



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E CULTURA - PPG
PSICC

FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO DO USO DE DROGAS EM ESCOLAS
E SUA RELAÇÃO COM O CLIMA ESCOLAR:
O QUE PENSAM OS EDUCADORES DO DF

MARIA LIZABETE PINHEIRO DE SOUZA

BRASÍLIA-DF

2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE PSICOLOGIA - IP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA CLÍNICA E CULTURA - PPG
PSICC

FATORES DE RISCO E PROTEÇÃO DO USO DE DROGAS EM ESCOLAS
E SUA RELAÇÃO COM O CLIMA ESCOLAR:
O QUE PENSAM OS EDUCADORES DO DF.

MARIA LIZABETE PINHEIRO DE SOUZA

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília.

Linha de Pesquisa: Processos Interacionais no Contexto do Casal, da Família, do Grupo e da Comunidade.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição.

BRASÍLIA-DF

2017

Tese de Doutorado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da Universidade de Brasília, sob orientação da Profa. Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Inês Gandolfo Conceição (Presidente)

PPG PsiCC/PCL/IP/UnB

Profa. Dra. Eliane Maria Fleury Seidl (Membro Titular)

PPG PsiCC/PCL/IP/UnB

Profa. Dra. Maria Aparecida Gussi (Membro Titular)

FS/UnB

Profa. Dra. Ana da Costa Polônia (Membro Titular)

UNIEURO

Profa. Dra. Maria Fátima Olivier Sudbrack (Membro Suplente)

PPG PsiCC/PCL/IP/UnB

Ao meu pai (*in memoriam*), à minha
mãe e aos meus filhos e netos:
presentes que a vida me deu.

AGRADECIMENTOS

+++

Agradeço ao Divino Espírito Santo, por me inspirar na realização da presente Tese, com a qual homenageio meu pai, Vitor Lino; minha mãe, Albertina (professora como eu); a família Pinheiro de Souza, na pessoa dos meus irmãos: João Batista, Vitor Hugo, Maria Bernadete, Antônio Magno, Maria Gorete e Marco Antônio, que me ensinaram o valor do trabalho e a capacidade para enfrentar desafios dignamente.

Aos meus filhos, Flavio, Joema, Maira e Lilian, minha nora Amélia e meus genros Eduardo e Stênio. Aos meus netos, Maria Letícia, Murilo, Caio, Igor, Eduardo e Iuri – presentes de Deus. Deixo esse legado e o agradecimento por entenderem as minhas questões e compartilharem comigo os momentos mais felizes da minha vida. Ao Washington, com quem formei minha família e compartilhei momentos felizes.

À professora Fátima Sudbrack, por me conceder o privilégio de trabalhar na sua equipe do Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas da Universidade de Brasília – PRODEQUI/UnB.

À professora Inês Gandolfo, por me aceitar como sua orientanda e acreditar em meu potencial.

À professora Eliane Seidl, pelo apoio e pela companhia em mais esta viagem.

À professora Ana Polônia, que muito ajudou e incentivou na presente trajetória.

À professora Gussi, que, com sua lucidez e expertise, colaborou comigo na realização das linhas que se seguem.

À equipe de pesquisa do Polo DF do PRODEQUI/UnB: Jenilda Alencar, José Martins, Juliana Fiuza, Maraisa Lessa, Josimary Ribeiro, Juliana Bottechia, Daniela de Silva, Sergio

Cabreira, Gleides Formiga, Ricardo Vasconcelos e Daisy Watanabe, Emanuela Almeida, Mauro Gleisson, Ana Maria Albuquerque e Neide Ribeiro.

Ao meu colega e amigo Daniel Fernandes, que contribuiu de forma efetiva para a realização de boa parte desta pesquisa. E, ainda, agradeço às amigas e colegas Cleide Gomes e Leela Francischeto, que me ajudaram na coleta de dados na formatação da tese. Agradeço à minha amiga Verônica Campos e ao meu amigo José Matheus Silva que me ajudaram na leitura e coleta de dados da tese.

A todos os educadores do Distrito Federal, que generosa e gentilmente cederam o seu precioso tempo para participar desta pesquisa, em especial, àqueles que participaram do Grupo Focal – GF.

Como é feliz o homem que acha a sabedoria, o homem que obtém entendimento, pois a sabedoria é mais proveitosa do que a prata e rende mais do que o ouro. É mais preciosa do que rubis; nada do que você possa desejar se compara a ela. Na mão direita, a sabedoria lhe garante vida longa; na mão esquerda, riquezas e honra. Os caminhos da sabedoria são caminhos agradáveis, e todas as suas veredas são paz. A sabedoria é árvore que dá vida a quem a abraça; quem a ela se apegar será abençoado.

Pv 3:13-18

RESUMO

O paradigma sistêmico da educação para a saúde embasou este estudo que teve por objetivo investigar as concepções dos educadores do Distrito Federal (Brasil), os quais participaram das 5ª e 6ª edições do *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas* sobre os fatores de risco e de proteção do uso de drogas na escola e sua relação com o clima escolar. O trabalho de pesquisa teve como fio condutor a revisão bibliográfica sobre os estudos dos últimos dez anos referentes à percepção dos educadores sobre esses dois aspectos: clima escolar e fatores de risco e proteção. A pesquisa em tela, de caráter quali-quantitativo, utilizou três estratégias de coleta de dados: estudo documental dos projetos apresentados no âmbito do *Curso de Formação de Educadores*; aplicação e validação da *Bateria de Avaliação do Clima Escolar-BACE* – versão adaptada do *Staff School Climate Module – Califórnia Climate School Survey* (WestEd, 2007); e realização de grupo focal com os ex-cursistas da Coordenação Regional do Gama, Distrito Federal. Os resultados destacaram os principais fatores de proteção que concorrem para um clima escolar positivo e protetor, são eles: as relações escolares pautadas na afetividade, respeito e compromisso entre os agentes educativos e a presença e a colaboração das famílias; as práticas pedagógicas diversificadas e criativas, a presença de regras e normas claras; e a existência de projetos de prevenção. Estes fatores foram associados ao fornecimento de suporte emocional e acadêmico oferecido ao professor, e deste ao aluno, destacados na BACE. Os principais fatores de risco que concorrem para um clima escolar negativo e não protetor, foram: localização da escola em lugar de extrema vulnerabilidade; a ausência das famílias na escola; e uso de drogas pelos familiares dos alunos. Embora não tenha sido tão evidente a relação entre os fatores de proteção, compilados dos projetos de prevenção, e as medidas do clima escolar fornecidas pela BACE, esta relação foi traçada a partir da análise da literatura.

Palavras-chave: prevenção do uso de drogas, fatores de risco e fatores de proteção, clima escolar, educadores, escola.

ABSTRACT

The systemic paradigm of health education based this study that had the objective of investigating the conceptions of the educators of the Federal District / Brazil who participated in the 5th and 6th editions of the *Curso de Prevenção do uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas* about the risk factors and protection of the drug use in school and its relation to school climate. The research work was guided by the bibliographical review on the studies of the last ten years concerning the educators perception of these two aspects: school climate and risk and protection factors. The qualitative and quantitative research on the screen used three data collection strategies: a documentary study of the projects presented in the framework of the *Curso de Prevenção*; application and validation of the *Bateria de Avaliação do Clima Escolar-BACE* - adapted version of the *Staff School Climate Module - California Climate School Survey* (WestEd, 2007), and a focus group with educators of the Coordenação Regional de Ensino of the Gama, Distrito Federal. The results evidenced the main protection factors that contribute to a positive and protective school environment, are: a) school relations based on affection, respect and commitment between teacher and student and between the educational agents and the presence and families collaboration; b) diversified and creative pedagogical practices and the presence of clear rules and regulations and the existence of prevention projects. These factors were associated with the provision of emotional and academic support offered to the teacher and the last student, prominent in BACE. The main risk factors that contribute to a negative and protective school environment were: a) school location instead of extreme vulnerability; b) absence of families in school and use of drugs by relatives of students. Although the relationship between protection factors, compiled prevention projects and school environment measures provided by BACE is not so obvious, this relationship was drawn from the literature review.

Keywords: prevention of drug use, risk factors and protective factors, school climate, educators, school.

RESUMEN

El paradigma sistémico de la educación para la salud basó este estudio que tuvo por objetivo investigar las concepciones de los educadores del Distrito Federal / Brasil, los cuales participaron de las 5ª y 6ª ediciones del Curso de Prevención del Uso de Drogas para Educadores de Escuelas Públicas sobre los factores de riesgo y de protección del medio ambiente El uso de drogas en la escuela y su relación con el clima escolar. El trabajo de investigación tuvo como hilo conductor la revisión bibliográfica sobre los estudios de los últimos diez años referentes a la percepción de los educadores sobre estos dos aspectos: clima escolar y factores de riesgo y protección. La investigación en pantalla, de carácter cuali-cuantitativo, utilizó tres estrategias de recolección de datos: estudio documental de los proyectos presentados en el ámbito del Curso de Formación de Educadores; la aplicación y validación de la Batería de Evaluación del Clima Escolar-BACE - versión adaptada del Staff School Climate Module - California Climate School Survey (WestEd, 2007), y, realización de grupo focal con los ex-cursistas de la Coordinación Regional del Gama, Distrito Federal. Los resultados destacaron los principales factores de protección que concurren a un clima escolar positivo y protector, son: a) las relaciones escolares pautadas en la afectividad, respeto y compromiso entre los agentes educativos y la presencia y la colaboración de las familias; b) las prácticas pedagógicas diversificadas y creativas, la presencia de normas y normas claras, y, la existencia de proyectos de prevención. Estos factores se asociaron al suministro de soporte emocional y académico, ofrecido al profesor y de éste al alumno, destacados en la BACE. Los principales factores de riesgo que concurren a un clima escolar negativo y no protector, fueron: a) localización de la escuela en lugar de extrema vulnerabilidad; b) la ausencia de las familias en la escuela, y el uso de drogas por los familiares de los alumnos. Aunque no fue tan evidente la relación entre los factores de protección, compilados de los proyectos de prevención, y las medidas del clima escolar proporcionadas por la BACE, esta relación, fue trazada a partir del análisis de la literatura.

Palabras clave: prevención del uso de drogas, factores de riesgo y factores de protección, clima escolar, educadores, escuela.

Sumário

Introdução	18
Capítulo 2. Os Fatores de Proteção e de Risco da Escola e sua Relação com o Clima Escolar	28
A escola e a prevenção.....	28
Paradigma sistêmico de educação para a saúde.....	30
Definição de fatores de risco e proteção.....	32
Classificação dos fatores de risco e proteção da escola	34
Definição do clima escolar	39
Dimensões do clima escolar.....	43
A importância da liderança na construção do clima escolar.....	49
Estudos sobre a importância da mensuração do clima escolar.....	50
Estudos que apontam para a relação entre os fatores de risco e proteção da escola e o clima escolar.....	51
A dimensão política das pesquisas sobre o clima escolar	52
Contribuições dos estudos sobre as variáveis: fatores de proteção e de risco da escola e clima escolar.....	53
Questões Norteadoras e Objetivos do Estudo	56
Questões Norteadoras	56
Objetivos	57
Objetivo geral	57
Objetivos específicos	57

Capítulo 3. Método	57
Estratégias de coleta de dados e análise dos dados	59
Análise documental	60
Aplicação do instrumento <i>Clima Escolar na Visão da Equipe Escolar</i> e análise exploratória das propriedades da <i>Bateria do Clima Escolar – BACE</i>	62
Grupo Focal	64
Capítulo 4. Análise das Tabelas Constantes nos Projetos das 5ª e 6ª edições do Curso de Prevenção – PRODEQUI/UnB	67
Parte 1. Análise dos fatores de proteção	67
<i>Classe 1. A importância dos pais que acompanham as atividades dos filhos e o desenvolvimento de habilidades sociais</i>	69
<i>Classe 2. A importância de efetivar parcerias com associações do bairro, Conselho Tutelar e Polícia Militar</i>	69
<i>Classe 3. Respeito, compromisso e cooperação entre os agentes educativos e a afetividade e confiança no ambiente escolar</i>	70
<i>Classe 4. O bom relacionamento entre os atores escolares e o bom interesse pelas atividades escolares</i>	71
<i>Classe 5. A importância dos projetos de prevenção no Projeto Político Pedagógico</i>	71
<i>Classe 6. A importância de atividades escolares que motivem os alunos</i>	72
Parte 2. Análise dos fatores de risco	78
<i>Classe 1. A falta de espaço físico e de material para o desenvolvimento das atividades escolares</i>	78

<i>Classe 2. A falta de parcerias no desenvolvimento dos projetos de prevenção..</i>	80
<i>Classe 3. A desmotivação dos alunos devido ao envolvimento dos pais e responsáveis com as drogas e aos conflitos familiares.....</i>	81
<i>Classe 4. Ausência de cooperação da família e desengajamento do aluno em relação às atividades escolares</i>	81
Contribuições das Análises	90
Capítulo 5. Análise Exploratória Das Propriedades Psicométricas Das Escolas Da Bateria De	
Clima Escolar	94
Processo de aplicação e validação do instrumento	96
Processo de aplicação do instrumento	96
Apresentação do instrumento	97
Procedimento de coleta de dados	97
Procedimento de processamento dos dados	98
Fatorabilidade das escalas.....	100
Definição do número de fatores	102
Extração dos fatores.....	102
<i>Escala de Avaliação da Instituição</i>	102
<i>Escala de Avaliação dos Profissionais</i>	104

<i>Escala de Desenvolvimento Profissional</i>	105
<i>Escala de Avaliação da Disposição dos Alunos</i>	107
<i>Escala de Avaliação dos Problemas Escolares</i>	107
<i>Interpretação</i>	108
Análise dos dados da BACE	111
Análise da pergunta aberta da Bateria do Clima Escolar	118
<i>Classe 1: A ausência da família.</i>	119
<i>Classe 2: A presença da equipe gestora</i>	119
<i>Classe 3: O compromisso dos agentes educativos</i>	120
<i>Classe 4: A necessidade de profissionais que levem em conta a situação do aluno</i>	121
Capítulo 6. Análise do Grupo Focal	122
Parte 1. Análise dos dados da BACE	124
Suporte Acadêmico	126
Suporte.....	127
Disposição dos alunos e Problemas escolares.....	127
Comprometimento dos professores.....	128
Apoio Instrumental.....	130
Formação.....	131
Parte 2. Análise das tabelas dos Fatores de Proteção e de Risco Constantes nos Projetos	133
Análise da Tabela dos Fatores de Proteção Constantes nos Projetos	133
Análise do Tabela dos Fatores de Risco Constantes nos Projetos	142

Parte 3. Análise da Pergunta Aberta da BACE.....	147
<i>Classe 1. O envolvimento do educador na prevenção do uso de drogas</i>	<i>148</i>
<i>Classe 2. O apoio da rede social e as políticas de prevenção</i>	<i>158</i>
<i>Classe 3. O acolhimento dos alunos e das famílias</i>	<i>151</i>
<i>Classe 4. O papel dos alunos e educadores como agentes da prevenção ao uso de drogas</i>	<i>152</i>
Contribuições para a análise.....	153
Capítulo 7. Conclusão.....	157
Limitações do estudo.....	164
Proposição de novos estudos e uso de instrumentos de medida para o clima escolar.....	165
Referências.....	169
Anexos.....	193

Lista de Figuras

Figura 1. Dendograma das classes dos fatores de proteção gerados a partir da análise das tabelas dos projetos das 5ª e 6ª edições do Curso de Prevenção	68
Figura 2. Dendograma das classes dos fatores de risco gerados a partir da análise das tabelas dos projetos das 5ª e 6ª edições do Curso de Prevenção	78
Figura 3. Promoção de suporte acadêmico.....	111
Figura 4. Promoção de suporte pessoal	112
Figura 5. Escala de comprometimento dos profissionais – comprometimento com o bem-estar dos alunos.....	113
Figura 6. Escala de desenvolvimento profissional – apoio da instituição para o desenvolvimento dos profissionais	114
Figura 7. Formação.....	115
Figura 8. Escala de disposição dos alunos – motivação dos alunos	116
Figura 9. Inventário de problemas escolares – problemas relacionados ao ambiente escolar	117
Figura 10. Dendograma das classes dos fatores gerados a partir da Bateria de Avaliação do Clima Escolar.....	118
Figura 11. Apresentação dos dados da Bateria do Clima Escolar – BACE.....	125
Figura 12. Dendograma das classes da análise do grupo focal.....	147

Lista de Tabelas

Tabela 1. Fatores de Proteção e de Risco segundo Sudbrack e Dalbosco (2005, p. 10) .35	
Tabela 2. Dimensões do Clima Escolar segundo Cohen et al. (2009)..... 43	
Tabela 3. Dimensões do Clima Escolar segundo Thapa et al. (2009) 45	
Tabela 4. Dimensões do Clima Escolar segundo Wang e Degol (2016) 45	
Tabela 5. Dimensões do Clima Escolar segundo Moro et al. (2016)46	
Tabela 6. Fatores de proteção constantes nas tabelas dos projetos das 5ª e 6ª edições do Curso de Prevenção – PRODEQUI/UnB..... 73	
Tabela 7. Fatores de risco constantes nas tabelas dos projetos das 5ª e 6ª edições do Curso de Prevenção – PRODEQUI/UnB 93	
Tabela 8. Medida de fatorabilidade das escalas da bateria de clima escolar101	Tabela
9. Autovalores observados e aleatórios dos quatro primeiros componentes das escolas da BACE 102	
Tabela 10. Estrutura fatorial da Escala de Avaliação da Instituição.....103	
Tabela 11. Estrutura fatorial da Escala de Avaliação dos Profissionais105	
Tabela12. Estrutura fatorial da Escala Desenvolvimento Profissional.....106	
Tabela 13. Estrutura fatorial da Escala de Avaliação da Disposição dos Alunos.....107	
0Tabela 14. Estrutura fatorial da Escala de Avaliação dos Problemas Escolares108	
Tabela 15. Escores das escalas da Bateria de Clima Escolar (n=175).....109	
Tabela 16. Fatores de proteção e de risco apresentados nas 5ª e 6ª edições do Curso de Prevenção 134	

Introdução

O fenômeno do uso problemático de drogas nas escolas vem sendo objeto de estudos de pesquisadores das mais diversas áreas. Sua compreensão multidisciplinar é beneficiada quando suas interfaces são contempladas com determinadas áreas do conhecimento, quais sejam: pedagogia, sociologia e, em especial, psicologia.

Nessa esteira, a experiência pessoal – de estudante e profissional – em tais áreas inspirou-me a reunir, nas linhas que se seguem, conhecimentos e olhares oriundos destas e, a partir daí, propor a presente pesquisa quali-quantitativa, cujo objetivo é investigar as concepções que os educadores das 14 Gerências Regionais de Ensino do Distrito Federal, que participaram das 5ª e da 6ª edições do *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas*, possuem sobre os fatores de risco e de proteção ao uso de drogas na escola e a sua relação com o clima escolar.

O curso se baseia no modelo sistêmico de educação para a saúde. A primeira publicação sobre esse modelo foi apresentada por Sudbrack (1996). Tal modelo, que contrapõe o modelo do medo, integrou o conteúdo pedagógico de diversos cursos, como o de *Prevenção ao uso de indevido de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua* (1999) e o *Diga Sim à Vida* (2000). O novo modelo proposto voltou-se “para a educação e para a saúde, centrado na valorização da vida e na participação da comunidade” (Sudbrack 2000, p. 25). O desafio da mudança paradigmática do modelo do medo para o modelo sistêmico da educação para a saúde foi amplamente explorado em diversas publicações (Sudbrack, 1996, 1999, 2004, 2006, 2008, 2010, 2013, 2014).

Seguindo o paradigma sistêmico da educação para a saúde, foi elaborado o *Curso de Prevenção* desenvolvido entre os anos 2004 a 2014. O curso inédito na temática para educadores foi realizado no formato da Educação a Distância (EaD), em parceria entre a Universidade de Brasília (UnB), o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Políticas Nacionais sobre Drogas (SENAD) – vinculada ao Ministério da Justiça e Segurança Pública.

A primeira edição, realizada em 2004, contou com 5.000 educadores e 1.103 escolas. A segunda edição, realizada no biênio 2005-2006, ofertou 20.000 vagas, com 13.426 educadores aprovados (67% dos inscritos). A terceira edição, realizada em 2007, ofereceu 24.583 vagas, com 14.601 (60%) de educadores-cursistas certificados e um total de 6.174 escolas participantes. A quarta edição teve 74.667 inscrições, selecionou 23.294 educadores de 3.357 escolas e aprovou 10.170 educadores-cursistas (43,4%). A quinta edição, realizada no biênio 2012-2013, selecionou 71.856 educadores de 9.202 escolas entre os 112.925 inscritos, sendo aprovados 31.448 (49%) educadores-cursistas (Conceição & Sudbrack, 2015). E a sexta edição, realizada no biênio 2013-2014, selecionou 61.603 cursistas, certificou 24.563 educadores-cursistas e teve a participação de 11.774 escolas (Rodrigues & Bias, 2015).

Durante o desenvolvimento do *Curso de Prevenção*, foram realizadas várias pesquisas e desenvolvidos instrumentos diagnóstico que foram disponibilizados para os cursistas: (a) entrevista de acolhimento do adolescente em situação de risco por Pereira, Sudbrack e Almeida (2015); (b) *Termômetro de fatores de risco e de proteção da escola* (Borges, 2006); (c) o *Mapa da rede social da escola* (Sudbrack & Vasconcelos, 2014). O banco de dados do PRODEQUI/UnB das edições do curso serviu de base empírica para pesquisas de mestrado e doutorado, como a tese de Dalbosco (2015), que estudou as representações sociais dos educadores sobre as situações-problema relativas uso de álcool e drogas no contexto escolar; e as dissertações de

Marques (2011), que pesquisou as narrativas dos educadores sobre as situações-problema relativas ao uso de álcool e outras drogas no contexto escolar da região Centro-Oeste, de Sobrinho (2014) sobre o papel do policial como parceiro da escola na prevenção do uso de drogas, de Silva (2011), que pesquisou sobre a questão das drogas e da violência na escola sob a ótica dos educadores sociais da segurança pública e de Vasconcelos (2008), que destacou a avaliação da rede social da escola como forma de prevenção. No biênio de 2013-2014 foram realizadas pesquisas de impacto do curso, uma geral (Polonia, Neiva, Justino, Totugui, & Sudrack, 2015) e as outras regionais nos vários polos distribuídos pelo país (Asinelli-Luz & Wisniewki, 2015; Bortoli et al., 2015; Noto et al., 2015; Souza et al., 2015b; Sudbrack, Millão, Vione, Santos, & Almeida Junior, 2015; Teixeira & Nascimento, 2015; Viana & Vianna, 2015). Durante as quatro edições do curso foram feitas avaliações externas sistemáticas. A última pesquisou o impacto das 5ª e 6ª edições em todo Brasil (Pereira, 2015).

O estudo ora apresentado também surgiu no âmbito do *Curso de Prevenção*. Este estudo utiliza os dados secundários do banco de dados do PRODEQUI/UnB e, como sujeitos da pesquisa, os cursistas egressos das 5ª e 6ª edições do curso.

O interesse na concretização da pesquisa em questão decorre de minha trajetória profissional como educadora que trabalhou em contextos de situações de risco, a saber: Vara da Infância e Juventude do Distrito Federal (VIJ-DF), com adolescentes em conflito com a Lei; MEC, no projeto Escola que Protege; e Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas (PRODEQUI) da Universidade de Brasília (UnB), na formação/capacitação de educadores para a prevenção do uso de drogas em escolas.

De natureza quali-quantitativa e com propostas multimetodológicas, o presente estudo fez uso das seguintes estratégias de coleta de dados: análise documental, aplicação e análise

exploratória do instrumento denominado Bateria BACE e realização de um Grupo Focal (GF) para análise das variáveis, clima escolar e fatores de risco e de proteção da escola.

A abordagem do uso de drogas em escolas não é tarefa fácil (Sudbrack, Conceição, & Ramos, 2014). Para os coordenadores (das coordenações central e intermediária da SEEDF) que participaram de um curso presencial denominado *O lugar da escola na prevenção do uso indevido de drogas: desafios, possibilidades e metodologias para a prevenção pelos educadores*, realizado no âmbito da 5ª edição do *Curso de Prevenção*, realizado pelo PRODEQUI/UnB, o tema “droga” é considerado tabu para muitos profissionais da educação. Em geral, as informações recebidas por eles, tanto na formação inicial, como na continuada, são fragmentadas, superficiais, parciais e preconceituosas. À dificuldade somam-se as relações escolares, muitas vezes permeadas de cobranças, dúvidas e desconfianças, que levam os professores a se isolarem em suas práticas. Tais conflitos nem sempre são objetivados e permanecem latentes, causando atritos de diferentes naturezas entre professor-aluno, aluno-aluno, escola-família, professores e funcionários-gestores de diferentes segmentos da escola, bem como estão associados às ameaças do tráfico, por vezes presente na própria unidade escolar.

A escola é percebida como um espaço propício à prevenção. Os educadores são, sem dúvida, os mediadores do processo de desenvolvimento da personalidade do educando e influenciam na construção das subjetividades inerentes ao processo de aprendizagem (Debarbieux, 2001; Dubet & Martuccheli, 1996; Sudbrack & Dalbosco, 2005; Nunes, Pontes, Silva, & Dell’Aglío, 2014).

A prevenção pode ser compreendida como o ato ou efeito para prevenir, precaver ou evitar danos à saúde, atentando para os fatores de risco e de proteção existentes nos indivíduos, na família, no contexto social e comunitário. No que tange à prevenção, a escola constitui-se em um

espaço prioritário diante de situações de risco à saúde, uma vez que os ensinamentos ali disponibilizados, por meio dos professores, podem contribuir positivamente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral dos educandos (Souza, Sudbrack & Conceição, 2015).

Alguns estudos sobre o tema utilizaram instrumentos para a captação de tais fatores de risco e proteção na visão dos estudantes, como as pesquisas realizadas por Amparo, Galvão, Cardenas e Koller (2008), Libório (2009), e Nunes et al. (2014). Porém, poucos estudos apresentam um instrumento próprio para captar a visão dos professores sobre os fatores de risco e de proteção inerentes à escola. A proposta que mais se aproximou dessa possibilidade foi o desenvolvimento de uma tabela de fatores de risco e de proteção apresentada aos educadores-cursistas participantes do *Curso de Prevenção* do PRODEQUI/UnB no *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores: construindo o projeto de prevenção do uso de drogas na escola; caderno de orientações* (Seidl, Leite, Sudbrack, Póvoa, & Pedroza, 2014, p. 19), onde os cursistas eram convidados a preencher uma tabela com 10 itens sobre os pontos fortes (fatores de proteção) e 10 itens sobre os pontos fracos (fatores de risco) da escola.

Debarbieux e Blaya (2002), ao abordar o tema sobre os fatores de risco e proteção a situações de violência na escola, focalizaram a questão do efeito do estabelecimento escola intrinsecamente ligado ao clima escolar, *ethos* da escola, que define as relações sociais do ambiente escolar. Para Blaya, Debarbieux, Alamillo e Ortega (2006) “a qualidade do clima escolar nos centros educativos emerge da qualidade das relações interpessoais percebidas e experimentadas pelos membros da comunidade educativa” (p. 295).

Cohen, McCabe, Michelli e Pickeral (2009) enfatizam que o conceito de clima escolar foi construído a partir das premissas de Dewey (1916) sobre a dimensão da vida escolar. O construto

foi destacado inicialmente por Perry (1908) já no início do século passado. Nos anos 1960, começaram a ser desenvolvidos os instrumentos próprios para a medição do construto.

O clima escolar comporta vários conceitos. Choen et al. (2009), por exemplo, o define como “o caráter da escola” (p. 192), como um fenômeno grupal que engloba esferas da vida escolar (ambiente, segurança, relações, ensino e aprendizagem) e que reflete os padrões organizacionais (coesão e cooperação, por exemplo). Para Preble e Gordon (2011), é considerado a “alma”, o “coração” da escola (p. 1).

Vinha et al. (2016) definem “como o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar”, desse modo, “corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas” (p. 101).

Thapa, Cohen, Guffey e D’Alessandro (2013) informam que na segunda metade do século passado teve início também a criação dos primeiros centros de estudos para avaliar o clima escolar nos Estados Unidos da América (EUA) e na Europa. Os estudos produzidos permeiam as discussões sobre os fatores de risco, a proteção de situações de risco e a violência e incivilidade na escola. Entretanto, estudos sobre a relação entre o clima escolar e a prevenção do uso de drogas nas escolas são mais recentes, não havendo estudos metodologicamente voltados para este fim.

Entre os estudos sobre o “clima escolar” como elemento protetivo estão os de Debarbieux e Blaya (2002), Cohen et al. (2009), Olsen, Preston, Algozzine, Algozzine, e Cusumano (2015) e McGiboney (2016). A partir destes, é possível perceber que os professores se sentem motivados e comprometidos com o ensino e a aprendizagem quando o clima escolar é positivo (Cohen et al., 2009; Cohen, 2006). O otimismo da equipe de direção estimula e capacita os professores a realizar

o labor de modo positivo e eficaz (McGiboney, 2016; McGuigan & Hoy, 2006), ofertando-lhes suporte material e ajudando-os a gerenciar o ensino.

O conhecimento do clima escolar é um determinante crítico do sucesso da escola. A confiança dos professores atinge os estudantes que, apoiados, melhoram o desempenho escolar (Choen, 2006; Choen et al., 2009). A forma de liderança exercida pelos dirigentes da escola influencia o trabalho do professor e, conseqüentemente, o clima da escola quando os mestres são recompensados e valorizados pelos dirigentes (Hoy 2012; McGiboney, 2016; Vásquez & Dipp, 2016).

