professores o propósito da instituição e que maximize as oportunidades de aprendizagem e o potencial da equipe de trabalho.

3.7 O Comprometimento no trabalho

A relevância que assume, a partir dos anos de 1980, as pesquisas sobre comprometimento do trabalhador com o trabalho nos programas de pesquisa e entre profissionais ligados à gestão de organizações indica que os processos de transformação da organização do trabalho no sistema produtivo capitalista tornam cada vez mais explícita a importância do elemento humano para a consecução dos objetivos organizacionais.

A análise conceitual realizada por Bastos (1994) ressalta que, na linguagem cotidiana, pelo menos três usos do conceito comprometimento são mais frequentes: o primeiro aproxima-se dos conceitos de “compromisso”, “com envolvimento” e descrevem formas de como as pessoas se comportam em relação a determinados alvos; “com comprometimento” seria o oposto de “descompromissadamente” e indicaria o grau de atenção, esforço, cuidado que a pessoa coloca ao realizar algo.

Por extensão, comprometimento passou a significar um estado do indivíduo; um estado de lealdade a algo, relativamente duradouro, sentimentos, desejos. Finalmente, um terceiro uso freqüente refere-se à relação entre conjuntos de condições que conduzem a produtos indesejados – comprometer como prejudicar, impedir.

O estudo do comportamento dos indivíduos nas organizações tem se constituído em um distinto campo de pesquisa: Comportamento Organizacional.

Trabalhos que buscam integrar a análise de comprometimento frente a distintos focos de contexto de trabalho começam a emergir no Brasil. Bastos (1994), identificou padrões de comprometimento frente à organização, carreira / profissão, sindicato.

Neste estudo ficaram evidentes as múltiplas possibilidades de integração e conflito entre comprometimentos, assim como foram identificados fatores pessoais, da natureza do trabalho e fatores organizacionais que explicam a inclusão de trabalhadores nos diferentes padrões de comprometimento.

Para Nóvoa, (1999) os fatores que caracterizam o nível de comprometimento dos indivíduos na organização escolar, estão classificados em duas zonas: zona de visibilidade e a zona de invisibilidade, cujos elementos constitutivos assim como consideram Sander, Schein e Morgan, representações que podem subsidiar a análise e a compreensão da cultura escolar .

Zona de Visibilidade - esta categoria integra um conjunto de elementos conceituais que têm de ser escritos, tais como os objetivos organizacionais, o organograma da escola, o projeto pedagógico ou os planos de trabalho. Mas integra também os aspectos relacionados com a linguagem utilizada na escola pelos diferentes grupos sociais, assim como as representações de linguagem mobilizadas pela direção e pelos professores para justificarem suas ações.

Composta por manifestações verbais, conceituais e comportamentais instituídos, estão compreendidos nesta categoria, fatores e indicadores do nível de comprometimento dos professores com o trabalho, os fins e objetivos da instituição, linguagens, atitudes, envolvimento do grupo, normas, assiduidade, capacidades, estrutura interna e externa, o currículo da escola, o projeto pedagógico, o comprometimento com a aprendizagem dos alunos, com a formação continuada dos professores, o envolvimento dos pais e da comunidade com o projeto da escola, a comunicação no interior da escola.

Zona de Invisibilidade – Esta categoria integra um conjunto de elementos conceituais não escritos, e é constituída pelas bases conceituais e pressupostos invisíveis. Integra os elementos e indicadores de valores, crenças, linguagem não-verbal, ou seja, gestuais e formas de comunicação não convencionadas, mas cotidianamente utilizadas pelos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar como forma de afirmação de suas representações. Compreende também comportamentos sociais manifestos espontâneos, portanto, não instituídos, cerimônias, ritos profanos, rituais, normas não-escritas, modismos.

Neste trabalho tomaremos as categorias definidas por Nóvoa (1999) e faremos um recorte estrutural e intencional para analisarmos, através de indicadores específicos, como a cultura, o comprometimento, os valores e crenças da escola, cujo modelo de gestão ainda é predominantemente burocrático (na esfera estatal), logo, submetido ao controle dos sistemas instituídos, ainda assim, se configuram e se estabelecem a partir das relações internas, próprias da organização escolar, com simbologias e significados diferenciados, baseados nos símbolos, na historicidade e sociabilidade dos sujeitos que a compõem como grupo social.

A respeito do modelo burocrático, (Pereira, 1971) advertiu para o fato de que a convivência de elementos patrimoniais e patriarcais com a racionalidade legal no âmbito da escola acarretava o impedimento da completa realização dos objetivos da empresa escolar – ações contínuas que visavam alcançar determinados fins – e, concomitantemente, o avanço da burocracia no seu interior.

Um dos aspectos destacados por Weber para mostrar o não seguimento dos princípios burocráticos na relação do pessoal docente-administrativo com a comunidade era o fato de os primeiros não seguirem as normas racionais legais do regimento e por tratarem os alunos e os seus pais como membros inferiores a eles.

Para Pereira (1971), o estilo de vida dos diferentes atores sociais envolvidos na escola – alunos, professores, diretores, pais de alunos, interferem nas relações entre a escola e a comunidade.

Estes estilos de vida tal como explicitados por Weber, guardam uma correspondência com a situação estamental dos grupos sociais, isto é, o fato de estes colherem honras sociais positivas e negativas. As diferenças educacionais produzem essa diferenciação das honras sociais: a situação de desprestígio dos pais dos alunos e dos serventes – justamente os grupos que possuem menor escolaridade - junto à direção e aos professores da escola.

Esses dois grupos, em função do melhor nível de escolaridade, tinham as melhores rendas e tinham as honras sociais positivas, diferentemente dos demais grupos sociais – estamentalização da situação de classe.

4. CAPÍTULO IV

A PESQUISA, SEU CONTEXTO E METODOLOGIA

A escola é uma organização complexa, permeada de significados, com compreensões variadas, abrangentes, que ultrapassam seus muros e com dimensões muito subjetivas, construídas historicamente sob as diversas formas de controle, entre estas, a Igreja e o Estado.

Ao situar a escola como unidade mais ou menos imutável de sistemas de ensino administrativamente centralizados e politicamente submetidos ao controle do estado, a concepção de escola que ainda predomina reforça a visão da uniformidade. Além disso, o modelo burocrático pelo qual eram e ainda são concebidos, administrados e avaliados os estabelecimentos de ensino, mais que um modelo descritivo ou explicativo, constitui um paradigma normativo e doutrinário, que impõe uma certa forma de organização à escola e dificulta a visão da mesma como organização dotada de identidade própria.

No mundo submetido aos processos crescentes de mudança que caracterizaram os últimos anos do Século XX, o modelo clássico de gestão burocrático da escola parece estar em crise. Mudou a imagem que os adultos têm da criança e do estatuto social que lhe atribuem. Por outro lado, a regulação baseada no controle de conformidade com as regras, característica do modelo burocrático, cede lugar a uma regulamentação baseada nos resultados, estabelecendo uma relação direta entre as características de um estabelecimento de ensino e a performance dos alunos.

Segundo Weber, a educação, como um elemento que contribui para a superação da crise do ordenamento social, tem na burocracia um elemento que promove o

desenvolvimento de uma “objetividade racional”, acarretando efeitos na natureza do treinamento e da educação. Os diferentes tipos de exames a que os estudantes são submetidos ilustram essa afirmação.

As instituições de ensino superior e médio além de produzirem um sistema especial de exames, priorizam essa especialização requerida pela burocracia. Weber afirma que existe uma ambivalência em relação aos exames nas sociedades democráticas. Se por um lado a seleção pelos exames possibilita que indivíduos de camadas sociais distintas tenham acesso a posições privilegiadas na sociedade, por outro, esse sistema pode resultar numa casta privilegiada.

A burocratização do capitalismo com sua exigência de técnicos, funcionários preparados com especialização, etc. generalizou o sistema de exames em todo o mundo. Os títulos educacionais obtidos através desses exames são símbolos de prestígio social e muitas vezes utilizados como meios de obter vantagens econômicas (Weber, 1982).

Weber classificou a escola como uma empresa em função dela visar alcançar determinados fins e a continuidade de suas ações inculcando nos alunos determinados padrões de comportamento e disseminando alguns tipos de conhecimento. Destacou também que o elemento que diferenciava a escola dos demais tipos de empresa, era o fato de os alunos serem, ao mesmo tempo, seus membros e objeto “trabalhado” por ela. Em síntese, ao utilizar o conceito de empresa para caracterizar a escola, Weber enfatizou as relações de poder e de dominação existentes no seu interior mediante o enfoque das peculiaridades de uma realidade que mesclava dois tipos de dominação, a tradicional – patrimonial e patriarcal – e a burocrática.

A teoria sociológica de Weber nos permite compreender as conexões entre estrutura e cultura, tanto no nível teórico quanto no nível empírico, privilegiando as dimensões macro e micro, pois na perspectiva micro, por exemplo, ela analisa a influência da cultura no currículo, e na perspectiva macro, trata com profundidade das relações entre a cultura e as demais esferas da estrutura de poder.

O processo de produção de significações no interior da organização escolar passa a incorporar os conceitos de clima, cultura, *ethos*, crenças e os simbolismos. Adquire destaque uma concepção de escola vista como sistema sociocultural, constituído de grupos reais e relacionais que vivenciam códigos e sistemas de ação, que privilegia a cultura e situa o estabelecimento de ensino na dimensão cultural. A racionalidade cede lugar a uma visão dos fatores humanos integrantes da gestão escolar.

