

CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Data de submissão: 02/08/2023

Data de aceite: 01/09/2023

João Marcos Vitorino Dos Santos

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Rio Claro – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/9170146163972363>

Joyce Mary Adam

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP
Rio Claro – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/3567581285174163>

RESUMO: O presente artigo apresenta e discute a metodologia utilizada em uma pesquisa que teve como objetivo principal estudar o clima organizacional de duas escolas de ensino médio do interior do estado de São Paulo, Brasil. Deste modo, o estudo tem como objetivo a necessidade de associar a perspectiva sócio-política/crítica como possibilidade metodológica de análise da organização escolar, por meio da análise de seu clima, apresentando como questionamento a seguinte inquietação: Quais são os pressupostos e técnicas metodológicas que melhor atendem a necessidade de avaliar o clima organizacional escolar a partir de tal perspectiva? O estudo articula sua

reflexão a partir do sustentáculo teórico dos estudos de Dubet (1994) que versa sobre a questão da experiência e convivência no âmbito escolar, assim como de Brunet (1995) que salienta a importância do estudo das organizações escolares de forma crítica. As principais conclusões do estudo sugerem que a redefinição metodológica, no diz que diz respeito ao estudo do clima organizacional, corresponde positivamente a uma postura de abertura epistemológica da análise da realidade, demonstrando que a busca por soluções e enfrentamento dos problemas cotidianos é fator que se mobiliza a partir do compartilhamento da experiência social pelos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE: Clima organizacional escolar; metodologia; sociologia da experiência.

SCHOOL ORGANIZATIONAL CLIMATE: A METHODOLOGICAL PROPOSAL

ABSTRACT: This article presents and discusses the methodology used in a research whose main objective was to study the organizational climate of two high schools in the interior of the state of São Paulo, Brazil. The study has the need to

associate the socio-political/critical perspective as a methodological possibility of analysis of the school organization, through the analysis of its climate, presenting as problematization the following concern: What are the assumptions and methodological techniques that best serve the need to evaluate the organizational climate of the school in this perspective? The study articulates its reflection based on the theoretical support of studies by Dubet (1994) who deals with the issue of experience and coexistence in the school environment, as well as by Brunet (1995) who emphasizes the importance of studying school organizations in a critical way. The main conclusions of the study suggest that the methodological redefinition, with regard to the study of the organizational climate, corresponds positively to an attitude of epistemological openness to the analysis of reality, demonstrating that the search for solutions and the confrontation of everyday problems is a factor that mobilizes from the sharing of the social experience by the subjects.

KEYWORDS: School organizational climate; methodology; sociology of experience.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo principal, apresentar o percurso metodológico empregado em uma pesquisa de clima organizacional escolar¹, realizada em duas escolas do interior do estado de São Paulo - Brasil, de modo a ressaltar a importância da associação de uma visão sócio-política/crítica para a análise da organização escolar em sua completude, assegurando possibilidade de fala, e principalmente, discussão, dos desafios que se apresentam à escola pública.

Deste modo, a partir do desenvolvimento lógico da proposta, é importante destacar que, a pesquisa buscou compreender o desenvolvimento das relações em âmbito escolar, de modo a perceber o quanto estas impulsionam ou neutralizam a possibilidade de um clima organizacional positivo, e por consequência, melhora na convivência entre pares, a partir da verificação de sete dimensões analíticas, a saber: 1) relações de poder; 2) processos de interação; 3) relações com o conhecimento; 4) processo de tomada de decisão 5) infraestrutura e equipamentos escolares; 6) processo de controle externo; 7) relações com a comunidade e seu entorno.

O estudo das relações nas instituições, e mais especificamente, a análise do clima organizacional das escolas, propicia a possibilidade de verificação da ação coordenada dos sujeitos na organização, compreendendo este elemento como sendo de fundamental importância, pois nos permite reconhecer, analisar e decompor as experiências (Dubet, 1994) dos indivíduos, percebendo-os em suas singularidades, e mais amplamente, oportunizando-se um olhar sobre o espaço escolar a partir das interações cotidianas dos sujeitos que ali protagonizam suas ações.

Nesse sentido, pode ser observado que há em curso no âmbito da pesquisa

1 Tal pesquisa foi desenvolvida no âmbito do programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho "UNESP-Rio Claro", e encontra-se disponível em:<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193579/santos_jmv_me_rcla.pdf?sequence=7&isAllowed=y>.

acadêmica, uma gama de estudos que procuram associar as relações escolares e a produção da escola contemporânea, incidindo-se em análises que buscam perceber quais os reflexos das interações para o convívio dos sujeitos. Dito de outra forma, tem se procurado associar o modo como os sujeitos agem e compreendem o espaço da escola com a identidade desta instituição, no sentido de colaborar para a construção de um modelo de avaliação desse espaço que ultrapasse as questões de ensino-aprendizagem e aferiam, portanto, as dimensões de convivência.

Esta cultura por uma análise aprofundada do ambiente escolar, e por consequência, das relações estabelecidas nesta organização, tomam por subsídio a implicação dos sentidos coletivos na mobilização dos sujeitos para questões que envolvem todos os partícipes da escola. Toma-se por pressuposto que o processo organizacional da escola é influenciado pelas demandas coletivas (Brunet, 1995), e que estas produzem sentidos e significados a respeito da escola, criando-se um clima coletivo que representa a percepção daqueles que fazem parte deste espaço. Esta visão global dos processos desenvolvidos na escola é uma das características da análise do clima organizacional escolar, que deve levar em consideração as diferentes esferas que compõem a instituição para promover um olhar sobre sua materialidade, incidindo-se em uma busca analítica a partir das suas potencialidades, bem como das dificuldades que podem ser evidenciados.