Para um clima escolar adequado, é preciso atentar-se ao papel do professor, bem como à pessoa, à personalidade do docente (Estepa & Peña, 2009). A capacidade de a escola proteger os professores de demandas não razoáveis assegura a integridade moral da escola (Hoy, 2012; Vásquez & Dipp, 2016). Um clima interpessoal escolar positivo no funcionamento escolar favorece o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e dos professores (Hoy, 2012; Cohen et al., 2009; McGiboney, 2016). O clima escolar como um fator da saúde organizacional concorre para a efetivação do trabalho da escola e para o bom desempenho do alunado. Pode também ter efeito favorável sobre os comportamentos de adolescentes em situações de risco. (Cohen et al., 2009; Hoy, 2012; LaRusso, Romero, & Selman, 2008; MacGiboney 2016; McGuigan & Hoy, 2006).

O clima escolar negativo concorre para o adoecimento do professorado (MacGiboney, 2016), e representa “um fator de risco à qualidade de vida escolar, contribuindo para o sentimento de mal-estar e para o surgimento da violência” (Vinha et al., 2016, p. 103). O estudo de Ryabov (2015), por exemplo, concluiu que o clima escolar pode ser um forte preditor para o uso de drogas lícitas e ilícitas entre os adolescentes.

Muitos governos estão empenhados em aprimorar seus serviços por meio da aplicação de conhecimentos produzidos na área educacional, desenvolvendo políticas públicas para a melhoria das escolas e dos seus atores. Cohen et al. (2006), por exemplo, focalizam o clima escolar positivo, e Hoy, Miskel e Tarter (2015) destacam o clima da organização escolar que impulsiona todo funcionamento organizacional no que diz respeito a atitudes, expectativas e condutas.

Blaya et al. (2006), em estudo comparativo na França e Espanha, evidenciaram que é possível estudar a variável clima escolar e a relação com a percepção de insegurança, violência, consumo de drogas e outros fatores de risco nas escolas na visão dos alunos. Entendemos que estudos como estes devem ser realizados também para captar a concepção dos educadores sobre a relação entre os fatores de risco e proteção, e a sua relação com o clima escolar.

O construto clima escolar vem sendo avaliado com rigor metodológico desde 1990. Desde então, muitos instrumentos, como, por exemplo, o *California School Climate, Health and Learning Survey* (CAL-SCHLS) (WestEd, 2007 apresentado pelo Evaluation Toolkit for Magnet School Program), apresentado também por Austin, O'Malley e Izu (2011), vêm sendo desenvolvidos e utilizados em diversos países, em centros de pesquisas próprios para esse fim, como o *California Department of Education*.

Apesar da importância da variável “clima escolar”, grande parte dos estudos realizados sobre o tema, inclusive aqueles que aplicam e validam instrumentos, são voltados para os alunos. Estudos voltados para os professores e diretores são menos encontrados, como informam Vásquez e Dipp (2016). Brito e Costa (2010) também assinalam a importância do olhar do profissional da educação – “pouco considerado nas pesquisas brasileiras” –, o que permite “uma variação de perspectivas investigativas para além da formação docente, possibilitando um olhar igualmente promissor sobre as características próprias da escola e como esse professor vai interagir e agir

neste espaço” (p. 501). Igualmente, Vinha et al. (2016) evidenciam que ainda não existem instrumentos para avaliar o clima escolar em alunos, professores e gestores adaptados à realidade brasileira, onde este é pouco estudado.

O clima escolar tem relação com a atuação da gestão na organização e estruturação da escola, bem como na realização das atividades extraescolares. A gestão escolar é um fator importante na prevenção do uso de drogas. A política é o ponto central de apoio na gestão eficaz, com ações compartilhadas que levam à compreensão das práticas de educação em saúde (Adamson, Mcaleavy, Donegan, & Shevlin, 2006). No que se refere à política governamental sobre drogas, o Plano “Crack é preciso vencer”, lançado em 2011, possui três eixos básicos, a saber: (a) a autoridade (ação voltada para a repressão); (b) a proteção (ação voltada para a saúde e a assistência); e (c) a prevenção (ação voltada para a educação). Nos eixos supramencionados, tem-se a necessidade do acolhimento institucional, explícito no âmbito da saúde, da assistência social e da segurança, sem a devida importância ao tema “educação”. Portanto, é possível observar a necessidade de especificar o acolhimento da escola, sua forma e natureza.

No Distrito Federal, a Política sobre Drogas da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) foi instituída por meio da Portaria n. 97, de 13 de junho de 2012, como uma das principais ações daquela Secretaria no âmbito do Comitê Distrital de Enfrentamento ao Crack e outras Drogas. O documento aborda os fatores de risco e proteção na escola (conforme proposto no *Curso de Prevenção*) e se propõe a orientar a rede pública de ensino e os profissionais da educação sobre o papel da escola no enfrentamento do uso de drogas (Bottechia et al., 2015).

A partir daí, sugere-se a construção de instrumentos de medição do clima escolar e estratégias de empoderamento dos professores – principais agentes da prevenção – que possam ser utilizados no âmbito da política educacional do Distrito Federal. Assim, pretende-se contribuir para a difusão,

o fortalecimento e o enraizamento das ações preventivas ao uso de drogas constantes na Portaria n. 97/2012. Tais propostas se aproximam dos estudos dos polos de pesquisa do PRODEQUI/UnB, no âmbito da 6ª edição do *Curso Prevenção*, como os de Souza, Alencar, et al. (2015), Polonia et al. (2015), Borloti et al. (2015), Viana e Vianna (2015), Asinelli-Luz e Wisniewki (2015), Sudbrack et al. (2015), que apontam para a necessidade de difundir e fortalecer a política sobre drogas e as ações preventivas em cada região/localidade.

Com base nas questões teóricas supramencionadas, as linhas que se seguem contemplam as diferentes questões relativas aos fatores de risco e proteção da escola e a relação destas com o clima escolar. Neste sentido, o estudo compõe-se de cinco capítulos, a saber:

- Introdução: trata das informações preliminares da pesquisa, apresentando também sua justificativa de realização.
- Revisão teórica apresentando os estudos sobre os fatores de risco e proteção da escola e clima escolar.
- Metodologia: trata do método utilizado na pesquisa, detalhando os procedimentos e instrumentos de coleta das informações e o processo de análise de dados.
- Análise dos resultados da análise documental dos projetos e dos pontos fortes e fracos da escola assinalados pelos educadores do Distrito Federal – cursistas egressos da 5ª e 6ª edições do *Curso de Prevenção* em questão.
- Análise dos resultados da aplicação e validação da Bateria de Avaliação do Clima Escolar (BACE).
- Análise do grupo focal realizada com ex-cursistas da Coordenação Regional de Ensino da Região Administrativa do Gama (RA II), a partir dos dados colhidos nas análises dos projetos do DF apresentados na 5ª e 6ª edições do *Curso de Prevenção*.

- Conclusão apresentando os domínios do clima escolar combinados com os fatores de risco e proteção, construídos a partir dos dados colhidos na tese, das limitações do estudo e, inclusive, das limitações do uso da bateria BACE. Apresenta uma definição do clima escolar e seus domínios e apresenta propostas de avaliação do clima escolar, sugerindo, inclusive, a construção de centros de estudo desse construto.

Revisão da Literatura

Capítulo 2. Os Fatores de Proteção e de Risco da Escola e sua Relação com o Clima Escolar

A escola e a prevenção.

A prevenção pode ser compreendida como o ato ou efeito para prevenir, precaver ou evitar danos à saúde, atentando para os fatores de risco e de proteção existentes nos indivíduos, na família, no contexto social e comunitário (Souza, Sudbrack, et al., 2015). Nesse sentido, a escola é um espaço prioritário na prevenção de situações de risco à saúde, uma vez que os ensinamentos que lá se dão, mediados pelos professores, podem contribuir positivamente para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e moral dos educandos.

Dubet e Martucchelli (1996) ressaltam que a escola não fabrica sujeitos que desempenham papéis pré-determinados, mas definidos a partir da própria experiência. Para eles, a escola não produz somente qualificações e competências, ela produz indivíduos com certo número de atitudes e disposições, sujeitos de sua própria educação. A relação pedagógica não é apenas um encontro de personagens, mas um encontro de personalidades. Para Dubet (1998, p. 32), “nas instituições os atores são personagens sociais, professores, pais, alunos. O problema central é a distância do papel em relação à personalidade, os sentimentos e às emoções”. Os aspectos apresentados pelos

autores são muito presentes em debates dos educadores quando se tem a oportunidade de discutir a função da escola e a extensão do seu papel como educador.

No convívio escolar, os alunos podem entrar em contato com as drogas que existem na sociedade. O fenômeno da drogadição não é isolado, mas sim multifacetado. Ele contém vários fatores interligados e, dada a sua complexidade, deve ser abordado de forma sistêmica (Morin, 2001). Sistemas complexos requerem intervenções complexas que remetem à questão interdisciplinar e à participação ativa dos diferentes atores sociais nas mudanças, articulando recursos existentes nos indivíduos e na comunidade de forma coordenada.

A escola, assim como outras instituições, está em constante mutação. A massificação do ensino na sociedade atual possibilitou a convivência de alunos com diferentes experiências, expectativas, sonhos, valores, culturas e hábitos. Desse modo, o perfil do aluno, e também do professor, não é mais um tipo padrão, com expectativas e limites muito próximos, como foi há algum tempo, no sentido de focar apenas o conteúdo descontextualizado do mundo que os cerca (Aquino, 1996).

Por isso o universo simbólico, relacional e institucional precisa, de fato, ser focalizado e revisto pelos gestores, multiplicadores de ações preventivas, durante sua própria formação e na formação dos educadores, como sugere Pain (1998). Essa formação envolve o processo de ensino-aprendizagem, de saúde, e a dimensão ética, que precisam ser continuamente construídos, contextualizados e ressignificados. Autores de diferentes áreas do conhecimento defendem essa posição, dentre eles La Taille e Menin (2009), Araújo e Aquino (2001), Branco e Oliveira (2013), no campo da Psicologia; Dubet e Martuchelli (1996), Touraine (1997), Boff (2003), Morin (2001), na Sociologia; Freire (1999) e Nóvoa (2000), na Pedagogia.

A escola, para autores como Sudbrack e Dalbosco (2005), constitui um espaço de proteção para os estudantes. Para Jesus e Ferramini (2008), a escola, na visão de educadores e alunos, é considerada “como um fator de proteção ao uso de drogas” (p. 1). Spósito (2005) esclarece que, embora a relação entre os jovens e a escola seja permeada por ambiguidades e tensões, muitos deles confiam na escola e no professor, valorizando os estudos como uma proposta futura de inserção no trabalho e na sociedade. Apesar de estabelecerem críticas contundentes quanto à qualidade de ensino ofertado e imputarem a si mesmos a culpa pela dificuldade em desenvolver as competências escolares, os jovens consideram o espaço escolar como um lugar importante para fazer amigos, para ter acesso ao lazer e à produção cultural (Castro & Abramovay, 2002).

Paradigma sistêmico de educação para a saúde.

O paradigma sistêmico de educação para a saúde (Sudbrack, 2014a), no âmbito do *Curso de Prevenção*, parte das proposições de Morin (2001) sobre o paradigma sistêmico e de Sluzki (1997) sobre redes sociais. O paradigma sistêmico é complexo, em seus aspectos ontológicos, epistemológicos e tecnológicos. Tal paradigma propõe a construção do conhecimento aberto, dinâmico, interativo, circular e recursivo, de natureza inter e transdisciplinar que envolve a troca de saberes (Morin, 2001). As redes sociais, segundo Sluzki (1997), encerram a ideia de uma teia relacional entre pessoas e grupos sociais. O conceito de redes sociais é tanto teórico (no plano das ideias), como sistêmico (na execução de ações integradas e integradoras). A prática das redes sociais consiste em construir estratégias que aproximem as pessoas de determinada comunidade, prever o reforço dos vínculos afetivos e permitir “a circulação das informações necessárias, troca de experiências, aprendizados recíprocos e construção de soluções coletivas” (Sudbrack, 2014a, p. 174).

A perspectiva sistêmica de educação para a saúde permite pensar que, assim como o uso de drogas faz parte da vida das pessoas e está inserido no contexto das redes sociais como fenômeno da atualidade, as ações preventivas, da mesma forma, devem assim ser encaminhadas: como parte do cotidiano e do currículo escolar. Sudbrack (2014a) apresenta duas visões sobre o usuário de drogas: a tradicional e a sistêmica. Na tradicional, o usuário de drogas é visto como um delinquente ou doente, infantilizado e submisso, que necessita do controle familiar e social. Na proposta de Sudbrack (2014a), o usuário é visto como “um sujeito de direitos, agente de mudança, com autonomia para tomar decisões e negociar regras, o que facilita a sua relação com a família e a sociedade” (p. 172). Portanto, essa abordagem propõe práticas educativas que rompam com a cultura paralisante do medo e “adotem a visão sistêmica de educação para saúde, focada no fortalecimento do sujeito em busca de autonomia, exercitada no protagonismo social para uma vivência plena de cidadania” (p. 172).

Segundo Sudbrack (1996), a rede social permite integrar, na prática, elementos econômicos, sociais e culturais operando mudanças no nível macro e microsocial. No que se refere à prevenção do uso de drogas, o investimento no estabelecimento e manutenção de vínculos sociais e pessoais saudáveis é essencial. As redes sociais só podem ser desenvolvidas com base na confiança entre os indivíduos, promovendo a saúde escolar, com o restabelecimento dos vínculos afetivos entre as pessoas e grupos de forma integrada e integradora. No âmbito escolar, na perspectiva de Bottechia, Lessa, Souza, Martins, Ribeiro e Watanabe (2015) “o plano de prevenção da escola extrapola a dimensão pessoal, constituindo-se numa dimensão coletiva e institucional”, onde cada ator e instância escolar constituem-se em um nó da rede vincular, que deve ser investido e empoderado. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é a via mestra que norteia as ações escolares e “possibilita a construção identitária da escola e das instâncias

educacionais (Conselho Escolar, Grêmio, Associação de Pais e Mestres) e, também, dos agentes escolares (diretores, coordenadores, funcionários, professores, alunos, pais, entre outros)” (Bottechia et al. 2015, p. 131). Para Macedo (2015), “o caráter transversal do fenômeno do uso de drogas na escola deve envolver a rede externa, ou seja, a área da saúde, da justiça, da assistência social, da segurança pública, exigindo um elevado conjunto de fatores articulados para a ação e execução de ações políticas” (p. 15), o que caracteriza a intersetorialidade. Em outras palavras, entendemos que a escola precisa estar protegida para proteger.

O espaço escolar, como já foi dito, é potencialmente capaz de proteger crianças e jovens de situações que envolvam risco social. Proteger significa oferecer condições de crescimento, de amparo e de fortalecimento da pessoa em formação (Schenker & Minayo, 2005).

Definição de fatores de risco e proteção.

Os fatores de proteção referem-se às condições que contribuem para diminuir a probabilidade de envolvimento com drogas e outros comportamentos de risco, e o aparecimento de novos casos quando há fatores de risco, como os conflitos de ordem familiar e social. Os fatores de risco são circunstâncias presentes no indivíduo, na família, na escola, no grupo de pares e na comunidade que, de forma isolada ou conjunta, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas de ordem física, emocional, social e implicam na manifestação ou permanência de algum comportamento de risco – uso frequente e abusivo de drogas, atos de violência e delinqüenciais, práticas sexuais não protegidas, etc. – (Schenker & Minayo, 2005).

O risco, na área da saúde, envolve o conhecimento e a experiência acumulada sobre o perigo de alguém ou de a coletividade ser acometida por doenças e agravos. A exposição ao perigo potencializa os riscos de diversas formas e em vários contextos, exacerbando, por exemplo, fatores

individuais, educação infantil insatisfatória, fracassos escolares, relações sociais problemáticas entre os pares ou com desorganização da comunidade (Schenker & Minayo, 2005).

Fatores de proteção referem-se às influências que modificam, melhoram ou alteram respostas pessoais a determinados riscos, evitando que os indivíduos expostos às situações de risco tenham seu desenvolvimento prejudicado. O produto final da interação entre fatores de risco e proteção associa-se diretamente com os processos de resiliência (Libório, 2009), entendida como a capacidade de suportar as condições adversas e crescer apesar delas (Yaria, 2005), como, por exemplo, as precárias condições socioeconômicas da família e da comunidade.

Os programas preventivos tornam-se mais efetivos quando integram abordagens, setores e instituições em intervenções planejadas, avaliadas e transparentes, partilhadas com os poderes públicos, privados e comunitários (Abreu, 2012). Autores como Libório (2009), Camargo (2009), Caliman (2006), Yaria (2005), Conceição e Sudbrack (2004), Sudbrack e Dalbosco (2005), Schenker e Minayo (2005), Botvin e Kennet (2007), Justino, Lima e Sudbrack (2015), Plena, Amparo e Mohr (2015) têm sinalizado os fatores de risco e proteção no ambiente escolar. Yaria (2005), por exemplo, afirma que a escola desenvolve o capital social e segue sendo um território social que privilegia os valores humanos. O desafio da escola é suplantando a “atomização dos vínculos” e a “consequente atomização dos seres humanos” (p. 77). Para esse autor, a escola e a escolarização contribuem para a promoção da resiliência. A culminância dos ciclos de estudos e a socialização, ainda que em situações adversas, são fatores de imunização e de proteção, apresentados a seguir.

Classificação dos fatores de risco e proteção da escola.

Os estudos sobre os fatores de risco e proteção da escola como instituição tiveram como precursores os pesquisadores Debarbieux e Blaya (2002). Esses autores pesquisaram os fatores de riscos relativos às agressões, delitos e violência decorrentes de condições existentes: (a) no indivíduo (hiperatividade, baixo desempenho, tendência a se expor a risco); (b) na família (supervisão parental deficiente, baixa coesão familiar, ausência de vínculos fortes, conflito entre os pais, disciplina rígida, negligências, maus-tratos, agressões, condições socioeconômicas precárias); (c) na escola (fracasso escolar, desajustes escolares); (d) no grupo de pares (vínculos delinquentes entre pares); e (e) na comunidade (alto índice de criminalidade).

Carvalhosa, Moleiro, e Sales (2009) destacaram ainda os seguintes fatores: (a) fatores individuais: gênero, idade, escolaridade, defasagem idade/série, abuso de álcool, condições de saúde e de satisfação na vida, expectativa sobre o futuro, injustiça; (b) fatores familiares: falta de suporte familiar e funcionamento familiar; (c) fatores relativos ao grupo de pares: número de amigos, suporte dos amigos quando está fora da escola, atitudes dos amigos diante da violência e, ainda, rejeição; (d) fatores políticos e sociais: região do país e condições socioeconômicas e culturais; e (e) fatores escolares: funcionamento da escola e suporte por parte dos professores.

Conceição e Sudbrack, desde 2004, têm apresentado os fatores de risco e proteção no Paradigma Sistêmico da Educação para a Saúde em diferentes domínios da vida: o individual, o de pares, o familiar, o comunitário e o escolar. Segundo as autoras, esses domínios podem ser tanto de risco quanto de proteção, e um único fator de risco não é determinante para o uso de drogas. No domínio da escola, os seguintes fatores foram apresentados por Subrack e Dalbosco (2005): Tabela

Fatores de Proteção e de Risco segundo Sudbrack e Dalbosco (2005, p.10)

Fatores de Proteção	Fatores de risco
Definição, comunicação e negociação de normas, regras e limites.	Indefinição ou falta de comunicação e negociação de normas, regras e limites.
Coerência e congruência entre agentes educativos na aplicação de normas e regras escolares.	Incoerência e incongruência entre os agentes educativos na prática de normas.
Relação de respeito mútuo, compromisso e cooperação entre os agentes educativos.	Relação desrespeitosa e falta de responsabilidade e compromisso entre os agentes educativos.
Relações amistosas e de cooperação entre a família e a escola.	Ausência da relação entre família e escola.
Estímulo às práticas escolares.	Falta de estímulo às práticas escolares.
Verbalização das expectativas positivas com relação ao desempenho dos alunos.	Ausência de expectativas positivas em relação ao desempenho dos alunos.
Promoção de práticas criativas e estimulantes, com atividades escolares e extraescolares que concorram para a criação de vínculos entre o aluno e a escola, os pais e a comunidade.	Ausência de atividades criativas e estimulantes que ajudem na criação de vínculos entre o aluno e a escola.
Relações abertas, honestas, sem atitudes negativas, punitivas ou preconceituosas.	Relações preconceituosas em relação aos alunos, com a utilização de rótulos como forma de punição e exclusão.
Fortes vínculos afetivos e de confiança entre alunos e professores e dentro do ambiente escolar.	Ausência de afetividade e confiança na relação professor-aluno e no ambiente escolar.
Relações professor-aluno baseadas no respeito mútuo.	Relações professor-aluno baseadas no autoritarismo ou no excesso de permissividade.
Presença e afetividade e confiança no ambiente escolar.	Ausência de afetividade e confiança na relação professor-aluno e no ambiente escolar.
Estímulo e exercício dos princípios da cooperação e da solidariedade.	Falta de estímulo às práticas educativas de cooperação e solidariedade
Controle da presença de drogas.	Falta de controle quanto à presença de drogas na escola.
Postura repressora e reflexiva quanto ao uso de drogas pelos jovens	Tolerância em relação ao cigarro, álcool e outras drogas.

No que se refere aos fatores de proteção da escola, nesta análise, serão retomados os apresentados por Justino et al. (2015) em pesquisas realizadas pelos tutores que participaram da sexta edição do Curso de Prevenção do uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas. São eles: “o pertencimento e valorização do educando; a relação respeitosa entre educando e educador; a cooperação entre família e escola; e o ambiente escolar seguro e protetor” (p. 278). Plena et al. (2015) realizaram também uma pesquisa nessa edição e identificaram, nos projetos da Região Norte/Bahia, os seguintes fatores: “a importância do regimento escolar com regras, normas e limites bem definidos baseados no respeito mútuo; a negociação de normas com coerência e

congruência entre professores e servidores na aplicação das normas e regras escolares”; “o estímulo à prática das atividades escolares, a motivação pelas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de projetos para a melhoria do letramento”; o “desenvolvimento de uma relação de qualidade entre os agentes escolares com estímulo e exercício dos princípios de altruísmo, cooperação, fortalecimento das relações interpessoais” e “fortalecimento da autoestima dos alunos com a verbalização das expectativas positivas com relação ao desempenho dos alunos, presença de afetividade e confiança no ambiente escolar” (pp. 201-202).

No que se refere aos fatores de risco, deve-se esclarecer que “risco”, na área da saúde, envolve o conhecimento e experiência acumulada sobre o perigo de alguém ou de a coletividade ser acometida por doenças e agravos (Schenker & Minayo, 2005, p. 708). A exposição ao perigo potencializa os riscos de diversas formas e em vários contextos, exacerbando, por exemplo, fatores individuais, educação infantil insatisfatória, fracassos escolares, relações sociais problemáticas entre os pares ou com desorganização da comunidade (Schenker & Minayo, 2005, p. 711). Os fatores de risco são circunstâncias presentes no indivíduo, na família, na escola, no grupo de pares e na comunidade, que, de forma isolada ou conjunta, aumentam a probabilidade de o indivíduo apresentar problemas de ordem física, emocional, social, implicam a manifestação ou permanência de algum comportamento de risco – uso frequente e abusivo de drogas, atos de violência e delinqüenciais, práticas sexuais não protegidas, etc. – (Schenker & Minayo, 2005).

No âmbito educacional, existem fatores específicos que predisõem os adolescentes ao uso de drogas, como: (a) a falta de motivação para os estudos, o absenteísmo e o mau desempenho escolar; (b) a insuficiência no aproveitamento e a falta de compromisso com o sentido da educação; (c) a intensa vontade de ser independente combinada com o pouco interesse de investir na realização pessoal; (d) a busca de novidade a qualquer preço, a baixa oposição a situações

perigosas e a rebeldia constante associada à dependência a recompensas (Schenker & Minayo, 2005, p. 710).

Justino et al. (2015) destacam como fatores de risco da escola “a presença do uso ou abuso de drogas lícitas e ilícitas no ambiente familiar”; “relações conflituosas na família”; “ausência de referência de autoridade e limites; ausência de cooperação entre família e escola”, “proximidade de distribuição de drogas na escola” (pp. 278-279).

A escola figura como um fator de proteção quando oferece ao aluno condições de inserção no ambiente escolar e sucesso acadêmico. O fato de o aluno não estar na escola é considerado um fator de risco social. No DF, em 2012, a taxa de abandono no ensino médio foi de 11,14%, enquanto nos anos finais do ensino fundamental foi de 3,42%. A distorção série-idade revela também a dificuldade de obter sucesso na escola. Segundo o Plano Distrital de Educação de 2015 da SEE/DF, a distorção série-idade no ano de 2013 foi de 23,2% no ensino fundamental e de 34,8 % no ensino médio. A taxa de reprovação em 2012 foi 19,62% nos anos finais do ensino fundamental e de 22,28% no ensino médio.

No tocante à prevenção de situações de risco para os escolares, como o uso de drogas, a Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, concernente com o *Curso de Prevenção*, lançou a *Política sobre drogas* da SEEDF na Portaria n. 97, de 13 de junho de 2012, que, em seu artigo 5º, apresenta fatores de proteção e de redução de risco alinhados com o paradigma do curso.

Blaya (2002), pioneira nos estudos sobre os fatores de risco e proteção da escola, destaca também a importância do clima escolar como fator preventivo. Ao analisar o *efeito estabelecimento*, apresentado por Debarbieux (2001), observa que escolas localizadas em contextos econômicos, sociais e geográficos semelhantes podem ter desempenhos diferentes – a diferença está relacionada ao *ethos* escolar. Quando esse *ethos* é positivo, os membros da direção, os docentes

e demais integrantes da escola partilham valores comuns e princípios claros de gestão dos comportamentos, relações interpessoais saudáveis (Blaya, 2002).

Longonbardi, Prino, Marengo e Settanni (2015) enfatizaram que a relação professor-aluno respeitosa, que fornece apoio afetivo e emocional aos estudantes na fase de transição da infância para a adolescência, é, em si, um fator de proteção. Para Li, Martin, Armstrong e Walker (2011) o vínculo é um fator de proteção chave contra o desenvolvimento de problemas pelos estudantes.

Tendo por base o destaque de Blaya (2002) sobre o efeito protetor do clima escolar, e o efeito do clima escolar na saúde mental dos atores escolares (Pain, 1998), foram selecionados artigos publicados nos últimos 10 anos (de 2007 a 2017), utilizando os seguintes descritores ou palavras-chave: *teachers' perception and climate school and prevention drugs*. As bases de dados utilizadas foram o *Education Resource Information Center* (ERIC), Google Acadêmico e os Periódicos da CAPES. Inicialmente foi realizada uma leitura de 210 *abstracts* para localizar estudos publicados por investigadores de renome no campo do clima escolar. Foram incluídos, nessa revisão de literatura, 33 artigos sobre a temática, voltados, especialmente, para o educador. Foram incluídos na revisão artigos que se referiam à validação de instrumentos e estudos em escolas do ensino fundamental e médio. Foram eliminadas as pesquisas que tinham como público-alvo os estudantes e, como tema principal, a violência escolar, delinquência juvenil, prevalência de drogas, a política sobre drogas, *bullying*, questões étnico-raciais e sexuais, práticas, programas e métodos educativos, clima da sala.

Dentre os artigos incluídos, os de Moro, Morais, Vinha e Tognetta (2016), Wang e Degol (2016), Olsen et al. (2015), Kutsyuruba, Klinger, e Hussain (2015), Voight, Austin, e Hanson (2013), Thapa et al. (2013), Hoy (2012), Clifford, Menon, Tracy Gangi, Condon, e Hornung (2012) auxiliaram na definição do clima escolar e suas dimensões. Os artigos de Moreira, Vóvio e

Michelli (2015), Camarotti, Korublitz, e Di Leo (2013), Collier e Henriksen (2012), Collie, Shapka e Perry (2012), Segóvia e Gonçalves (2011), Nation et al. (2010), Brito e Costa (2010), Da Fonseca (2009), Jesús e Ferramini (2008), Martini e Furegato (2008), Prado (2007) possibilitaram ampliar a relação entre os fatores de risco e de proteção e o clima escolar. Os artigos como os de Ross e Cozzens (2016), Lancinero-Paquet, Bocala e Bailey (2016), Gordon, Klugman, Sebring, e Spörte (2016), Allen, Grigsby, e Peters (2015), Duze e Ogbah (2013), Hughes e Pickeral (2013), Price (2012) possibilitaram ampliar a relação entre a liderança e o clima escolar. Artigos como os de Becerra (2016), Bear, Yang e Pell (2014), Olsen et al. (2015), Clifford et al. (2012), Austin, O'Malley, Izu (2011), Keiser e Schute (2009), Johnson, Stevens e Zvoch (2007) forneceram subsídios para a pesquisa exploratória do instrumento *Clima escolar na visão da equipe escolar*. Os artigos como os de Cardina e Fegley (2016), Cohen (2010), Cohen et al. (2009) e Bolton (2008) possibilitaram uma reflexão sobre a questão do clima escolar e as políticas educacionais.

Além dos artigos obtidos nas referidas bases de dados, foram utilizados, nesta revisão, os livros de Vásquez e Dipp (2016), o de McGiboney (2016) e a coletânea de artigos de Dary e Pickeral (2013). Foram utilizados também os estudos de Estepa e Peña (2009) e de Nunes et al. (2014).

Definição do clima escolar.

Com base na literatura, parece não haver uma definição universalmente aceita para o clima escolar e suas dimensões. Como afirmam Olsen et al. (2015), para a maioria dos profissionais, o clima escolar está relacionado com a qualidade e caráter da vida escolar, ou seja, com as impressões, opiniões dos diferentes atores escolares sobre como experimentam a vida escolar.