A experiência cotidiana vivenciando práticas educativas descontextualizadas, prensadas no velho paradigma da escola com práticas conservadoras, ainda tão presentes em nossas salas de aula, a precarização das condições de trabalho, alunos e professores convivendo com o atraso da burocracia estatal, o absentéismo de professores e funcionários, a heteronomia, os modelos de projetos impostos pelas secretarias de educação, o desencanto dos alunos e a falta de perspectivas de um futuro melhor, de que mudanças efetivas ocorram na escola, principalmente em relação às formas de gestão, têm se constituído em objeto de inquietação para educadores comprometidos com os ideais de uma escola democrática, de qualidade.

Ao realizarmos este estudo, procuramos analisar a cultura escolar, a relação entre a estrutura dessa organização singular, sua configuração interna, as contradições, as forças mobilizadoras de mudança, as crenças, os valores, as idéias subjacentes ao comportamento dos atores sociais que a compõe, investigando os fatores que determinam suas diferenças e semelhanças, enquanto sistema reconhecidamente instituído de gestão social.

Esperamos com este trabalho ter contribuído para a ampliação dos conhecimentos no campo da gestão escolar, particularmente para a compreensão do processo global de funcionamento interno da escola, como a multiplicidade de aspectos que envolvem suas práticas cotidianas a transforma, as inter-relações que nela se estabelecem, construindo e reconstruindo assim, permanentemente, de forma dinâmica e viva, a sua cultura.

4.1 O objeto de estudo

O objeto desta investigação são as percepções dos professores em relação a algumas importantes dimensões da cultura organizacional: o comprometimento, os valores e as crenças no seu ambiente de trabalho.

4.2 Problema (s)

Quais são os modos de comprometimento docente na organização escolar?

Quais são os valores e as crenças predominantes no interior da organização escolar?

4.3 Objetivos

- Identificar e analisar os diferentes modos de comprometimento de professores da escola básica.
- Identificar e analisar os valores e as crenças predominantes de professores da escola básica.
- Comparar o comprometimento, valores e crenças entre docentes de escolas pública e particular.

4.4 Hipótese

Escolas pública e particular compartilham mais os valores e se diferenciam mais nos modos de comprometimento e nas crenças, apesar da uniformidade de normas e da missão comuns. Elas desenvolvem uma identidade própria a partir de vários elementos constitutivos, que condicionam sua configuração interna e integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica, tanto na sua interioridade como na sua relação com a comunidade no seu entorno, consolidando valores e crenças próprias, que interagem e interferem em seus objetivos e resultados.

4.5 Metodologia

O método adotado na pesquisa foi um estudo de caso (casos múltiplos) envolvendo duas escolas, uma pública e outra particular do município de Camaçari.

Camaçari é um Município localizado na Região Metropolitana de Salvador, distante 40 Km da capital baiana e possui uma população estimada em 191.000 habitantes (Censo 2004). Atualmente Camaçari responde pela maior arrecadação financeira do Estado.

Desde a implantação nos anos de 1970 do Pólo Petroquímico, o Município é reconhecidamente o maior pólo industrial do Nordeste. Além de hoje sediar diversas empresas do ramo automotivo (Ford, Brigistone Firestone), Camaçari vem se consolidando como pólo turístico e hoteleiro, atraindo grandes investidores desses setores, graças a sua extensão litorânea com mais de 40 Km de belas praias.

A rede municipal de ensino é composta de 93 escolas, atendendo aproximadamente 49 mil alunos, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Por questões éticas, os nomes verdadeiros das escolas foram omitidos. A escola pública recebeu o nome fictício de Escola Professor Gilberto. Ela é uma escola da rede estadual de ensino, de grande porte e fica localizada em um bairro popular de Camaçari. Funciona nos três turnos e oferece o Ensino Médio.

O corpo docente é composto de 92 professores e o corpo discente conta com 840 alunos, assim distribuídos: 400 alunos no turno matutino, 200 alunos no vespertino e 240 alunos no noturno.

A escola foi criada em 1974 e é mantida pelo governo do Estado.

Tabela 1 - Distribuição do corpo docente e discente da escola pública “Professor Gilberto”

Turnos de funcionamento	Número de Professores	Número de Alunos
Matutino	42	400
Vespertino	25	200
Noturno	25	240
Total	92	840

Fonte: Secretaria da Escola

A escola particular recebeu o nome de Escola Professora Marlene. Ela fica situada em um bairro de classe média de Camaçari, é de grande porte, oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O corpo docente é composto de 68 professores e o corpo discente conta com 780 alunos, assim distribuídos:

Tabela 2 – Distribuição do corpo docente e discente da escola particular “Professora Marlene”

Turnos de funcionamento	Número de Professores	Número de Alunos
Matutino	48	520
Vespertino	20	260
Total	68	780

Fonte: Direção da Escola.

Procedimentos operacionais

A primeira etapa da pesquisa consistiu da caracterização geral dos dois casos tomados deste estudo. Para isso, foram coletados dados e informações gerais sobre as escolas, junto às secretarias e aos seus gestores. Essas informações foram obtidas mediante entrevistas e de coleta de dados junto às diretoras e às secretárias escolares. A primeira fonte de dados e informações foi institucional.

Para a obtenção dos dados e informações relativas ao objeto específico da pesquisa foi elaborado e aplicado um segundo instrumento: um questionário.

Os sujeitos da pesquisa foram todos os professores efetivos das duas escolas.

As questões foram dispostas em dois blocos: o primeiro coletou dados demográficos enquanto o segundo relacionou os indicadores de comprometimento, valores e crenças.

Os indicadores foram elaborados a partir das configurações e representações que compõem as zonas de visibilidade e de invisibilidade, conforme Nóvoa (1999).

Zona de visibilidade: indicadores de comprometimento:

- . com a escola / trabalho docente.
- . com a aprendizagem do aluno.
- . com a formação / qualificação permanente.

No instrumento de coleta de dados – questionário - foram escolhidos treze indicadores de comprometimento com o trabalho docente, nove de comprometimento com a aprendizagem dos alunos, oito de comprometimento com a própria formação / qualificação continuada.

Zona de Invisibilidade: indicadores de valores e crenças – bases conceituais e pressupostos invisíveis, não escritos, não instituídos.

No instrumento de coleta de dados foram selecionados doze indicadores sobre os valores e doze sobre as crenças presentes nas escolas.

As duas questões abertas que compõem o instrumento de coleta de dados foram tratadas a partir da definição de categorias de análise, considerando a frequência contida nas respostas dos entrevistados.

O modelo do instrumento utilizado consta dos anexos.

Os dados coletados foram organizados em um banco e processados eletronicamente com a utilização do programa Statistical Package for Social Sciences – SPSS.

5. CAPÍTULO V

ANALISANDO A CULTURA ESCOLAR

5.1 Caracterização dos sujeitos da escola pública

A escola pública estudada só oferece o nível médio de ensino; o corpo docente respondente desta escola era constituído de 67,7% de mulheres e 32,3% de homens; os solteiros representavam 50% contra 33,3% casados; 16,7% pertenciam a outras categorias de estado civil. Quanto à formação docente, um significativo percentual de professores (53,3%) possuía algum curso de pós-graduação; 71% pertenciam ao quadro efetivo do estado contra 22,6% que possuíam contrato temporário (Figura 1); 45,2% dos professores ensinavam apenas em um turno; 32,2% davam aulas em dois turnos e outros 22,6% davam aulas nos três turnos.

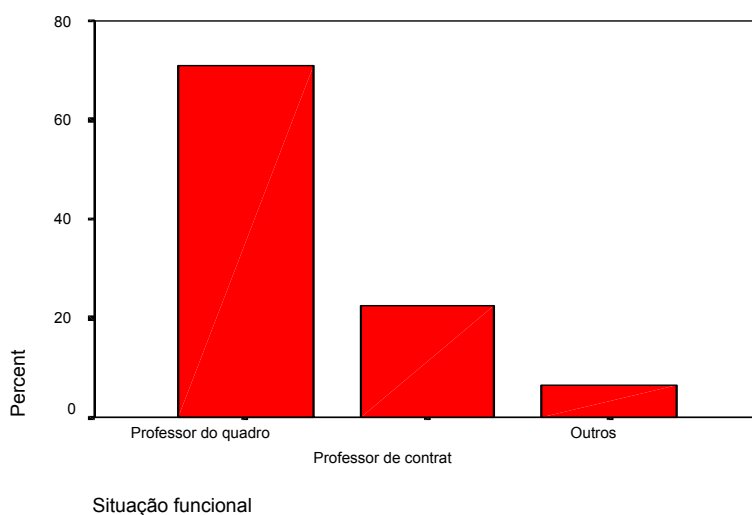


Figura 1. Situação funcional dos professores da escola pública.

Os dados relativos à idade e ao tempo de atuação no magistério e na escola estão apresentados na Tabela 1.

A média de idade do grupo foi de 38,6 anos; o professor mais jovem e o mais velho da escola tinham, respectivamente, 24 e 60 anos. O tempo médio de atuação desse grupo na área de educação foi de 12,1 anos; contudo, nesta escola pública, eles estão trabalhando, em média, 5,9 anos. Em média, os professores desta escola pública fizeram três cursos de atualização profissional nos últimos anos.

Tabela 1. Idade, tempo de serviço e quantidade de cursos dos professores da escola pública.

Indicadores	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
Idade	38,64	38,00	41,00	24,00	60,00
Tempo de atuação na área de educação em nos completos	12,10	10,00	1,00	1,00	35,00
Tempo de atuação nessa escola em anos completos	5,87	4,00	6,00	1,00	20,00
Nos últimos anos, quantos cursos de atualização profissional você fez?	3,00	3,00	0,00	0,00	10,00

5.2 Caracterização dos sujeitos da escola particular

A escola particular oferecia os três níveis de ensino básico; os respondentes da pesquisa se distribuíram do seguinte modo: 15,6% ensinavam na Educação Infantil; 18,6% ensinavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental; 34,4% ensinavam nas séries finais do Ensino Fundamental e 31,3% lecionavam no Ensino Médio.