Alguns autores reforçam a importância do clima organizacional como sendo um mecanismo de análise da realidade, possibilitando-se uma abertura para a verificação das condutas e processos presentes nas instituições, assim como os padrões de interação que potencializam a ação dos sujeitos. Paula e Silva e Bris (2002) afirmam que tais elementos objetivos podem ser identificados como caminho para se refletir a ação coordenada nas organizações, e estruturam o reconhecimento de particularidades em relação ao clima organizacional, dentre elas, destacam que: “a) O clima diferencia as organizações; b) É uma qualidade relativamente persistente do ambiente; c) Baseia-se e vê-se afetado por componentes objetivos (estruturais, pessoais e funcionais) das organizações” bem como “d) É construído subjetivamente: são as pessoas que interpretam a natureza das condições objetivas; e) Essa construção subjetiva pode ser analisada tanto a título individual como a título coletivo” Paula e Silva; Bris, 2002, p. 25 - 26).

O clima organizacional escolar é compreendido como sendo o conjunto de percepções que os sujeitos julgam a respeito do ambiente que compartilham, refletindo-se, desta forma, as condutas, qualidade das relações que são travadas no cotidiano desta instituição, bem como o conjunto de experiências e expectativas que são compartilhadas por esses sujeitos (Ortega; Del Rey, 2004). Trata-se, nesse sentido, de elementos que não podem ser demonstrados à primeira vista, mas que são sentidos e compartilhados pelo grupo. São sensações que se constroem em relação ao ambiente organizacional.

A impositividade do clima organizacional escolar como mecanismo de análise da qualidade das relações, promove a intrínseca necessidade de reconhecer este fenômeno

como parte indissociável dessa instituição (Cohen; McCabe; Michelli; PickeraL, 2009), o que, por sua vez, favorece a capacidade de se avaliar as condições objetivas que se colocam de maneira multidimensional ao trabalho escolar em suas mais diferentes esferas, seja estas de cunho pedagógico, de convivência, ou mesmo aquelas que tenham por premissa a verificação da vitimização entre pares.

Por sua vez, a concepção da avaliação do clima organizacional escolar como mecanismo de análise organizacional se intensifica, tendo em vista que se parte do pressuposto que as relações escolares não podem ser compreendidas a partir de convenções esquemáticas, ou pré-determinadas, dada a sua especificidade dinâmica, sendo necessário, portanto, a amplificação do olhar dos sujeitos por meio de uma análise criteriosa do que se estabelece no ambiente por meio da verificação das diferentes condutas.

De acordo com Brunet (1995) as relações do clima organizacional escolar se constituem em um conjunto de apreensões interpessoais que se vinculam às “variáveis da estrutura da organização e incluem a sua dimensão, os níveis hierárquicos, o tamanho dos departamentos, os graus de centralização e o programa de trabalho”. Deste modo, a avaliação do clima da escola se oferece como sendo “medida” capaz de diagnosticar as condições do trabalho e oportuniza uma reflexão acerca de seus problemas em diversos graus de manifestação”. Ocorre, nesse sentido, a oportunidade da instituição olhar para si, repensando ações há muito estagnadas, tendo como princípio norteador, a possibilidade da mudança organizacional, bem como a reanálise das ações escolares.

Assim, é possível perceber que o clima organizacional escolar é, nesse sentido, uma compreensão coletiva incorporada no cotidiano, e favorece ora a mudança das condições reais de existência por meio de sua avaliação, ora a permanência, por meio do desprezo da necessidade de implementação de novas práticas escolares. É, pois, o regulador da ação sistematizada dos sujeitos escolares, uma vez que se propõe a ser um mecanismo de mediação das sensações coletivas em torno das questões mais urgentes a serem modificadas na escola Lück (2017).

Deste modo, levando em considerações tais apontamentos, o presente estudo apresenta como questionamento a seguinte inquietação: Quais são os pressupostos e técnicas metodológicas que melhor atendem a necessidade de avaliar o clima organizacional escolar a partir da perspectiva sócio-política/crítica?

Com o intuito de dar resposta à tais questionamentos, exploraremos na próxima seção, os embates teórico-metodológicos que norteiam as bases de proposição da avaliação do clima organizacional escolar, bem como quais percursos metodológicos foram utilizados na pesquisa.

21 CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR E OS EMBATES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA SUA ANÁLISE

Ao longo do tempo, diversas estratégias têm sido empregadas para a promoção da análise do clima organizacional nas escolas, de modo a extrair os sentidos que são construídos pelos sujeitos inseridos na dinâmica das instituições. Deste modo, muito embora a metodologia para a análise do fenômeno tenha evoluído, no sentido de prover aos estudiosos possibilidades para se perceber as principais necessidades que se colocam diante dos sujeitos, ainda não há um consenso sobre quais os melhores instrumentos, e, a partir destes, quais as dimensões que devem ou não ser privilegiadas na análise do clima. Santos (1999) explicita que:

O conceito de clima organizacional mostra um dilema em comum no esforço de descrever e compreender o comportamento humano. O problema é, em essência, o de operacionalizar o conceito, para, então, medi-lo de forma confiável e válida. O que se evidencia, através dos trabalhos e pesquisas na área, é que existe um quase perfeito acordo entre os autores de que clima organizacional é um conceito significativo, o qual tem importantes implicações para entender o comportamento humano nas organizações. Uma das formas de se obter melhor compreensão do conceito de clima organizacional é considerar algumas de suas propriedades (Santos, 1999, p. 27-28).

Nesse sentido, diferentes metodologias têm sido empregadas para a análise do clima organizacional, mas em sua grande maioria, se constituem em metodologias quantitativas, evidenciadas principalmente pela larga utilização de surveys, onde por meio de escalas padronizadas, tem-se como foco central a verificação de diferentes dimensões de análise do clima.

A exemplo disso, podemos verificar que as dimensões empregadas inicialmente nos estudos Halpin e Croft (1963), embora possam soar como sendo gerenciais por conta da demanda de se analisar questões muito relacionadas ao ramo empresarial, satisfizeram à época, a natural necessidade das instituições escolares por um instrumento que possibilitasse a verificação das condutas que permeavam essa estrutura, facilitando-se, assim, as demandas por mudanças que eram impulsionadas pela gestão escolar.