Blaya (2002) assinala que o clima escolar é uma construção sociológica, fruto da percepção, tanto individual quanto coletiva, do ambiente educativo. Resulta da qualidade das

relações interpessoais percebidas e experimentadas pelos membros da instituição/comunidade educativa. O ambiente educacional é determinado por fatores físicos, estruturais, pessoais, funcionais e culturais que integram um processo próprio e dinâmico, condicionando o tónus da instituição e os produtos educativos (Blaya et al., 2006). Brunet (1995) define o clima escolar em função das características da organização, das emoções individuais e da percepção dos atributos da organização. Para ele, o clima da organização escolar é constituído por três variáveis: (a) a estrutura: referente às características físicas organizacionais (dimensão da organização, medidas de controle, nível hierárquico, departamentalização, funções, programa escolar); (b) o processo educacional: gestão de recursos humanos, seleção, coordenação, liderança, relação de poder, gestão de conflitos, comunicação, projeto educativo; (c) as variáveis comportamentais: no nível individual, atitudes, personalidades e capacidades individuais, no nível grupal, estrutura, coesão do grupo, normas e papéis.

Cohen et al. (2009) entendem que o clima escolar diz respeito à qualidade e ao “caráter da vida escolar”, baseia-se “em padrões de experiências das pessoas da vida escolar e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais” (p. 182). O clima escolar, como caráter da escola, constitui-se em um fenômeno de grupo que envolve esferas da vida escolar (por exemplo, segurança, relacionamentos, ensino/aprendizagem) e padrões organizacionais (por exemplo, percepção da coesão e da consciência grupal).

Brunet (1995) define o clima escolar em função das características da organização, das emoções individuais e da percepção dos atributos da organização. Para ele, o clima da organização escolar é constituído por três variáveis: (a) a estrutura: referente às características físicas organizacionais (dimensão da organização, medidas de controle, nível hierárquico,

departamentalização, funções, programa escolar); (b) o processo educacional: gestão de recursos humanos, seleção, coordenação, liderança, relação de poder, gestão de conflitos, comunicação, projeto educativo; (c) as variáveis comportamentais: no nível individual, atitudes, personalidades e capacidades individuais, no nível grupal, estrutura, coesão do grupo, normas e papéis.

Vinha et al. (2016) observam que o clima escolar se refere à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias. Trata-se, assim, de uma espécie de “personalidade coletiva” da instituição, sendo que cada escola tem seu próprio clima. Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. O clima, portanto, é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola.

Como dizem Wang e Degol (2016), a escola é mais que um contexto de aprendizagem, e seu o clima está intimamente relacionado à qualidade das interações de todos os alunos, professores, pais e funcionários, e reflete as normas, valores e metas que representam as mais amplas missões educacionais e sociais da escola. O clima escolar representa praticamente todos os aspectos da experiência escolar, incluindo a qualidade do ensino e da aprendizagem, as relações entre a comunidade escolar, a organização escolar e as características institucionais e estruturais do ambiente escolar.

Também McGiboney (2016) afirma que o clima escolar se refere à qualidade e caráter da vida escolar. O clima escolar baseia-se nos padrões de experiência do aluno, dos pais e da escola na vida escolar e reflete normas, objetivos, valores, interações pessoais, práticas de ensino e aprendizagem e práticas organizacionais. O clima escolar é uma questão de qualidade de vida. Este

autor, aponta a importância do clima escolar na prevenção eficaz de riscos e enfatiza que vários estudos destacam que as relações interpessoais na escola entre professores, administradores e alunos são os fatores mais significativos que determinam se o clima escolar é positivo ou negativo (p. 211).

Muito embora o clima escolar tenha tal importância e seja estudado há mais de 100 anos (desde Perry, em 1908), ainda falta um consenso sobre a sua definição e parâmetros para sua medição (Wang & Degol, 2016). O que se sabe é que o clima escolar representa quase todos os aspectos da experiência escolar: qualidade de ensino e aprendizagem, relações escolares, incluindo a relação com a comunidade, organização escolar e características institucionais e estruturais da escola.

Os termos clima, cultura e contexto, segundo Clifford et al. (2012) são usados indistintamente na educação, embora muitos argumentem que existem diferenças e formas de medidas entre essas construções assim definidas: (a) o clima escolar diz respeito à qualidade e às características da vida da escola, inclui a disponibilidade de apoios para o ensino/aprendizagem, as metas, os valores, as relações interpessoais e, ainda, a organização formal, estruturas e práticas organizacionais; (b) a cultura refere-se a crenças, costumes e comportamentos, representa as experiências das pessoas com cerimônias, crenças, atitudes, história, ideologia, linguagem, práticas, rituais, tradições e valores; (c) o contexto refere-se às condições em torno das escolas que interagem com cultura e o clima escolar.

Dimensões do clima escolar.

Para estudiosos como Cohen et al. (2009) e Thapa et al. (2013), o clima escolar está relacionado com a qualidade e caráter da vida escolar, ou seja, com as impressões, opiniões dos diferentes atores escolares sobre como experimentam a vida escolar (Olsen et al., 2015).

A seguir serão apresentadas algumas matrizes que destacam as principais dimensões do clima escolar:

1. Choen et al. (2009) apresentam a seguinte classificação das dimensões do clima escolar:

Tabela 2

Dimensões do Clima Escolar segundo Choen et al. (2009)

Dimensão	Descrição do Subitem 1	Descrição do Subitem 2	Descrição do Subitem 3	Descrição do Subitem 4
Segurança	Física (Regras claramente comunicadas , etc.).	Sócioemocional (Atitudes sobre diferenças individuais, resolução de conflitos ensinada na escola; crença nas regras escolares).		
Ensino/aprendizagem	Qualidade da Instrução (Altas expectativas para a realização dos alunos, todos os estilos de aprendizagem são valorizados e honrados, fornecimento de ajuda sempre que necessário; aprendizagem ligada à "vida real"; materiais e atividades atraentes e envolventes; uso de reforço e recompensa; oportunidades, participação no	Aprendizagem socioemocional e ética (Aprendizagem social-emocional e acadêmica avaliada/ensinada variada;"inteligências" desenvolvidas e apreciadas; conexões entre disciplinas).	Desenvolvimento profissional (Padrões e medidas utilizadas para apoiar a aprendizagem em contínua melhoria; desenvolvimento profissional é sistemático e contínuo; tomada de decisão baseada em dados ligada ao processo de ensino/aprendizagem; sistemas escolares avaliados; reconhecimento do trabalho do professor como relevante e útil, pela escola e por ele mesmo).	Liderança (Visão convincente e claramente comunicada, acesso ao suporte administrativo; líderes escolares valorizam e honram as pessoas na escola).

	<p>processo pedagógico e na vida da escola; métodos de ensino variados; liderança instrucional; criatividade valorizada).</p>			
Relacionamentos	<p>Respeito à diversidade (Relações positivas adulto-adulto entre professores, administradores e funcionários; relações positivas entre adultos e estudantes e entre os estudantes e seus pares; tomada de decisão compartilhada; oportunidades comuns de planejamento acadêmico; diversidade valorizada; participação dos alunos na aprendizagem e nas regras disciplinares; normas de pares associadas à aprendizagem, aprendizagem cooperativa, prevenção de conflitos; possibilidade assertivamente de dizer "não").</p>	<p>Colaboração na comunidade (Apoio mútuo e comunicação contínua; envolvimento da escola com a comunidade, participação dos pais na tomada de decisões, programas de assistência às famílias).</p>	<p>Moral e "conexão" (Os alunos são aprendizes envolvidos, os funcionários têm entusiasmo pelo seu trabalho, os estudantes estão conectados com um ou mais adultos, estudantes e funcionários sentem-se bem na comunidade escolar).</p>	
Ambiental-Estrutural .	<p>(Limpeza, espaço adequado).</p>	<p>Conservação do espaço físico da escola.</p>		

2. Thapa et al. (2013) apresentam, na Tabela 3, as dimensões do clima escolar:

Tabela 3

Dimensões do Clima Escolar segundo Thapa et al. (2009)

Dimensão	Descrição
Segurança	(Regras e normas, segurança física, segurança social-emocional).
Relacionamentos	(Respeito pela diversidade, ligação/ engajamento escolar, apoio social, liderança e raça/ etnia dos alunos e suas percepções do clima escolar).
Ensino e Aprendizagem	(Emocional, ética e cívica; serviço de aprendizagem; apoio ao ensino aprendendo; apoio às relações profissionais; percepções de professores e alunos do ambiente escolar).
Ambiente Institucional	(Ambiente físico, recursos, suprimentos).
O processo de melhoria escolar	(Avaliação de todo processo escolar).

3. Wang e Degol (2016) apresentaram a seguinte construção das dimensões do clima escolar: segurança, comunidade, acadêmica e ambiente institucional.

Tabela 4

Dimensões do Clima Escolar segundo Wang e Degol (2016)

Dimensão	Descrição do Subitem 1	Descrição do Subitem 2	Descrição do Subitem 3	Descrição do Subitem 4
Segurança	Social e emocional – Falta de aconselhamento, inclusive em casos de <i>bullying</i> .	Disciplina e ordem – Resolução de conflitos, clareza, justiça e consistência da regra, crença nas regras da escola.	Física – Redução da violência e da agressão, estudantes e funcionários sentem-se seguros; segurança e medidas: detectores de metal, guardas.	
Comunidade	Parceria – Papel que os membros da comunidade e os pais desempenham; envolvimento dos pais.	Qualidade das relações – Confiança, relações interpessoais entre funcionários e alunos, afiliação.	Conectividade – Coesão, senso de pertença, atividades estudantis.	Respeito às diferenças – Equidade, autonomia, oportunidades de tomada de decisão (professores e estudantes) percepção cultural.
Acadêmica	Liderança – O diretor e a administração	Ensino/aprendizagem – Qualidade da instrução, avaliação dos alunos,	Desenvolvimento profissional – Revisão e avaliação	

	são favoráveis aos professores; linha aberta de comunicação.	disposição do professor, motivação do aluno, expectativa do professor, estrutura da meta de realização, uso de práticas de apoio pelos professores.	de práticas pedagógicas, oportunidades de crescimento e desenvolvimento por meio do desenvolvimento profissional.	
Desenvolvimento profissional – Revisão e avaliação de práticas pedagógicas, oportunidades de crescimento e desenvolvimento por meio do desenvolvimento profissional.	Ambiente Institucional – Aquecimento, iluminação, controle acústico, limpeza, manutenção, qualidade de construção.	Estrutura organizacional – Tamanho da turma, aluno/ professor, tamanho da escola, acompanhamento de habilidades.	Disponibilidade de recursos – Adequação de suprimentos, recursos e materiais, tecnologia, compartilhamento de recursos.	

A matriz de referência do clima escolar desenvolvida por Moro et al. (2016) apresenta as dimensões, sociais, organizacionais e pedagógicas, disciplinar que se inter-relacionam. Esta matriz, apresentada a seguir, embora tenha um item sobre o *bullying* é mais simples e reúne as principais dimensões do clima escolar.

Tabela 5

Dimensões do Clima Escolar segundo Moro et al. (2016)

Dimensão	Descrição
Relação ensino e aprendizagem.	Baseia-se na percepção da escola como lugar de trabalho efetivo que investe no sucesso, na participação e no bem-estar dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa por meio de diferentes estratégias para melhorar a ensino-aprendizagem e monitoramento contínuo de todos os alunos.
Relacionamentos sociais e conflitos na escola.	Refere-se às relações e conflitos entre os membros da escola. A boa qualidade do clima relacional é o resultado de relações positivas que ocorrem neste ambiente escolar, as oportunidades de participação efetiva, a garantia de bem-estar, pertencimento, respeito e apoio entre as pessoas.
Regras, sanções.	Refere-se a como os gerentes, professores e alunos intervêm em conflitos interpessoais escolares. Destaca a concepção, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação de regras e sanções, como, também, a questão de ordem, justiça, paz e segurança no ambiente escolar.
Situações de <i>bullying</i> entre os alunos.	Diz respeito à identificação de situações de intimidação e abuso existentes nos relacionamentos entre pares.

Família, escola e comunidade.	Descreve a qualidade das relações entre escola, família e comunidade, inclui o respeito, confiança e apoio entre eles, bem como o sentimento de fazer parte de um grupo e partilhar objetivos comuns.
A infraestrutura da escola.	Refere-se à qualidade da infraestrutura escolar e o seu uso, o cuidado com o ambiente e organização escolar: equipamento, mobiliário, livros, materiais que devem ser preparados e organizados para favorecer a recepção, o livre acesso, o convívio, a segurança e o bem-estar no ambiente escolar.
O trabalho com relações escolares.	Diz respeito aos sentimentos dos gestores e professores sobre o seu trabalho no ambiente institucional. Retrata a percepção da formação e a qualificação profissional, os estudos, práticas e reflexões sobre as ações e apoios recebidos pelos gestores e outros profissionais e, ainda, a satisfação e motivação para o desempenho do seu papel profissional.
A gestão e participação.	Refere-se à qualidade dos processos usados na identificação das necessidades, das intervenções e avaliação dos resultados. Inclui a organização e coordenação dos diversos setores e profissionais que compõem a comunidade escolar para promover a participação e ações que visam objetivos comuns.

Moro et al. (2016) destacam que o estudo dessas diferentes dimensões possibilita uma avaliação diagnóstica de organização educacional e a conseqüente tomada de decisões que podem concorrer para uma educação de qualidade. Para os autores, as dimensões consideradas nas diferentes investigações se concentram em aspectos parciais da vida das organizações, tais como: o clima social (interações entre membros da educação); o clima acadêmico (considerando o estudo de atitudes, valores e expectativas dos indivíduos da instituição em matéria de educação); e o ambiente organizacional (estudando aspectos relativos às interações entre administradores e professores).

No que diz respeito aos fatores de risco e de proteção da escola e ao clima escolar, podemos afirmar que aspectos múltiplos e complexos são articulados na formação destes construtos, não havendo determinações únicas, mas conjugadas. No tocante ao clima escolar, cinco dimensões ou subclimas inter-relacionados permitem entender um clima, são eles: clima escolar, clima relacional, clima educacional, clima de segurança, clima de justiça e clima de pertença.

Dentre as várias definições do clima escolar, a questão relacional pautada pelo afeto, respeito e cooperação, é a mais distinguida. Nesse sentido, podemos dizer que um clima escolar positivo, como definido por Cohen et al. (2009) e Thapa et al. (2013), possibilita o acolhimento e

o sentimento de pertença, constituindo-se em um fator de proteção. Thapa et al. (2013) destacaram que o clima da escolar positivo tem um profundo impacto sobre a saúde mental e física dos alunos, assim: (a) influi na motivação para aprender; (b) mitiga os impactos negativos do contexto socioeconômico sobre o sucesso escolar; (c) contribui para a redução da agressão, violência, assédio; (d) age como um **fator protetor para o aprendizado e desenvolvimento positivo dos jovens (grifo da autora)**.

Estepa e Peña (2008) observaram que os elementos obstrucionistas do clima da escola mantêm estreita relação com três áreas principais: elementos de natureza institucional; elementos do papel profissional e elementos pessoais próprios do relacional. Os elementos que obstruem o clima da escola institucional são expressos em fatores como a falta de tempo, sobrecarga de trabalho e baixos salários, que implicam em um estilo de liderança autoritário. Entre os elementos que são inerentes ao papel profissional estão a irresponsabilidade, a falta de cooperação, baixa participação e envolvimento.

Gunbayi (2007) observou que os professores relataram que o clima aberto em relação aos fatores de comprometimento de equipe, clareza e padrões organizacionais, intimidade e apoio, autonomia, conflito de membro, podem ser fatores de risco. Collier et al. (2012) destacaram fatores que predizem o estresse e dificuldades socioemocionais dos educadores, como a sobrecarga de trabalho, a percepção de falta de suporte institucional e o não engajamento dos alunos nas atividades escolares. Por outro lado, o crescimento profissional possibilita a sensação de realização e satisfação no trabalho. A colaboração entre colegas influi no senso de eficácia do ensino, que, por sua vez, influi na percepção da motivação dos alunos. Gumuseli e Eryilmaz (2011) destacam seis fatores colaborativos da cultura escolar: (a) unidade de propósito, (b) liderança colaborativa,

(c) desenvolvimento profissional, (d) colaboração de professores, (e) apoio colegial e (f) parceria de aprendizagem.

A importância da liderança na construção do clima escolar.

A correlação positiva entre a liderança e o clima escolar foi observada no estudo de Black (2008). Price (2012) destacou que os relacionamentos dos diretores com seus professores afetam os níveis de satisfação, coesão e compromisso de ambos. Entre os diretores, essas relações de trabalho positivas melhoram a satisfação no trabalho, percepções de coesão e níveis de compromisso. Urick e Bowers (2014) destacam que a percepção do diretor sobre o clima acadêmico pode ter um efeito direto na realização dos alunos. Allen et al. (2015) indicaram uma relação positiva entre liderança transformacional e clima escolar. No entanto, não foi encontrada relação entre liderança transformacional e a realização do aluno, nem entre o clima escolar e a realização do aluno. Ross e Cozzens (2016) percebem que 13 competências básicas influenciam positivamente o clima escolar por meio de liderança eficaz, destas a competência e o profissionalismo dos diretores são as mais prevalentes. Lacireno-Paquet et al. (2016) destacaram que os professores com percepções mais positivas sobre a liderança de seus diretores são mais propensos e satisfeitos com o processo de avaliação. Hughes e Pickeral (2013) são enfáticos ao dizer que alunos, funcionários, pais e diretores trabalhando juntos constituem uma liderança poderosa. Duze e Ogbah (2013) apresentam as seguintes proposições para melhorar o clima escolar: (a) os diretores das escolas devem aumentar a segurança, adotando programas de prevenção da violência e resolução de conflitos, e aumentar entre os alunos, professores e pessoal não docente a aceitação da diversidade, garantindo que os alunos sejam tratados com cuidado,

justiça e consistência, assegurando também que os edifícios escolares sejam fisicamente atraentes e mantidos em boas condições; (b) o governo deve fornecer materiais de aprendizagem atualizados e reforçar o uso do clima escolar como uma característica central do sistema de responsabilização e avaliação da escola.

Estudos sobre a importância da mensuração do clima escolar.

Clifford et al. (2012), em sua revisão de literatura, observaram que, dos fatores climáticos escolares examinados, a percepção dos professores quanto à motivação e comportamento dos alunos teve o impacto mais poderoso. O estresse relativo à carga de trabalho foi relacionado ao comportamento dos alunos e negativamente associado ao sentido da eficácia do ensino.

Olsen et al. (2015) ofereceram suporte para superar um potencial questionário de pesquisa-prática e forneceram recurso para conselheiros escolares que precisam de avaliações confiáveis e disponíveis para medir e monitorar o clima escolar. Os conselheiros em geral perdem tempo e recursos com construções mal definidas e medidas que não possuem a adequação técnica necessária para a implementação fundamentada de mudança.

Gordon et al. (2016) destacam que “pesquisas em escolas de graus diferentes observaram que para os professores o suporte essencial é um ambiente de apoio, seguido por famílias envolvidas e instrução ambiciosa”. Vinha et al. (2016), na análise dos dados dos instrumentos e após 15 meses de intervenção, apontaram: (a) a importância de a escola avaliar o clima escolar, identificando o que está caminhando bem e quais são as principais dificuldades; (b) a validade da formação dos profissionais da escola, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que sejam realizadas várias ações visando à melhoria da qualidade da convivência.

Os resultados do projeto de pesquisa-ação, desenvolvido por Conner (2015), forneceram aos professores e à administração informações para melhorar e modelar práticas cooperativas e colaborativas eficazes para apoiar um clima escolar positivo e eficaz a todas as partes interessadas. Para Cohen (2010) e Austin et al (2011) medir o clima escolar é reconhecer os aspectos socioemocionais, intelectuais e cívicos, essenciais para que ocorra aprendizagem. O ato de medir referenda e valida as percepções dos membros da comunidade escolar sobre os pontos fortes (fatores de proteção) e fracos da escola (fatores de risco) e revela suas necessidades. Os dados colhidos podem ser usados para educar e mobilizar a comunidade a trabalhar conjuntamente na aprendizagem e no desenvolvimento positivo das crianças e jovens.

Estudos que apontam para a relação entre os fatores de risco e proteção da escola e o clima escolar.

Nation et al. (2010) destacam que as abordagens em que a escola inteira participa apresentam resultados mais positivos do que as intervenções autônomas baseadas em currículo. Os programas isolados, sem uma estrutura e abordagem unificadora, não refletem a realidade dos fatores de risco e proteção aos comportamentos de risco, entre eles o uso de substâncias. A pesquisa também mostrou que colaboração e coordenação entre todos os agentes educativos (inclusive os prestadores de serviços) estão associadas à melhoria do bem-estar social e emocional dos alunos. Para Collier e Henriksen (2012), a eficácia do programa de prevenção da escola pode ser aumentada através: (a) das percepções que o público tem da escola; (b) das mudanças positivas da escola para abordar o comportamento de alto risco nos alunos; (c) das mudanças positivas para abordar as práticas parentais que podem aumentar o comportamento de risco (d) da eficácia e da coerência do programa em curso, e eficácia do profissional de saúde mental do programa. Além

disto, a formação de professores direcionada para a redução dos desafios de facilitação ao discutir o material do programa pode aumentar a fidelidade da implementação e melhorar o clima escolar. Moreira et al. (2015) consideram importante levar em conta os saberes e representações sociais dos educadores quanto os fatores de risco que interferem na implementação de ações educativas para qualificar projetos e programas de prevenção ao consumo de drogas desenvolvidos na escola. Camaroti et al. (2013) destacam que a escola não é protetora quando, de alguma forma, os professores estão envolvidos com álcool. Para reverter este aspecto, propõem que os professores e os alunos tomem consciência da importância de estabelecer programas de promoção e prevenção para evitar o consumo de drogas. Assim sendo, enfatizam que a importância da Secretária de Educação Pública, como reitora das escolas, é gerar políticas de saúde que contribuam para um ambiente saudável para o estudante, e que sejam realizadas por meio de programas de educação para a saúde.

A dimensão política das pesquisas sobre o clima escolar.

Cohen et al. (2009) observaram um fosso entre as pesquisas sobre o clima escolar e a dimensão política, destacando que a prática e a formação dos professores são socialmente injustas porque violam os direitos humanos das crianças, e propuseram diretrizes baseadas em pesquisas que sustentam previsivelmente o desenvolvimento positivo e a aprendizagem dos jovens. Destacam a necessidade de apoiar as crianças, educadores, pais e comunidade, e detalham as sugestões e recomendações para os que lideram as políticas educacionais. Cohen (2010) afirma que os padrões de educação atuais enfocam basicamente a aprendizagem de leitura, matemática e ciência, e não incorporam profundamente as dimensões socioemocionais, éticas e cívicas como essenciais da aprendizagem dos alunos. Diante desta constatação, o autor defende que as instâncias

estaduais de educação utilizem um processo de adoção de padrões climáticos escolares. Para ele, uma escola com um clima positivo e sustentável é aquela em que a comunidade escolar possui os seguintes elementos: (a) tem uma visão compartilhada e um plano para promover, melhorar e manter um clima de escola positiva; (b) define as políticas, promovendo especificamente o desenvolvimento e a sustentabilidade das habilidades sociais, emocionais, éticas, cívicas e intelectuais, conhecimentos, disposições e compromisso.

Em concordância com Hoy (2012), pode-se dizer que o clima escolar pode afetar a realização acadêmica e o sucesso dos alunos, além de esforços positivos de desenvolvimento social e emocional. Tal como Austin et al. (2011), pode-se dizer que o clima escolar afeta a realização acadêmica dos alunos e pode comprometer o seu desenvolvimento sociopsicoemocional. No entanto, como apontaram Cohen et al. (2009), esses aspectos não se refletem na política educacional atual ou nas práticas de ensino. Pode-se dizer, então, que o clima escolar se torna um fator de risco se não for bem construído pelo coletivo da escola. Estes aspectos podem estar relacionados à política da própria escola, da localidade, do estado e do país.

Contribuições dos estudos sobre as variáveis “fatores de proteção e de risco da escola” e “clima escolar”.

Neste capítulo foi possível perceber que, no tocante aos fatores de risco e proteção da escola, há certa uniformidade nas definições e na descrição dos fatores, desde as iniciais, apresentadas por Blaya (2002), Conceição e Sudbrack (2004), até as referendadas por Plena et al. (2015) e Justino et al. (2015). No entanto, na literatura sobre o clima escolar, não se verifica a existência de uma definição clara sobre o clima escolar e suas dimensões, como afirmam Cohen et al. (2009) e Wang e Degol (2016). Inclusive, os termos clima, cultura e contexto escolar,

segundo Clifford et al. (2012), são usados indistintamente na educação. Por outro lado, é importante ressaltar que todas as definições do clima escolar analisadas mencionam a qualidade dos relacionamentos e do comprometimento dos atores escolares com a instituição educativa.

Nesse sentido, Voight et al. (2013) são claros quando dizem que o clima escolar é um termo amplo usado para descrever o ambiente escolar e, embora não haja uma definição consensual, as revisões desse construto apresentam alguns aspectos comuns: (a) ordem, segurança e disciplina; (b) apoio acadêmico; (c) relações pessoais e sociais; (d) instalações escolares; e (e) conexão escolar. Observando as dimensões do clima escolar mais destacadas nas revisões teóricas realizadas por Clifford et al. (2012), Thapa et al. (2013), Olsen et al. (2015), Vinha et al. (2015), Wang e Degol (2016), Moro et al. (2016) e McGiboney (2016), pode-se dizer que as dimensões mais constantes são: as dimensões sociais, organizacionais e pedagógicas. Dentro destas, destacam-se a qualidade das interações escolares e a qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

Os estudos referenciados mostram de forma contundente a importância de realizar pesquisas bem estruturadas e abrangentes sobre os fatores de risco e proteção e clima escolar (Collie et al., 2012; Wang & Degol, 2016). Pesquisas estas que envolvam multi-informantes e multimétodos, adotando a abordagem “analítica da rede” para captar as diversas dimensões do clima escolar. O clima escolar, que é eminentemente relacional, poderá ser enfatizado de modo que alunos, professores, funcionários, pais e diretores, trabalhando juntos, de forma respeitosa e colaborativa, constituam uma poderosa aliança e uma liderança capaz de empoderar a escola e seus atores, mudando a face da escola, mesmo as consideradas carentes e situadas em localidades extremamente vulneráveis. Dessa forma, será possível desenvolver um sistema avaliativo eficiente em toda a rede escolar e assim promover um processo de ensino/aprendizagem que realmente

concorra para a saúde física e emocional dos sujeitos da escola, não apenas do aluno, mas de todos os agentes da educação.

Para Wang e Degol (2016), o uso de apenas uma escala para a medição do clima escolar abrange um único domínio, limita e restringe as respostas, podendo ignorar características relevantes. O emprego de médias combinadas de diferentes escalas para medir o clima escolar, por sua vez, apresenta o desafio de entender como a compreensão de determinadas características podem interagir e influir nos resultados. A própria redação dos itens pode ser interpretada de forma diferente pelos respondentes. O nível de ensino em que o professor atua pode também ser um fator a ser considerado nas pesquisas, bem como o tempo escolar (início, meio, final de ano), que também pode impactar nos resultados, sobretudo em pesquisas de caráter interventivo.

A interação relativa ao clima escolar e aos fatores de risco e proteção, no contexto escolar e em outros contextos de desenvolvimento, como a família, o bairro e a comunidade, não tem sido contemplada na maioria das pesquisas. Muitos estudos focalizam o impacto do contexto escolar sobre os resultados dos alunos, negligenciando a influência de outros contextos no seu desenvolvimento, como os destacados pela teoria bioecológica e o modelo de risco e resiliência. O aumento do uso de estratégias multi-informantes (professor, aluno, pais, etc.) e multimétodo (entrevistas, questionários, observações, etc.) para avaliar o clima pode constituir-se em um avanço, mas ainda carece de maiores estudos.

O aumento do uso de estratégias multi-informantes (por exemplo, professor, aluno) e multimétodo (por exemplo, pesquisas, observações) para avaliar o clima são importantes para o avanço da pesquisa climática escolar. Existe um debate em curso sobre os métodos mais relevantes para medir o clima, buscando destacar os benefícios e fraquezas de cada método. Wang e Degol (2016) defendem a teoria da rede para analisar as relações e laços dos indivíduos na rede de

interações escolares, sobretudo a rede de professores e o clima acadêmico e instrucional. Segundo os autores, a análise da rede possibilita inserir pesquisas em um software e investigar vários aspectos, como a estrutura, a densidade e outras propriedades de uma rede que serão utilizadas em pesquisas quantitativas ou análises interpretativas sobre o clima escolar.

Questões Norteadoras e Objetivos do Estudo

A discussão crítica da literatura sobre o clima escolar e os fatores de risco e de proteção do uso de drogas, até aqui apresentada, sugere uma possível relação entre tais dimensões, ou seja, entre o clima escolar e os fatores de risco e de proteção. Por sua vez, a lacuna apontada pela literatura sobre a articulação entre as referidas dimensões leva à formulação das questões norteadoras e à delimitação dos objetivos de pesquisa que se seguem.

Questões Norteadoras

- Quais os fatores de risco e de proteção do uso de drogas comparecem na construção de projetos de prevenção para as escolas?
- Quais os elementos presentes no clima escolar destacados pelos educadores?
- Que associação pode ser tecida entre os fatores de risco e de proteção e o clima escolar?
- Como o educador considera a associação entre os fatores de risco e de proteção e o clima escolar?

Objetivos

Objetivo geral.

Investigar as concepções que os educadores das 14 Gerências Regionais de Ensino do Distrito Federal, que participaram da 5ª e da 6ª edições do *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas*, possuem sobre os fatores de risco e de proteção ao uso de drogas na escola e a sua relação com o clima escolar.

Objetivos específicos.

- Identificar os fatores de risco e de proteção do uso de drogas inerentes à escola assinalados pelos educadores cursistas em seus projetos de prevenção.
- Conhecer as concepções dos professores cursistas sobre o clima escolar.
- Realizar uma análise exploratória de um instrumento de medida do clima escolar.
- Estabelecer uma relação entre os fatores de risco e de proteção e clima escolar e propor uma definição de clima escolar que abarque a complexidade inerente ao construto.