A distribuição dos professores da escola particular por sexo acompanha a escola pública; 61,9% são mulheres e 38,1% são homens; 45,2% dos professores são solteiros e 47,6% casados; 7,1% pertencem a outras categorias de estado civil; quanto à formação docente, apenas 18,4% afirmaram já ter pós-graduação; 39,5% possuem licenciatura plena e 10,5% são bacharéis; quanto ao turno de trabalho, 64,3% dos professores ensinam em apenas um turno, 31,0% ensinam em dois turnos e apenas 4,8% ensinam nos três turnos. Quanto à situação funcional, 92,9% dos professores afirmaram possuir vínculo empregatício com a escola e apenas 4,8% afirmaram possuir contrato temporário, em caráter de substituição (Figura 2).

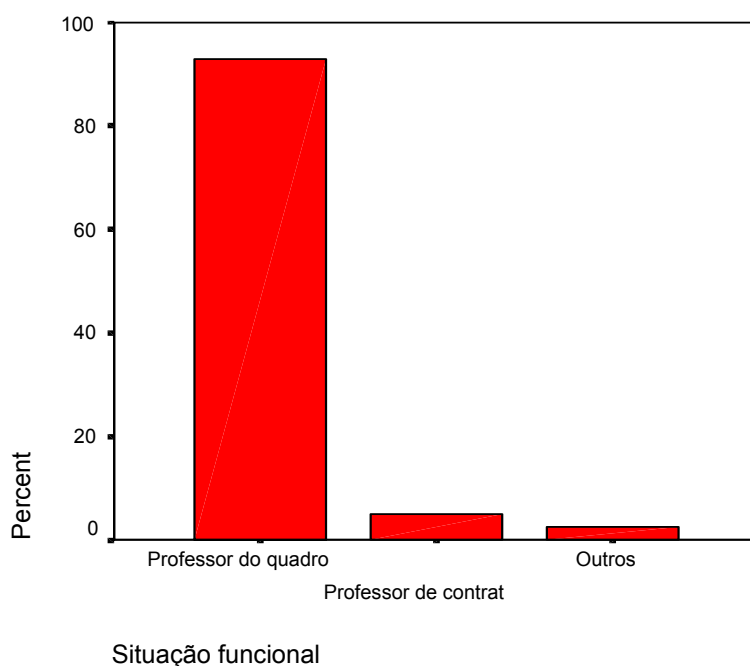


Figura 2 -. Situação funcional dos professores da escola particular

Tabela 2. Idade, tempo de serviço e quantidade de cursos dos professores da escola particular.

Indicadores	Média	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
Idade	38,64	38,00	41,00	24,00	60,00
Tempo de atuação na área de educação em nos completos	12,10	10,00	1,00	1,00	35,00
Tempo de atuação nessa escola em anos completos	5,87	4,00	6,00	1,00	20,00
Nos últimos anos, quantos cursos de atualização profissional você fez?	3,00	3,00	0,00	0,00	10,00

5.3 Análise dos fatores de clima relacionados à Zona de Visibilidade

Os fatores de clima relacionados à zona de visibilidade investigados na pesquisa foram: comprometimento com o trabalho docente, comprometimento com a aprendizagem dos alunos e comprometimento com a formação /qualificação profissional.

Comprometimento com o trabalho docente

A análise dos resultados a partir dos dados coletados nos permite constatar que os professores respondentes da escola particular demonstraram maior comprometimento com o trabalho docente (4,39) do que os professores respondentes da escola pública (4,26).

Tabela 3 - Comprometimento com o trabalho docente por escola

Escola	Média
Pública	4,26
Particular	4,39

Este panorama se evidencia principalmente nas questões que dizem respeito à participação em atividades realizadas fora do horário de trabalho, dedicação, engajamento, assim como nas relações de significado da escola para eles, e do seu compromisso com a escola.

Paradoxalmente, os dois únicos indicadores nos quais os respondentes da escola pública tiveram melhor pontuação do que os respondentes da escola particular foram os relacionados à pontualidade nas aulas e em avisar antecipadamente aos alunos quando da necessidade de faltar às aulas (Tabela 3)

Tabela 4. Escore médio dos indicadores de comprometimento com o trabalho docente

Indicadores	Pública	Particular
1. Realizo com empenho minha atividade docente independente das condições de trabalho oferecidas.	4,51	4,52
2. Desenvolvo meu trabalho com dedicação e engajamento.	4,61	4,71
3. Participo de reuniões sempre que convocado pela Coordenação / Direção.	4,56	4,64
4. Participo das atividades extracurriculares programadas mesmo quando realizadas fora do meu horário na escola.	3,96	4,21
5. Apresento sugestões para melhorar a administração da escola e para solucionar problemas.	3,58	3,83
6. A escola tem um significado pessoal para mim.	4,35	4,71
7. “Visto a camisa da escola”	4,65	4,92
8. Cumpro com pontualidade os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos e avaliações a Coord. Pedagógica	4,48	4,33
9. Eu não trocaria esta escola por outra – sinto-me na obrigação de permanecer nela.	3,70	3,89
10. Mantido o salário eu não trocaria esta escola por outra- sinto-me na obrigação de permanecer nela.	3,26	3,71
11. Sou assíduo no trabalho.	4,69	4,68
12. Costumo avisar antecipadamente aos alunos sempre que preciso faltar às aulas.	4,54	4,15
13. Sou pontual no trabalho.	4,55	4,54

Consideramos ser este um paradoxo, tomando como base os vários estudos já realizados, que comprovam ser o absenteísmo dos professores na escola pública um dos fatores considerados como relevantes nas estatísticas relativas ao fracasso escolar, na medida em que as faltas excessivas dos professores às aulas causam desmotivação nos alunos, levando-os na maioria das situações, ao fracasso escolar.

Oliveira (1995), aponta que a falta de qualificação da demanda social em exigir dos poderes públicos uma boa escola criou as dificuldades práticas que as autoridades educacionais encontram para estabelecer os limites de ação dos colegiados, da ação docente, da direção escolar e da autonomia da escola. Em nenhum país do mundo que ofereça à sua população um sistema educacional decente, os professores da escola básica são livres para freqüentar as aulas de acordo com suas conveniências pessoais, para fazer seus alunos de cobaias de invencionices pedagógicas ou dispõem de autonomia para decidir o que vão ensinar: sua obrigação é cumprir um programa de ensino aprovado pelos representantes da sociedade e articulado no projeto pedagógico de cada escola.

Para o autor, no Brasil, permanecem dúvidas de que ensinar seja função da escola. No plano administrativo, como a autoridade pública dentro e fora da escola se recusa a assumir o seu papel, todo mundo dá palpite no que não deve, ninguém faz o que deve, ou seja, muitos não aparecem para dar aulas, até por semanas sucessivas, ninguém cobra resultados, não há um sistema de mérito nem de punição ao absenteísmo docente e ninguém é responsável, ou acaba sendo responsabilizado pelo fracasso. Na verdade, o único responsabilizado é o aluno, condenado a assumir o ônus pelo seu próprio fracasso.

Inventamos a pedagogia da repetência e da evasão e é no vácuo dessas indefinições, que em determinados casos, os colegiados passam a interferir em assuntos periféricos e os diretores se omitem, ou se sentem importantes demais para discutir os assuntos fundamentais da escola.

O fracasso da escola pública tem sido confirmado em muitos estudos empíricos realizados ao longo das últimas três décadas, destacando-se dentre eles, um

estudo comparativo recentemente realizado por Carnoy, Gove e Marshall (2002), em três países latino-americanos (Brasil, Chile e Cuba), que confirmaram a defasagem da escola brasileira em aspectos pedagógicos na aprendizagem da matemática, em relação às escolas chilenas e cubanas.

Por sua vez, os estudos sobre comprometimento revelam que as várias formas de participação na vida da organização podem ser classificadas a partir de alguns critérios observáveis (Lima. 2002), e que muitas vezes, podem ser compreendidos como elementos da zona de invisibilidade, tais como vontades e empenho em participar voluntariamente de atividades. Tais atitudes e vontades envidadas ou a mobilização de recursos para defender certos interesses ou em impor certas opiniões ou soluções, podem ser chamadas de envolvimento.

Toda participação acarreta algum tipo de envolvimento, quer seja em forma de ação ou comprometimento mais ou menos militante, ou, pelo contrário, pela rejeição do ativismo, que cede lugar a formas de intervenção orientadas por um certo calculismo ou mesmo por uma certa passividade.

Atitudes e comportamentos de desinteresse e de falta de informações acerca das atividades, de alienação em relação a certas responsabilidades ou de não desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades mesmo que formais de participação na vida da organização podem ser compreendidas como participação passiva, na medida em que, sem romper frontalmente com a idéia de participação e sem recusar a possibilidade de vir a intervir ativamente no processo, assume-se na maioria dos casos uma posição de apatia.

Comprometimento com a aprendizagem dos alunos

Em relação ao comprometimento docente com a aprendizagem dos alunos, os dados coletados revelam que os respondentes da escola particular demonstram maior empenho e comprometimento com a aprendizagem de seus alunos (4,32 contra 4,16 na pública), considerando-se os aspectos formativo e classificatório do processo de avaliação, além de demonstrarem maior preocupação em relação

ao desempenho de seus alunos em exames e concursos como feed back para melhoria do seu trabalho, como evidenciados nos resultados apresentados pelos indicadores que investigam essa interdependência.