Dessa forma, “os pioneiros estudos com o OCDQ demonstraram que a abertura de um clima escolar estava relacionada com o tom emocional da escola, seguindo um padrão previsível” o que fica evidenciado a partir da constatação de que “as escolas com climas abertos têm menos sentido de alienação do aluno em relação à escola e ao seu pessoal do que aquelas com climas fechados”. As pesquisas mais atuais que utilizaram os instrumentos de Halpin e Croft foram capazes de expor que os climas escolares abertos se “caracterizam por níveis mais elevados de lealdade e confiança [...] onde os diretores [...] geram mais comprometimento organizacional, ou seja, identificação e envolvimento na escola” (Hoy; miskeL, 2015, p.193).

Nesse sentido, como fica evidente, dependendo dos atributos e das especificidades

inerentes à análise que se pretende empreender, uma ou outra categoria pode ser privilegiada, o que torna o conceito de clima heterogêneo, vez que, flui de acordo com as necessidades de cada instituição, sujeitos, ou mesmo referencial teórico empregado. Deste modo, fica claro a existência de dois grupos epistemológicos que articulam, cada qual à sua maneira, formas de análise da realidade: os estruturalistas e os humanistas.

O primeiro grupo de pensadores identificam que a existência do clima só se efetua a partir de particularidades objetivas presentes no contexto de trabalho, atribuindo-se relevância a aspectos como o “tamanho da organização, a centralização ou descentralização na tomada de decisões, o número de níveis hierárquicos e autoridade, o tipo de tecnologia que utiliza, a regulação do comportamento individual, etc” (Paula E Silva; Bris, 2002, p. 24). Observa-se, nesse sentido, pequena consideração do indivíduo nesse processo, visto que o sujeito não se molda como categoria central da análise do clima organizacional, fixando-se apenas em aspectos estruturais de natureza objetiva da própria instituição. Nessa perspectiva, a organização metodológica é amparada a partir da utilização das escalas padronizadas, notadamente os questionários, que buscam compreender as relações dos sujeitos e suas ações na organização.

Já os humanistas percebem que o clima é a soma das percepções globais incorporadas nas instituições a partir da análise direta das impressões dos sujeitos inseridos na dinâmica organizacional, e que desta forma, possibilitam uma reflexão acerca da “interação entre as características pessoais do indivíduo e as da organização” (Paula e Silva; Bris, 2002, p. 24). Em vista disso, apontamentos como o de Schneider (1972) são ilustrativos no que diz respeito a esta lógica, dado que o autor compreende o clima como sendo “uma percepção generalizada que o indivíduo forma da organização, e que é resultante de experiências vivenciadas por ele neste ambiente” (Schneider, 1972 *apud* Santos, 1999, p. 31).

Percebe-se, nesse sentido, a preocupação em se caracterizar o clima organizacional em conformidade com a soma de diversas variáveis que concorrem, cada uma a seu modo, para compreender a realidade. Nessa acepção, um dos pilares para a identificação disso se ampara no fato de que, mesmo com suas peculiaridades, funções, organização e componentes estruturais padronizados, uma escola nunca terá um clima idêntico à outra. Cada instituição, a partir dos indivíduos que a compõem, é um microsistema único que carrega as características e marcas das pessoas as quais participam da construção desse espaço.

Desse modo, a simples intenção de replanificar ações implementadas em outras unidades escolares sem o necessário trabalho de análise de sua materialidade, incorre no risco de insucesso, dado as particularidades existentes em cada comunidade escolar. O diagnóstico de clima organizacional escolar, nesse sentido, oferece-se como possibilidade para se analisar, perceber interferências relativas aos problemas e replanejar a ação na unidade escolar. O destaque metodológico aqui, diz respeito à utilização de estratégias mais

qualitativas, como as entrevistas, os grupos focais, assim como observação participante.

Dada a relevância da temática, algumas pesquisas têm se dedicado a compreender se seria possível mensurar os elementos que constituem a convivência entre os sujeitos escolares, e desta maneira, verificar a sua qualidade das relações. Desta maneira, tais pesquisas impulsionam uma arguta busca por sentidos metodológicos, e convergem em torno do compromisso com a melhora e aperfeiçoamento do ambiente escolar, a partir de uma preocupação com relação aos fatores metodológicos inerentes à avaliação do clima organizacional escolar, numa concepção êmica de pesquisa: na escola, com a escola, para a escola.

Não obstante, verificar as relações entre pares e traçar um caminho metodológico confiável que possibilite investigar criteriosamente os elementos que influenciam, ora a escola como espaço de trocas relacionais qualitativas, ora impeçam-na de articular os sujeitos em prol da construção de um objetivo comum, se coaduna com a perspectiva de análise do clima organizacional escolar, situação esta que oportuniza reconhecer os aspectos que merecem atenção nesta conjuntura, tendo como sentido, a validação das diferentes concepções dos partícipes desse processo em torno dos sentidos da organização.

Desta maneira, em contraponto às visões estruturalistas, bem como aquelas ligadas puramente ao humanismo, nosso estudo dialoga com a perspectiva sócio-política/crítica, sendo importante destacar que tanto a estrutura, o processo organizacional, bem como as variáveis comportamentais, concorrem como sendo atributos indispensáveis para se pensar as percepções em torno da escola. Nessa direção, as opções metodológicas oferecem abertura analítica a respeito da realidade escolar, não se resumindo à um ou outro instrumento de análise da realidade, tendo na unificação destes atributos, uma eficaz estratégia para a consecução dos objetivos de pesquisa, favorecendo, desta maneira, a possibilidade de se compreender em profundidade, a análise da realidade organizacional da escola. Tal orientação metodológica coaduna com o pensamento de Brunet (1995), quando salienta que:

A estrutura refere-se às características físicas de uma organização, tais como a dimensão, os níveis hierárquicos e a descrição de tarefas. O processo organizacional refere-se à forma como são geridos os recursos humanos, tais como o estilo de gestão, os modos de comunicação e os modelos de resolução de conflitos. A variável comportamental inclui os funcionamentos individuais e de grupo que desempenham um papel activo na produção do clima (Brunet, 1995, p. 127).