Capítulo 3. Método

O estudo quali-quantitativo consiste em um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos que se aplicam ao estudo de diversos fenômenos, dentre eles, os de natureza psicológica. Esses processos se relacionam com diversas correntes de pensamento: empirista, materialista, dialética, fenomenológica e estruturalista. Portanto, segundo Gunther (2006), as abordagens em pesquisas possuem diversos enfoques – qualitativo, quantitativo, quali-quantitativo – e marcos interpretativos, como o etnográfico e o construtivista.

O método de pesquisa quali-quantitativa foi escolhido para a realização deste estudo por sua adequação em compreender as ideias, comportamentos e concepções de pessoas, grupos e organizações. Além disso, tal método comporta a utilização de multimétodos, o que se coaduna com a proposta deste estudo. Por sua vez, esse tipo de método tem várias aplicações e se mostrou apropriado para investigar fenômenos com grande variedade de fatores e relacionamentos diretamente observáveis, sem que existam leis básicas para determinar os mais importantes, permitindo o aprofundamento do problema estudado em uma determinada situação e período (Ventura, 2007).

No processo investigativo qualitativo, o pesquisador e os pesquisados constroem o conhecimento, na compreensão de que a realidade é sempre parcial e filtrada pela linguagem. As interações mútuas entre os diferentes sujeitos envolvidos – sujeito e meio, sujeito e objeto do conhecimento – são estratégias abertas à criatividade, à intuição e à imaginação, integrando o sentir e o pensar, que reconhecem os diferentes níveis de realidade (Demo, 2001).

Esse tipo de investigação, segundo Demo (2001), apresenta como características: (a) ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; (b) aspecto descritivo; (c) a valorização do processo, e não apenas dos resultados e do produto; (d) a análise indutiva dos dados; e (e) a preocupação com o significado.

A abordagem qualitativa vai além da quantificação ou descrição dos dados. A complexidade do problema de pesquisa faz com que se vá além da questão numérica no sentido quantitativo, ou das palavras, no sentido qualitativo (Demo, 2001). Neste estudo, na parte quantitativa, foi realizada uma análise exploratória das propriedades psicométricas das escolas da Bateria do Clima Escolar - BACE referente ao instrumento *Clima Escolar na Visão da Equipe Escolar* – versão adaptada do “*Staff school climate module*” extraído do *California Climate School Survey* (WestEd, 2007 apresentado pelo Evaluation Toolkit for Magnet School Program).

Conforme Creswell e Plano Clarck (2011), a combinação de duas ou mais formas de coleta de dados propicia uma análise mais complexa do fenômeno estudado e, para os autores, uma visão apenas qualitativa não permite generalizar os dados. Para Minayo (2007), a metodologia adotada pelo pesquisador “(...) inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (p. 22).

Estratégias de Coleta de Dados e Análise dos Dados

Esta pesquisa quali-quantitativa teve como público-alvo os 1.145 educadores das 14 Coordenações Regionais de Ensino DF, egressos das versões 5ª e 6ª do *Curso de Prevenção*, que apresentaram um total de 303 projetos coletivos no âmbito das edições.

O estudo foi realizado em três partes: na primeira, foi feito um estudo documental iniciado logo após a aprovação do projeto em 10 de agosto de 2016; a segunda foi a aplicação do instrumento, realizada após a aprovação do Conselho de Ética em janeiro de 2017; e a terceira, a realização do Grupo Focal, em maio de 2017, após a aplicação do questionário. A pesquisa foi composta por três estudos e empregou três estratégias de coleta de dados, a saber: (1) Análise

documental, (2) Aplicação e validação do instrumento *Clima escolar na visão da equipe escolar*, (3) Realização de Grupo Focal.

- **Análise documental.**

O estudo documental é um método de investigação da realidade social que traz no seu bojo uma concepção filosófica, que pode ser tanto de natureza positivista, como ter um caráter compreensivo e crítico. Nessa modalidade, embora os documentos ocupem a posição central, o olhar cuidadoso e crítico do pesquisador sobre as fontes documentais faz a diferença. Na pesquisa documental, a investigação da problemática não se faz de modo imediato e direto, mas de forma indireta, no estudo de documentos produzidos pelos homens que revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social, ou seja, expressam suas ideias, opiniões e modos de atuar no mundo. Como estudar um documento implica assumir o ponto de vista de quem o produziu, a perícia do pesquisador é fundamental para não comprometer a validade do estudo realizado (Silva, Damasceno, Martins, Sobral, & Farias, 2009). A análise documental favoreceu a observação do processo de evolução de indivíduos, grupos e conceitos, bem como a maturação dos conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas (Silva et al., 2009).

O processo da pesquisa documental compõe-se dos seguintes passos: (a) A aproximação da fonte da pesquisa para a garimpagem das fontes relevantes da investigação, que exige que o pesquisador conheça o tipo de registro e informações abrigadas na instituição; (b) A pré-análise do material com o gerenciamento do tempo disponível para a realização da pesquisa, atentando para a relevância do material; (c) A pré-análise conduz a novas coletas de dados e deve ser feita de forma prudente e cautelosa para uma análise crítica mais aprimorada do material recolhido, buscando averiguar a veracidade e credibilidade dos documentos e dados colhidos, e deve ser feita de forma prudente, cautelosa para uma análise crítica mais aprimorada do material recolhido.

A coleta de dados da pesquisa documental foi realizada a partir do banco de dados do Prodequi/UnB. Para obtenção dos dados foi feito um contato pessoal com a coordenadora e a responsável pelo banco de dados, que prontamente atenderam à solicitação. O processo da pesquisa seguiu os seguintes passos: (a) leitura dos dados secundários dos 303 projetos; (b) seleção dos projetos que apresentaram as tabelas dos fatores fortes (fatores de proteção) e fracos da escola (fatores de risco), resultando em um total de 146 projetos (que passaram a compor a amostra documental deste estudo); (c) construção de um arquivo com as informações dos fatores de proteção destacados nas tabelas por regional de ensino, e de outro arquivo com as informações dos fatores de risco constantes nas tabelas por regional de ensino dos 146 projetos; (d) construção do *corpus* de pesquisa dos fatores de proteção e dos fatores risco dos 146 projetos.

Os dados do estudo documental das tabelas foram compilados e analisados com o auxílio do *software Iramuteq* (versão brasileira realizada por Camargo & Justo, 2013). O instrumento de análise de dados possibilitou a “análise estatística de *corpus* textual” (Camargo & Justo, 2013, p. 1). A análise dos projetos foi feita segundo a proposição de Minayo (2007) e Bardin (2006), agrupando em categorias elementos que diziam respeito a um determinado tema. Esta análise possibilitou categorizar os fatores de risco e de proteção assinalados nos projetos, o que derivou em outros elementos não contemplados pelo *software Iramuteq*.

A análise de conteúdo do material colhido nos documentos baseou-se na concepção dinâmica e crítica da expressão das concepções historicamente construídas, da realidade vivenciada pelos educadores. Para responder às questões da investigação, há que se considerar a capacidade reflexiva e criativa do pesquisador no entendimento do problema e no entendimento do que é elaborado e comunicado pelos sujeitos da pesquisa (Silva et al., 2009).

- **Aplicação do instrumento *Clima Escolar na Visão da Equipe Escolar* e análise exploratória das propriedades da *Bateria do Clima Escolar - BACE***

Em um segundo momento desta pesquisa foi aplicado e validado o questionário *Clima Escolar na Visão da Equipe Escolar* (vide anexo 2). A técnica de coleta de dados com questionário envolve “opinião, percepção, posicionamento e preferências dos pesquisados”, sendo uma técnica pertinente em pesquisas de cunho empírico (Chaer, Diniz & Ribeiro, 2011, p. 262).

O conteúdo das perguntas desse instrumento de pesquisa refere-se aos fatos, comportamentos, atitudes e sentimentos. As perguntas devem ser claras e precisas, levando em conta o nível e o sistema de referências do respondente. Devem ser apresentadas de forma sequencial e encerrar uma ideia, levando a uma única interpretação. O tipo de questionário pode ser: (a) aberto, quando contém perguntas subjetivas; (b) fechado, com perguntas objetivas; ou (c) misto, com perguntas abertas e fechadas. O instrumento eleito para a pesquisa em tela apresenta perguntas fechadas e duas ou mais alternativas específicas que são escolhidas pelo informante. O questionário, segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), possui limitações, uma vez que restringe as “possibilidades de manifestação do interrogado” (p. 262),

Na segunda parte da pesquisa foi aplicada a versão adaptada do instrumento: *Clima Escolar na visão da equipe escolar – “Staff School Climate Module”* extraído do *California Climate School Survey* (WestEd, 2007 apresentado pelo Evaluation Toolkit for Magnet School Program), aos 1.145 educadores-cursistas das 14 GREs do DF, egressos das 5ª e 6ª edições do curso de prevenção. Para realizar esta parte do estudo foi necessário colher a autorização das 14 Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal, apresentando o documento enviado pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Professores). A visita das Cores foi feita em fevereiro de 2017. Foi feito também um contato com a coordenação do Produzi/UnB para colher no banco de

dados o endereço eletrônico e o contato telefônico dos educadores-cursistas egressos das 5ª e 6ª edições do *Curso de Prevenção* para o envio do instrumento. Após esta fase preparatória, o instrumento, juntamente com a carta de apresentação, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TECLE – (anexo 1) foi enviado por *e-mail* eletrônico e pelo *WhatsApp* e ficou disponível durante dezesseis dias, de 16 de março de 2017 a 31 de março de 2017.

Convém ressaltar que o instrumento *Clima escolar na visão da equipe escolar* – versão adaptada “*Staff School Climate Module*” extraído do *California Climate School Survey* (WestEd, 2007), foi traduzido e adaptado pela pesquisadora com a ajuda de três juízes experientes na área, dois doutores e um mestre em Psicologia, no mês de agosto de 2017, para apresentação do projeto aprovado ao Conselho de Ética.

O instrumento foi proposto para medir alguns aspectos do clima escolar, tais como: desempenho acadêmico, ligação com a escola, equidade, suportes e barreiras para a aprendizagem e para a saúde escolar. O questionário conta com 62 questões fechadas e uma questão aberta. As questões fechadas foram divididas em seis partes. A primeira, relativa aos dados demográficos, apresenta cinco alternativas as quais deveriam ser assinaladas um X. A segunda parte, com 27 afirmativas sobre a visão do profissional sobre a escola, utilizou uma escala *Likert* de cinco pontos que variavam entre “concordo fortemente” e “não se aplica”. A terceira parte apresentou dez questões referentes às atitudes dos adultos da escola para com os estudantes e utilizou a escala *Likert* com cinco pontos que variaram entre “todos os adultos” e “nenhum adulto”. A quarta parte, referente ao desenvolvimento profissional do respondente, apresentou um conjunto dez perguntas, utilizando uma escala *Likert* de três pontos: “sim”, “não” e “não se aplica”. A quinta parte referiu-se à saúde física e mental dos estudantes e apresentou quatro perguntas, utilizando uma escala *Likert* de cinco pontos que variavam entre “todos e quase todos” a “quase nenhum”. A sexta,

relativa aos problemas de saúde física e mental dos atores escolares enfrentados pela escola, apresentou um conjunto de 13 questões, utilizando uma escala *Likert* de cinco pontos que variavam entre “problema insignificante” e “problema gravíssimo”. O questionário apresentou também uma pergunta aberta.

A análise do instrumento *Clima escolar na visão da equipe escolar* foi feita pelo software SPSS *Statistical Package for the Social Science* (Pacote Estatístico para Ciências Sociais), versão 19, e gerou a *Análise Exploratória das Propriedades Psicométricas das Escolas da Bateria de Clima Escolar* apresentada no capítulo 5.

A pergunta aberta do questionário foi analisada pelo software *Iramuteq*.

Grupo Focal.

Em um terceiro momento, foi utilizada a técnica de coleta de dados por meio de Grupo Focal – GF – com educadores da Coordenação Regional do Gama, Distrito Federal. O GF tem sido utilizado como forma de coletar dados por meio da interação grupal, buscando conhecer o que os participantes compreendem sobre um determinado tema, atentando para suas palavras e comportamentos. É uma técnica dialógica diagnóstica, rápida e de baixo custo, utilizada para completar informações e conhecer percepções, atitudes e opiniões acerca de algum fenômeno. Portanto, essa técnica possibilita analisar não apenas o que as pessoas pensam, mas por que pensam de determinada forma (Backes, Colomé, Erdmann, & Lunardi, 2011). Uma das limitações no uso dessa técnica é o fato de algumas pessoas ficarem inibidas e terem pouco espaço para se manifestar. Para tanto, recomenda-se que os grupos focais sejam realizados em um *setting* informal, para potencializar a discussão recomenda-se que sejam homogêneos. Os facilitadores dos GFs devem ser hábeis na condução dos mesmos, mantendo o foco da discussão sobre determinado tema

previamente escolhido, evitando a monopolização da palavra e a interferência de juízos de valor (De Antoni et al., 2001). O GF em pesquisa social possibilita lidar com instrumentos de intervenção grupal, que compreendem as dimensões subjetivas, abrindo um espaço em que é possível explicitar as possibilidades e dificuldades da vida escolar na prevenção do uso de drogas (Servo & Araújo, 2012).

O Grupo Focal (GF), nesta terceira parte do estudo, foi feito com educadores do Gama. A escolha da GRE do Gama ocorreu em função das constantes solicitações da mesma para o acompanhamento de projetos após o término do curso. Os dados do material colhido na análise documental e no tratamento estatístico do instrumento de medida do clima escolar foram analisados e apresentados em um Grupo Focal realizado com três educadores da Coordenação Regional do Gama que participaram das outras etapas da investigação. Para viabilizar o GT, inicialmente, recorremos à Coordenadora Regional do Gama que acompanhou o trabalho do Prodequi/UnB nos últimos três anos e participou do *Curso de Prevenção* como supervisora. Ela teve dificuldade de recrutar os educadores-cursistas, que estavam em meio a uma greve, logo em seguida ela deixou a coordenação e voltou para a sala de aula. Foi feito outro contato com o novo coordenador, após algumas visitas à Regional do Gama, e ele empenhou-se em contatar os cursistas que ainda estavam em greve. Com autorização dele, a pesquisadora foi pessoalmente em algumas escolas e convidou sete educadores. Como as escolas estavam desfalcadas, não havia garantia de que todos compareceriam na data aprazada. No dia marcado, 31 de maio, apenas três educadores puderam participar do GF, que foi realizado no CEMI do Gama. O GF foi coordenado por um pesquisador experiente, que contou com a ajuda de uma colega no registro da discussão, após colher a assinatura da TCLE, e gravou em áudio a discussão realizada. A autora desta pesquisa também participou dessa fase como observadora.

Na análise de dados das entrevistas do grupo focal, foram destacados os seguintes aspectos: (a) o contexto em que foi produzida a discussão; (b) as discordâncias e concordâncias dos participantes; (c) as alterações de opinião em função das pressões grupais; (d) as respostas dadas em função da experiência; (e) os comportamentos, gestos, sentimentos; (f) os valores de ordem pedagógica, ideológica, moral e ética; (g) as dificuldades no entendimento das perguntas; e (h) as dificuldades no enfrentamento dos desafios propostos (Barbosa, 1998). A entrevista do grupo focal com os educadores da GRE do Gama foi transcrita e os dados textuais constituíram o *corpus* de análise, ou seja, o universo referencial que interessa ao pesquisador, que foram classificados por meio do *software Iramuteq*.

A análise dos dados foi realizada dentro de uma visão crítica, procurando apreender a realidade em seu dinamismo e complexidade, a fim de descortinar os meandros ocultos nas relações intra e extrainstitucionais, que envolvem as diferentes representações e significações da prevenção do uso de drogas.

As informações coletadas nos documentos na análise documental, na aplicação do instrumento de medida do clima escolar e no grupo focal, foram gravadas, transcritas e armazenadas, completando o “círculo de atividades” proposto por Creswell (2007). Esses dados foram “triangularizados” no processo de análise de dados, que visa à intensidade e à profundidade.

Capítulo 4. Análise das Tabelas Constantes nos Projetos das 5ª e 6ª edições do Curso de Prevenção - PRODEQUI/UnB

Esta análise foi dividida em duas partes, a primeira referente à análise dos fatores de proteção e a segunda referente aos fatores de risco. Em cada análise, os dados da análise das tabelas dos projetos das 5ª e 6ª edições do *Curso de Prevenção* são apresentados de duas formas, a primeira utilizando o software *Iramuteq*, seguida de uma tabela que agrupou em categorias os fatores de proteção e de risco de forma mais específica, possibilitando referendar alguns dados contemplados anteriormente e evidenciar outros, que mereciam ser destacados.

Parte 1. Análise dos Fatores de Proteção

Nesta análise dos 146 projetos, foram utilizados 617 segmentos. O percentual utilizado do texto do GF para a formação das classes foi de 81,85% do *corpus*. Dessa análise foram geradas seis classes apresentadas na Figura 1 a seguir:

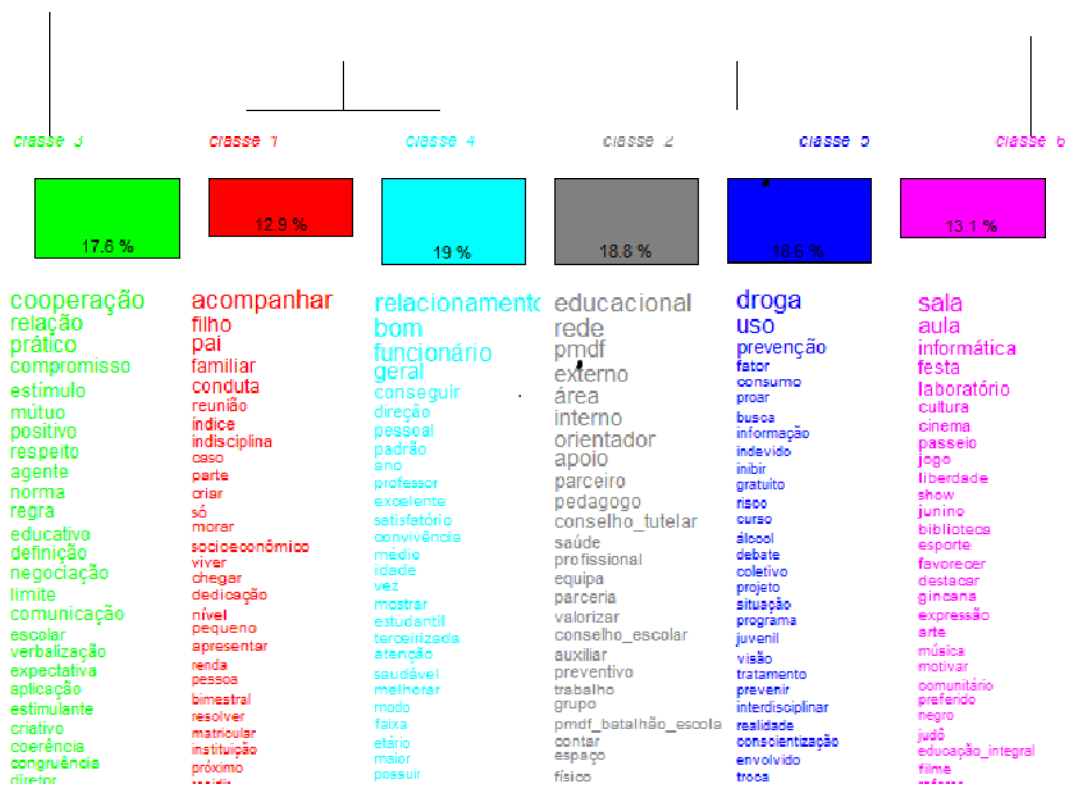


Figura 1. Dendrograma das classes dos fatores de proteção gerados a partir da análise das tabelas dos projetos das 5ª e 6ª edições do *Curso de Prevenção*

O dendrograma acima mostra que a Classe 3 abarca a Classe 6, que congrega dois conjuntos de classe: a Classe 2 e 4 e a Classe 1 e 5. Na Classe 1, com 12,9%, destaca-se como palavra central “acompanhar”, seguida das palavras filho, pai, familiar, conduta, reunião, índice. A Classe 2, com 18,8%, apresenta em destaque a palavra “educacional”, seguida das palavras rede, PM, externo, área, interno. Na Classe 3, com 17,6%, a palavra central é “cooperação”, seguida das palavras relação, prático, compromisso, estímulo, mútuo. Na classe 4, com 19%, a palavra em destaque é “relacionamento”, seguida das palavras bom, funcionário, geral, conseguir, direção. Na Classe 5, com 18,6%, a palavra central é “droga”, seguida dos vocábulos uso, prevenção, consumo, busca,

informação. Na Classe 6, com 13,9%, a palavra que mais se destaca é “sala”, seguida das palavras aula, informática, laboratório, cultura e cinema. As classes 1, 2, 3, 4, 5 têm um escore muito próximo – entre, 17,6% e 19% –, como também as classes 1 e 6 – entre 12,9% e 13,9%.

Classe 1. A importância dos pais que acompanham as atividades dos filhos e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Para ilustrar esta classe foi selecionado o seguimento de texto abaixo:

“... habilidades sociais, cooperação, habilidades para resolver problemas, vínculos positivos com pessoas, instituições e valores, autonomia, autoestima desenvolvida, pais que acompanham as atividades dos filhos, estabelecimento de regras de conduta claras”.

Esta classe, com o escore de 12,9%, coloca em relevo a cooperação entre família e escola, fator de proteção também destacado por Plena et al. (2015).

Classe 2. A importância de efetivar parcerias com associações do bairro, Conselho Tutelar e Polícia Militar.

O seguimento de texto selecionado apresentado a seguir ilustra esta classe:

“...em se tratando das parcerias já efetivadas, podemos contar com os educadores e a direção como parceiros da rede interna da escola. Da rede externa podemos citar algumas associações do bairro, profissionais parceiros, conselho tutelar, PMDF, batalhão escolar”.

A Classe 2, com 18,8%, destaca a necessidade de mobilização interna e externa para garantir a prevenção do uso de drogas e outras situações de risco para os escolares, devendo haver uma forte parceria especialmente com o Conselho Tutelar. Refere-se ao compromisso com os projetos de prevenção do uso de drogas, destacando a participação da equipe gestora.

Classe 3. Respeito, compromisso e cooperação entre os agentes educativos e a afetividade e confiança no ambiente escolar.

Para ilustrar esta classe foi destacado o seguinte segmento de texto:

“...relações de respeito mútuo compromisso e cooperação entre agentes educativos, estímulo à prática das atividades escolares, verbalização de expectativas positivas com relação ao desenvolvimento e desempenho dos alunos, definição comunicação e negociação de normas regras e limites, presença de afetividade e confiança no ambiente escolar”.

Apesar de o escore não ser o mais elevado nesta classe, ela ancora as demais, sendo, portanto, a mais relevante. Nessa classe há um claro destaque ao compromisso dos agentes educativos na promoção de práticas escolares estimulantes, que possibilitem verbalizar expectativas positivas, dentro de um contexto regrado e normatizado. Como assinala Ortiz, Prado e Ramirez (2014), o clima social da escola se relaciona com o ambiente social vivido no cenário educativo, especialmente no que se refere às relações entre os agentes educativos e às escalas valorativas que circulam entre os agentes educacionais (p. 20). Rapti (2012) acrescenta dizendo que “a maneira como os alunos e professores percebem a sua escola afeta os seus valores e as suas atitudes para com a instituição escolar” (p. 111) (livre tradução).

Classe 4. O bom relacionamento entre os atores escolares e o bom interesse pelas atividades escolares.

O segmento de texto, apresentado a seguir, ilustra esta classe:

“ . . padrão de relacionamento dos alunos com funcionários e professores é bom, de modo geral as atividades escolares de maior interesse dos alunos são as relacionadas às atividades extraclasse”.

Esta classe, com 19%, corrobora a anterior e destaca, além do bom relacionamento entre alunos, professores e funcionários, o interesse dos alunos pelas atividades escolares. A classe se relaciona com a Classe um, que destaca como parte integrante deste processo a participação das famílias no acompanhamento das atividades escolares e no desenvolvimento de habilidades sociais.

O bom relacionamento entre os atores escolares concorre para o desenvolvimento do clima positivo da escola, o qual, segundo Thapa et al. (2013), influencia a motivação para aprender e mitiga os impactos negativos do contexto socioeconômico dos alunos.

Classe 5. A importância dos projetos de prevenção no Projeto Político Pedagógico.

Para ilustrar esta classe foi selecionado o seguinte segmento de texto:

“ . . nossa escola, no uso do seu dever sociocultural, tem se preocupado e trabalhado temas interdisciplinares voltados para a prevenção do uso de álcool e outras drogas, esta preocupação se dá devido à existência de alguns casos de risco já observados na escola, além dos noticiados na mídia”.

“. . .projeto político pedagógico da escola que prima a prevenção ao uso de drogas, informação, apoio e diálogo no âmbito escolar, fortalecimento da autoestima do educando, pertencer a um grupo de amigos de hábitos saudáveis”.

Como se pode notar, o conteúdo da Classe 5, com 18,6%, destaca os projetos e as atividades voltadas para a prevenção do uso de drogas que envolvem o pertencimento, o desenvolvimento da autoestima e de habilidades sociais do educando. O desenvolvimento de projetos de prevenção também é destacado por Plena et al. (2015) como um importante fator de proteção da escola. Pode-se dizer, como Thapa et al. (2013), que este fator de proteção concorre para um “clima escolar positivo” (p. 309), responsável pelos bons resultados acadêmicos e pelo bem-estar dos alunos.

Classe 6. A importância de atividades escolares que motivem os alunos. Para esta classe foram destacados dois segmentos de texto apresentados a seguir:

“. . . filmes, teatros, bandas de música, passeios, palestras, concursos, oficinas, festas temáticas, projeto SESC e escola integral, onde os alunos praticam judô, natação, capoeira, informática, aula de violão e reforço escolar”.

“. . . proporcionar em sala de aula atividades que motivem o interesse e a criatividade do aluno, que busquem estimular os talentos dos adolescentes, como, por exemplo, na arte, na literatura, na dança, esportes, etc.”

Esta classe é a mais forte e destaca a prática pedagógica voltada para a prevenção do uso de drogas, evidenciando as atividades preventivas ao uso de drogas realizadas sob o olhar atento dos educadores, não somente para a questão do uso prejudicial de drogas, mas para outros riscos que estão presentes no universo infanto-juvenil. Em estudo recente, Martini e Furegato (2008) apresentam elementos novos que nos fazem inferir que os cursistas demonstraram estar em uma transição de paradigma, mudando a visão do sujeito usuário, predominantemente adolescente, como o “outro vulnerável”, vítima de inúmeras carências (familiares, sociais, pessoais, psicológicas e econômicas). Esse novo paradigma não tem uma visão unilateral do problema e entende que um fator de proteção, como a questão da presença de policiais na escola, pode ser também um fator de risco.

A tabela 6 a seguir apresenta a tabulação dos fatores de proteção das tabelas. Verifica-se que muitos destes fatores seguiram as consignas encontradas na página 19 do Caderno de Orientações: Construindo o Projeto de Prevenção do uso de Drogas em Escolas, nas páginas 147 e 148 do livro texto do *Curso de Prevenção* (Seidl et al., 2014).

Tabela 6

Fatores de proteção constantes nas tabelas dos projetos das 5ª e 6ª edições do Curso de Prevenção

– *PRODEQUI/UnB*

Categoria	Total (n = 146)
-----------	-----------------

	F	% por caso
Escola ampla e organizada.	16	11,0%
Presença de normas	72	49,9%
Estímulo de atividades escolares participativas, criativas, positivas e estimulantes.	50	34,6%
Promoção de práticas escolares criativas, positivas e estimulantes.	63	43,1%
Projetos de prevenção (habilidades sociais/valores, autoestima, atividades culturais e esportivas, drogas).	65	44,5%
Relações abertas, honestas, sem atitudes negativas, punitivas e excludentes.	20	18,5%
Abordagem reflexiva e pedagógica junto aos alunos, centrada numa postura protetiva, inclusiva e sem estigmatização.	26	17,3%
Estímulo ao altruísmo e a cooperação entre discentes e docentes.	29	21,5%
Verbalização das expectativas positivas	28	19,2%
Atitudes positivas diante do aluno, familiares, equipe e tarefa.	45	33,3%
Esforço, interesse, desempenho e habilidades sociais positivos por parte dos alunos.	44	35,0%
Equipe diretora presente e atuante.	29	23,6%
Acolhimento, confiança e afetividade no ambiente escolar e fortes vínculos entre professor e aluno.	91	63,3%
Respeito e compromisso dos agentes educativos	59	41,7%
Relações amistosas e de cooperação entre família e escola.	64	44,1%
Parceria /Rede de proteção.	54	31,6%

A partir desta tabela pode-se dizer que grande parte dos fatores se relacionam com o que chamaremos de Prática Pedagógica, quais sejam: (a) Presença de normas; (b) Projetos de prevenção (habilidades sociais/valores, autoestima, atividades culturais e esportivas, drogas); (c) Promoção de práticas escolares criativas, positivas e estimulantes; (d) Abordagem reflexiva e pedagógica junto aos alunos, centrada em uma postura protetiva, inclusiva e sem estigmatização; (e) Relações abertas, honestas, sem atitudes negativas, punitivas e excludentes; (f) Estímulo às

atividades participativas colaborativas e altruístas; (g) Verbalização das expectativas positivas. Destes fatores os mais proeminentes são: a **Presença de normas**, com o escore de 49,9%, a **Promoção de atividades (habilidades sociais/valores, autoestima, atividades culturais e esportivas, drogas)**, com 44,5%, e **Promoção de práticas escolares criativas, positivas e estimulantes** com 43,1%. Estes dados confirmam os dados anteriormente apresentados nas classes 5 e 6, principalmente quando se referiram aos projetos prevenção e à qualidade das atividades escolares. A partir destes dados pode-se dizer, como Dubet, Cousin e Guillment (1989), que um bom estabelecimento de ensino não depende das variáveis externas, mas da organização e do clima escolar e, sobretudo, de “boas práticas de ensino” (p. 235), de bons professores. Um bom ensino, diz Debarbieux (2001), é em si um fator de proteção.