Tabela 5 - Comprometimento com a aprendizagem dos alunos por escola

Escola	Média
Pública	4,16
Particular	4,32

No entanto, quando analisamos os indicadores que investigam o comprometimento docente relacionados ao caráter diagnóstico do processo avaliativo, constatamos que os respondentes da escola pública demonstram maior preocupação e comprometimento, na medida em que desenvolvem atividades avaliativas, independente de mensuração, e, que se empenham em identificar as reais necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Tais resultados apontam na direção da existência de um tendenciamento da escola particular pela busca de resultados satisfatórios, aqui interpretada como índices de aprovação, tendo em vista que na escola pública, os índices de aprovação ou reprovação não interferem nas relações trabalhistas, pois a maior parte dos professores pertence ao quadro efetivo, possuindo, portanto estabilidade no emprego.

Já na iniciativa privada, dentre os fatores que interferem diretamente na manutenção do vínculo empregatício dos docentes, está a relação de interdependência entre o desempenho profissional do professor traduzidos nos resultados apresentados pelos alunos, ou seja, índices de aprovação ou reprovação das turmas.

Tabela 6. Escore dos indicadores de comprometimento com a aprendizagem dos alunos

Indicadores	Pública	Particular
1. Planejo minhas aulas considerando os objetivos do conteúdo e da aprendizagem.	4,58	4,62
2. Desenvolvo atividades avaliativas relacionadas ao desempenho dos alunos, independente de mensuração.	4,45	4,25
3. Comento os resultados das avaliações com os alunos identificando suas necessidades de aprendizagem.	4,51	4,38
4. Devolvo as avaliações e/ou trabalhos dos alunos dentro dos prazos acordados.	4,42	4,41
5. Realizo estudos de recuperação paralela com os alunos cujos resultados não foram satisfatórios.	2,82	3,16
6. Busco informações sobre o desempenho dos meus alunos em avaliações externas e concursos para aprimorar meu trabalho docente.	3,31	4,02
7. Participo das reuniões do conselho de Classe.	4,67	4,42
8. Participo com frequência dos horários de AC e reuniões pedagógicas.	4,33	4,71
9. Apresento sugestões para melhorar a relação professor aluno.	4,06	4,37

Diversos estudos realizados (Mello, 1995), permitem sustentar que o grau de compromisso ou responsabilização da escola pela aprendizagem dos alunos guarda uma forte relação com os resultados do ensino. Segundo estes estudos, escolas onde existem fortes expectativas dos professores em relação ao aprendizado dos alunos, diversas formas de suporte e apoio para essa aprendizagem, sistemas de monitoria e formas de retribuição ou recompensa pelos méritos centrados no desempenho cognitivo, maior tempo orientado para o trabalho pedagógico e garantia do tempo de aula para a função de ensino aprendizagem, consistentemente obtém melhores resultados.

Além disso, esta responsabilização ou compromisso pedagógico aparece com esse mesmo efeito em todo tipo de escola, independentemente do nível socioeconômico dos alunos ou de suas habilidades.

Comprometimento docente com a formação / qualificação profissional

Ao analisar os dados relativos ao comprometimento docente com a formação / qualificação profissional, verifica-se maior preocupação com a própria formação continuada por parte dos professores da escola particular (4,11) do que os professores da escola pública (3,84).

Tabela 7. Análise dos fatores de clima relacionados à zona de visibilidade.

Fatores	Pública	Particular
Comprometimento com o trabalho docente	4,26 (0,47)*	4,39 (0,37)*
Comprometimento com a aprendizagem dos alunos	4,16 (0,58)*	4,32 (0,46)*
Comprometimento com a própria qualificação, formação continuada	3,83 (0,66)*	4,11 (0,59)*

(*) desvio padrão.

Os professores da escola particular investem mais na própria formação profissional, participam mais dos eventos promovidos pela escola no âmbito da formação / qualificação docente que os professores da escola pública, realizam estudos e leituras referentes à matéria que lecionam, consultam outras fontes de informação como alternativa de formação continuada, a exemplo de sites institucionais e demais informações disponíveis na internet, além de participarem mais de grupos de estudos.

Os resultados apresentados nos apontam para uma significativa e relevante tendência dos professores da escola particular em investirem mais em sua qualificação / formação profissional, independentemente das possibilidades e das vias de acesso a essa formação, tendo em vista que mesmo quando as possibilidades de formação são oferecidas pelas próprias escolas, (4,11 da escola particular contra 3,83 da escola pública) ainda assim, os professores da escola pública demonstraram menor interesse e menor participação do que os professores da escola particular.

Tabela 8 - Comprometimento com a qualificação / formação continuada por escola

Escola	Média
Pública	3,83
Particular	4,11

Alguns fatores podem estar relacionados aos resultados favoráveis aos professores da escola particular evidenciados na pesquisa.

Um deles é a necessidade constante de atualização de conhecimentos que tem o professor, na medida em que as relações de trabalho na iniciativa privada, são marcadas por uma lógica de mercado muito comum que ainda prevalece, mesmo em se tratando de instituições educacionais, que é a lógica de que quanto mais qualificada for a mão-de-obra, melhor será o trabalho realizado. Assim, no mundo competitivo, tecnológico e interativo de hoje, torna-se imperativa a busca por qualificação e constante atualização, exigindo do professor novos saberes e novas formas de lidar com as situações de aprendizagens que lhes são apresentadas.

Podemos considerar também que para o professor da escola particular, quanto melhor for a sua formação, maiores serão as suas condições de empregabilidade, de ascensão na carreira e de obtenção de melhores salários, o mesmo não podendo dizer em relação à situação dos professores da escola pública, uma vez que as políticas públicas de valorização do magistério não se consolidam como uma prioridade nos sistemas públicos de ensino.

Outro fator que podemos destacar é a diferença entre o nível cultural dos alunos da escola particular e dos alunos da escola pública, considerando-se que os primeiros têm acesso a diversas fontes de informação e de conhecimento, têm formas mais enriquecedoras de interação social, acesso a teatros, livros, jornais, revistas, internet, viagens, cinema, os alunos da escola pública, muitas vezes têm apenas o professor como fonte de conhecimento e informação e este então se apresenta como o “dono do saber”.

Enfim, sabemos que os condicionantes sociais que permeiam as relações socioeducativas dos alunos interferem diretamente no nível de exigência e nas possibilidades de argumentação sobre a qualidade da educação que lhes é oferecida.

Deve-se considerar também como fator relevante no entendimento dos resultados, a interferência dos pais na escola particular e a participação deles na vida escolar dos filhos, pois são pais que têm maior escolaridade do que os pais dos alunos da escola pública e, portanto acompanham mais e cobram mais da escola e dos professores.

O contexto familiar é considerado de forma quase unânime como uma das variáveis mais influentes no desempenho escolar dos alunos, sendo a escolaridade dos pais um dos aspectos mais relevantes desse contexto.

Costa (1990), conclui que embora não havendo unanimidade de resultados quanto à importância dessa variável sobre o rendimento escolar, as pesquisas confirmam, em grande parte, as expectativas de que esse fator foi o de maior

poder de previsão no desempenho escolar dos filhos. O autor conclui também que a incidência da escolaridade da mãe é maior que a do pai.

Uma outra forma de influência da família sobre o desempenho dos alunos é o chamado “currículo doméstico”, que pode ser descrito como as diversas atividades formais ou informais realizadas pelas famílias e que servem de estímulo intelectual e cultural para os filhos. Formariam parte deste “currículo doméstico” as conversas entre pais e filhos sobre questões escolares e outras, a motivação para o aproveitamento do tempo livre dos filhos, o estímulo para a leitura, enfim o tempo que as famílias investem no desenvolvimento das crianças.

Tabela 9. Escore médio dos indicadores de comprometimento de clima relacionados com a formação/qualificação docente.

Indicadores	Pública	Particular
1 .Invisto na minha formação continuada.	4,41	4,52
2. Participo de eventos promovidos pela escola no âmbito da formação / qualificação docente.	4,03	4,50
3.Realizo estudos e leituras referentes à matéria / disciplina que leciono.	4,61	4,77
4.Possuo assinaturas de revistas e de periódicos especializados	3,51	3,35
5.Utilizo a Internet como fonte de informação.	4,06	4,28
6.Consulto sites institucionais como alternativa de formação continuada.	3,51	3,86
7.Participo com freqüência de grupos de estudo.	2,90	3,40
8.Os professores envolvidos com o movimento sindical deveriam ser os professores mais comprometidos.	3,63	3,51

5.4. Análise dos fatores de clima relacionados à Zona de Invisibilidade

Analisando os indicadores de Valores

Na análise dos resultados apresentados a partir dos dados coletados relativos aos indicadores de valores que são efetivamente trabalhados pelas escolas, verificamos uma expressiva diferença em favor da escola particular (4,26 para a escola particular contra 3,60 para a escola pública)

Tabela 10 - Escores médios obtidos pelas escolas para Valores

Escola	Média
Pública	3,60
Particular	4,26

Constata-se uma preocupação sempre maior quanto aos aspectos relacionados à realização de atividades que estimulam os alunos a desenvolverem o senso crítico, a autonomia, a formação de valores universais, a valorização das práticas democráticas e até mesmo, o estímulo a uma maior participação deles nos processos decisórios da escola.

Em relação ao envolvimento da comunidade nas atividades sócio culturais ou socioeducativas, a escola particular também apresentou melhores resultados do que a escola pública.