Essas três grandes variáveis, de acordo com Brunet (1995) oportunizariam a articulação do clima organizacional da escola, de modo que atuam enquanto “catalisadores dos comportamentos observados nos atores de uma organização”. Desta forma, pode-se compreender que são eixos indispensáveis para se arremeter as expectativas do grupo, bem como os efeitos que atuam sobre as ações dos sujeitos escolares, tendo em vista que “o clima organizacional reporta-se às percepções dos actores escolares em relação às

práticas existentes numa dada organização” (Brunet, 1995, p. 128).

A contribuição de Brunet, nesse sentido, se mostra de fundamental importância, pois alicerça a avaliação do clima organizacional tendo como sustentáculo essa visão integral do sistema, apoiada nas diversas hierarquias e modus operante que se processam, bem como os mecanismos que se articulam no âmbito escolar, o que significará para Paula e Silva; Bris (2002) que Brunet (1995) verifica a “configuração das características de uma organização, assim como as características pessoais de um indivíduo podem constituir sua personalidade”. Para esse autor, o clima organizacional é um componente multidimensional uma vez que a “soma de todos os seus elementos forma um clima particular dotado de suas próprias características” (Paula e Silva; Bris, 2002, p. 26).

Tal constatação não é recente, e remonta às discussões oriundas de Nóvoa (1995) ao explorar a complexidade da pesquisa na área da educação, e num sentido restrito, a análise das organizações escolares como objeto de estudo. Nesse contexto, o autor propõe a ruptura da percepção micro e do olhar macro para as instituições escolares, asseverando a necessidade de se instigar a concepção meso de intervenção na realidade educativa (Nóvoa, 1995, p. 15).

Desta forma, sendo as organizações coletividades especializadas em torno da produção de determinados bens ou serviços (Srouf, 1998, p. 107) torna-se necessário compreendê-las a partir da diversidade que congrega, vez que, dada as influências que têm sobre aqueles que dela fazem parte, e na mesma medida, o quanto o inverso se potencializa, torna-se crível observar o quanto as manifestações concretas absorvem os elementos culturais de determinados grupos, uma vez que Cassar (2003) salienta que:

[...] as organizações se originam da união de diversas pessoas, que se reúnem na busca de objetivos comuns claramente definidos, por um prazo que pode ser determinado ou não, mas que segue a coerências dos objetivos buscados pelos componentes desta. Através dessa união, espera-se atingir resultados melhores do que aqueles que seriam possíveis se estas mesmas pessoas atuassem isoladamente (Cassar, 2003, p. 13).

Em razão de tais atributos, destacamos que essa visão global dos processos organizacionais não se faz possível apenas pela verificação de atributos objetivos, tão pouco a partir de elementos subjetivos, mas ao contrário, e para além disso, faz-se necessário uma integralização metodológica onde os sujeitos possam reconhecer a avaliação do processo organizacional como momento de privilegiada análise da realidade, situação esta que expõe a necessidade de se assumir uma postura sócio-político/crítica da realidade escolar, o que remonta à necessidade de se reafirmar os pressupostos defendidos por Brunet (1995) quando este salienta que:

Ao tentar determinar as causas do comportamento de um indivíduo em situação de trabalho, depressa se constata que a análise baseada exclusivamente em aspectos pessoais se torna caduca e incompleta, sendo necessário alargar a pesquisa ao ambiente de trabalho. São os atores no interior de um

sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento (Brunet, 1995, p. 125).

Tal análise da realidade instiga reflexões acerca de seu próprio caráter, uma vez que se torna necessário pensar as lógicas da experiência social dos sujeitos (Dubet, 1994, p.93-100) a partir de dispositivos metodológicos coerentes e sistematicamente focados na identificação das condutas, valores, concepções, normas e modos de articulação frente à organização, o que implica a necessidade de assumir a avaliação do clima organizacional da escola como fator indispensável para a análise multidimensional da realidade na qual os sujeitos estão inseridos.

Consequentemente, à alusão ao clima organizacional deve fomentar a possibilidade de se averiguar como que os indivíduos se percebem ao fazer parte da organização, e na mesma medida, como esta noção é compartilhada no ambiente em pauta. Nessa acepção, avaliar a qualidade da vida organizacional, bem como os padrões de comportamento que influenciam a possibilidade de uma melhora nas relações, exige compreender, para além de questões focadas unicamente na escola, os: a) paradigmas culturais que permeiam a concepção de escola e sociedade; b) os tensionamentos e disputas em relação ao projeto político escolar; c) os discursos de poder que permeiam a ação dos sujeitos, b) o papel desempenhado pelas desigualdades econômico-sociais na percepção da organização escolar, bem como e) as agendas ideológicas que se apropriam da escola enquanto espaço de reprodução e manifestação de abordagens extremistas e discriminatórias.

Desta maneira, nossa proposta metodológica se alicerçou na escolha de duas técnicas de pesquisa: o inquérito por questionário e os grupos focais, que tiveram como base a necessidade de se analisar questões relacionadas à organização, bem como a consequente discussão em grupos como forma de aprofundar a análise do processo organizacional.

3 | UMA PROPOSTA METODOLÓGICA SÓCIO-POLÍTICA/CRÍTICA PARA A ANÁLISE DO CLIMA ORGANIZACIONAL ESCOLAR

Muitos autores de diferentes países desenvolveram instrumentos para análise do clima organizacional escolar, abordando diferentes dimensões, abarcando desde a gestão escolar até mesmo as questões de aprendizagem, vitimização entre pares, bullying e valores morais etc. (Cohen, 2010; Blaya *et all*, 2005; Brunet, 1995, Vinha *et all*, 2018; Del Rey; Casas; Ruiz, 2017).