Outro grupo de fatores diz respeito às relações escolares, quais sejam: (a) “**Acolhimento, confiança e afetividade no ambiente escolar e fortes vínculos entre professor e aluno**”, com 63%; (b) “**Respeito e compromisso dos agentes educativos**”, com 41,7%. Os escores altos apresentados nesta categoria, reafirmam a análise anterior que destaca os mesmos elementos da Classe 3 que envolve as demais: **Respeito, compromisso e cooperação entre os agentes educativos e a afetividade e confiança no ambiente escolar**; e da Classe 4 “**O bom relacionamento entre os atores escolares e o bom interesse pelas atividades escolares**”. Também as “**Relações amistosas e de cooperação entre família e escola**”, 44, 1 % foram destacadas como um importante fator de proteção na Classe 1, “**A importância dos pais que acompanham as atividades dos filhos e o desenvolvimento de habilidades sociais**”. Conforme Vinha et al. (2016) “a qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias” determina a “personalidade coletiva” da instituição, ou seja, o

clima escolar (p. 101). Portanto esta classe encerra que a qualidade das relações entre professores, funcionários e alunos, baseadas na afetividade, confiança e cooperação é o mais importante fator de proteção.

Outro fator comum às duas análises é a questão **Parceria/ Rede de proteção**, também notado na Classe 2 “**A importância de efetivar parcerias com associações do bairro, conselho tutelar e polícia militar**”. Os parceiros mais citados pelos cursistas são, primeiramente, o Conselho Tutelar e a Polícia Militar, seguidos da Secretaria de Saúde no Programa Saúde nas Escolas – PSE. A presença da Polícia Civil, as ONGs, as empresas, do SESI e CNPq são, de certo modo, irrelevantes.

O fator de proteção “**A atitude positiva diante do aluno, familiares equipe e tarefa**”, com escore 33,3%, se relaciona, em certa medida, com a compreensão da necessidade de promover atividades diferenciadas que suscitem o engajamento dos alunos nas atividades escolares apresentada na Classe 6 “**A importância de atividades escolares que motivem os alunos**”. Este fator está diretamente relacionado ao “**Esforço, interesse, desempenho e habilidades sociais positivos por parte dos alunos**”, com escore de 35,0%.

Um importante fator que não foi destacado na análise anterior diz respeito à gestão escolar, que focalizou a **Equipe diretora presente e atuante**, com o escore de 23,6%. A presença dos dirigentes escolares, acesso dos alunos e professores aos gestores, a existência do SOE, as coordenações pedagógicas e a segurança foram itens referenciados nos projetos, inclusive um dele aponta a presença de alunos no grêmio e no conselho escolar. Para Noto et al. (2015) “quando há apoio dos gestores, as ações acontecem sem impedimentos institucionais e há envolvimento de mais profissionais da escola e de outros serviços da comunidade”. Vinha et al. (2016) destacam que a presença da equipe gestora “determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes,

dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola” (p. 102). Outro fator mencionado, diz respeito às características físicas da escola: escola ampla e organizada.

Os principais fatores de proteção elencados pelos educadores-cursistas se relacionam diretamente aos listados por Plena et al. (2015), Justino et al. (2015), Conceição e Sudbrack (2004) e Sudbrack e Dalbosco (2005), com as características do clima escolar positivo destacado por Thapa et al. (2013).

Tratando-se das relações escolares, Justino et al. (2015) são enfáticos em dizer que “o pertencimento e valorização do educando; a relação respeitosa entre educando e educador; a cooperação entre família e escola; e um ambiente escolar seguro e protetor” (p. 278) é um fator de proteção. O potencial preventivo da escola é notado a partir dos elementos: “regimentos escolar com regras, normas e limites bem definidos baseados no respeito mútuo, a negociação de normas com coerência e congruência entre professores e servidores na aplicação das normas e regras escolares”; “o estímulo à prática das atividades escolares, a motivação pelas práticas pedagógicas e o desenvolvimento de projetos para a melhoria do letramento”; o “desenvolvimento de uma relação de qualidade entre os agentes escolares com estímulo e exercício dos princípios de altruísmo, cooperação, fortalecimento das relações interpessoais” e “fortalecimento da autoestima dos alunos com a verbalização das expectativas positivas com relação ao desempenho dos alunos, presença de afetividade e confiança no ambiente escolar” (Justino et al., pp. 201-202).

Entre os estudiosos do clima escolar, Amorim (2003) enfatiza que um espaço saudável, acolhedor e protetor previne o uso de drogas, assim como o clima escolar voltado para a inclusão do alunado. Complementando esse pensamento, Ortiz et al. (2010) destacam que a qualidade dos

vínculos escolares favorece o processo educativo, facilita a comunicação e a aprendizagem, e estabelece estilos de interação saudáveis.

Parte 2. Análise dos Fatores de Risco

Nesta análise dos 145 textos (um dos 146 projetos não apresentou o fator de proteção) foram utilizados 503 segmentos. O percentual utilizado do texto do GF para a formação das classes foi de 74,35% do *corpus*. Dessa análise foram geradas quatro classes apresentadas no gráfico a seguir:

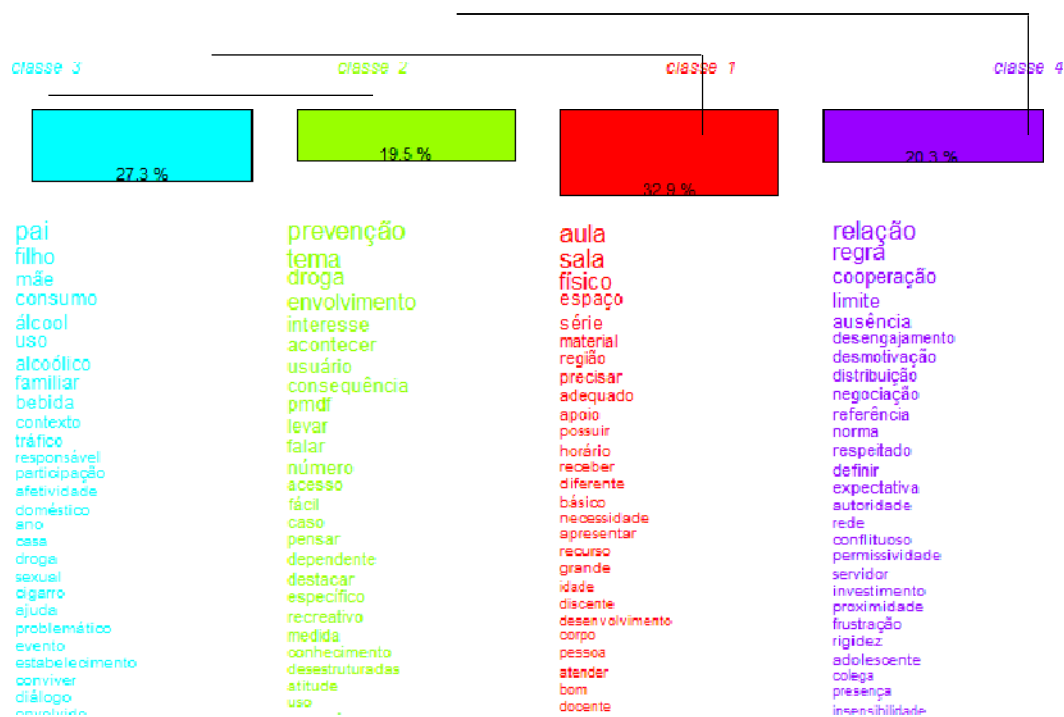


Figura 2. Dendrograma das classes dos fatores de risco gerados a partir da análise das tabelas dos projetos das 5ª e 6ª edições do *Curso de Prevenção*

O dendograma acima mostra que a Classe 4 abarca a Classe 1 que, por sua vez, abarca as Classe 2 e Classe 3. Na Classe 1, com 32,9%, destaca-se como palavra central “aula”, seguida das palavras: sala, físico, espaço, série, material. A Classe 2, com 19,5%, apresenta em destaque a palavra “prevenção”, seguida das palavras: tema, droga, rede, envolvimento, interesse, acontecer. Na Classe 3, com 27,3%, a palavra central é “pai”, seguida das palavras: mãe, filho, consumo, álcool, uso. Na Classe 4, com 20,3%, a palavra em destaque é “relação” seguida das palavras: regra, cooperação, limite, ausência, desengajamento.

Classe 1. A falta de espaço físico e de material para o desenvolvimento das atividades escolares.

Escolhemos para representar esta classe os seguintes segmentos de texto:

“ . . . dificuldade em oferecer atividades aos alunos em horário contrário aos de aula, em decorrência da falta de espaço, estrutura física na escola, grande incidência de estruturas familiares vulneráveis com relação aos alunos”.

“ . . . destaca-se a estrutura física inadequada para as atividades docentes devido ao fato de ter sido planejada inicialmente para séries iniciais, não possuindo espaços como auditório, laboratórios diversos e quadra poliesportiva adequada.”

Esta classe, com o escore mais alto (32,9%), abarca a Classe 2 e 3 sendo, portanto, muito relevante. A classe diz respeito aos aspectos estruturais da escola, como dependências físicas, equipamentos e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades escolares. Esta classe está dentro da Classe 4 que será apresentada mais adiante.

Classe 2. A falta de parcerias no desenvolvimento dos projetos de prevenção.

Para ilustrar esta classe foram selecionados os seguintes segmentos de texto:

“ . . . segurança na escola, proteção da PMDF apenas no turno vespertino, deficiência de programas de prevenção de envolvimento com drogas na escola, carência de parceiros externos, implantar atividades recreativas e de lazer, socializar as informações sobre o consumo de drogas na escola, capacitar os educadores quanto ao tema drogas na escola”.

“ . . . falta de parcerias para que se possa desenvolver um trabalho de orientação e prevenção contra os vários tipos de violência e uso de drogas, presença de casos de violência na família e fora dela, comunidade, escola, famílias desestruturadas e com baixo interesse, expectativa de mudanças”.

Esta classe, com escore de 19,5%, como foi dito, está dentro da Classe 1 e se relaciona diretamente com a Classe 3. Ela diz respeito à falta de parcerias para o desenvolvimento de projetos de prevenção que envolva os temas associados aos fatores de risco em geral, como o uso de drogas e violência na família, projetos estes que envolvem a família e a comunidade. A parceira mais requisitada é a da segurança pública, especialmente a segurança ofertada pela polícia militar. Observa-se, ainda, entre os educadores, uma visão limitada e restrita da prevenção que se fundamenta na posição antiproibicionista, baseada no medo e na repressão, que busca a segurança fora da escola, e não a segurança construída a partir de relações de afeto e confiança entre os agentes educativos.

Classe 3. A desmotivação dos alunos devido ao envolvimento dos pais e responsáveis com as drogas e aos conflitos familiares.

Para ilustrar esta classe foram selecionados os seguintes segmentos de texto:

“ . . . envolvimento de pais ou responsáveis no tráfico ou consumo de drogas é um fator que a escola não consegue impedir que aconteça constantemente, os alunos também relatam o envolvimento de seus familiares com drogas lícitas, como álcool e cigarro.

“ . . . ausência da afetividade com os filhos por parte de alguns pais, situações de conflitos no âmbito familiar gerados pelo uso do álcool e do tabaco e outras drogas, a falta de motivação para os estudos”

Esta é a segunda classe mais relevante em termos de escore (27,3%) e está diretamente relacionada à Classe 4. A classe refere-se à desmotivação dos alunos associada ao uso de álcool e drogas pelos pais e aos conflitos familiares decorrente dessa situação. Pode-se dizer que quando não se constrói um clima escolar acolhedor, baseado na confiança e no respeito às necessidades dos educandos, sobretudo daqueles que sofrem com problemas familiares, a resposta mais evidente é a falta de engajamento destes alunos nas atividades e propostas escolares.

Classe 4. Ausência de cooperação da família e desengajamento do aluno em relação às atividades escolares.

Esta classe é ilustrada pelos seguintes segmentos de classe:

“ . . . a proximidade da rede de distribuição de drogas com a escola, ausência de referência de autoridade e limites definidos e respeitados dentro da família, ausência de relações de cooperação entre a família e escola, desmotivação e desengajamento em relação às atividades escolares, alunos repetente”.

“ . . . presença do uso ou abuso de drogas lícitas e ilícitas no ambiente familiar, relações conflituosas na família, ausência de referência de autoridade e limites definidos e respeitados, rigidez ou permissividade na negociação de regras familiares, baixas expectativas e baixo investimento familiar em relação ao futuro e projeto de vida do adolescente”.

Esta classe, com 20,3%, apesar de apresentar o menor escore, envolve as demais, sendo, portanto, a mais relevante. O principal fator de risco por ela destacado é a família, ausente da escola, com familiares envolvidos com drogas. Outro fator de risco é o alto índice de criminalidade no entorno escolar. O não envolvimento da escola com as famílias não facilita a interação sociocultural e o apoio socioemocional aos alunos em situação de risco. A escola passa a ser um mundo à parte, que oferece tudo, menos o que o aluno necessita: ser visto e ouvido para que possa elaborar e reconstruir sua trajetória de vida, tendo na escola outros adultos significativos que o ajude a superar as suas mazelas e, de forma resiliente, reconstruir o seu projeto de vida.

A seguir será apresentada uma tabulação manual dos fatores de risco elencados pelos educadores-cursistas. Muitos deles seguiram as consignas constantes nas páginas 147 a 149 do livro texto, mas não de forma direta, portanto, houve uma diversidade maior de fatores enunciados além dos apresentados pelas consignas.

Tabela 7

Fatores de risco constantes nas tabelas dos projetos das 5ª e 6ª edições do Curso de Prevenção – PRODEQUI/UnB

Categoria	Total (n = 146)	
	<i>f</i>	% por caso
Não cumprimento de normas e limites.	22	15,0%
Inconsistência nas normas.	03	2,1%
Falta de projetos de maior envergadura que envolva toda a comunidade, trabalho em equipe e práticas e atividades diferenciadas.	29	10,8%
Pouco envolvimento com o aluno, com as famílias /comunidade e com a tarefa e com o tema. Alto índice de atestados e rotatividade de professores Falta de preparo teórico e psicológico para lidar com o tema (agressões física, psíquicas e social entre aluno/professor, uso de drogas pelo educador).	42	36,1%
Gestão escolar: falta pessoal (professores, vigias, profissionais para o SOE, falta segurança, falta espaço físico e equipamentos, falta trabalho em equipe e parcerias).	29	19,8%
Frustração com a aprendizagem e desinteresse do aluno	45	30,8%
Relacionamento com colegas usuários, exclusão de colegas.	25	17,1%
Falta de cooperação da família, ausência dos pais, falta de acompanhamento dos pais.	66	45,2%
Famílias em situação de vulnerabilidade (desestruturadas, violentas, alcoolismo,	43	29,4%

nível de escolaridade e envolvidas com álcool e drogas)			
Localização da escola em lugares de vulnerabilidade socioeconômica e cultural/Proximidade da rede de distribuição de drogas	87	50,5%	
Carência de parceiros externos (CAPs, psicólogos, assistência social, profissionais da saúde).	35	23,9%	
Sucateamento da escola	30	20,5%	

Como se pode ver na tabela acima, o fator de risco mais evidente é a **“Localização da escola em lugares de vulnerabilidade socioeconômica e cultural/Proximidade da rede de distribuição de drogas”**, com o escore de 50,9%. O entorno da escola, para os educadores-cursistas, é considerado violento e isso pode dificultar a abertura da escola para a comunidade. Este aspecto também foi observado nas pesquisas realizadas por Noto et al. (2015), Bortoli et al. (2015) e Marques (2015). Neste contexto há um forte apelo à segurança pública como apontam os estudos de Silva (2015) e Sobrinho (2014, 2015).

No entanto, como diz Guimarães (2005)

. . . a relação da escola com o tráfico de drogas traz a marca do local em que está inserida. Isto não se dá, contudo, de forma linear, caracterizando-se por múltiplas mediações produzidas pelos processos resultantes das condições da área, do estilo do tráfico no local e nas redondezas, da dinâmica da escola e de sua relação com a comunidade (p. 26).

Dubet (1997) informa que existem colégios que convivem com a violência e o uso de drogas, mas não são violentos, e outros que são violentos, apesar de serem considerados protegidos. Guimarães (2005), sobre esta questão, enfatiza que cabe ao corpo técnico e pedagógico

da escola dimensionar o que está envolvido diretamente ao tráfico e quais são as dificuldades dos estudantes que, independentemente de estarem associadas ao tráfico, estão associadas às normas e regras escolares às quais eles estão submetidos.

Logo após este fator de risco, é destacada a **“Falta de cooperação da família, ausência dos pais, falta de acompanhamento dos pais”**, com 45,2%, fator este que está diretamente relacionado à Classe 4 **“Ausência de cooperação da família e desengajamento do aluno em relação às atividades escolares”**.

A este respeito, **“Famílias vulneráveis em situação de conflito e violência e Problema de drogas lícitas e ilícitas na família”**, com 58,1%, foi aspecto também observado por Bortoli et al. (2015). Os altos escores referentes a essa categoria, especialmente em relação às **famílias em situação de vulnerabilidade**, indicam que os educadores, a escola e o sistema escolar têm dificuldades para lidar com esse problema, ainda mais quando envolve a questão do uso de álcool e drogas na família, que atinge diretamente a escola. Há que se considerar também que o “fantasma da droga” e o olhar para as “famílias desestruturadas” é algo preconceituoso e, de alguma forma, impede o trabalho pedagógico. Além disso, é importante destacar que a distância criada entre família e escola impede um real conhecimento e interação entre estas duas importantes instituições responsáveis pela formação dos sujeitos em desenvolvimento. Sobre esse aspecto, Polonia e Dessen (2005) destacam que

. . . os pais de baixo nível socioeconômico têm dificuldades ou se sentem inseguros ao participarem do currículo escolar. Os conflitos e limitações na sua participação podem ser produtos de sua imagem negativa como pais, de sua própria experiência escolar ou de um sentimento de inadequação em relação à aprendizagem. Mas, tais limitações também

podem estar diretamente ligadas ao corpo docente, como o receio dos professores de ser cobrados e fiscalizados pelos pais, a percepção de que os pais não têm capacidade ou condições de auxiliar os filhos e a ausência de um programa ou projeto que integre pais e professores, em um sistema de colaboração (p. 306).

Outro fator ressaltado é o **“Pouco envolvimento com o aluno, com as famílias /comunidade e com a tarefa e com o tema”** (alto índice de atestados e a rotatividade de professores, falta de preparo teórico e psicológico para lidar com o tema, agressões físicas, psíquicas e sociais entre aluno/professor, uso de drogas pelo educador), com 36,1%. A respeito desse fator pode-se dizer, como Debarbieux (2002), que muitos professores não estão preparados para intervir e reconhecer o *stress* dos grupos relacionais da escola. Dubet e Martuccelli (1996) afirmam que os problemas pedagógicos e relacionais, em muitos casos, são vistos como problemas de personalidade. Assim, os educadores, sem o apoio e o diálogo com os colegas, passam a ter um mau registro de sua experiência e se tornam vulneráveis. Essa vulnerabilidade é aumentada se a formação do educador for inadequada.

Dois fatores de risco podem estar associados à questão anterior, dizem respeito aos projetos escolares e se relacionam com a Classe 2 **“A falta de parcerias no desenvolvimento dos projetos de prevenção”**. Faltam projetos de maior envergadura que envolvam toda a comunidade, trabalho em equipe e prática de atividades diferenciadas, com um escore de 20,7%. Isso revela que a prática pedagógica nas escolas carece de atenção. Sobre os projetos, Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) esclarecem que, em muitos casos, eles não se articulam, sendo estanques e personalizados, além disso, não contam com os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades previstas e, em muitos casos, exigem trabalhos fora da rotina da sala de aula. Reforçando a importância da

Prática Pedagógica, Dubet, Cousin, Guillement(1989) afirmam que o que torna uma escola eficaz é a construção de um sentido positivo de prática escolar, tanto para os professores quanto para os alunos. Para Pain (1998), um bom trabalho de grupo e o desenvolvimento sociocultural de atividades e de responsabilização fundam, instalam e sustentam o saber. A escola deve se constituir uma comunidade educativa e utilizar todos os espaços e instâncias escolares para assegurar o ensino e a educação dos atores escolares (Póvoa, 2013b).

Outro fator diz respeito à frustração com a aprendizagem e desinteresse dos alunos, com o escore de 30,8%, relacionado à Classe três **“A desmotivação dos alunos devida ao envolvimento dos pais e responsáveis com as drogas e aos conflitos familiares”**, que é um forte fator de risco, tendo em vista que o interesse pelas atividades acadêmicas é, em si, um fator de proteção.

A **Presença de uso de drogas na escola** também comparece como um fator de risco, com o escore de 17%, percentual que corresponde ao apresentado pela pesquisa PenSE/IBGE (2015) para escolares de 16 a 17 anos, portanto, a presença das drogas nas escolas não é percebida em níveis aceitáveis. A presença de drogas na escola, apontada pelos educadores-cursistas como um fator de risco, apresenta dos dois eixos de situações considerados na pesquisa realizada por Dalbosco (2015): (a) a oferta de drogas e identificação do uso de drogas nas dependências da escola; e (b) associação das drogas e violência dentro da sala de aula: tráfico e situações de risco. Segundo a autora, a escola se sente desprotegida devido ao consumo de drogas nas suas imediações, necessitando do apoio das redes sociais para enfrentar o problema e desconstruir a visão simplista de associar o uso de drogas à violência. Para ela o problema do uso de drogas na escola já está instalado e a prevenção a ser realizada não é apenas a primária. As ações de prevenção devem ser no nível seletivo, para isso, faz-se necessário o preparo do educador, no sentido de aproximar o aluno em situação de vulnerabilidade e não excluí-lo. Nesse sentido,

Marques (2015) diz que devem ser evitadas ações preventivas individuais e improvisadas que podem banalizar o problema.

A **Gestão escolar** (falta de pessoal, vigias, profissionais do SOE, falta de segurança, falta de espaço físico e equipamento físico, falta de trabalho em equipe e parcerias) também foi assinalada como um fator de risco. Este fator também pode ser visto na Classe 1 “**A falta de espaço físico e de material para o desenvolvimento das atividades escolares**”. Este fator destaca a dificuldade de alguns gestores em assegurar os recursos (humanos e materiais) necessários para o bom desenvolvimento da proposta pedagógica. Neste tópico, que trata de uma dimensão relevante, vale destacar que não foi ressaltada a importante instância escolar ligada à gestão escolar – o conselho escolar formado por pais, professores e alunos. Este dado evidencia, mais uma vez, a ausência da família e outros atores escolares na gestão escolar. Estudos mostram que os conselhos, espaços, a princípio, de diálogo e deliberação, dificilmente cumprem a sua função democrática (Souza, 2009). A presença dos pais nesses “conselhos” pode amedrontar e se contrapor à estrutura de poder existente no estabelecimento de ensino. Em muitos casos, a participação dos pais é apenas limitada e figurativa, limitando-se a referendar decisões já tomadas pelos que centralizam o poder, em geral, a direção da escola (Fernandes & Ramos, 2010).

É importante destacar também que dentro do processo participativo pouca ênfase é dada ao grêmio escolar, espaço reconhecido, mas não legitimado por muitos educadores, que temem as atitudes dos gremistas, e, por vezes, tentam tolher e controlar as suas ações. Também o conselho de classe (CE), previsto na LDB, não abre espaço para a participação dos alunos, principais interessados, na avaliação da aprendizagem realizada. O CE deveria ser um espaço priorizado para avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem, e, desse modo, possibilitar a participação dos alunos na solução de conflitos e tomadas de decisões essenciais ao processo educativo, sobretudo,

quando envolve questões relacionais e problemas complexos como o uso de drogas (Póvoa, 2013a).

Para Pain (1998), a democratização interna dos estabelecimentos deve ser operada a partir de pontos como o modelo democrático dos adultos, reconhecimento dos direitos humanos, elaboração conjunta de regras, a negociação coletiva e elaboração de projetos articuladores.

Em relação às demandas do professorado, Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) esclarecem que alguns gestores, no sentido de atender às expectativas dos órgãos centrais, distanciam-se dos professores, que, sem o suporte necessário, encontram dificuldade em se comprometer com esses projetos, considerados distantes de suas realidades e especialidades, por serem muito exigentes e pouco realistas em relação às condições pedagógicas e materiais da escola. Desse modo, os projetos não são, de fato, incorporados às disciplinas, e se desenvolvem de forma paralela, como um adendo. Para Póvoa e Rodrigues (2013), as reuniões pedagógicas que deveriam promover uma reflexão sobre o processo educacional da escola são subutilizadas, o espaço não é dinamizado de forma conjunta e cooperativa, os educadores realizam suas atividades (preparo de aulas, correção de trabalhos, etc.) de forma individual e isolada. Isso dificulta a interdisciplinaridade e a troca de experiência e de saberes. Este modelo de reunião é, em muitos casos, desprivilegiado pelos educadores e não conta com uma coordenação efetiva, que aborde não apenas os conteúdos e as questões burocráticas, mas os aspectos relacionais e os conflitos implícitos e explícitos nas relações entre os atores escolares.

Em relação à gestão do estabelecimento de ensino, Pain (1998) destaca que é no nível da direção do estabelecimento que, em grande parte, se constrói o clima que vai favorecer ou desfavorecer o sucesso dos projetos, programas e práticas escolares. A importância da liderança do diretor sobre o clima acadêmico e relacional foi destacada também por Black (2010), Gumseli

e Eryilmaz (2011), Price (2012), Allen et al. (2015), Ross e Cozzens (2016) e Lancinero-Paquet, Bocala e Bailey (2016), Gordon et al. (2016).

Outro fator destacado é o **Sucateamento da escola** que, com 20,5%, envolve as precárias condições de algumas escolas, onde faltam instalações adequadas, equipamentos e materiais escolares. Refere-se também à falta de profissionais como professores, vigias, psicólogos e orientadores sociais. Neste tópico foi destacado o excesso de alunos por turma, a rotatividade de alunos e de professores, a questão do transporte dos alunos para a escola (que os faz chegarem cansados por causa do percurso e, às vezes, muito cedo). Essas questões estruturais vêm sendo debatidas por autores como Spósito (2001), que afirma que um ambiente deteriorado concorre para relações sociais deterioradas. Para Latterman (2002), o espaço descuidado da escola faz com que os alunos se sintam desrespeitados, e o funcionamento instável do estabelecimento escolar faz com que se sintam desprotegidos.

Pain (1998) destaca a política educacional como um fator importante. Para o autor, o clima de um estabelecimento escolar é sua saúde mental. O clima social interno e externo da escola envolve três fatores importantes: a política das aprendizagens, a multiculturalidade do laço social e a prática da democracia.

Contribuições das Análises

A partir da análise documental realizada, podemos dizer que as sete categorias apresentadas nas Tabelas 5 e 6 sobre os fatores de risco e proteção apontados pelos educadores-cursistas do DF egressos das 5ª e 6ª edições do Curso de Prevenção correspondem às construções sobre os domínios do clima escolar apresentadas por Clifford et al. (2012), Thapa et al. (2013), Olswen et al. (2015), Vinha et al. (2015), Wang e Degol (2016), Moro et al. (2016), que, nos seus estudos

sobre os domínios do clima escolar, destacam as Relações escolares e a Prática pedagógica como fatores de proteção e elementos fortes que contribuem para o clima escolar positivo. Importa ressaltar, na categoria Relações escolares, as subcategorias mais apontadas pelos educadores-curistas: 1) Presença de afetividade e confiança nas relações escolares/Acolhimento, confiança e afetividade no ambiente educativo; 2) Relações amistosas e de cooperação com a família; 3) Relação de respeito e compromisso entre os agentes educativos. Já na categoria Práticas Escolares, os fatores mais mencionados foram: 1) Presença de normas; 2) Projetos de prevenção; e 3) Promoção de práticas estimulantes. Os dados colhidos nesta segunda análise das tabelas dos projetos confirmam a realizada anteriormente com o uso do *Iramuteq* que destacaram como os principais fatores de proteção: (a) a prática pedagógica comprometida com a prevenção; (b) vínculos escolares pautados no respeito, diálogo e confiança; e (c) compromisso dos agentes educativos. Fatores estes que determinam a qualidade das atividades escolares e a presença das famílias nas escolas.

Em concordância com Olsen et al. (2015), pode-se afirmar que estes fatores concorrem para o clima escolar positivo que garante a segurança física, social-emocional e saúde dos atores escolares. Esse tipo de clima é caracterizado por interações de respeito mútuo e compromisso entre professores, estudantes e funcionários da escola. A segurança física e social-emocional e o bem-estar dos atores escolares incluem, também, o desenvolvimento de regras justas, rotinas e procedimentos consistentes.

Em relação aos fatores de risco, os mais proeminentes foram, também, as Relações escolares e a Prática Pedagógica. Nas relações escolares, as mais destacadas foram a Relação Família/Escola e a Relação Escola/comunidade. Observa-se que, embora os educadores-cursistas

considerem a importância da Relação família/escola e Relação escola/comunidade, há, ainda, uma tendência dos educadores em apontar a família e a comunidade como fatores de risco.

Na categoria Práticas Escolares, as mais destacadas também se referem aos projetos e às práticas pedagógicas, porém faltam projetos de maior envergadura e práticas pedagógicas integrativas, diferenciadas, cooperativas e inclusivas. Isso, na visão dos educadores-cursistas, constitui-se em um fator de risco. Como foi visto, os mesmos fatores de proteção podem se tornar fatores de risco, dependendo da forma como são operacionalizados.

Importa destacar que os educadores-cursistas estão voltando o seu olhar para os fatores de risco internos da escola, como a prática pedagógica e também a atitude dos professores e atitudes dos alunos. É importante que a atitude do professor diante dos alunos, dos familiares, da equipe escolar, da tarefa e da temática sobre as drogas seja levada em conta, assim como a atitude em relação às atividades escolares, que pode se constituir em um fator de risco.