Tabela 11. Escores médios dos indicadores de valores

Indicadores	Pública	Particular
1. A minha escola é reconhecida na comunidade local pela qualidade do ensino oferecido.	3,87	4,72
2. A minha escola desenvolve atividades que envolvem a comunidade local.	3,30	4,54
3 .A minha escola estimula os alunos a realizarem atividades		

socioeducativas	3,90	4,51
4.A minha escola desenvolve atividades cívicas e/ou culturais em datas significativas.	3,60	4,40
5.A minha escola estimula e valoriza as iniciativas dos alunos na formação de valores universais (honestidade, justiça, confiança, tolerância, cultura da paz).	4,19	4,52
6.A minha escola estimula e valoriza as práticas democráticas dos alunos.	4,12	4,41
7.Os pais dos alunos da minha escola participam das atividades socioculturais promovidas pela escola.	2,80	3,40
8.Os alunos da minha escola são estimulados a participarem dos processos decisórios da escola.	3,16	3,74
9.A minha escola estimula os alunos a desenvolverem a autonomia e a criticidade.	3,80	4,40
10. A minha escola estimula nos alunos o espírito de equipe e de colaboração, através de atividades integradoras.	3,93	4,36
11.Os órgãos colegiados da minha escola funcionam adequadamente com representação de todos os segmentos da escola.	3,51	3,30
12. A minha escola promove seminários e debates sobre as atuais políticas de inclusão social	3,03	3,39

Verifica-se também através da percepção dos professores da escola particular, haver um reconhecimento maior por parte da comunidade, pelo trabalho realizado e qualidade de ensino oferecido pela escola particular, do que a percepção dos professores da escola pública pelo trabalho e qualidade de ensino oferecido pela escola pública.

Portanto, a escola particular, segundo a percepção de seus professores tem o seu trabalho reconhecido como de qualidade pela comunidade onde se insere, enquanto que a escola pública também segundo a percepção de seus

professores, não se configura como um diferencial de qualidade para a sua comunidade.

A escola particular consegue também envolver mais os pais nas atividades sócio culturais que realiza do que a escola pública, o que evidencia maior participação dos pais da escola particular na vida escolar de seus filhos.

Esses dados comprovam o que apontam os estudos sobre a importância do envolvimento dos pais na formação dos filhos, aqui compreendida como educação formal, educação praticada pela escola: os alunos cujos pais participam diretamente de seus processos educativos apresentam, em geral, melhor desempenho escolar do que aqueles cujos pais não se envolvem ou não participam diretamente de sua formação.

Chamamos atenção para os fatores socioeconômicos e culturais que interferem diretamente sobre a configuração das famílias das escolas pública e particular, pois são exatamente esses fatores que os diferenciam, os fatores considerados relevantes nas análises e pesquisas no campo educacional sobre exclusão social, evasão escolar, significado da educação formal para as classes populares, ascensão social dos filhos das classes socialmente menos favorecidas, dentre outras.

A esse respeito (Rosa, 1999), aponta o entendimento de que o processo de socialização das novas gerações, que compreende os mecanismos e estratégias utilizadas pelas diferentes sociedades para assegurar sua reprodução cultural, social e simbólica, têm sido uma das principais temáticas da investigação sociológica, assumindo particular relevância o estudo desse processo na sociedade de classes, uma vez que, conforme a teoria sociológica contemporânea, a educação escolar é uma das formas de produção e reprodução desse tipo de sociedade, possibilitando aos indivíduos, grupos e classes manter, de forma desigual, a sua posição no espaço social.

É bastante significativa a literatura produzida sobre a temática, destacando-se primeiramente os estudos de Durkheim que procuram explicar a natureza e a função da educação na sociedade industrial, o papel do professor no processo

educativo e a relação do Estado com a educação, criando uma tradição que ainda hoje alimenta a investigação sobre a educação e a escola nessa sociedade.

Segundo Rosa (1999), as tradições sociológicas fundamentadas no pensamento de Durkheim, Marx e Weber são demarcadas por profundas diferenças teóricas no que se refere à relação educação – sociedade, mas partilham de um postulado comum: a função ideológica da escola na sociedade de classes.

Para essas tradições, a escola, além de ser um local de transmissão de um saber sistematizado, socialmente legitimado, é também o local de transmissão e inculcação de um determinado conjunto de idéias, valores e atitudes, de internalização de hábitos e normas, que na perspectiva de Durkheim, é um fato positivo que contribui para a formação de consensos sociais, sem os quais a sociedade não sobrevive. Porém, nas demais tradições, esse fato assume valor negativo por contribuir para a reprodução da sociedade de classe mantendo-se a desigualdade das relações e o privilégio de grupos e classes.

As idéias de transformação social e de autonomia da escola em relação à sociedade sugerem questionamentos para investigação sociológica que têm, como eixo central, a discussão sobre as possibilidades e os limites da escola no processo de construção de valores morais dos indivíduos e na formação de sociabilidades que se opõem às sociabilidades dominantes de uma sociedade. A análise sociológica produzida pelas diferentes tradições teóricas tem sinalizado que as instituições sociais são solidárias entre si, além de que, as leis do mercado social, segundo Bourdieu, impõem-se às leis do mercado escolar.

A partir dos anos 1990 tem início no Brasil, estudos teóricos e empíricos que procuraram resgatar a importância da escola e de tudo aquilo que dentro dela ocorre, como um forte determinante do desempenho escolar dos alunos.

Consolida-se a partir de então, o conceito de escolas eficazes, que seriam aquelas instituições escolares, que de modo simples, têm obtido sucesso ao conseguir melhorias significativas no processo ensino aprendizagem. A

compreensão da natureza da instituição escolar e o sucesso de políticas para melhorar sua eficácia, vão depender do abandono de uma visão burocratizada da escola substituindo-a, por um entendimento da mesma como um sistema de identidade própria e peculiar. Para Mello (1995:344):

Esse pequeno sistema social que chamamos escola, apesar das normativas homogêneas dos sistemas de ensino, desenvolvem seu próprio conjunto de normas e valores e principalmente sua própria cultura.

Não se trata de tomar as escolas como instituições isoladas do contexto social, muito ao contrário, os valores da sociedade constituem a matriz da cultura escolar. No entanto, em cada uma delas, esses valores são processados, traduzidos e combinados com os interesses, algumas vezes conflitantes dos diferentes grupos sociais e grupos de idades que aí circulam, alguns em busca de conhecimento e formação, outros em busca de trabalho e realização profissional.

A escola particular obteve também melhores resultados nos indicadores relacionados à formação de valores como cooperação e desenvolvimento do espírito de equipe em seus alunos, preocupação com a participação em datas cívicas significativas, bem como na promoção de debates sobre temas atuais como as políticas sociais de inclusão.

Analisando os indicadores de crenças

As análises dos resultados apresentados a partir dos dados coletados relativos aos indicadores de crenças revelaram que os professores das escolas pública e particular compartilham das mesmas crenças quando consideramos a média geral das escolas, respectivamente, 3,01 e 2,99.

Tabela 12 – Crenças

Escola	Média
Pública	3,01
Particular	2,99

No entanto, em quase todos os indicadores que investigam as crenças dos professores em relação à aprendizagem dos alunos centrados nos fatores relativos a sua condição socioeconômica, à baixa escolaridade dos pais, às questões de gênero, ao desempenho dos alunos do diurno em relação aos alunos do noturno, assim como, na relação remuneração versus aprendizagem e participação no movimento sindical versus comprometimento, verificamos que há uma maior tendência de aceitação dessas crenças por parte dos professores da escola pública, do que pelos professores da escola particular.

Tais resultados nos remetem ao entendimento de que os professores da escola pública demonstram partilhar ou mesmo concordar com as idéias difundidas por teóricos da Sociologia e até hoje discutidas no meio acadêmico sobre o determinismo social, de que as crianças oriundas das classes populares, de famílias menos abastadas e conseqüentemente com menor escolarização, estão mais suscetíveis ao fracasso escolar, considerando-se as situações de vulnerabilidade social a que estão expostas.

As teorias sociológicas afirmam que a escola reflete em grande parte, as grandes desigualdades da ordem social em que está inserida: uma minoria, de nível socioeconômico elevado ultrapassa todos os níveis de escolarização, enquanto que a maioria, predominantemente filhos de trabalhadores, de classe social baixa, não consegue vencer as barreiras do funil educacional e se perde pelo caminho, principalmente nos primeiros anos de escola.

Segundo Mello (1995), de um total de treze estudos realizados nos Estados Unidos por Schiefelbein e Simmons, o nível socioeconômico do aluno constitui um elemento significativo de previsão do desempenho escolar dos alunos. O nível socioeconômico quando não é o único, é o mais importante indicador de rendimento escolar. Esse indicador por sua vez, é composto de três sub indicadores: renda, escolarização e profissão dos pais.

Ainda hoje a escola, enquanto mecanismo de controle da estrutura social, pode ser dividida em dois grandes grupos. No primeiro grupo, estão aquelas escolas destinadas às classes econômicas mais elevadas, que possuem grande soma de

recursos para oferecer a seus alunos as melhores condições de ensino e aprendizagem: prédios suntuosos, salas ambiente, recursos audiovisuais, laboratórios, bibliotecas, auditório multimídia, psicólogos, orientadores educacionais, psicopedagogos.

O segundo grupo, que inclui a maioria das escolas, destina-se à classe trabalhadora, às camadas mais pobres da população: prédios necessitando de reformas e adaptações, mobiliário velho ou inadequado à faixa etária dos alunos, faltam recursos audiovisuais, os professores são mal remunerados e possuem extensa jornada de trabalho em várias escolas, o que os impede de realizar um trabalho com mais qualidade.