Não obstante, pode-se observar uma crescente demanda por estudos que denotam a importância da escola como organização social seja pela representatividade que este espaço assume na constituição da experiência humana (Dubet, 1994), seja pela

necessidade de se analisar em profundidade as estruturas e as relações que compõem a lógica escolar (Brunet, 1992), tendo em vista que estas definem as práticas dos sujeitos, ou do mesmo modo, pela incorporação de políticas de precarização no bojo de sua estrutura.

A organização de um processo de análise da realidade escolar, por meio da utilização de uma metodologia baseada na perspectiva sócio-política/crítica, implica, necessariamente, que as escolhas definidas pelo autor tenham por base a necessidade de se observar as relações estruturais e comportamentais dos sujeitos de modo aprofundado. Deste modo, optou-se, a partir de revisão teórica subsidia pelos estudos organizacionais de Brunet (1995), bem como as pesquisas sobre a experiência social dos indivíduos calcada nos estudos de Dubet (1994), na organização lógica de duas técnicas metodológica distintas, porém intrinsecamente conectadas: o inquérito por questionário e os grupos focais.

Desta maneira, o caminho metodológico trilhado pela pesquisa teve como princípio central a perspectiva do clima organizacional escolar pela ótica dos alunos do segundo ano do ensino médio de duas escolas localizadas no interior do estado de São Paulo, Brasil e nesse sentido, as técnicas de pesquisa utilizadas se direcionaram para o aprofundamento dessa perspectiva.

A construção de um instrumento, em si, para análise do clima não foi o objetivo central da pesquisa. Ao contrário, a articulação do inquérito por questionário teve a pretensão de servir como um método coerente e assertivo para acesso a realidade escolar, provocando, por meio da obtenção de seus dados empíricos, a reflexão crítica a respeito dos elementos evidenciados nas diferentes dimensões. Assim, a escolha das dimensões que orientaram a pesquisa teve por intento de dialogar com as perspectivas teóricas do campo de análise do clima organizacional, mais especificadamente, aquelas oriundas da perspectiva sociológica crítica (Dubet, 1994) favorecendo-se, portanto, um olhar aprofundado para a organização escolar.

Dessa forma, tomando por base a revisão de literatura na área, foi enfatizada na pesquisa a verificação de sete dimensões para compreensão do espaço da escola: 1) relações de poder; 2) processos de interação; 3) estabelecimento de objetivos; 4) processo de tomada de decisão 5) infraestrutura e equipamentos escolares; 6) processo de controle; 7) relações com a comunidade e seu entorno. Tais dimensões resultaram de ampla revisão sistemática da literatura especializada, culminando no refinando de alguns preceitos metodológicos evidenciados por Brunet (1995).

A primeira dimensão (relações de poder) trata das relações que são convencionadas no cotidiano de professores e estudantes em sala de aula, buscando avaliar a partir da ótica dos estudantes, como que estas são desenvolvidas no cotidiano escolar. São enfatizadas as relações interpessoais em sala de aula, o modo como professor e estudantes se relacionam, as regras e combinados, o respeito mútuo, assim como a indisciplina.

A segunda dimensão (processos de interação) diz respeito à qualidade das relações e dos processos dialógicos que são processadas no âmbito escolar, tendo como

necessidade analisar como que se torna possível (ou não) obter-se motivação para que os sujeitos escolares desempenhem seus papéis sociais. Além disso, tal dimensão busca analisar como que os estudantes analisam o reconhecimento pelo grupo por meio do encorajamento que recebem (ou não), assim como o sentimento de pertencimento em relação ao espaço escolar.

A terceira dimensão (estabelecimento de objetivos) busca refletir sobre o conhecimento oferecido nas escolas e seu o grau de relevância para os estudantes. Busca-se analisar a validade e grau de importância dos programas escolares sob a ótica de análise dos estudantes, instigando-se se este conhecimento é ratificado e incorporado à lógica de integração dos sujeitos, ou se não lhes serve de propósito.

Na quarta dimensão (processo de tomada de decisão) faz-se uma análise da gestão e da participação dos estudantes no âmbito escolar, bem como sobre os processos de decisão e os mecanismos que se colocam à disposição dos sujeitos escolares para que estes possam deliberar conjuntamente nas decisões institucionais da escola. Investiga-se, nesse sentido, o grau de abertura da escola no que corresponde às decisões, bem como a partilha das informações e processos de mudança.

A quinta dimensão (infraestrutura e equipamentos escolares) está relacionada à noção de qualidade do ambiente físico e dos materiais didáticos. Busca-se compreender como que esta dinâmica afeta o trabalho educativo, e por extensão, a atividade de aprender, a partir da visão dos estudantes. As questões tomam por necessidade a verificação dos espaços e a qualidade dos bens e serviços oferecidos pela escola.

A sexta dimensão (processo de controle) visa perceber as nuances do controle externo que se impõe às escolas, a partir da averiguação das políticas do estado na regulamentação do sistema de ensino. Busca-se analisar as sensações dos estudantes a partir da verificação das avaliações padronizadas, assim como questões que envolvem a política salarial e de contratação de seus professores.

A sétima dimensão (relações com a comunidade e seu entorno) visa perceber o papel desempenhado pelos pais e a comunidade no direcionamento escolar a partir da percepção dos estudantes, de modo a refletir sobre o grau de participação destes na escola, assim como em relação a co-responsabilização da família nos espaços de decisão da escola.

Todas estas dimensões concorreram para demonstrar as nuances das percepções dos sujeitos a respeito da escola, e a partir do questionário, contendo 57 questões, foi possível verificar a robustez tanto do ponto de vista teórico, quanto estatístico, onde a partir do cálculo de consistência interna do alfa de Cronbach, obteve-se um índice de 0.7908422.

Em relação ao inquérito por questionário Gil (2016) define que se trata de uma técnica “[...] de investigação composta por números mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito para as pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões” bem como as “crenças, sentimentos, interesses, expectativas; situações vivenciadas, etc.”