A presença de drogas na escola, com o índice de 17,1%, mostra que, em muitos casos, apesar da facilidade de acesso às drogas, registrada no item **“Localização da escola em lugares de vulnerabilidade socioeconômica e cultural”**, da proximidade da rede de distribuição de drogas (tráfico e gangs) e da presença de drogas no seio familiar, de algum modo, as escolas do DF, por meio de suas práticas pedagógicas, estão conseguindo prevenir o uso de drogas nas escolas.

Como se pode notar, os fatores de risco destacados nessa segunda fase da pesquisa confirmam o que foi destacado pela análise feita dos projetos com o uso do *Iramuteq*, que aponta a presença de drogas nas famílias e nas proximidades, como também a ausência das famílias na vida escolar dos filhos, a infrequência e a evasão escolar.

É importante assinalar que os educadores-cursistas têm consciência de que um importante fator de proteção é o estabelecimento de parcerias. No entanto, a mobilização nesse sentido deixa a desejar. Dentre as articulações internas e externas foi destacado o sistema educacional e político como um dos fatores que dificultam o desenvolvimento da proposta pedagógica, uma vez que não oferecem os insumos necessários, desde a estrutura física da escola, até a disponibilização de recursos humanos e materiais para o desenvolvimento da proposta pedagógica.

Como dizem Moreira et al. (2015), essas representações sobre os fatores de risco e de proteção interferem na implementação de projetos e ações educativas na escola. As representações sociais dos professores associam as drogas à violência, e isso concorre para o aumento do sentimento de medo e de paralisia na hora de agir. Sentindo-se incapazes, sem apoio dos colegas e gestores, e sobrecarregados, atribuem a responsabilidade sobre a questão das drogas a outras instituições, principalmente à família, a responsável pelas mazelas, não investindo na parceria escola/família/comunidade, desacreditando nas parcerias e nos programas sociais.

Como se pode notar, a partir dos resultados apontados por esta pesquisa, o investimento na formação do professor na prevenção do uso de drogas se faz necessário, como também são necessárias políticas e ações que visem à melhoria do clima escolar, principal fator de proteção para o uso de drogas.

Pode-se dizer que uma escola forte e eficaz se constrói a partir do suporte essencial para a prática pedagógica, da eficácia coletiva, da confiança nos pais e nos alunos e da ênfase na questão acadêmica (Hoy, 2012). Para Gordon (2016), a escola forte se constrói a partir de uma liderança efetiva, com professores colaborativos, famílias envolvidas e um forte apoio instrucional. Para Pain (1998), escola é um lugar de vida. Um aluno com inteligência e afetividade perturbadas não aprende, ou aprende mal, já que a inteligência funciona, também, a partir de uma base. Pode-se

concluir, a partir dos autores supracitados, que o clima social de um estabelecimento escolar autoriza ou não as aprendizagens, o racismo, as culturas múltiplas, a educação para a democracia e protege quanto ao envolvimento em situações de risco, como o uso de drogas.

No sentido de apontar formas de avaliar o clima escolar por meio de instrumentos válidos, apresentaremos, no próximo capítulo, a validação do instrumento *Clima Escolar na Visão da Equipe Escolar*.

Capítulo 5. Análise Exploratória das Propriedades Psicométricas das Escolas da Bateria de Clima Escolar

A terceira estratégia de coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de um instrumento para avaliar o clima escolar na visão da equipe escolar. Conforme Clifford et al. (2012), as pesquisas sobre o clima escolar se propõem a medir as características das qualidades da vida escolar que incluem, entre outras coisas, a disponibilidade de oferecer suporte para o ensino/aprendizagem. Essas pesquisas podem ter perguntas sobre o quanto os professores acreditam nos seus colegas, acreditam na missão da escola, sobre como se sentem e se podem expressar suas opiniões e receber os suportes necessários para desenvolver o seu trabalho. Para os diretores, a avaliação do clima escolar pode oferecer *feedbacks* úteis sobre o desempenho, seu e da escola, destacando questões como as práticas de liderança e a gestão de pessoas e de recursos que estão associadas às relações interpessoais, ao exercício da autoridade e o desenvolvimento e aplicação das regras escolares, ao controle e segurança do ambiente escolar, ao ambiente físico e social da escola, à interação entre escola/família e comunidade e aos processos de ensino/aprendizagem. A avaliação do clima escolar pode fornecer aos formuladores de políticas

escolares dados para a tomada de decisões e para a implementação de programas alinhados com as necessidades detectadas nesse processo avaliativo.

Para realizar a avaliação do clima escolar faz-se necessário validar testes, fornecendo evidências de rigor psicométrico sobre as medidas do clima escolar. A validade, segundo Clifford et al. (2012), diz respeito ao grau que um determinado instrumento pretende medir. Existem dois tipos de validade: a validade de construto e a validade de conteúdo. A validade de construto refere-se à capacidade de o instrumento medir as variáveis (por exemplo, segurança escolar), já a validade de conteúdo diz respeito ao grau em que os itens do instrumento refletem as várias facetas do item. Para essa validação, é necessária a participação de peritos que, segundo a literatura pesquisada que embasa a pesquisa, avaliará se as questões são procedentes ou não.

Segundo Olsen et al. (2015), o clima escolar vem sendo avaliado com rigor metodológico desde a década de 1990. O clima escolar é um termo amplo usado para descrever o ambiente escolar e, embora não tenha uma definição consensual, as revisões do tópico identificaram vários temas recorrentes: (a) ordem, segurança e disciplina; (b) apoio acadêmico; (c) relações pessoais e sociais; (d) instalações escolares; e (e) conexão escolar. Um clima escolar positivo tem sido associado ao maior desempenho acadêmico e a resultados comportamentais saudáveis para estudantes.

Um dos instrumentos utilizados para medir a saúde e a aprendizagem escolar é o *California School Climate, Health, and Learning Survey* (Cal-SCHLS), do California Department of Education (CDE). Esse instrumento é composto por três inquéritos inter-relacionados: *California Healthy Kids Survey* (CHKS), *California School Climate Survey* (CSCS) e o *California School Parent Survey* (CSPS). O Cal-SCHLS, por exemplo, fornece importantes informações sobre o ambiente de ensino/aprendizagem, assim como sobre a saúde e o bem-estar dos alunos. Fornece,

ainda, apoio aos pais, funcionários da escola e estudantes na promoção da aprendizagem e do sucesso escolar dos estudantes. Ele é apresentado em três inquéritos, que quando usados em conjunto, trazem informações sobre as necessidades de toda a comunidade escolar – professores, alunos e pais –, possibilitando às escolas redirecionarem as suas ações sobre as questões escolares. Segundo Olsen et al. (2015), uma avaliação da adequação técnica deste instrumento em 2007 informou consistência interna de nível secundário, que variou de 0,74 a 0,90 para a “resiliência climática”, e para “ativos internos” teve uma variação de 0,73 a 0,85. Para nível primário interno, a consistência dos ativos variou de 0,34 a 0,71; para a “resiliência climática” e para os “ativos internos” variou de 0,36 a 0,63 (p. 50).

O conteúdo das perguntas do instrumento de pesquisa refere-se aos fatos, comportamentos, atitudes e sentimentos relativos ao clima escolar. O instrumento usado, o *Clima Escolar na Visão da Equipe Escolar* – versão adaptada do “*Staff school climate module*” extraído do *California Climate School Survey* (WestEd, 2007 apresentado pelo Evaluation Toolkit for Magnet School Program), apresenta perguntas fechadas com duas ou mais alternativas específicas que foram escolhidas pelo informante.

Processo de Aplicação e Validação do Instrumento

Processo de aplicação do instrumento.

Participaram do estudo de validação da bateria de clima escolar 175 profissionais que atuam em escolas do Distrito Federal. Sobre a etnia dos participantes, 74,29% se declararam multiétnica (n=130), 17,14% hispânica (n=30), 7,43% africana (n=13) e 1,14% indígena (n=02). Apenas 25,14% dos participantes tiveram experiências profissionais em outras escolas (n=44). A

média de tempo de atuação dos profissionais na escola atual foi de 8,6 anos ($\pm 0,91$; $n=175$). Com relação à função desenvolvida na escola, professor que atua em sala de aula teve a maior frequência (78,86; $n=138$), seguido por apoio pedagógico (17,71%; $n=31$), 9,14% na direção ($n=16$), nas áreas administrativas e de apoio escolar (psicólogos, assistentes sociais, etc.), ambas tiveram 2,29% ($n=4$), sendo que os profissionais podiam exercer mais de uma função.

Apresentação do instrumento.

A Bateria de Avaliação do Clima Escolar – BACE – é composta por quatro escalas:

1. Avaliação da instituição.
2. Avaliação dos profissionais.
3. Disposição dos alunos.
4. Problemas escolares.

O processo de tradução foi feito pela pesquisadora e revisado por três juízes, dois doutores e um mestre em Psicologia. Os doutores possuíam experiência em escolas, e o mestre, em construção e validação de instrumentos psicométricos. Todos participaram da adequação dos itens, oferecendo alternativas para um melhor entendimento das questões propostas. Foram retirados alguns itens referentes à raça e etnia e os considerados repetitivos e não condizente com a realidade brasileira.

Procedimento de coleta de dados.

A pesquisa foi divulgada por meio de *e-mail* e *link* encaminhado por meio do WhatsApp® para os participantes das 5ª e 6ª edição do *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas* que indicaram residência no Distrito Federal. A aplicação do questionário ocorreu em meio *online* no ambiente do *Google Docs* e durou um mês.

Procedimento de processamento dos dados.

Os dados foram submetidos a análises estatísticas descritivas e inferenciais por meio do *software* estatístico SPSS na versão 19. Inicialmente foram verificados os pressupostos das análises estatísticas multivariadas (dados atípicos, dados ausentes, distribuição normal das variáveis, multicolinearidade, linearidade e singularidade). Em seguida, foi tomada a decisão sobre a permanência do dado ou exclusão do banco de dados conforme recomendação de Tabachnick e Fidell (2001). Neste trabalho, antes de proceder à análise estatística multivariada, foi realizada a análise exploratória dos dados, na qual não foram encontrados dados *missing* e foram eliminados os *outliers*.

Para investigar evidências de validade das escalas, foi utilizada a análise fatorial exploratória (Damásio, 2012). O método consiste em descrever a estrutura de correlação entre as variáveis em termos de um número menor de variáveis não observáveis (variáveis latentes) (Pasquali, 2012).

A análise fatorial pode ser dividida em quatro etapas, a saber:

1. Análise de fatorabilidade da matriz de correlação: busca identificar se a solução fatorial é pertinente para o conjunto de dados. Para este estudo, foi verificada a (a) adequação da variabilidade produzida pela amostra por meio do teste de Kaiser-Meyer-Olkin – KMO; (b) a proporção de participantes em relação ao número de itens (Lorenzo-Seva, Timmerman, & Kiers, 2011).

O tamanho das correlações foi avaliado por meio do (a) Teste de Esfericidade de Bartlett – TEB, verifica que não se trata de uma matriz identidade, cuja diagonal é um e todas as outras

iguais a zero (Tabachnick & Fidell, 2001); (b) a determinante da matriz; (c) média das correlações e; (d) proporção de correlações acima de 0,30.

2. Definição do número de fatores a serem extraídos: deve seguir o princípio da parcimônia, mantendo o menor número possível de fatores com maior grau de explicação da variância original da matriz de correlação (Patil, Singh, Mishra, & Donovan, 2008). Dessa forma, os critérios adotados identificam se a inclusão de um novo fator traz vantagens em relação à explicação que ele agrega.

Para definir o número de fatores retidos foi utilizado o critério dos autovalores (λ), sendo que apenas os fatores que superam a variância de um item isolado ($\lambda > 1,00$) foram mantidos (Pasquali, 2012) em conjunto com o critério da análise paralela, para que não fosse retido um número maior de fatores que não explicados apenas pelo comportamento dos dados.

A escolha do número de fatores foi confirmada pela análise da consistência interna nos fatores resultantes, utilizando o alfa de Cronbach (α), considerando valores acima de 0,70 (Tabachnick & Fidell, 2001).

3. Extração dos fatores: foi feita a partir da rotação das cargas fatoriais, nas quais os valores maiores foram evidenciados, permitindo identificar quais variáveis pertencentes a cada fator (Pasquali, 2012).

Para as escalas que não apresentaram estrutura unifatorial foi utilizada rotação Oblimim por se tratar de uma análise fatorial exploratória, já para as escalas unifatoriais, devido a sua

natureza, não foi realizada rotação (Pasquali, 2012). Neste estudo foram consideradas apenas as cargas maiores que 0,35, com a finalidade de minimizar a evidência de itens ambíguos.

4. Interpretação dos fatores: nessa etapa foi comparada a estrutura fatorial resultante com o modelo teórico proposto. A extração dos escores dos fatores foi feita por meio das médias das variáveis de cada fator. A média foi apresentada em conjunto com o desvio padrão e o coeficiente de variância para definir o perfil da amostra dos fatores.

Fatorabilidade das escalas.

Não foram identificados dados ausentes para os itens das escalas. A distância Mahalanobis identificou 25 casos *outliers* multivariados. Estes casos foram excluídos das análises de validação, dessa forma, a amostra resultante foi de 155 casos.

Mesmo após a exclusão dos *outliers* multivariados, apenas a Escala Avaliação da Instituição teve proporção de participantes para cada item inferior a 10. Porém, manteve proporção adequada para realização da análise fatorial (5,96). Segundo Pasquali (2012), proporções acima de cinco participantes por itens, em conjunto com bons índices do KMO (0,936), possibilitam testar a solução fatorial.

O KMO das escalas apresentou índices adequados para testar a solução fatorial. Com relação à hipótese de tratar de uma matriz identidade, tanto os valores da determinante da matriz quanto os do teste de esfericidade de Bartlett refutaram esta hipótese, demonstrando que há intercorrelação entre os itens. O tamanho das correlações se mostrou adequado às médias, variando entre 0,39 e 0,72. O mesmo ocorreu em relação à proporção de 0,30, que variou entre 0,62 e 1,00 (Vide Tabela 7 a seguir).

A Escala de Avaliação da Instituição apresentou dois itens com singularidade: “É um lugar seguro para os alunos”; e “É um lugar seguro para o pessoal (professores, funcionários, pais)”. Foi mantido o item “É um lugar seguro para os alunos” para testar a solução fatorial. A Escala de Problemas Escolares apresentou os seguintes itens com singularidade: “influência de gangues”; “posse de armas”; “vandalismo (pichações, depredações)” e “roubo”. Foram mantidos os itens “influência de gangues” e “roubo” para testar a solução fatorial.

Tabela 8

Medida de fatorabilidade das escalas da bateria de clima escolar

Medidas de fatorabilidade	Escala				
	Avaliação da instituição	Avaliação dos profissionais	Desenvolvimento profissional	Disposição dos alunos	Problemas escolares
Número de itens	26	10	10	4	12
Proporção de participantes por item	5,96	15,50	15,50	38,75	12,91
Teste de Kaiser-Meyer-Olkin	0,936	0,938	0,789	0,734	0,952
Média de correlação da matriz	0,525	0,694	0,395	0,485	0,722
Proporção de correlações acima de 0,30	0,988	1,000	0,622	1,000	1,000
Teste de Esfericidade de Bartlett	$\chi^2= 3799,264$; $p<0,000$	$\chi^2= 1501,082$; $gl=45$; $p<0,000$	$\chi^2= 610,513$; $gl=45$; $p<0,000$	$\chi^2= 191,006$; $gl=6$; $p<0,000$	$\chi^2= 2147,955$; $gl=6$; $p<0,000$
Determinante da Matriz	3.986×10^{-11}	$4,46 \times 10^{-5}$	2407×10^{-12}	0,284	5.576×10^{-8}
Itens com singularidade ($r>0,90$)	02	0	0	0	04

Definição do número de fatores.

De acordo com o critério do χ , a escalas: Avaliação dos Profissionais, Disposição dos Alunos e Problemas Escolares apresentaram estrutura unifatorial; ação ratificada pela análise paralela.

Tabela 9

Autovalores observados e aleatórios dos quatro primeiros componentes das escolas da BACE

Escalas										
C	Avaliação da instituição		Avaliação dos profissionais		Desenvolvimento profissional		Desenvolvimento profissional		Problemas escolares	
	$\tau.O$	$\tau.A$	$\tau.O$	$\tau.A$	$\tau.O$	$\tau.A$	$\tau.O$	$\tau.A$	$\tau.O$	$\tau.A$
1	14,142	1,877	7,254	1,448	4,582	1,474	2,463	1,160	8,977	1,500
2	1,838	1,699	0,588	1,288*	1,617	1,247	0,752	1,065*	0,662	1,341*
3	1,205	1,585*	0,537	1,180	0,935	1,204*	0,421	0,942	0,543	1,206
4	1,047	1,541	0,411	1,092	0,729	1,093	0,365	0,833	0,442	1,161

Note. Onde: C – Componentes, equivalentes aos fatores na análise fatorial. São utilizados para verificar os autovalores antes da rotação das cargas fatoriais (Tabachnick & Fidell, 2001); $\tau.O$ – Autovalores observados; $\tau.A$ Autovalores aleatórios; * - χ aleatórios que superaram o autovalor observado, critério da análise paralela.

A Escala de Avaliação da Instituição e a Escala de Desenvolvimento Profissional apresentaram estrutura com dois fatores, sendo corroborados tanto pelo critério do χ , quanto pela análise paralela (vide Tabela 9).

Extração dos Fatores.

Escala de Avaliação da Instituição.

Após a rotação para a extração dos fatores da Escala de Avaliação da Instituição verificou-se que não houve itens com cargas inferiores a 0,35. Assim, todos os itens foram mantidos na solução fatorial. O fator 01 ($\chi = 11,83$; Variância Explicada – VE = 52,86%; $\alpha = 0,926$) agrupou

13 itens referentes ao suporte que a instituição de ensino fornece ao aluno no seu desenvolvimento pessoal, com cargas que variaram entre 0,443 e 0,865. O fator 02 ($r = 11,72$; $VE = 5,612\%$; $\alpha = 0,952$) agrupou 13 itens relativos ao suporte que a instituição de ensino fornece ao aluno no seu desenvolvimento acadêmico, com cargas que variaram entre 0,431 e 0,961. Logo, a variância total explicada pela estrutura de dois fatores foi de 58,476% (Vide Tabela 10 a seguir).

Tabela 10

Estrutura fatorial da Escala de Avaliação da Instituição

	Itens	Fator 1	Fator 2	h²
A1	É um lugar de apoio e convidativo para os alunos aprenderem.		-0,961	0,501
A2	Estabelece altos padrões de desempenho acadêmico para todos os alunos.		-0,951	0,436
A3	Promove o sucesso acadêmico para todos os alunos.		-0,795	0,617
A4	Ajuda os alunos academicamente quando eles precisam.		-0,752	0,597
A5	Fornecer aconselhamento e apoio adequado para os estudantes.		-0,693	0,519
A6	Enfatiza as lições de ensino de forma relevante para os estudantes.		-0,649	0,532
A7	É um lugar de apoio e convidativo para o desenvolvimento do trabalho pessoal.		-0,606	0,656
A8	Promove confiança e cordialidade entre os funcionários.		-0,576	0,523
A9	Fornecer materiais, recursos e treinamento necessários para que o trabalho de ensino e aprendizagem seja eficaz.		-0,512	0,509
A10	Fornecer materiais, recursos e treinamento para trabalhar com a Educação Especial.		-0,489	0,461
A11	Incentiva os alunos a participar e decidir coisas como atividades de classe ou regras escolares.		-0,471	0,613
A12	Dá a todos os estudantes a igualdade de oportunidades para participar de discussões em sala de aula ou atividades.		-0,447	0,607
A13	Possibilita a todos os estudantes a igualdade de oportunidades para participar de atividades extracurriculares de enriquecimento.		-0,431	0,545
A14	Oferece aos alunos oportunidades para "fazer a diferença", ajudando outras pessoas ou a escola, ou a comunidade.	0,865		0,650

A15	Incentiva os alunos a se inscreverem em cursos de aprimoramento, independentemente da sua raça, etnia ou nacionalidade, situação socioeconômica, orientação sexual e problemas de saúde física e mental.	0,828		0,555
A16	Enfatiza as atividades escolares, usando materiais instrucionais, que refletem a cultura ou etnia dos alunos, como também as situações socioeconômicas, orientação sexual e problemas de saúde física e mental.	0,771		0,585
A17	Procura examinar os seus próprios preconceitos culturais por meio do desenvolvimento profissional.	0,733		0,688
A18	Considera as relações sociais, raciais/étnicas um aspecto prioritário na escola.	0,663		0,674
A19	Promove uma apreciação da diversidade dos alunos e respeito de um pelo outro.	0,645		0,805
A20	Enfatiza o respeito para todos os estudantes independentemente de crenças e práticas culturais, situação socioeconômica, orientação sexual e problemas de saúde física e mental.	0,641		0,783
A21	Comunica claramente aos estudantes as consequências de quebrar as regras da escola	0,613		0,575
A22	Lida com problemas de disciplina de forma justa.	0,560		0,771
A23	Lida efetivamente disciplina dos alunos e problemas comportamentais.	0,532		0,695
A24	É um lugar seguro para os alunos.	0,464		0,392
A25	É acolhedor e facilita envolvimento dos pais.	0,469		0,561
A26	Tem instalações limpas e bem conservadas.	0,443		0,354
	Número de itens	13	13	26
	Autovalores	11,837	11,729	-
	Variância Explicada	52,864	5,612	58,476
	α de Cronbach	0,926	0,952	-

Onde: h^2 – Comunalidade.

Escala de avaliação dos profissionais.

Nessa escala, por se tratar de uma estrutura unifatorial, não foi necessário a rotação das cargas fatoriais (Pasquali, 2012). Não houve itens com cargas inferiores a 0,35, desse modo, todos foram mantidos na solução fatorial. O conteúdo dos 10 itens da Escala de Avaliação Profissional

($\bar{x} = 6,956$; $VE = 69,556\%$; $\alpha = 0,957$) refere-se ao engajamento dos profissionais para o desenvolvimento da instituição e dos alunos, as cargas dos itens relativos a este aspecto variaram entre 0,431 e 0,961 (vide Tabela 11 a seguir).

Tabela 11

Estrutura Fatorial da Escala de Avaliação dos Profissionais (Continua)

Itens		Fator 1	h^2
A2	Reconhecem e prestam atenção nos alunos?	0,887	0,786
A1	Realmente se preocupam com cada aluno?	0,883	0,780
A3	Quer que cada aluno faça o seu melhor?	0,876	0,767
A7	Trata cada aluno com respeito?	0,861	0,741
A4	Ouve o que os alunos têm a dizer?	0,825	0,681
A10	Sente a responsabilidade de melhorar a esta escola?	0,822	0,676
A9	Apoia e trata uns aos outros com respeito?	0,815	0,664
A6	Trata todos os alunos de forma justa?	0,812	0,659
A5	Acreditam que cada estudante pode ser um sucesso?	0,798	0,636
A8	Mantém relações profissionais estreitas com outros membros da equipe?	0,752	0,566
	Número de itens	10	10
	Autovalores	6,956	-
	Variância Explicada	69,556	69,556
	α de Cronbach	0,957	

Onde: h^2 – Comunalidade.

Escala de desenvolvimento profissional.

Após a rotação para a extração dos fatores da Escala de Desenvolvimento Profissional, não houve itens com cargas inferiores a 0,35, dessa forma, todos os itens foram mantidos na solução fatorial. O fator 01 ($\bar{x} = 3,373$; $VE = 42,040\%$; $\alpha = 0,850$) agrupou cinco itens que remetem ao suporte na formação dos profissionais fornecidos pela instituição de ensino, com cargas que

variaram entre 0,465 e 0,839. O fator 02 ($r = 3,328$; VE = 12,277%; $\alpha = 0,813$) agrupou cinco itens que remetem ao suporte instrumental dado pela instituição de ensino aos profissionais, com cargas que variaram entre 0,373 e 0,833. Assim, a variância total explicada pela estrutura de dois fatores foi de 54,317% (vide Tabela 12 a seguir).

Tabela 12

Estrutura fatorial da Escala Desenvolvimento Profissional

Itens		Fator 1	Fator 2	h ²
A9	Promover eventos e reuniões para o engajamento social, emocional dos estudantes voltada para as necessidades de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e morais de crianças e adolescentes.		0,832	0,664
A8	Incentivar a Educação Especial.		0,704	0,566
A6	Incentivar a aprendizagem de idiomas.		0,662	0,659
A10	Favorecer a criação de um clima escolar positivo.		0,566	0,676
A7	Ser aberta a novas realizações.		0,373	0,741
A1	Cumprir com padrões acadêmicos.	0,839		0,780
A2	Utilizar métodos de instrução baseados em evidências de instrução.	0,834		0,786
A3	Oferecer apoio comportamental positivo de gestão da sala de aula.	0,667		0,767
A5	Destacar uma pedagogia culturalmente relevante para a escola e para a população estudantil.	0,503		0,636
A4	Trabalhar com diversidade racial, étnica ou cultural, grupos.	0,465		0,681
	Número de itens	5	5	10
	Autovalores	3,373	3,328	-
	Variância	42,040	12,277	54,317
	α de Cronbach	0,850	0,813	-

Onde: h² – Comunalidade.

Escala de avaliação da disposição dos alunos.

A Escala de Avaliação da Disposição dos Alunos apresentou estrutura unifatorial ($\gamma = 1,978$; VE = 49,442%; $\alpha = 0,792$). Não houve itens com cargas inferiores a 0,35, desse modo, todos os itens foram mantidos na solução fatorial. As cargas dos quatro itens, cujo conteúdo remete ao engajamento, variaram entre 0,610 e 0,804 (Vide Tabela 13 a seguir).

Tabela 13

Estrutura Fatorial da Escala de Avaliação da Disposição dos Alunos

Itens		Fator 1	h ²
A3	Estão motivados para aprender?	0,804	0,647
A2	Chegam à escola alerta e descansados?	0,753	0,567
A1	Estão saudável e fisicamente aptos?	0,626	0,392
A4	São bem comportados?	0,610	0,372
	Número de itens	4	4
	Autovalores	1,978	-
	Variância	49,442	49,442
	α de Cronbach	0,792	

Onde: h² – Comunalidade.

Escala de avaliação dos problemas escolares.

A Escala de Avaliação dos Problemas Escolares apresentou uma estrutura unifatorial ($\gamma = 8,718$; VE = 72,646%; $\alpha = 0,969$). Esta foi a única escala com interpretação negativa, ou seja, quanto maior o escore, pior a percepção sobre o fenômeno. Não houve itens com cargas inferiores a 0,35, dessa forma, todos foram mantidos na solução fatorial. O conteúdo dos 12 itens da escala remete aos problemas que podem ocorrer entre os estudantes, como uso de álcool pelos estudantes. As cargas dos itens variaram entre 0,699 e 0,928. (Vide Tabela 14 a seguir).

Tabela 14

Estrutura Fatorial da Escala de Avaliação dos Problemas Escolares

Itens		Fator 1	Comunalidade
A10	Influência de gangues?	0,928	0,862
A11	Roubo?	0,922	0,850
A12	Tráfico de drogas?	0,909	0,826
A6	Preconceito e conflito devido a questões sociais, sexuais, étnico / racial entre os estudantes?	0,876	0,767
A3	Assédio ou <i>bullying</i> entre estudantes?	0,873	0,762
A1	O uso de álcool e drogas pelos estudantes?	0,865	0,748
A8	Falta de respeito da equipe para com os estudantes?	0,860	0,739
A2	O uso de tabaco pelos estudantes?	0,852	0,726
A4	Luta física entre os alunos?	0,837	0,700
A7	Depressão estudante ou outros problemas de saúde mental?	0,814	0,662
A9	Infrequência às aulas? (Matar aulas)	0,765	0,586
A5	Alunos com mau comportamento / indisciplinado?	0,699	0,489
	Número de itens	12	12
	<i>Autovalores</i>	8,718	-
	Variância Explicada	72,646	72,646
	α de Cronbach	0,969	-

Interpretação

Na interpretação dos escores das escalas foi considerada a amostra total (n=175). Para auxiliar a interpretação do escore da Escala de Problemas Escolares foi feita a inversão, mantendo na mesma direção da interpretação das outras escalas. Em geral, a amostra se mostrou homogênea em relação aos escores da BACE. Apenas a Escala de Problemas Escolares ($C_v = 0,419$) e o fator Formação ($C_v = 0,419$) da Escala de Desenvolvimento Profissional tiveram coeficientes maiores que 0,30.

O fator Formação inserido na Escala Desenvolvimento Profissional teve a melhor avaliação (média = 4,02±1,44; n=175). Já o fator - Suporte acadêmico-, inserido na Escala de Avaliação da Instituição (média = 2,13±0,69; n=175), e Escala de Comprometimento dos Profissionais (média = 2,13±0,72; n=175) tiveram pior avaliação em relação ao restante da BACE.

Os dois fatores da Escala de Avaliação da Instituição tiveram correlação positiva significativa entre eles, tiveram também correlação com o escore das Escala de Comprometimento dos Profissionais e Escala de Disposição dos Alunos. Os dois fatores da Escala de Avaliação da Instituição tiveram uma correlação negativa significativa com a Escala de Problemas Escolares.

O Escore da Escala de Comprometimento dos Profissionais teve correlação significativa positiva com a Escala de Disposição dos Alunos e negativa com a Escala de Problemas escolares. Os fatores da Escala de Desenvolvimento Profissional tiveram, tão somente, correlação significativa positiva entre eles. A Escala de Disposição dos Alunos teve correlação significativa negativa com a Escala de Problemas Escolares (vide Tabela 14 a seguir).