Nesta perspectiva, o que verificamos é que as próprias condições familiares e o tratamento dispensado na escola contribuem para reforçar as diferenças: os alunos de nível socioeconômico mais elevado por possuírem melhores condições familiares parecem ser mais estimulados pela escola a prosseguir; os outros, inclusive por um processo de comparação desvantajosa com os primeiros, são desestimulados e levados a desenvolver um autoconceito negativo e uma baixa autoestima. Isso, aliado a outros fatores e a condição socioeconômica os leva ao fracasso escolar.

Quando analisamos os indicadores que investigam as crenças dos professores relacionadas às condições de trabalho e aos recursos didáticos oferecidos pelas escolas, à dedicação ao trabalho versus tempo de serviço na escola, ao fato da presença dos pais na escola ser importante no desempenho dos alunos, assim como o processo decisório exclusivamente centrado nas figuras do diretor e dos vices diretores, os professores da escola particular demonstraram maior aceitação dessas crenças.

Em relação aos indicadores que evidenciam as crenças compartilhadas pelos professores da escola particular, verificamos que alguns dos indicadores estão diretamente relacionados ao fato da escola ser de natureza privada, apresentando, portanto na sua configuração institucional o caráter de

mantenedora, assumindo assim a direção, todas as responsabilidades pelos processos decisórios.

Tomamos esta mesma referência quando consideramos as condições de trabalho e os recursos didáticos oferecidos e disponíveis na escola para realização do trabalho docente, uma vez que, via de regra, as escolas particulares encontram-se quase sempre melhor equipadas do que as escolas públicas.

Todavia, devemos ressaltar que ambas as escolas pesquisadas dispõem de equipamentos e recursos didáticos equivalentes, como por exemplo, computadores multimídia, data-show, telão, retroprojetor, auditório e biblioteca. O que nos parece é que há uma diferença na forma como as escolas pública e particular utilizam tais recursos ao desenvolverem o trabalho pedagógico.

Tabela 13. Escores médios dos indicadores de crenças.

Indicadores	Pública	Particular
1. Os alunos aprendem melhor matemática e física do que as alunas.	2,27	2,21
2. As alunas aprendem melhor língua portuguesa do que os alunos.	2,37	2,32
3. Na minha escola um professor assíduo ou faltoso recebe o mesmo tratamento.	2,63	3,14
4. Os professores com mais tempo de serviço na escola são os mais dedicados.	2,42	2,47
5. Quanto melhor a remuneração do professor melhor será a aprendizagem do aluno.	3,10	2,74
6. As decisões administrativas devem ser de responsabilidade exclusiva do diretor e dos vices.	2,37	2,80
7. As condições físicas e os recursos didáticos interferem positivamente sobre os resultados dos alunos.	4,19	4,21
8. Os alunos do noturno tendem a ter desempenho escolar		

inferior aos dos alunos do diurno.	3,64	4,17
9. Os alunos que apresentam melhor desempenho são aqueles cujos pais são mais presentes na escola.	3,87	3,93
10. Os professores envolvidos com o movimento sindical deveriam ser os professores mais comprometidos com a aprendizagem dos alunos.	3,16	2,91
11. Os alunos de classe social alta tendem a ter melhor desempenho nos estudos.	3,13	2,67
12. Alunos cujos pais possuem baixa escolaridade tendem a ter menor desempenho nos estudos.	2,71	2,77

5.5 Percepção dos professores sobre o clima organizacional do seu ambiente de trabalho.

Na escola particular

Instigados a falar sobre o clima da sua escola, as respostas predominantes entre os respondentes foram: “satisfatório”, “acolhedor”, “afetivo”, demonstrando que toda a complexidade do conceito de clima organizacional, foi simplificada e reduzida a apenas um dos seus aspectos, ou seja, a qualidade das relações interpessoais, apesar de terem sido dadas aos entrevistados, pela pesquisadora, explicações sobre o conceito de clima organizacional.

Outro equívoco de interpretação por parte dos entrevistados em relação ao conceito de clima organizacional foi confundir esse conceito com o de estrutura organizacional. Respostas como: “a estrutura organizacional é boa, mas precisa de alguns ajustes”, “a escola tem um sistema organizacional bom, porém precisa ser reestruturado”, indicam claramente, uma distorção no entendimento do referido conceito, fato que inviabiliza a análise das respostas.

Tabela 14. Percepção dos professores da escola particular sobre o clima no seu ambiente de trabalho

Categorias	Freqüência absoluta
. Agradável, satisfatório	13
. Estrutura organizacional hierarquizada	03
. Democracia	09
. Indisciplina dos alunos	05
. Integração e espírito de equipe	11
. Organização da escola	13
. Limites e normas mais rígidas	08
. Respeito profissional	10
. Melhoria nas relações	02
. Outras	01
. Não respondeu	06
Total	81

Na Escola Pública

O conceito de clima entendido a partir das relações interpessoais se verificou também entre os respondentes da escola pública.

No que diz respeito ao entendimento de clima organizacional enquanto estrutura organizacional pode-se concluir que essa distorção conceitual resulta de uma percepção da organização escolar a partir de um modelo organizacional do tipo burocrático, em contraposição a modelos mais atualizados oriundos das ciências humanas. Essa distorção é particularmente difícil de explicar na escola pública, considerando que desde o início dos anos 1990, foi implantada nas redes públicas uma política de gestão participativa, a qual inclui, a divulgação de princípios e teorias relacionadas com essa concepção de clima organizacional.

No grupo de respondentes da escola pública, aparece como elemento definidor de clima organizacional, o conceito de competência no sentido de gestores

possuírem altas habilidades no desempenho de suas funções: “O clima organizacional do meu ambiente escolar é de excelente qualidade, pois temos à frente da nossa escola uma profissional super capacitada”, estabelecendo uma relação causal entre o clima da escola e a qualificação da sua diretora.

Tabela 15. Percepção dos professores da escola pública sobre o clima no seu ambiente de trabalho.

Categorias	Freqüência absoluta
. Busca de excelência	05
. Comunicação objetiva e clara	05
. Democracia	04
. Integração, participação nas decisões	05
. Organização da escola	09
. Respeito profissional	06
. Satisfatório, excelente	17
. Outras	01
Total	52

5.6 Percepção dos professores com duplo vínculo (escolas pública e particular) sobre o clima organizacional do seu ambiente de trabalho.

Os respondentes de ambas as escolas compartilham do mesmo equívoco em relação a reduzir o conceito de clima organizacional à qualidade das relações interpessoais.

Tabela 16. Percepção dos professores das escolas pública e particular sobre o clima no seu ambiente de trabalho.

.Categorias	Frequência absoluta
. Agradável, satisfatório	04
. Indisciplina dos alunos	02
. Integração e interação	02
. Maior abertura	01
. Outras	01
Total	10

5.7 Percepção dos professores sobre a relação entre clima organizacional, satisfação no trabalho e aprendizagem dos alunos.

Na Escola Particular

As respostas mais frequentes foram no sentido de traduzir a relação entre clima, satisfação no trabalho e aprendizagem dos alunos em palavras como: “agradável”, “satisfatório”, “bom”, “excelente”, percepção que remete ao conceito de modelo anárquico de organização, no qual, as relações institucionais são marcadamente menos formais, “caracterizadas por lideranças menos autocráticas, mais laissez-faire, e, sobretudo, uma lógica de confiança” (Lima, 2002:32).

Tabela 17. Percepção dos professores da escola particular sobre a relação entre clima, satisfação no trabalho e aprendizagem dos alunos.

Categorias	Frequência absoluta
. Agradável e favorável	14
. Busca de excelência	05
. Democracia	02
. Espírito de equipe, integração	07
. Indisciplina dos alunos	01
. Organização escolar	07
. Não respondeu	11
. Outras	05
Total	52

Na Escola Pública

Os respondentes da escola pública percebem as relações entre clima organizacional, satisfação no trabalho e aprendizagem dos alunos como explicadas a partir dos conceitos de espírito de equipe e integração, indicando uma percepção de escola também como modelo anárquico, a partir de outros aspectos de valorização das relações informais e pessoais dentro da organização.

Tabela 18. Percepção dos professores da escola pública sobre a relação entre clima, satisfação no trabalho e aprendizagem dos alunos.

Categorias	Freqüência absoluta
. Não há relação direta	01
. Integração	08
. Espírito de equipe e colaboração do grupo	05
. Organização escolar	07
. Indisciplina dos alunos	01
. Limites e normas mais rígidas	01
. Outras	03
Total	26

5.8 Percepção dos professores com duplo vínculo (escolas pública e particular) sobre a relação entre clima organizacional, satisfação no trabalho e aprendizagem dos alunos.

Os dois grupos, embora tenham percepções diferenciadas quanto aos elementos do clima e da satisfação na sua relação com a atividade fim da escola - a aprendizagem, compartilham de uma percepção que vê na escola o modelo classificado por Lima (2002) de anarquia organizada que se caracteriza por:

- 1) Objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática;
- 2) Processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização;
- 3) Participação fluida, do tipo part-time.

Tabela 19. Percepção dos professores das escolas pública e particular sobre a relação entre clima, satisfação no trabalho e aprendizagem dos alunos.

Categorias	Frequência absoluta
. Agradável, satisfatório	03
. Organização escolar	01
. Indisciplina dos alunos	01
. Outras	01
Total	06

CONCLUSÕES

A hipótese desse estudo foi a de que as escolas pública e particular compartilham mais os valores e se diferenciam mais nos modos de comprometimento e nas crenças, apesar da uniformidade de normas e missão comuns. Elas desenvolvem uma identidade própria a partir de vários elementos constitutivos que condicionam sua configuração interna e integram aspectos de ordem histórica, ideológica, sociológica e psicológica, tanto na sua interioridade como na sua relação com a comunidade no seu entorno, consolidando valores e crenças próprias, que interagem e interferem em seus objetivos e resultados.