(Gil, 2016, p. 124). Essa primeira fase metodológica, teve por objetivo, portanto, construir parâmetros em torno das sensações coletivas da organização, de modo a se possibilitar uma reflexão coletiva sobre os aspectos que necessitam serem desenvolvidos, e os pontos fortes das escolas.

A composição das amostras se desenvolveu da seguinte maneira: a) Na aplicação do pré-teste foram selecionados 15 estudantes para se mensurar aspectos como a validade e a confiabilidade do instrumento. A partir do redirecionamento articulado por meio das falhas ainda existentes, o instrumento sofreu alterações no que diz respeito ao design, a análise semântica das questões, bem como a eliminação de questões que possibilitassem interpretação dúbia.

Na aplicação do questionário participaram na primeira escola (E1) 51 alunos do período matutino, 17 do período vespertino e 45 do período noturno, perfazendo um total de 113 alunos. Na segunda escola (E2) participaram dessa fase 50 alunos do período matutino. Ao todo foram aplicados 163 questionários. A partir dos dados gerados nessa primeira fase, foram organizados os gráficos da realidade social e por meio de amostragem do tipo estratificada proporcional (Moreira, 2011, p. 139), se tomou uma percentagem de cada grupo no processo de composição da mesma, sendo selecionados para a análise da pesquisa os grupos do período matutino de ambas as escolas.

Os demais dados não foram contemplados na proposta, uma vez que, devido ao número discrepante de respondentes, tal fator poderia interferir na análise da realidade. Dessa maneira, tendo em vista o equilíbrio do total de respondentes (51 estudantes da E1 e 50 estudantes da E2) procedeu-se a segunda fase da pesquisa (grupo focal) que teve o intuito de aprofundar as questões evidenciadas pela resposta dos questionários.

Após a aplicação dos questionários, efetuou-se o tratamento dos dados colhidos nessa primeira etapa. Foram categorizados os gráficos no formato de setores, onde por meio das dimensões, se constataram os níveis das variáveis. Deste modo, com os dados em mãos, retornou-se às escolas lócus da pesquisa e, a partir disso, foi organizada a discussão nos grupos focais com o objetivo de aprofundar os dados evidenciados na primeira fase da pesquisa.

Para o direcionamento dessa metodologia grupal o pesquisador elaborou questões articuladoras, a partir da observação dos índices coletados na primeira fase, que possibilitaram a participação dos estudantes, fato que oportunizou o constante diálogo entre os sujeitos participantes, uma vez que as questões norteadoras da discussão refletiam aquilo que os estudantes haviam delimitado enquanto percepção em relação à escola. Tais questões serviram como base para o estímulo da discussão em grupo, de modo a instigar os estudantes a falarem sobre suas percepções acerca da escola, tendo por foco o aprofundamento da realidade organizacional. Nessa etapa participaram 8 alunos, dos quais 4 eram meninas e 4 eram meninos na E1, assim como 8 alunos com a mesma proporção de gênero na E2.

Seguindo as premissas de Kitzinger (2000), quando salienta a importância do grupo focal como sendo espaço de discussão que se baseia na interação entre pares e na comunicação amistosa para refletir as opiniões dos diferentes sujeitos, o grupo focal seguiu a lógica de organização com o pesquisador sendo o mediador, e tendo apoio de um auxiliar responsável por anotar as falas e gestos dos participantes, oferecendo suporte neste momento. Todas as falas foram gravadas em áudio e transcritas sem que pudesse ser possível identificar os respectivos sujeitos, garantindo-se, portanto, anonimato aos participantes. É importante frisar que, tanto a etapa de aplicação do inquérito por questionário, quanto o grupo focal foram permeados pelos processos de autorização do comitê de ética da universidade, bem como a partir da autorização dos pais dos estudantes.

A técnica do grupo focal se vincula à perspectiva de pesquisa qualitativa uma vez que solicita às participantes respostas abertas que transmitem pensamentos ou sentimentos a respeito da situação que lhes é proposta. Deste modo, a pesquisa encoraja a compreensão, descrição e análise da realidade através da dinâmica das relações sociais, uma vez que para Gatti (...) permite compreender processos de construção da realidade [...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão (Gatti, 2005, p. 11).

Deste modo, grupos focais se constituem em entrevistas em grupo que dão ao pesquisador a capacidade de capturar informações mais profundas mais economicamente do que entrevistas individuais. A interação grupal e a comunicação não verbal são principais benefícios dos grupos focais. Um grupo focal é tipicamente formado por sete ou dez pessoas que podem ou não estar familiarizadas umas com as outras.

Os participantes foram selecionados porque possuíam certas características em comum relacionadas ao tópico da discussão em voga (estudantes do segundo ano do ensino médio). O moderador ou entrevistador criou um ambiente seguro e estimulante que teve por intuito encorajar diferentes percepções e pontos de vista, sem pressionar os participantes a falar, planejar ou chegar a um consenso (Krueger, 1988). Deste modo, pode-se observar que a discussão em grupo é realizada várias vezes com tipos semelhantes de participantes para identificar tendências e padrões nas percepções. Uma análise cuidadosa e sistemática das discussões fornece pistas sobre como a escola tem sido percebida pelo grupo.

Desta maneira, um grupo focal pode: a) dar informações sobre como grupos de pessoas pensam ou sentem sobre um determinado tópico; b) oferecer uma visão aprofundada sobre as razões pelas quais certas opiniões são mantidas; c) ajudar a melhorar o planejamento das ações em prol da mudança organizacional.

Assim, essa técnica dialógica se oferece enquanto possibilidade de acesso às concepções em torno do ambiente construídas pelos sujeitos, fator que oportuniza conhecer com maior riqueza de detalhes, como estes compreendem e verificam as formas de representação organizacional do espaço escolar.