Tabela 15

Escores das Escalas da Bateria de Clima Escolar (n=175)

	Escalas da bateria de clima escolar		Média	DP	C _v	1	2	3	4	5	6
1	Avaliação da Instituição	Suporte Pessoal	2,18	0,58	0,266						
2		Suporte Acadêmico	2,13	0,69	0,323	0,785*					
3	Comprometimento dos profissionais		2,13	0,72	0,338	0,673*	0,651*				
4	Desenvolvimento Profissional	Formação	3,85	1,63	0,423	0,126	0,139	0,112			
5		Apoio Instrumental	4,02	1,44	0,359	0,055	0,086	-0,015	0,631**		
6	Disposição dos alunos		2,94	0,64	0,216	0,435*	0,368*	0,422*	0,112	0,029	

7	Problemas escolares	3,11	1,20	0,419	- 0,204*	- 0,198*	- 0,205*	-0,054	0,089	-0,256*
---	---------------------	------	------	-------	-------------	-------------	-------------	--------	-------	---------

Onde: DP – Desvio Padrão; Cv – Coeficiente de variância; * Correlação de Pearson $p < 0,01$.

Em conclusão, podemos dizer que a adaptação para o idioma português das escalas da BACE apresentou medidas psicométricas robustas que apontam para uma boa estabilidade na aferição do construto para a qual foi construída. É importante que sejam realizados novos estudos para verificar a robustez da estabilidade da estrutura fatorial das escalas. Sugere-se estudos com amostras maiores que possibilitem verificar a estabilidade por meio de modelagem de equações estruturais.

A correlação entre os escores das escalas deve ser analisada com cautela, uma vez que pode estar sobre influência da correlação pelo método de aplicação, não explicando a relação entre os fenômenos. Uma solução possível seria utilizar multimétodos que avaliem os mesmos construtos das escalas.

É importante destacar que a BACE é um instrumento de rastreio que leva apenas em consideração a percepção dos profissionais que atuam na escola. Para ter uma avaliação mais precisa do clima escolar, é necessário que sejam envolvidos os outros atores da comunidade escolar, além dos profissionais. Também é necessária uma abordagem multimétodo, que possibilite ter acesso ao fenômeno do clima escolar de diferentes vias de investigação.

Para melhor entender o alcance da BACE para captar a percepção dos educadores-cursistas do DF que participaram da pesquisa, na próxima sessão os dados serão apresentados graficamente e analisados.

Análise dos Dados da BACE.

Nesta análise foi utilizada uma escala de quatro pontos: Positivo, Transição Positivo, Transição Negativo, Negativo. Pode-se perceber na Figura 3, a seguir, que os educadores-cursistas avaliaram o suporte acadêmico como positivo em 38,3%, em transição para o positivo em 56,05. A Figura evidencia uma baixa frequência de transição para o negativo de 4,6%, e uma baixíssima frequência do negativo de 1,1%. Portanto, os educadores do DF, em grande parte, percebem que têm o suporte acadêmico para realizar seu trabalho pedagógico.

Suporte acadêmico

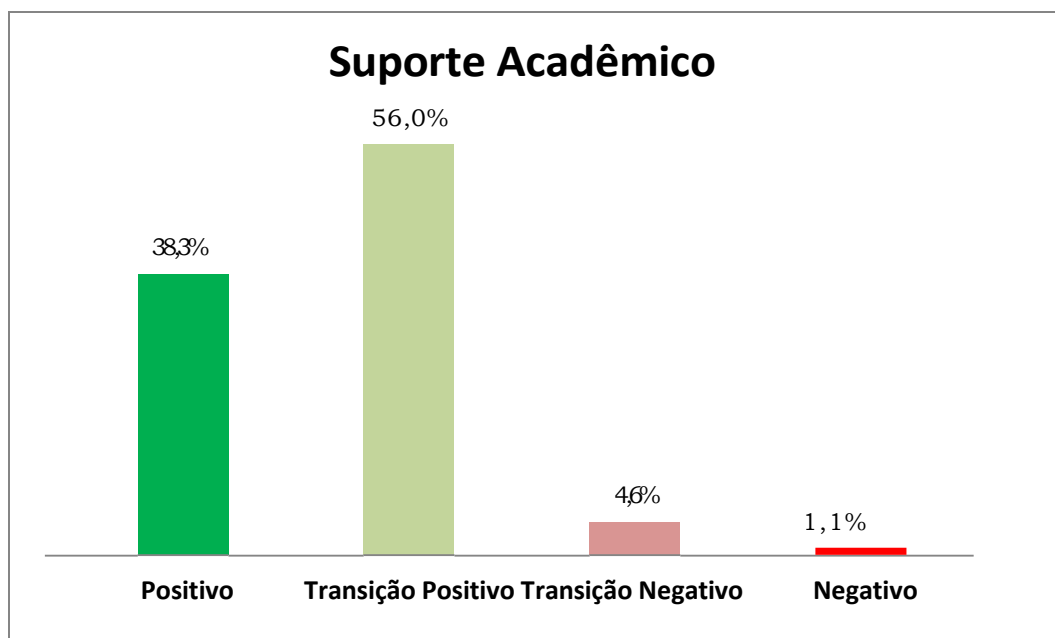


Figura 3. Promoção de suporte acadêmico.

No que se refere ao suporte pessoal (Figura 4), há também uma grande frequência do positivo e da transição para o positivo, ambos com 45,7%. A frequência na transição para o negativo, de 6,3%, é baixa e baixíssima. Pode-se concluir que os educadores-cursistas que responderam ao BACE entendem que as

escolas do DF têm tanto o suporte acadêmico quanto pessoal para realizar o trabalho pedagógico. É importante esclarecer que a formação do professor deve ser contínua e aplicada para que os conhecimentos adquiridos se consolidem. Desse modo, é importante a permanência do professor na unidade de ensino e a troca contínua de experiências e saberes nas coordenações pedagógicas. Como diz Austin et al (2011) o grupo de profissionais em um trabalho cooperativo realizado, não apenas nas coordenações, mas do no dia a dia da escola, pode fornecer o apoio pessoal para que os educadores possam realizar o seu trabalho de forma prazerosa e eficaz.

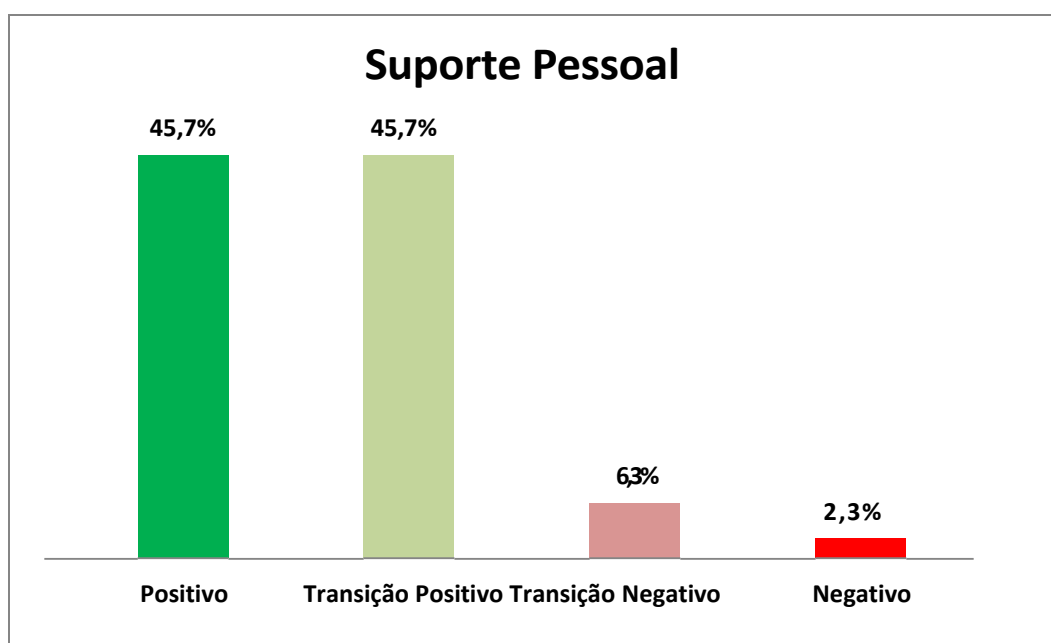


Figura 4. Promoção de suporte pessoal.

No que diz respeito ao compromisso (Figura 5), os educadores-cursistas respondentes do questionário percebem em 60% a existência do comprometimento profissional positivo e em transição para o positivo em 30%. Na transição para o negativo, o comprometimento profissional teve um escore baixo (9,7%) e no negativo o escore foi baixíssimo (1,1%). Depreende-se daí que os educadores do DF são vistos como comprometidos profissionalmente com o seu trabalho. O comprometimento dos educadores não deve ser apenas com a transmissão de conhecimento, mas com o desenvolvimento da pessoa do educando. Desse

modo, o compromisso é com o processo educativo dos sujeitos escolares, razão pela qual os educadores necessitam de apoio pessoal como assevera Austin et al. (2011).

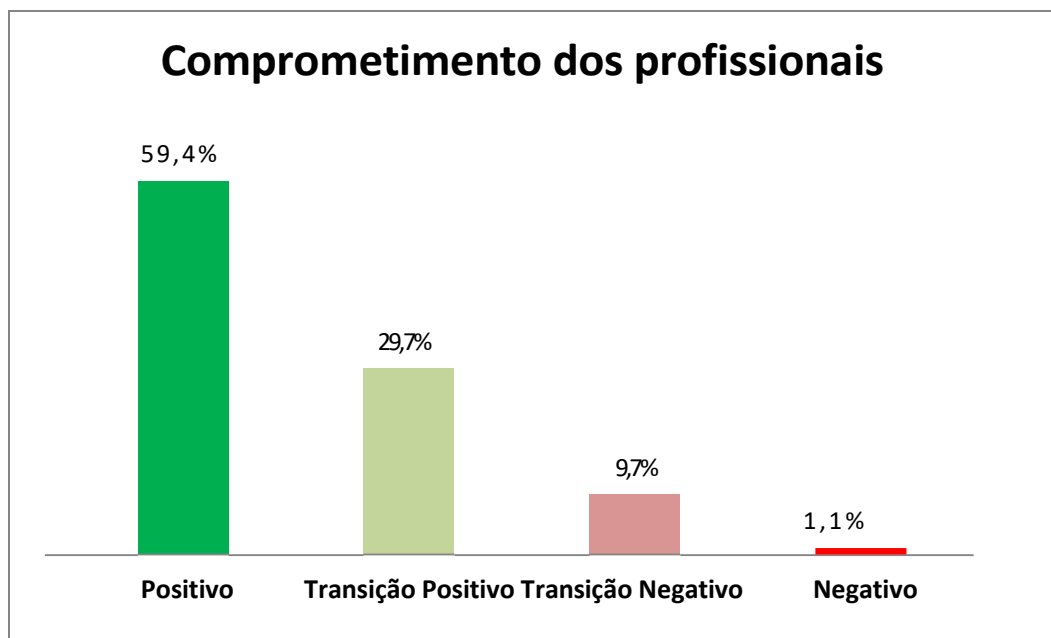


Figura 5. Escala de comprometimento dos profissionais – comprometimento com o bem-estar dos alunos.

A Figura 6, a seguir, mostra que o apoio instrumental recebido é mais negativo do que positivo na proporção de 54,3% por 18,9%. Os educadores-cursistas não percebem uma transição para o positivo, mas uma transição para o negativo na ordem de 17,1%. Apenas 9,7% aparece na transição para o positivo. A partir desses dados pode-se dizer que os educadores cursistas percebem o apoio acadêmico e pessoal em níveis altos. Porém, na visão deles, o apoio instrumental precisa ser reforçado para que o educador possa desenvolver com mais recursos em sua prática profissional. Esse apoio envolve dependências físicas adequadas e bem conservadas, equipamentos e materiais didáticos disponíveis e adequados à realidade da escola e às necessidades dos professores (Austin et al., 2011).

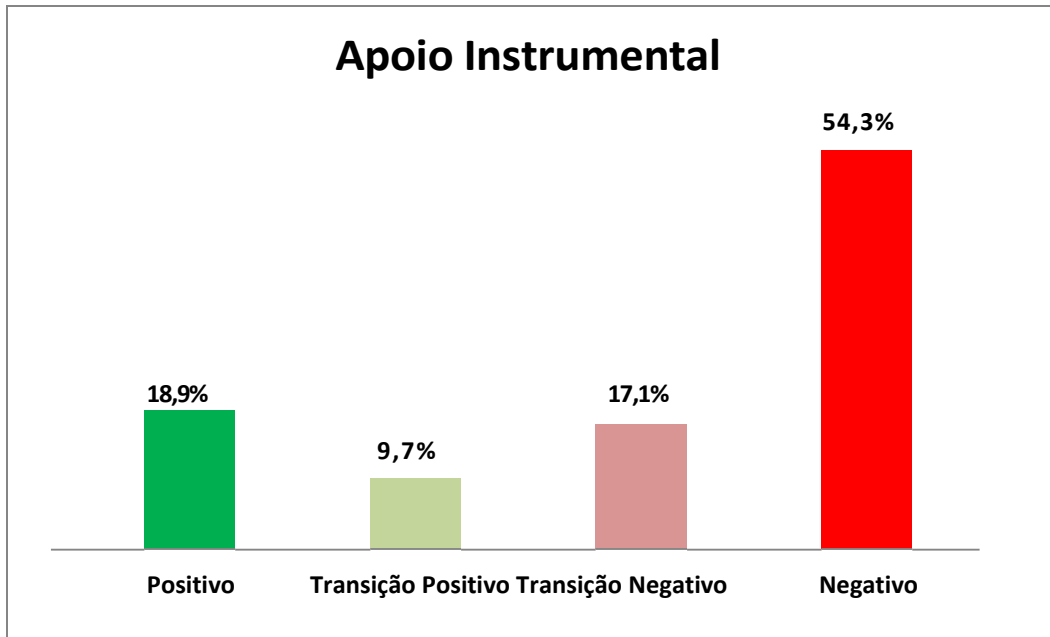


Figura 6. Escala de desenvolvimento profissional – apoio da instituição para o desenvolvimento dos profissionais.

A formação profissional apresentada na Figura 7, a seguir, também aparece mais negativa do que positiva na proporção de 56,0% para 14,35%. Na percepção dos educadores cursistas, há também uma transição mais negativa do que positiva, na proporção de 18,3% para 11,4%. Portanto, a formação profissional no DF não tem sido suficiente, devendo ser repensada para aprimorar o suporte acadêmico e pessoal dos educadores. É importante garantir a formação continuada aos profissionais, como também a estabilidade dos docentes, para que se consolidem os vínculos e os processos de aprendizagem (Austin et al. (2011) e Ribeiro & Kaloustian, 2005).

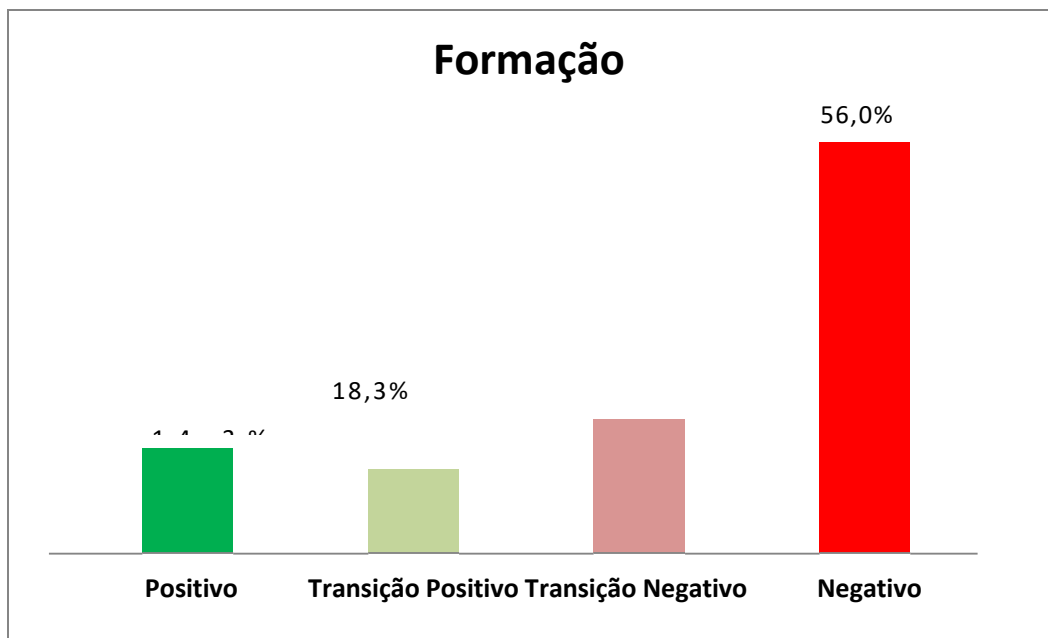


Figura 7. Formação.

A Figura 8, a seguir, trata da disposição dos alunos para os estudos. Pode-se observar que estão mais na transição para o positivo do que no positivo, na proporção de 48,6% e 13,7%. O nível da transição para o negativo tem um nível significativo de 33,7%, enquanto que, no negativo, tem um escore baixo de 4,0%. Percebe-se que, para os educadores-cursistas, os estudantes do DF estão tentando se engajar nos estudos, sendo que poucos, de fato, não se engajaram. Como foi dito, o fato de os alunos não se envolverem com as atividades escolares pode se constituir em fator de risco.

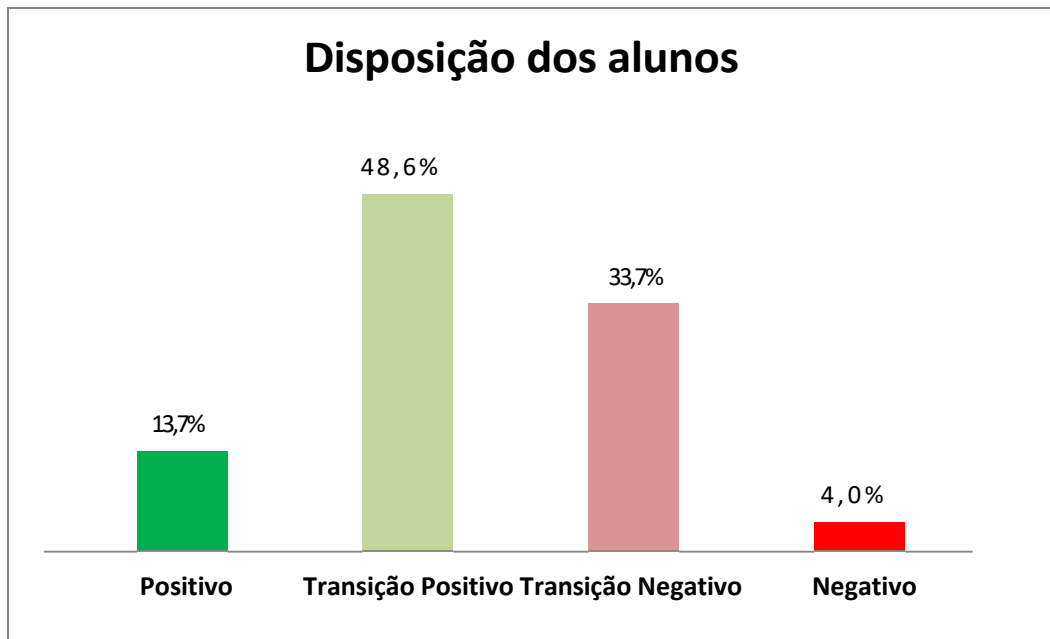


Figura 8. Escala de disposição dos alunos – motivação dos alunos.

No que se refere aos problemas escolares, verifica-se na Figura 9, a seguir, que na percepção dos educadores cursistas, há uma tendência mais positiva do que negativa e na transição para o positivo, na proporção de 33,7% para 28,0%. Estes índices superam os negativos na ordem de 24,0% e da transição para o negativo de 14,9%. Pode-se dizer que na percepção dos educadores-cursistas que responderam a BACE, os problemas escolares não são tão intensos.

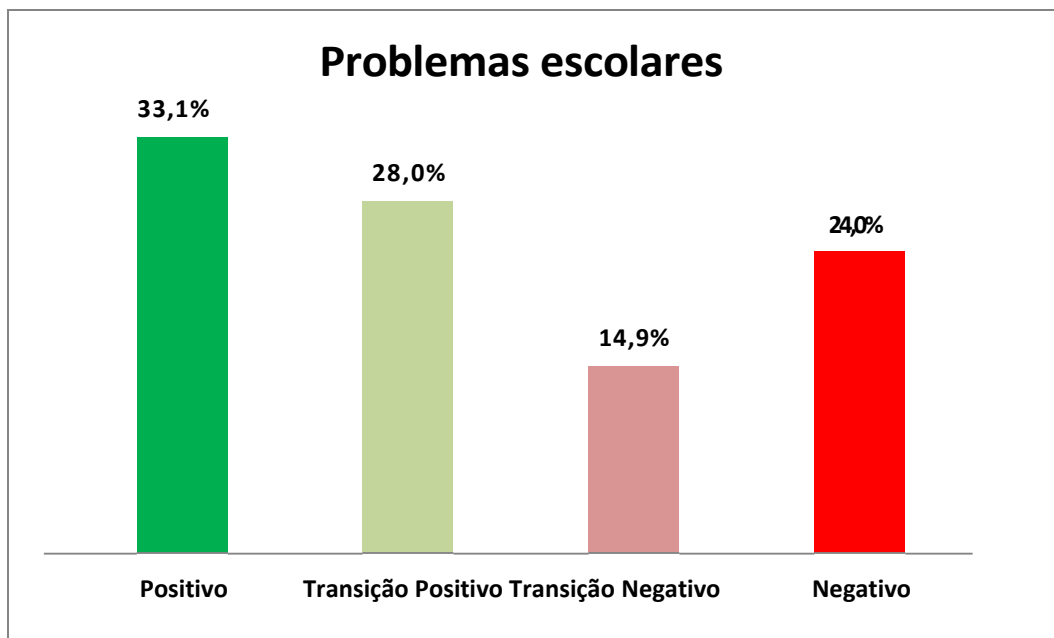


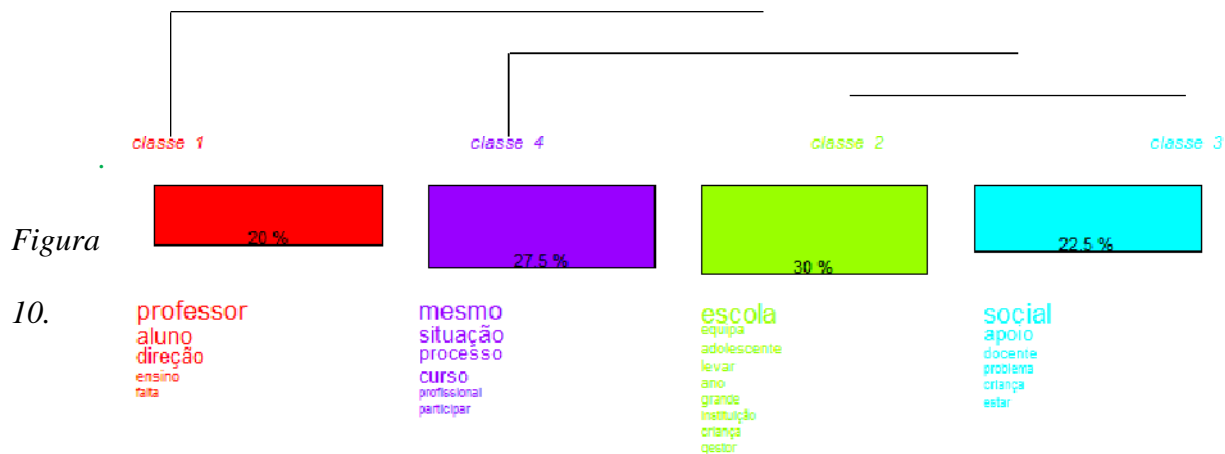
Figura 9. Inventário de problemas escolares – problemas relacionados ao ambiente escolar.

Finalizando, pode-se dizer que há, por parte dos educadores-cursistas, uma visão positiva no que se refere ao suporte acadêmico e pessoal recebido, havendo também o compromisso por parte dos profissionais, que ainda demandam por formação e por apoio instrumental. No que se refere aos alunos, verifica-se que de alguma forma eles estão engajados com os estudos e também que os problemas escolares estão reduzindo, o que demonstra que as escolas do DF estão conseguindo superar as dificuldades com o comprometimento dos profissionais e o suporte acadêmico e pessoal.

Com o objetivo de abrir espaço para a manifestação livre, foi colocada uma pergunta aberta: “Caso queira tecer algum comentário adicional use o espaço abaixo”. As respostas a essa pergunta foram analisadas com auxílio do *software Iramuteq* e sumarizadas a seguir.

Análise da pergunta aberta da Bateria do Clima Escolar

A análise da única pergunta aberta da BACE teve 48 textos com 71 segmentos analisados. A partir de matrizes, cruzando segmentos de texto e palavras, aplicou-se o método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e obtivemos quatro classes apresentadas no dendograma da Figura 10 a seguir:



Dendograma das classes dos fatores gerados a partir da Bateria de Avaliação do Clima Escolar.

Fonte: Da autora.

Na Figura 10 observa-se que as quatro classes se interconectam, sendo que a classe 1 abarca as outras três, e a classe 4 abarca a classe 2 e 3 que estão próximas. A classe 2, com 30%

do *corpus*, é a maior delas, seguida da classe 4, com 27,5% do *corpus*, depois pela classe 3, com 22,5%, e, finalmente, pela classe 1 com 20% do *corpus*.

Classe 1: A ausência da família.

A classe 1, com o escore de 20%, pode ser ilustrada pelo seguinte segmento de texto:

“O principal problema da escola é a falta de interesse dos alunos em estudar e a ausência dos familiares para incentivar a mudança de vida através da educação, a indisciplina torna as aulas mais difíceis e faz com que os professores e direção demandem muito tempo para a resolução dos casos dos alunos indisciplinados”.

Esta classe referenda o que já foi analisado nos projetos e nas tabelas. A falta de interesse dos alunos associada à ausência dos familiares na vida escolar dos filhos também traz à baila a questão da indisciplina escolar.

Classe 2: A presença da equipe gestora.

Esta classe, com escore de 30%, é a mais forte. Pode ser ilustrada pelo segmento de texto:

“... eu fiz a avaliação baseada na equipe gestora que se encontrava na escola até dezembro de 2016, esse ano tem uma equipe nova, ainda que provisória, mas que tem um ótimo entendimento sobre as questões pedagógicas e vem buscando unificar o grupo”.

Esta classe assinala as mudanças que a equipe gestora pode provocar na escola, ressalta o papel dessa equipe em unificar o grupo de educadores e promover um clima escolar que favoreça o

entendimento e a cooperação no desenvolvimento das ações pedagógicas, tal como propõem Hoy (2012), Allen et al. (2015), Ross e Cozzens (2016), Lancinero-Paquet, Bocala, e Bailey (2016), Gordon et al. (2016).

Classe 3: O compromisso dos agentes educativos.

A classe 3, com o escore de 22,50%, pode ser ilustrada pelo segmento de texto:

“A instituição (nome da escola) apesar de estar situada em uma comunidade com alto grau de vulnerabilidade social (nome da localidade), tem conseguido um grande sucesso quanto à diminuição da violência escolar graças ao apoio da comunidade docente e equipe de apoio”.

Nessa classe é possível constatar que a escola, embora situada em lugar de grande vulnerabilidade, pode superar problemas como a violência escolar a partir do trabalho da comunidade docente e equipe de apoio. A classe ainda corrobora com o que foi dito anteriormente na fase de análise documental dos projetos e tabelas sobre os fatores de risco e proteção dos projetos das 5ª e 6ª edições. Nessa análise, a localização da escola em lugar de grande vulnerabilidade foi apontada como maior fator de risco, fator este também apontado por Plena et al. (2015), Bortoli et al. (2015) e Noto et al. (2015). O respeito, compromisso e cooperação entre os agentes educativos foi destacado como um dos maiores fatores de proteção.

Como foi dito por Dubet (1997), o que faz um estabelecimento escolar forte e protegido, independentemente do local onde ele se localiza, é a qualidade do ensino, do trabalho pedagógico realizado, que envolve o compromisso assumido pelos educadores. Compromisso este que se

refere à “responsabilidade compartilhada – envolvimento da comunidade intra e extraescolar” (Polonia et al., 2015, p. 121). A partir desses dados, podemos concluir que os fatores organizacionais da própria escola e do sistema escolar, destacados por Blaya (2002), são essenciais para o bom andamento da instituição escolar.

Classe 4: A necessidade de profissionais que levem em conta a situação do aluno. Esta classe, com peso de 27,5%, é a segunda classe mais forte das analisadas. O segmento de texto que melhor a representa é:

“A maioria das escolas tem o mesmo problema, a falta de profissionais que entendam a situação socioeconômica do aluno como algo a ser levado em consideração no processo de ensino aprendizagem”.

A análise das classes, construídas a partir das repostas dadas à questão aberta do questionário, corroboraram os dados apresentados na análise dos projetos e tabelas dos fatores de proteção e de risco apresentados pelos educadores-cursistas egressos das 5ª e 6ª edições do curso de prevenção. Os dados são apresentados a seguir pela ordem de importância: presença da equipe gestora, com 30% de respostas; necessidade de profissionais que levem em conta a situação do aluno, com o índice de 27,5%; compromisso dos agentes educativos, com 22,4%; e, ausência da família, com 20%.

As três primeiras classes se relacionam entre si compondo um fator de proteção significativo e se constituindo em um dos aspectos mais importantes do clima escolar. A equipe gestora rege e condiciona o clima escolar, aponta para a necessidade de olhar para os alunos e

famílias e dotar os educadores de condições para que se sintam comprometidos e responsáveis pela sua tarefa educativa. Em concordância com Blaya (2002), é possível afirmar que na escola é imprescindível a relação professor-aluno de qualidade, baseada na comunicação clara e honesta; atividades extracurriculares; disciplina justa e coerente; oportunidade de os alunos desenvolverem a autoestima e o sentimento de pertencimento; incentivo à participação, à colaboração, ao desenvolvimento de lideranças; desenvolvimento de uma cultura compartilhada.