Os resultados obtidos apontam, entretanto, na direção contrária à hipótese, no que concerne a crenças e valores, na percepção dos professores das escolas pública e particular.

Em relação ao comprometimento com o trabalho docente, com a aprendizagem dos alunos e com a própria formação profissional, os resultados obtidos na pesquisa confirmam a hipótese, segundo a qual, os professores das escolas pública e particular se diferenciam nos modos de comprometimento, apesar das normas e missão comuns da instituição escolar.

Modos de comprometimento

Nos resultados obtidos quanto aos modos de comprometimento com o trabalho docente, houve uma significativa diferença em favor dos professores da escola particular em relação aos professores da escola pública, principalmente quando as questões se referiam ao envolvimento com o trabalho da escola, à participação nas atividades promovidas pela escola, e no significado pessoal da escola para eles.

Quanto ao comprometimento com a aprendizagem dos alunos, se manteve, de forma relevante, a diferença em favor dos professores da escola particular, sobretudo nas proposições acerca do planejamento das aulas em consonância com os objetivos da aprendizagem, na realização de atividades avaliativas com objetivos de recuperação de conteúdos, em participar de reuniões de planejamento da atividade docente, como também na disposição em sugerir melhorias na relação professor – aluno.

Contudo, o que mais impressiona são os dados relativos ao comprometimento docente com a própria formação / qualificação profissional, que evidenciam uma expressiva diferença também a favor dos professores da escola particular, notadamente quando se refere às possibilidades de oferta de formação continuada promovidas pelas escolas, uma vez que mesmo quando os cursos são oferecidos sem ônus para o professor, ainda assim, os professores da escola pública apresentam índices de participação inferiores, enquanto que os professores da escola particular, investem mais na sua própria formação profissional, independentemente das vias de acesso.

Concluindo, os professores das escolas pública e particular participantes da pesquisa, apresentam modos de comprometimento diferenciados, em todos os aspectos levantados pelo instrumento de coleta de dados (questionário), apontados pelos indicadores de comprometimento, definidos na metodologia desenvolvida.

Crenças e Valores

Em relação às crenças e aos valores, os resultados da pesquisa demonstram que os professores das escolas pública e particular compartilham mais das crenças e se diferenciam mais em relação aos valores difundidos e ou elaborados no âmbito das escolas.

As crenças mais comuns apontadas pelos dados, dizem respeito: à aprendizagem dos alunos relacionadas às questões de gênero; entre a relação

melhor desempenho dos alunos nos estudos e o acompanhamento dos pais; entre a aprendizagem dos alunos relacionada à baixa escolarização dos pais; e à dedicação dos professores que possuem maior tempo de serviço na escola. Nota-se também uma maior aceitação por parte dos professores da escola pública, da crença de que os alunos do turno noturno tendem a ter menor desempenho do que os alunos do diurno.

Percebe-se que muitas das crenças compartilhadas pelos professores podem trazer no seu bojo sinais de preconceito, pois são evidentes as correlações entre gênero, classe social e escolarização dos pais, versus êxito na aprendizagem dos alunos.

Nas assertivas que investigaram os valores presentes, praticados e ou elaborados pelas escolas, a escola particular, na percepção dos professores apresenta uma significativa diferença quanto à preocupação com a formação de valores, comparada à percepção dos professores da escola pública.

Destaca-se o fomento por parte da escola particular de atividades socioeducativas, culturais, integradoras, e comunitárias envolvendo os alunos, assim como o incentivo à colaboração e ao fortalecimento do espírito de equipe, além de incentivar a participação deles nas comemorações de datas cívicas, no desenvolvimento da criticidade e de práticas democráticas, incentivar as iniciativas dos alunos na formação de valores universais.

Um dado que se deve ressaltar é o fato de que mesmo na escola particular, os alunos são mais incentivados a participar dos seus processos decisórios, do que os alunos da escola pública, que por sua natureza e configuração democrática, deve ser instituída e gerida na forma da lei, por órgãos colegiados de gestão, contando com a participação dos alunos, por representações, mediante eleição entre seus pares, nos Conselhos Escolares.

Ainda sobre a confirmação da hipótese, deve-se ressaltar que a escola, enquanto instituição social, possui identidade própria e constrói sua organização interna de maneira singular, apesar das interferências dos sistemas a que são vinculadas, consolidando sua configuração histórica, ideológica, psicológica e sociológica, tanto nas relações desenvolvidas a partir da criação e recriação de sua simbologia, seus artefatos, crenças, valores, como na interação e na internalização das relações com a comunidade onde está inserida.

Novos estudos e pesquisas mais ampliadas devem ser realizadas, na busca do entendimento da estrutura e da organização interna das instituições escolares, considerando-se que ao comparar as duas escolas não se pretendeu fazer qualquer juízo de valor sobre quaisquer diferenças ou semelhanças constatadas. Ademais, tratou-se de um estudo de caso comparativo, onde as escolas pesquisadas estão situadas em bairros de classe média, da cidade de Camaçari, Município localizado na Região Metropolitana de Salvador.

Assim, analisar a cultura escolar pressupõe o entendimento de que segundo Teixeira (2002:21), a cultura é ao mesmo tempo o instituído – códigos, normas, sistemas de ação -, e o instituinte, ou seja, a vida cotidiana que ainda não se institucionalizou. Não é produto absoluto dos padrões de comportamento. É o elo que une sistemas simbólicos, códigos, normas e práticas de ação. É continuidade e mudança.

Nesse início do terceiro milênio assistimos ao fim da era das utopias sociais, dentre elas, a idéia de que a escola pode ser gerenciada como um serviço público de massa. A escola se constrói por meio de um processo eminentemente participativo. A perspectiva tecnocrática que define a escola de fora para dentro, esquecendo-se dos seus processos foi substituída por uma outra perspectiva que preconiza a adoção de uma cultura efetivamente democrática no interior da escola, sem perder de vista a sua finalidade última, que é a de capacitar alunos a se tornarem cidadãos conscientes e

adequadamente instrumentalizados para entender, analisar, conviver e transformar o seu meio e a sociedade.

A cultura escolar do sucesso não é uma entidade abstrata, ela se constrói a partir de experiências de autoconfiança adquirida com base em capacitação, recursos didáticos adequados, tempo para estudar e planejar e na elaboração do seu próprio projeto. Considerar a cultura da escola é importante, mas entender a mudança necessária para a melhoria da sua eficácia numa perspectiva meramente culturalista, é perigoso, pois deixa de lado tudo mais que constitui a base material e as relações pedagógicas da cultura escolar.

O encaminhamento de alternativas viáveis de mudanças no campo escolar exige, antes de tudo, que se busque compreender as formas de organização e de funcionamento das unidades de ensino e os determinantes históricos e culturais de sua constituição.

Nesse sentido os estudos e pesquisas no campo da cultura escolar têm sido determinantes para a compreensão da singularidade característica das instituições escolares, assim como para o entendimento da sua simbologia, de seus artefatos visíveis e invisíveis, enfim, de sua estrutura, de seu clima organizacional.

REFERÊNCIAS

BARROS, Aidil J.P. de; LEHFELD, Neide A.S. **Projeto de Pesquisa : propostas metodológicas**. 11ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes. 2000.

BASTOS, A.V.B. **Comprometimento no Trabalho: a estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira o e sindicato**. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Tese de doutorado, 1994.

BULLOCK, Alisson; THOMAS, Hywel. **Educação e Gestão descentralizada: O estudo da descentralização**. In: *Em Aberto*. Gestão Escolar e Formação de Gestores. Brasília. INEP. 2000.

CARNOY, M. GOVE, A. e MARSHALL, J. – As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. In.: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. 84 INEP.MEC.2005.

CHAUÍ, Marilena

CRUZ, T. R. **Educação e Organização Social**. Rio de Janeiro. Vozes. 1984.

DELORS, Jacques (Org). **Educação: Um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. 5ª edição. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC, UNESCO. 2001.

FISHER, T. **A Gestão do município e as propostas de descentralização e participação popular**. *Revista de Administração Municipal*. Rio de Janeiro. IBAM. 1987.

FREITAS, M.E. **Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos**. São Paulo. Macron. 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4ª edição. Cortes. 2000.

GOMEZ, A.I.Perez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre. ARTMED.2001.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2ª Educação. Porto Alegre. Artes Médicas Sul. 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura - um conceito antropológico**. 14ª edição. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor. 2001.

LIMA, L. C. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In: MACHADO, L. M; FERREIRA N. S. C (Orgs). **Política e Gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A.2002

LORDÊLO, J. A. C. **Publicização da Gestão Escolar na Bahia**. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Mimeo, 2001.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia S.; GIRLING, Robert; SHERRY, Keith. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro. DP&A, 2000.

MEDEIROS, J. B. Redação Científica: **A prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 4ª edição. São Paulo: ATLAS, 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade – In: Escolas Eficazes: uma tentativa de síntese**. São Paulo. Cortez. 1993.

_____, **Autonomia da Escola: Possibilidade, limites e condições**. São Paulo. Cortez. 1995.

MORAN, E. T. VOLKWEIN, J.F. **A cultura e a formação do clima organizacional**. Relatório Técnico. Universidade de Brasília. 1992.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo. Atlas. 1996.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez. Brasília, DF. UNESCO. 2001.

NÓVOA, António. (Coord) **As Organizações Escolares em Análise**. Nova Enciclopédia. Publicações Dom Quixote. ISBN. 1999.

OLIVEIRA, Roberto C. de . **Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro. Zahar. 1978.