Além disso, a partir da estruturação desta estratégia metodológica, foi possível constatar em que medida os dados oportunizados pelo questionário estavam de fato coesos e articulados com a realidade, ou o quanto estes não representam de fato as ações dos sujeitos. Deste modo, trata-se de técnica que foi utilizada com a necessidade de aprofundar as discussões a respeito do clima organizacional da escola, uma vez que apenas os dados dos questionários não possibilitariam verificar em sua totalidade a percepção dos sujeitos escolares, tendo em vista nossa crítica à utilização da perspectiva estruturalista em pesquisa.

Na análise do clima organizacional, a partir da visão sócio-política/crítica é importante salientar a participação dos sujeitos, bem como o envolvimento destes no diagnóstico das sensações coletivas em torno da escola. Tal movimento evidencia a participação, a corresponsabilidade pela melhoria do ambiente escolar e a difusão de uma cultura de avaliação que extrapola os dados censitários, arregimentando os sujeitos em prol do aperfeiçoamento do ambiente que lhes é comum, por meio do diálogo.

Nesse sentido, levando em consideração os aspectos que subsidiam a apropriação da prática da avaliação do clima organizacional na pesquisa, torna-se imprescindível analisar as vozes que ecoam dos sujeitos pertencentes à instituição escolar, de modo a verificar as condutas, os procedimentos, bem como os mecanismos nos quais a escola está inserida, tentando compreender as formas de organização e os modos pelos quais os sujeitos representam seus papéis sociais perante esta.

Esse movimento epistemológico impulsiona a necessidade de validar a experiência dos sujeitos, o que Dubet (1994) evidencia como lógica combinatória, composta por três etapas que se complementam. De acordo com o autor, inicialmente torna-se necessário isolar e descrever as lógicas da ação presentes nas atividades dos sujeitos, de modo a analisá-las e relacioná-las ao fato avaliado.

Este momento é de suma importância, pois possibilita verificar as condutas do sujeito, observado pelo pesquisador, favorecendo o olhar para a experiência concreta, imediata e, portanto, perceptível ao primeiro momento de análise. Desta forma, de acordo com Dubet (1994, p. 111 – 112) “[...] uma experiência combina vários tipos puros da ação que importa distinguir, ao passo que eles estão inteiramente misturados na mesma experiência social e que os atores abarcam todos”.

A segunda operação diz respeito à necessidade de se compreender a articulação do ator com as diversas lógicas. Assim, privilegia-se um olhar mais focado para o sujeito da pesquisa e as relações com o meio, tentando avaliar as diferentes lógicas que são inerentes à sua prática, buscando compreender em que medida são impulsionadas pelas relações estabelecidas com o outro. Constata-se, então, o quanto as ações do sujeito são reflexo do ambiente e das relações impulsionadas pela necessidade das trocas cotidianas. Deste modo, “o indivíduo está sempre numa espécie de intervalo, num espaço misto, intermediária a várias lógicas [...] as experiências sociais são sempre construções

históricas, tipos históricos formados pela combinação de tipos puros” (Dubet, 1994, p. 112).

Esta operação se vincula à lógica da integração, uma vez que cabe ao sujeito avaliar o seu nível de pertencimento e as suas relações diante do grupo, de modo a se compreender como parte de uma comunidade complexa e relacionada aos propósitos convencionados socialmente. Destaca-se, portanto, a importância do reconhecimento de si perante o grupo, o que oportuniza um olhar atento sobre o impacto da ação dos sujeitos diante daqueles que convive. Neste sentido, avaliar esta operação remete ao reconhecimento da origem social e o quanto esta favorece ou não o desenvolvimento individual dos sujeitos. Já a terceira operação diz respeito à necessidade de:

[...] subir da experiência para o sistema, em compreender quais são as diferentes lógicas do sistema social mediante a forma como os atores as sintetizam e as catalisam tanto no plano individual como no plano coletivo. Mesmo que se possa considerar que o sistema social é apenas produto da ação social e que, como diz Goethe, no “no começo era a ação”, e certo que cada lógica pura da ação não pertence totalmente ao ator (Dubet, 1994, p. 112).

Compreender esta questão é a base da análise da experiência do sujeito, uma vez que, tendo em vista tanto o papel deste na sociedade ou comunidade em que está inserido, como sua relação e interação perante o grupo, e também seu nível de comprometimento. Logo, torna-se indispensável pensar como essas lógicas configuram a experiência coletiva.

Evidencia-se ainda, que um determinado sistema pode ser criado de forma estruturada, com regras e funcionalidades próprias, seja pela articulação de lógicas integrativas que visam definir, em termos culturais, os valores socialmente difundidos pelo grupo. Assim, na medida em que são compartilhados, passam a ratificar os preceitos fundamentais deste coletivo.

Avaliar a experiência dos sujeitos sociais impõe destacar o papel de centralidade que este assume no processo de constituição das diversas lógicas que compreendem sua relação. Destaca-se que tais lógicas são definidas em termos das relações sociais e pelos conflitos ocasionados por estes, sendo importante destacar que a análise da realidade organizacional é um fator multidimensional, que busca avaliar não apenas as relações, e suas consequências para a organização, mas também os fatores externos à escola que influenciam no modo de ser/agir dos sujeitos, e que empregam concepções normativas/ organizacionais que influenciam o desenvolvimento das lógicas de ação.

O processo metodológico da pesquisa em tela seguiu tais lógicas. Inicialmente, por meio de inquéritos por questionários, buscou-se identificar a relação dos estudantes por meio da análise das questões mais significativas e urgentes em torno do clima organizacional da escola.

Por meio da percepção destes, foram evidenciadas nuances da experiência social que tem sido constituída em torno da escola a partir da análise de seu clima organizacional. Visou-se, ainda, identificar as relações do sujeito com o grupo escolar, de modo a possibilitar

a decomposição das questões mais urgentes. Desta maneira, a presente pesquisa buscou aprofundar, por meio dos grupos focais, os modos de compreensão do espaço escolar, sendo de imprescindível importância a elucidação de questões salutaras para a realidade escolar.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve por objetivo associar a perspectiva sócio-política/crítica como possibilidade metodológica de análise da organização escolar, por meio da análise de seu clima. Tal percurso foi evidenciado por meio de duas estratégias que se complementaram ao longo do processo: o uso do inquérito por questionário e os grupos focais. Deste modo, trata-se de pesquisa que visa diagnosticar e refletir as dimensões que envolvem a dinâmica organizacional e que afetam a dinâmica da escola de forma latente, por meio de uma metodologia de análise que, primeiramente expõe os dados de maneira estatística, e por fim, a partir de um movimento dialógico, como forma de possibilitar aos sujeitos a construção de sentidos e significados a respeito da experiência escolar.

Nesse sentido, a análise das relações escolares por meio da perspectiva sócio-política/crítica, reafirma uma das premissas da prática instigada pela sociologia da experiência, na qual Dubet (1994) salienta que “o estudo objetivo da subjetividade dos atores determina uma relação particular nos indivíduos desde o momento que lhes sejam reconhecidas certas capacidades, especialmente as de construir a sua própria experiência”.

Dessa maneira, o diálogo sociológico envida a necessidade de fortalecer a crença de que a análise do clima organizacional da escola é fator que determina a busca pelas diversas concepções dos sujeitos, e que a partir de tal percurso metodológico, expõe-se a possibilidade da instituição escolar avaliar-se de forma qualitativa, mensurando seus desafios e acertos, suas competências e dificuldades, bem como as limitações impostas pelo jogo de poderes no qual está situada, e sob a qual suas lógicas não podem, por vezes, lutar, dado que refletem o contexto social, as disputas por hegemonia, bem como as prescrições de cunho técnico-regulatórias (de estilo político top down) que influenciam não apenas a estrutura escolar, mas o modo como os sujeitos agem e articulam suas experiências.

Na esteira das contribuições de Lima (1998), compreendemos que as prescrições regulatórias, se consagram enquanto propostas político-pedagógicas nas quais os sujeitos ficam alheios ao processo de discussão, sendo, portanto, impelidos ao cumprimento destas por meio da ação coercitiva dos órgãos educacionais. São entendidas, nesse sentido, como o conjunto de ações que articulam, comprimem, direcionam e moldam o modo pelo qual os sujeitos devem agir no seio da organização escolar, fomentando posturas que devem ser padronizadas, e que não podem ser compreendidas a partir da análise focada numa

única estratégia metodológica, em função de que tal movimento se revelaria: a) limitador do ponto de vista da análise da realidade; b) assumiria um caráter prescritivo, generalista, e portanto, gestor, do ponto de vista de abordagem, bem como c) focaria apenas numa dimensão da realidade, esquecendo-se das múltiplas dimensões nas quais a escola encontra-se inserida (macro, meso, micro).

Este movimento, alicerçado pelas concepções teóricas preconizadas por Dubet (1994), assim como a partir das reflexões sobre a organização por Brunet (1995), coaduna com uma postura de abertura epistemológica, onde o olhar dos sujeitos se dirige para a busca de soluções diante dos problemas que desafiam as convenções cotidianas, uma vez que a mudança só poderá ser realizada tendo em vista o compartilhamento da experiência social pelos sujeitos, tornando possível verificar as “representações, emoções, condutas e as maneiras como os atores as explicam” (Dubet, 1994, p. 262), assim como um olhar para as superfícies, nas quais encontram-se dilemas e tensões que uma abordagem mecanicista e limitada não teria condições de captar.

Deste modo a pesquisa ressaltou que as relações estabelecidas no interior da escola podem e devem ser analisadas de acordo com uma perspectiva que assume a totalidade, garantindo-se representatividade e conferindo voz aos anseios dos jovens por meio de um movimento metodológico inclusivo e aberto às diferentes necessidades dos sujeitos que compõem a escola.

REFERÊNCIAS

BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E.; ALAMILLO, R. D. R.; RUIZ, R. O. Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. **Revista de Educación**. v.1 n.339, jan./abr., 2006.

BRUNET, L. Clima de Trabalho e Eficácia na escola. In NÓVOA, A. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995, p.123-139.

CASSAR, M. **Introdução à administração**: Da competitividade à sustentabilidade. Campinas: Alínea, 2003.

COHEN, J.; MCCABE, E. M.; MICHELLI, N. M.; PICKERAL, T. (2009). School climate: Research policy, practice, and teacher education. **Teacher's College Record**, 111, 180–213.

COHEN, J.; GEIER, V.K. (2010). **School Climate Research Summary**: January 2010. New York, N.Y.

DEL REY, R.; CASAS, J. A.; ORTEGA RUIZ, R. Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). **Universitas Psychologica**, n. 16, p1-11, 2017.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Tradução de Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2016.

HALPIN, A. V.; CROFT, D. B. **The organizational climate of schools**. Chicago, University of Chicago, 1963.

HOY, W.K; MISKEL, C. G. **Administração educacional: teoria, pesquisa e prática**. Porto Alegre: AMGH, 2015.

KITZINGER, J. Focus groups with users and providers of health care. In: POPE, C.; MAYS, N. (Org.). **Qualitative research in health care**. London, BMJ Books, 2000.

KRUEGER, R. **Grupos focais: Um guia prático para pesquisa aplicada**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1988.

LIMA, L. C. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação, 1998.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima escolar**. Petrópolis: Vozes, 2017. (Cadernos de Gestão).

MOREIRA, A. M. **Metodologias de pesquisa em ensino**. Porto Alegre: LF editorial, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e formação docente**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995.

ORTEGA, R.; DEL REY, R.. **Construir la convivencia**. Barcelona: Edebe, 2004.

SANTOS, N. M. B. F. **Clima organizacional: pesquisa e diagnóstico**. Lorena: Stiliano, 1999.

SILVA, J. M. A. P; BRIS, M. M. Clima de trabalho uma proposta de análise da organização. **Educação: Teoria e Prática** - vol. 10, nº 18, jan.-jun.-2002 e nº 19, jul.-dez.-2002, p. 24-30.

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