PEREIRA, Luiz. **Perspectivas do capitalismo moderno: leituras de sociologia do Desenvolvimento**. Rio de Janeiro. J. Zahar. 1971.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre. Artes Médicas, Sul. 2000.

ROSA, Dora Leal. **Trabalho pedagógico e socialização: um estudo sobre a contribuição da escola para a formação do sujeito moral**. Salvador. UFBA / FAGED / PPGGE. 1999, 322 p.

SANDER, B. **O estudo da administração da educação na virada do século**. In: **Política e Gestão da Educação. Dois Olhares**. Orgs. Machado L. M e Ferreira. N. S. C. Rio de Janeiro: DP & ^a 2002.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. – **A escola como objeto de estudo por parte de seus próprios autores**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 1 Porto Alegre. ANPAE. 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERRETI, Celso João – **O Institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo. Xamã VM Editora e gráfica Ltda. 2004.

TAMAYO, A. L. **Valores e Clima Organizacional** – In: Escola, Saúde e Trabalho : estudos psicológicos . Brasília, DF. Editora da UnB. 1999.

TEIXEIRA, M. C. S. - **Alternativas Organizacionais: Um estudo do redimensionamento das questões educacionais e administrativas**. Escola Brasileira. Temas e Estudos. São Paulo. Atlas. 1987.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves – **Cultura organizacional e processo de mudança em escolas públicas**. Campinas, São Paulo. Autores Associados. UMESP. 2002.

TEIXEIRA, Lúcia Helena Gonçalves – **Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V.1. nº 1. Porto Alegre . ANPAE. 2000.

TYLOR, Eduard – **O conceito de cultura e o estudo das sociedades complexas**. Cadernos de Cultura. Universidade Santa Úrsula. Ano 2. nº 02. Rio de Janeiro. 1980.

WHITE, Leslie; IANNI, Otávio – **A origem e a base do comportamento humano**. São Paulo. Editora Nacional. 1970.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

Senhor Professor,

Este questionário visa a realização de uma pesquisa sobre clima organizacional em escolas públicas e privadas. Estamos apenas solicitando sua colaboração para que os resultados sejam os mais fiéis possíveis. Responda sinceramente.

Dados Pessoais e Profissionais

1. Sexo

- 1 - () Masculino
- 2 - () Feminino

2. Idade em anos completos _____ anos completos.

3. Estado civil

- 1 - () Solteiro
- 2 - () Casado
- 3 - () Outros

4. Formação

- 1 - () Licenciatura Curta
- 2 - () Licenciatura Plena
- 3 - () Bacharelado
- 4 - () Curso de Pedagogia
- 5 - () Pós-Graduação
- 5 - () Outros

5. Tempo de atuação na área de educação em anos completos _____ anos completos.

6. Tempo de atuação nesta escola em anos completos _____ anos completos.

7. Disciplina (s) e Séries que leciona atualmente nesta escola _____

8. Turno de trabalho

- 1 - () Matutino
- 2 - () Vespertino
- 3 - () Noturno
- 7 - () Matutino, Vespertino e Noturno
- 4 - () Matutino e Vespertino
- 5 - () Matutino e Noturno
- 6 - () Vespertino e Noturno

9. Situação funcional

- 1 - () Professor do quadro efetivo
- 2 - () Professor de contrato temporário
- 3 - () Outros _____
(especificar)

10. Tipo da escola em que está atuando – localizado nessa pesquisa

- 1 - () Pública
- 2 - () Particular

11. Nos últimos quatro anos, quantos cursos de atualização profissional você fez?

A seguir nós vamos apresentar um conjunto de assertivas sobre as percepções e avaliações que você tem da realidade do seu trabalho. Para cada assertiva nós apresentamos uma escala de valores de 1 a 5 para você expressar seu grau de concordância ou de discordância. Quanto mais próximo de 5, mais você estará concordando com a assertiva. Quanto mais próximo de 1, você estará discordando da assertiva. Ou seja, 4 e 5, são avaliações mais positivas; 1 e 2 são avaliações mais negativas. A nota 3 representa uma avaliação intermediária ou regular. Leia atentamente e marque com um “X” a nota que lhe parecer mais justa.

ASSERTIVA	VALORES				
	1	2	3	4	5
12. Realizo com empenho minha atividade docente independente das condições de trabalho oferecidas					
13. Desenvolvo meu trabalho com dedicação e engajamento					
14. Participo de reuniões sempre que convocado pela Coordenação / Direção					
15. Participo das atividades extracurriculares programadas mesmo quando realizadas fora do meu horário na escola					
16. Apresento sugestões para melhorar a administração da escola e para solucionar problemas					
17. A escola tem um significado pessoal para mim					
18. “Visto a camisa da escola”					
19. Cumpro com pontualidade os prazos estabelecidos para entrega de trabalhos e avaliações à Coordenação Pedagógica					
20. Eu não trocaria esta escola por outra – me sinto na obrigação de permanecer nela					
21. Mantido o salário, eu não trocaria esta escola por outra – me sinto na obrigação de permanecer nela					
22. Sou assíduo no trabalho					
23. Costumo avisar antecipadamente aos alunos sempre que preciso faltar às aulas.					
24. Sou pontual no trabalho					
25. Planejo minhas aulas considerando os objetivos do conteúdo e da aprendizagem					
26. Desenvolvo atividades avaliativas relacionadas ao desempenho dos alunos, independente de mensuração					
27. Comento os resultados das avaliações com os alunos, identificando suas necessidades de aprendizagem					
28. Devolvo as avaliações e ou trabalhos dos alunos dentro dos prazos acordados					
29. Realizo estudos de recuperação paralela com os alunos cujos resultados não foram satisfatórios					
30. Busco informações sobre o desempenho dos meus alunos em avaliações externas e concursos para aprimorar meu trabalho docente.					
31. Participo das reuniões do Conselho de Classe					
32. Participo com frequência dos horários de AC e reuniões pedagógicas					
33. Apresento sugestões para melhorar a relação professor / aluno					
34. Invisto na minha formação continuada					
35. Participo de eventos promovidos pela escola no âmbito da formação / qualificação docente					
36. Realizo estudos e leituras referentes à matéria / disciplina que leciono					

37. Possuo assinatura de revistas e periódicos especializados					
38. Utilizo a Internet como fonte de informação					
39. Consulto sites institucionais como alternativa de formação continuada					
40. Participo com freqüência de grupos de estudos					
41.Os professores envolvidos com o movimento sindical deveriam ser os professores mais comprometidos com a sua formação / qualificação					
42. A minha escola é reconhecida na Comunidade local pela qualidade do ensino oferecido					
43. A minha escola desenvolve atividades que envolvem a Comunidade local					
44. A minha escola estimula os alunos a realizarem atividades socioeducativas					
45. A minha escola desenvolve atividades cívicas e ou culturais em datas significativas					
46. A minha escola estimula e valoriza as iniciativas dos alunos na formação de valores universais (honestidade, confiança, justiça, tolerância, cultura da paz)					
47. A minha escola estimula e valoriza as práticas democráticas dos alunos					
48. Os pais dos alunos da minha escola participam das atividades socioculturais promovidas pela escola					
49. Os alunos da minha escola são estimulados a participarem dos processos decisórios da escola					
50.A minha escola estimula os alunos a desenvolverem a autonomia e a criticidade					
51. A minha escola estimula nos alunos o espírito de equipe e de colaboração, através de atividades integradoras					
52. Os órgãos colegiados da minha escola funcionam adequadamente, com representação de todos os segmentos da escola					
53. A minha escola promove seminários, debates sobre as atuais políticas de inclusão social					
54.Os alunos aprendem melhor Matemática e Física do que as alunas					
55.As alunas aprendem melhor Língua Portuguesa do que os alunos					
56.Na minha escola um professor assíduo ou faltoso recebe o mesmo tratamento					
57.Os professores com mais tempo de serviço na escola são os mais dedicados					
58.Quanto melhor a remuneração do professor melhor será a aprendizagem do aluno					
59.As decisões administrativas devem ser de responsabilidade exclusiva do diretor e dos vices					
58.As condições físicas e os recursos didáticos interferem positivamente sobre os resultados dos alunos					
60.Alunos do noturno tendem a ter desempenho escolar inferior ao dos alunos do diurno					
61.Os alunos que apresentam melhor desempenho são aqueles cujos pais são mais presentes na escola					
62.Os professores envolvidos com o movimento sindical deveriam ser os professores mais comprometidos com a aprendizagem dos alunos					
63.Alunos de classe social alta tendem a ter melhor desempenho nos estudos					
64.Alunos cujos pais possuem baixa escolaridade tendem a ter menor desempenho nos estudos					

No espaço abaixo, apresente suas impressões sobre o clima organizacional do seu ambiente escolar.

Estabeleça uma relação entre o clima organizacional do seu ambiente escolar e a sua satisfação com o trabalho e com a aprendizagem dos alunos.

Em relação a sua atuação profissional nesta escola, você se sente:

- 1 - () Muito insatisfeito
- 2 - () Insatisfeito
- 3 - () Nem satisfeito nem insatisfeito
- 4 - () Satisfeito
- 5 - () Muito satisfeito

Além de trabalhar nesta escola, você leciona em outra escola?

- 1 - () Sim
- 2 - () Não

Se você respondeu Sim, de que tipo é essa outra escola?

- 1 - () Pública
- 2 - () Particular

Você diria que de maneira geral, sua satisfação nessa outra escola é :

- 1 - () a mesma satisfação que tenho nesta escola onde estou trabalhando e que respondi a pesquisa;
- 2 - () menor do que a satisfação que tenho na escola onde estou trabalhando e que respondi a pesquisa;
- 3 - () maior do que a satisfação que tenho na escola onde estou trabalhando e que respondi a pesquisa.