Análise do Grupo Focal

A terceira forma de coleta de dados foi a Grupo Focal – GF – realizado em 30 de maio de 2017. Este grupo foi marcado por três vezes, no período de 20 de março a 20 de maio, porém, devido à greve dos professores, às dificuldades de mudanças na coordenação intermediária e aos sucessivos eventos que impediam os professores de participar do grupo, não foi possível reunir um número suficiente de cursistas egressos das 5ª e 6ª edições da Regional do Gama para compor o GF, dessa forma, foi realizado um GF com três educadores.

O GF foi realizado no Centro de Ensino Médio Integrado – CEMI – do Gama, no dia 30 de maio, das 10 horas e 40 minutos às 11 horas e 51 minutos. Com o propósito de disparar a reflexão no grupo focal, coordenado por um pesquisador do Psicologia Social Trabalho e Organizações - PSTO da Universidade de Brasília – UnB –, apresentou os dados colhidos nas etapas anteriores: gráficos da aplicação do instrumento *Clima escolar na visão da equipe escolar* e versão resumida dos fatores de risco e proteção dos projetos das 5ª e 6ª edições (vide anexo II).

O GF foi composto por seis pessoas, o pesquisador, que coordenou o Grupo de Trabalho – GF –, sua auxiliar que realizou as anotações da entrevista, a doutoranda (que não participou da discussão), uma orientadora educacional de um Centro de Ensino Médio – CEM –, um professor

do Ensino Fundamental e uma psicóloga que atende a uma escola classe. Os entrevistados mostraram-se cooperativos e à vontade. O GF foi realizado em um espaço próprio, uma sala de reunião confortável e adequada de uma escola de Ensino Médio do Gama.

Os participantes do GF não chegaram simultaneamente, uma das participantes era da escola e recepcionou os demais enquanto aguardávamos a liberação da sala de reunião. Uma das participantes chegou no horário apazado e ficou conversando com a colega sobre a questão da greve, o outro participante chegou atrasado e esclareceu o motivo do não comparecimento da colega e adiantou a necessidade de sair no horário combinado devido à questão do trânsito. Os outros dois participantes que se dispuseram a participar do GT não apareceram.

A reunião começou com esclarecimentos, por parte do coordenador do GF, e a coleta da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação na pesquisa e consentimento para gravar a discussão. Os participantes do GF não fizeram qualquer objeção, mostrando-se muito cooperativos.

O GF seguiu a seguinte metodologia: apresentação gráfica dos gráficos gerados na validação da BACE, seguida de discussão. Depois apresentação gráfica das tabelas dos fatores de risco e proteção da quinta e sexta edições do *Curso de Prevenção*.

O GF foi iniciado com uma retrospectiva da participação dos entrevistados no processo da pesquisa e com a apresentação impressa e oral dos dados da pesquisa da BACE realizada online pelo coordenador que iniciou o debate dos gráficos apresentados após analisá-los com perguntas *como: “Tem alguma coisa que surpreende vocês? Como vocês veem esse gráfico? Tem alguma coisa que chama a atenção de vocês ou que vocês não esperavam”?* Após a análise dos gráficos da BACE, foram distribuídas as tabelas para que os entrevistados lessem e comentassem dizendo: *“Vou deixar para vocês lerem e fazerem as ponderações. Nesse primeiro são os fatores de*

proteção. E aí eu vou aproveitar e fazer a seguinte pergunta: o que torna uma escola realmente protetora”? Depois de ouvir os entrevistados, que já apontavam fatores de risco, perguntou: “Eu vou pedir para a gente fazer o exercício de tentar relacionar esses fatores de risco com os indicadores que eu falei sobre o clima escolar (referindo-se aos dados da BACE). Eles podem ser potencializadores ou não desses fatores de risco ou até minimizados”?

O grupo mostrou-se engajado na discussão calorosa e respeitosa, sem interrupções por parte dos participantes que se mostravam interessados em ouvir os colegas e compartilhar experiências. Apesar de a discussão ter se desenvolvido em um clima de interesse, ela teve que ser finalizada antes de esgotar o tema por causa do horário estabelecido previamente para a realização do GT – dois dos três entrevistados trabalhavam em outras escolas e tinham que sair no horário apazado.

Os dados colhidos no GF foram gravados em áudio e degravados, gerando o material em texto para a análise dos dados que é apresentada a seguir:

Parte 1. Análise dos Dados da Bateria BACE

Para iniciar a análise do Grupo Focal foram apresentados análise dos dados da Bateria BACE, na sequência apresentada na tabela a seguir:

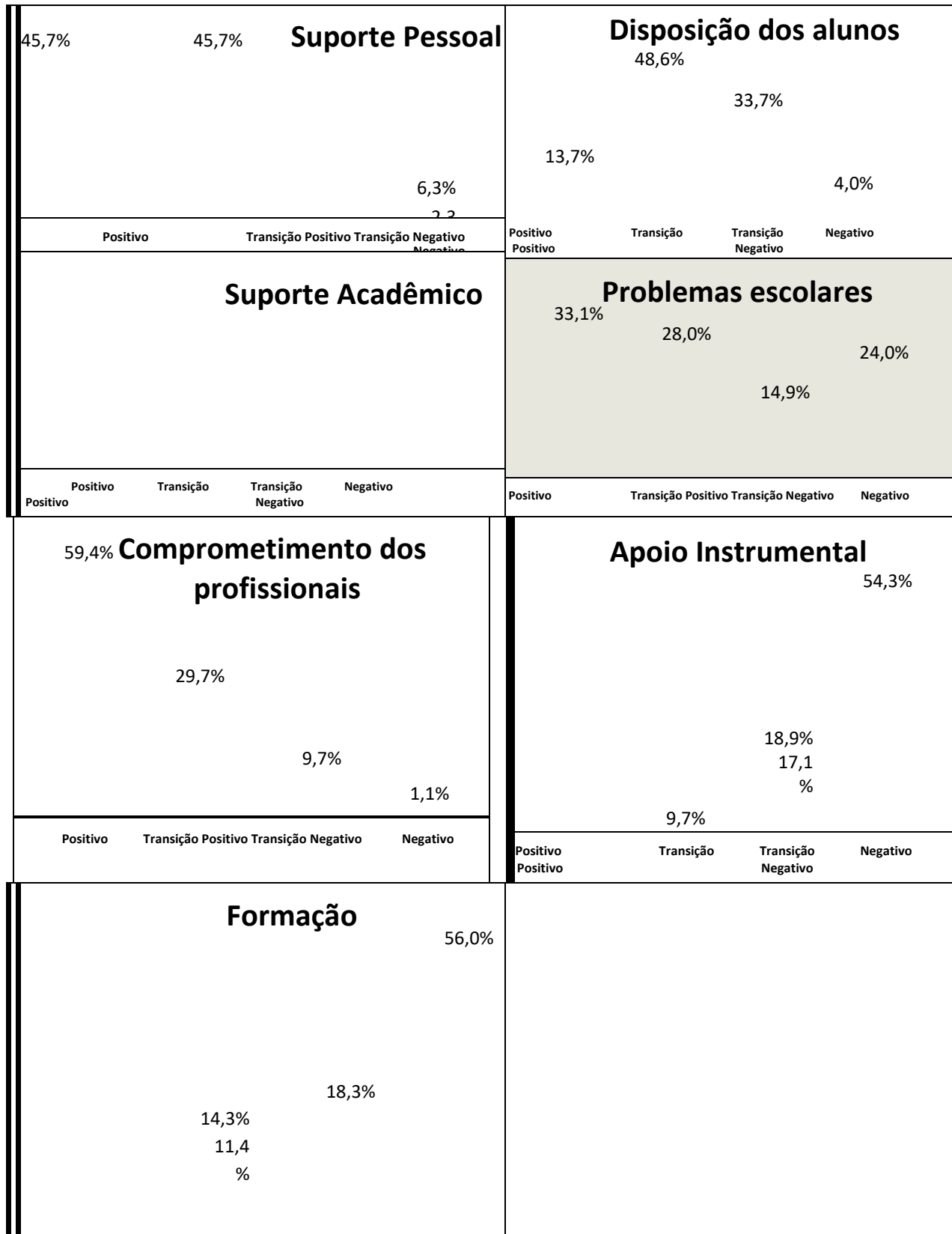


Figura 11. Apresentação dos dados da Bateria do Clima Escolar – BACE.

Coordenador:

“Aqui tem o resultado da pesquisa e vamos utilizá-lo para aquecer nossa conversa sobre o tema. O que a gente fala sobre avaliação das instituições de ensino. Um dos construtos que avalia o clima escolar é o suporte que ela dá ao aluno. Esse suporte vai se diferenciar em duas dimensões, uma dimensão acadêmica e outra dimensão pessoal. Ou seja, eles avaliam que o suporte que as instituições de ensino dão, tanto pro âmbito acadêmico quanto pro âmbito pessoal, ele é positivo aqui no Distrito Federal. Tem alguma coisa que surpreende vocês”?

Suporte Acadêmico e Pessoal

Os sujeitos 1, 2, 3 responderam não, ou seja, não se mostraram surpresos com os resultados apresentados.

Sujeito 2:

“... a gente encontra muitas barreiras e escassez das redes socioeducativas, envolvendo esporte e arte. Há falta de apoio para... puxar a comunidade para a participação. E a rede de saúde, de apoio à saúde mental e de desenvolvimento dos estudantes... a gente não conta com o CAPS (Centro de Atenção Psicossocial) nem para adulto nem para adolescente... a gente observa essa barreira da rede de proteção envolvendo a saúde tanto preventiva como interventiva e não tem para onde enviar... Muitas vezes a família tem uma série de barreiras até econômicas que dificulta o acesso a esse outro âmbito de rede de proteção... a escola se vê dentro desse núcleo, dentro dessa rede de barreiras... gente precisa ampliar isso para além, até para que as direções das escolas se sintam amparadas para recorrer às questões

de risco social, encaminhamento ao Conselho Tutelar quando necessário e terem as respostas das redes de apoio”.

Disposição dos alunos e problemas escolares.

Sujeito 1 inicia perguntando:

“Essa transição negativa é que os alunos têm começado a rejeitar os trabalhos, as atividades”?

Coordenador:

“A gente está chamando de transição negativo os que ainda não é negativo, ou seja, se não houver intervenção a tendência é desta transição se tornar negativo”?

Sujeito 1:

“... em escolas classes em geral a disposição dos alunos é mais positiva. Eu já trabalhei há muitos anos atrás em CEFs e em geral a disposição dos alunos é muito oscilante... Na Escola Classe é mais positiva no constante devido às mediações que são oferecidas... eles respondem melhor”.

Coordenador:

“Sexualidade ela está entre problemas escolares. Aqui a gente tem uma tendência mais positiva... Vocês acham que esse gráfico, ele retrata, ele está muito estimado na vivência de vocês”?

Sujeito 1: (Mostrando-se em dúvida)

“Não sei, essa transição negativa aqui 15%. Não sei se eu estou sendo pessimista, mas eu acho que seria um pouquinho maior. Eu tenho observado que vem crescendo ..., mas a percepção é que a disposição dos alunos vem crescendo em contrapartida. (Comparando com o ano anterior) ... a disposição também dos alunos em conversar sobre foi maior... o eu acho que é um fenômeno que vem crescendo”.

Sujeito 3: (Concordando com o colega)

“... a perspectiva de conflitos, de problemas escolares, pelo menos na minha atuação é bem maior. A gente lida com problemas familiares de ordens diversas, sociais, econômicas, violência, na periferia da escola. A transição, eu acho, é superior a isso aí, pelo menos nos CEF's. (Centros de Ensino Médio)”.

Sujeito 3:

“Principalmente familiar”.

Sujeito 2:

“Realmente nesse âmbito comunidade, família, tem interferido muito na resposta dos alunos mesmo nos de primeiro ao quarto quinto ano dentro das escolas... eles vão nesse crescente quando adentra os CEF's, vai mais no crescente quando chega no ensino médio. A tendência é ter uma progressão da questão da transição negativa para o negativo”.

Comprometimento dos professores.

Coordenador:

“Esse instrumento de clima escolar também avalia a questão do comprometimento profissional. Aqui a gente tem um cenário positivo com grande frequência de avaliações positiva, quase 60%, a transição positiva 30%. E se a gente somar negativa vamos ter 11% entre transição e negativo, especificamente. Como que vocês veem esse gráfico”?

Sujeito 3: (risos)

“Eu penso que os profissionais são na grande maioria comprometidos sim, tanto é que eles trazem para a gente as dificuldades dos alunos. Agora relacionado a isso eu observo também que existe uma coisa que vem crescendo, que apesar do comprometimento dos profissionais, de repente não conseguimos atuar de forma efetiva e isto vem adoecendo... a gente não encontra um amparo das redes de apoio... existe o comprometimento, mas que de certa forma esse comprometimento vem relacionados com outros problemas”.

Sujeito 1:

“A gente tem excelentes profissionais em sala de aula ..., porém a sala de aula hoje, tá exigindo muito além do conhecimento acadêmico. Então a gente ora é psicólogo, ora é médico, ora é conselheiro das mais diversas ordens... a gente tem excelentes profissionais comprometidos com a sua disciplina e não arrisca novos horizontes em virtude de tá além das nossas atribuições entre aspas, está além da nossa formação, prova disso é quantos estão participando de cursos... dentre os problemas que assolam a escola, envolvimento com droga e a violência são os mais gritantes e às vezes a gente se sente acuado dentro da sala de aula porque você vê o problema, você enxerga o problema e você recorre a quem?”

E nem sempre a gente consegue solucionar aquela situação pontualmente e de forma eficaz”.

Apoio instrumental.

Coordenador:

“O próximo gráfico vai mostrar isso que vocês acabaram de falar, que é a escala de desenvolvimento profissional. O primeiro suporte, instrumental é 54 negativo. O que vocês acham disso”?

Sujeito 1:

“Dentro da instituição a gente ainda tem apoio positivo, a gente tem uma organização, mas entra mais do que isso... precisa de uma rede fortalecida, uma família mais presente, de uma atividade que envolva o aluno nas horas ociosas do dia e isso às vezes falha”.

Sujeito 2:

“... gostaria de acrescentar porque dentro do âmbito escolar essa coisa do instrumental ... parte das relações humanas e o planejamento. A ideia geral... parte do grupo central”. “... o grupo de trabalho ter o mesmo olhar e o mesmo objetivo de projetos que querer realizar”. “Essa instância do projeto voltada para essas situações e outro realmente entra nessa questão do fora da escola, das redes”. “... a gente encontra muitas barreiras junto à escassez das redes socioeducativas, envolvendo esporte, envolvendo arte. A falta de apoio para que essas instâncias possam puxar a comunidade para a participação... a rede de saúde, de apoio à saúde mental e de desenvolvimento dos estudantes”. “... a gente não conta com o CAPS nem para adulto nem para adolescente, então a gente observa essa barreira da rede de

proteção envolvendo a saúde tanto preventiva como interventiva e não tem para onde enviar”. “... Muitas vezes a família tem uma série de barreiras até econômicas que dificulta o acesso a esse outro âmbito de rede de proteção”. “... a gente precisa ampliar isso para além, até para que as direções das escolas se sintam amparadas pra recorrer às questões de risco social, encaminhamento ao Conselho Tutelar quando necessário e terem as respostas das redes de apoio”.

Sujeito 3: (Concordando com o colega)

“... quando quarta e a gente teve com a polícia militar, eles têm um projeto excelente sobre violência, mas que, por exemplo, não me arrisco a encaminhar porque eles não guardam sigilo” (...) “nós fazemos o curso e a direção não faz e os olhares ficam muito diferenciados, um atua de um jeito e outro atua de outro jeito, isso também acaba dificultando o trabalho na escola”.

Formação.

Coordenador:

“Sobre o suporte da instituição para os profissionais e acho que a gente falou bastante... agora entra também a questão da formação”. “Como vocês veem esse gráfico que apresenta uma avaliação negativa sobre as possibilidades de formação”?

Sujeito 2: (Discordando dos dados apresentados)

“Eu, pessoalmente, discordo dessa questão da visão negativa quanto às formações, porque eu acredito que aqui no DF a gente tem muitos campos de formação, a puxar pela EAPE –

Escola de Formação da Secretaria – que tem muitas temáticas envolvendo esse panorama da formação profissional e fora também, a própria UnB tem cursos de extensão, tem oferecido muito. Então, essa questão, não sei se a barreira seria o oferecimento da formação ou a condição do profissional chegar à formação”.

Sujeito 3:

“... tem a questão do trabalho mesmo do professor. Você observa que o professor, o tempo dele é muito escasso... e aí para ele fazer um curso é um pouquinho mais difícil. Quando a gente tem esses cursos que são ofertados até na própria coordenação”. “... verifica que existe uma participação maior, em que as pessoas se disponibilizam mais porque ele já tá em momento que é de trabalho de reflexão... Agora, realmente, a questão de você sair daqui para ir à EAPE, sai sete da manhã e chega nove lá, chega sempre atrasado... mas eu acho que existe o interesse dos cursos e certa disponibilidade”.

Na primeira parte do GF ficou evidente a dificuldade que a escola encontra em receber o suporte pessoal e acadêmico para desenvolver as suas atividades. Ao se referirem ao suporte recebido, lembraram-se tão somente do apoio da rede externa, sem se referir à rede interna. Não houve referência ao trabalho da gestão, pouco se falou do papel dos coordenadores e o trabalho cooperativo nas coordenações foi sequer mencionado. Dentro da gestão escolar, o papel do Conselho Escolar como articulador das propostas escolares também não foi destacado. O Projeto Político Pedagógico que deveria nortear as ações escolares foi relevado. A dificuldade em articular as ações que parte de “grupo central”, que apoia “puxa a comunidade para a participação”, falta um grupo de trabalho tenha o “mesmo olhar e os mesmos objetivos”. A falta de um trabalho

coletivo pode estar contribuindo para a percepção dos problemas escolares, como revelada na BACE no item disposição dos alunos e problemas escolares. É importante considerar que o compromisso profissional revelado deve ser sofrido, porque se relaciona apenas com a execução de tarefas, e não com o desenvolvimento da comunidade escolar. Quando a comunidade escolar não é fortalecida pelo trabalho cooperativo da rede interna, as questões externas, como os problemas familiares e a falta de equipamentos públicos se agigantam e impactam negativamente o trabalho escolar.

Parte 2. Análise das tabelas dos Fatores de Proteção e de Risco Constantes nos Projetos

Análise da tabela dos fatores de proteção constantes nos projetos.

Após a apresentação das figuras referentes à BACE, introduziu-se a Tabela 16, seguida de debate estimulado com a pergunta: “O que torna uma escola, de fato, protetora”?

Tabela 16

Fatores de proteção e de risco apresentados nas 5ª e 6ª edições do Curso de Prevenção.

Fatores de proteção			Fatores de risco		
Categoria	Total (n = 146)		Categoria	Total (n = 146)	
	f	% por caso		f	% por caso
Escola ampla e organizada.	16	11,0%			
Presença de normas.	72	49,9%			
Estímulo de atividades escolares participativas, criativas, positivas e estimulantes.	50	34,6%	Não cumprimento de normas e limites.	22	15,0%
Promoção de práticas escolares criativas, positivas e estimulantes.	63	43,1%	Inconsistência das normas.	03	2,1%
Projetos de prevenção (habilidades sociais/valores, autoestima, atividades culturais e esportivas, drogas).	65	44,5%	Falta de projetos de maior envergadura que envolva toda a comunidade, trabalho em equipe e práticas e atividades diferenciadas.	29	19,8%
Relações abertas, honestas, sem atitudes negativas, punitivas e excludentes.	20	18,5%	Pouco envolvimento com o aluno, com as famílias /comunidade e com a tarefa e com o tema (Alto índice de atestados e rotatividade de professores, falta de preparo teórico e psicológico para lidar com o tema, agressões física, psíquicas e social entre aluno/professor, uso de drogas pelo educador).	42	35,6%
Abordagem reflexiva e pedagógica junto aos alunos, centrada numa postura protetiva, inclusiva e sem estigmatização.	26	17,3%	Gestão escolar: (Falta pessoal - professores, vigias, profissionais para o SOE, falta segurança, falta espaço físico e equipamentos, falta trabalho em equipe e parcerias).	29	19,8%
Estímulo ao altruísmo e a cooperação entre discentes e docentes.	29	21,5%	Frustração com a aprendizagem e desinteresse do aluno.	45	30,8%
Verbalização das expectativas positivas.	28	19,2%	Relacionamento com colegas usuários, exclusão de colegas.	25	17,1%
Atitudes positivas diante do aluno, familiares, equipe e tarefa.	45	33,3%	Falta de cooperação da família, ausência dos pais, falta de acompanhamento dos pais.	66	45,2%
Esforço, interesse, desempenho e habilidades sociais positivos por parte dos alunos.	44	35,0%	Famílias em situação de vulnerabilidade (desequilibradas, violentas, alcoolismo, baixo nível de escolaridade e envolvidas com álcool e drogas).	43	29,4%
Equipe diretora presente e atuante.	29	23,6%	Localização da escola em lugares de vulnerabilidade socioeconômica e cultural/Proximidade da rede de distribuição de drogas.	87	50,5%
Acolhimento, confiança e afetividade no ambiente escolar e fortes vínculos entre professor e aluno.	91	63,3%	Carência de parceiros externos (CAPs, psicólogos, assistência social, profissionais da saúde).		
Respeito e compromisso dos agentes educativos	59	41,7%	Sucateamento da escola.	35	23,9%
Relações amistosas e de cooperação entre família e escola.	64	44,1%			
Parceria /Rede de proteção.	54	31,6%			
				30	20,5%

Os entrevistados reagiram ao seguinte item da Tabela:

Sujeito 2: “Isso aqui é que foram considerados os fatores de proteção”?

Coordenador:

“Sim, refere-se aos projetos que foram elaborados”.

Sujeito 1:

“... eu não sou de exatas (risos). Eu tenho algumas observações. Eu discordo de algumas, porque eu sou orientadora educacional. Geralmente a minha visão destoa um pouco da visão dos professores. Nos últimos anos que eu tenho tentado conseguir ver os dois lados de uma forma mais equalizada”. “Parcerias e redes de proteção 31,6% no total eu achei muito pouco, a participação da comunidade, até a relação de cooperação entre família, discordo, achei pouco”. “No projeto (descreve o projeto), eles (os alunos) abordam questões que eles querem abordar e a dificuldade de trabalhar. Achei que o índice está bem baixo”.

(Pedi licença ao grupo para relatar o fato de um aluno ter sido punido para assistir aula. Só souberam da história de vida do mesmo quando a mãe foi chamada para assinar a advertência. O aluno morava só, trabalhava à noite vendendo guloseima e, apesar de ser um bom aluno, era mal visto pela que não lhe dava assistência).

“Então a gente observa que aqui ele passa o dia inteiro, aqui ele tem amigos, aqui tem a família que ele não tem. Então acredito que a escola, de certa forma, apesar da fala de ultrapassar as nossas possibilidades e até o que a gente pode trabalhar, ela é o principal nessa questão da proteção. Nessa fase eu acredito que, da infância até a ensino médio, eu

acho que é uma instituição que realmente tem que proteger, ela é protetiva e é por isso que eu acredito que a gente tem que mudar esse olhar. Apesar de não ser uma responsabilidade totalmente nossa, mas acho que a gente precisa mudar um pouquinho esse olhar sobre essa questão escolar. Não sei se me fiz entender bem (Risos)”?

Coordenador:

“E aí, gente, o que vocês acham dessa fala”?

Sujeito 3:

“... a gente vai ter uma relação com nosso aluno, vai ter um convívio e a gente constrói muita coisa, inclusive amizade. Eu converso hoje com alunos, inclusive da época do curso, eu trabalhava com turma de aceleração. Hoje ainda a gente conversa para saber como está, o que está fazendo, então a gente acaba levando relações para a vida e é triste quando a gente vê casos. E a gente se sensibiliza com esses casos, como o que você estava contando aí. Então a gente precisa ter a intervenção sim, a gente precisa agir, a escola ainda, muitas vezes, para a maioria dos alunos, é o local que tem a segurança porque nem a própria casa tem a segurança que ele encontra dentro da escola. Embora vá além da nossa função, mas faz parte do nosso dia a dia enquanto professores, enquanto cidadãos que somos, né? Dentro e fora da escola. Porque a gente mantém essa relação fora, quando você encontra o aluno, você orienta, conversa, dá um abraço no aluno. Eu trabalho em escola pública e particular, e na pública eu passei a ser mais humano, eu passei a me aproximar mais dos alunos, exatamente por esse fator de risco social que os alunos da escola pública. Não que os alunos da privada não tenham. Existe, é grande e às vezes até superior de muitos alunos

de escola pública. Mas eles nos aproximam mais porque ele é um lado mais frágil da sociedade. O meu lado humano enquanto professor se afluou muito mais na rede pública do que na rede privada”.

Sujeito 2:

“Na minha percepção, todos esses fatores aqui apresentam um recado de dicotomia dentro do ambiente escolar, tanto por parte da gente, profissionais, como nas estruturas do fazer, existe muito o abraçar, o afetivo, do acolhimento inclusive são os índices mais altos aqui da média final. Acolhimento, confiança e afetividade no ambiente escolar. Todo mundo tá colocando que a gente de fato se sente assim e partindo daí existem também desejos muito dicotômicos dentro da escola também por parte de toda a escola, dos profissionais, da comunidade escolar porque muitas vezes existe esse desejo do acolhimento, do querer realizar mas o que fazer? Partindo-se da estrutura ampla, organizada e todos os outros fatores que envolvem o fazer, as vezes em muitos momentos o fazer fica muito mais viabilizado por pessoas, no pessoal de alguns professores, que de certa forma abraçam e abarcam aquela relação com seus alunos, com a sua turma, com o seu momento, com as famílias que ele vai alcançar e muitas vezes isso se perde quando entra no planejamento formal de um projeto institucional para abraçar de forma mais ampla essas situações. Aí são situações pontuais que alguns profissionais saem do sentimento e partem para ações. E é aí que esbarra a questão do fazer mais amplo, do se ter vontade e tem muita vontade, mas o sair do estágio da vontade para viabilizar realmente um projeto de escola, aí passa pela dicotomia de tudo isso aqui, porque tem coisas muito legais e ao mesmo tempo tem

números que mostram relações que estão lá no pé ainda. Situações que estão lá na base que ainda não saíram da estruturação. Então essa é a nossa escola (Risos)”.

Sujeito 3:

“Dois fatores altos aqui, é exatamente duas vertentes fortes dentro da escola que é a normatização e a afetividade. O aluno pode escolher uma das duas que está bem presente na escola, ou as normas, sanções disciplinar, o regimento escolar ou pela confiança no ambiente que ele convive. Então tem essas duas forças aí. Agora para gente concretizar e desenvolver atividades pedagógicas eficazes pelo menos dos CEFs para frente, acho que a Escola Classe talvez seja mais fácil pelo convívio diário (Risos)”

Sujeito 2: (discordando do colega)

“Não é não, colega”?

Sujeito 3:

“Eu digo do trabalho do professor que está diariamente. Eu encontro duas vezes na semana com uma turma, então eu estou mais distanciado da sala de aula, talvez nesse sentido exige uma força-tarefa maior. A institucionalização realmente de um trabalho efetivo voltado para a prevenção, para o cuidar das nossas crianças aí, dos adolescentes”

Sujeito 1:

“No ano passado que a gente teve muita dificuldade com a questão das drogas e do álcool na escola. A gente teve um aluno que colocou uma pergunta em certo momento que a gente

estava discutindo sobre isso que eu achei também muito interessante. Inclusive é relacionada a normas. O que a gente vive é o seguinte: foi pego, tem as normas e a punição, e aí de que forma vamos punir. Quando que vocês vão aprender a trabalhar com oficina de humanização? Eu achei a pergunta dele muito interessante. Muito inteligente. Realmente a gente tem essa dificuldade. A gente até pensa, cria projetos, se envolve, mas eles ficam muito... É na margem. Infelizmente”!

Sujeito 2:

“... é o medo do envolvimento, até que ponto o profissional, professor, ele vai se permitir se envolver com a emoção, de entrar no mundo particular de um aluno que apresenta, às vezes, vida de risco social... ele busca muito os parceiros dos apoios nos serviços, principalmente os orientadores, agentes, psicólogo da equipe, às vezes do pedagogo, porque a gente tem uma clientela muito voltada para a dificuldade de aprendizagem... a gente observa o medo, o receio e às vezes até algum sofrimento emocional de alguns profissionais, dele ter receio de não se envolver ao ponto dele sofrer junto com o aluno”. “E nesse receio de não querer sofrer junto com aluno, ele tenta espalhar as ações para que alguém venha fazer junto ou alguém venha fazer por ele aplicando essa questão dos projetos. E eu percebo assim, não tem como a gente fugir da escuta do aluno e de se aproximar olho no olho para realizar projetos nesse nível de escutar quais são as demandas e as necessidades e as ideias dos alunos. Nas séries iniciais dificilmente a escola escuta o desejo e o querer dos alunos. Vamos pensar juntos? O que vocês querem sobre isso? O que a gente pode construir junto? Uma ideia unificada? Não vir apenas da escola para o aluno. Essa coisa do construir junto, do pertencimento. E talvez nas séries finais do ensino médio

existem algumas escolas, dependendo do projeto político-pedagógico que se desenvolve, existem espaço pelo menos de escuta e outras nem esse espaço de escuta ainda foi despertado. Enquanto não há um espaço de escuta dentro da escola para romper esse medo de chegar e se aproximar dos alunos, dificilmente essa dicotomia é derrubada, por que isso também é um processo. Então a gente precisa cutucar um pouquinho e principalmente junto com as equipes gestoras. Se a equipe gestora alimenta o receio dentro do grupo dos docentes, nada acontece. Pelo menos é o que eu venho percebendo muito ao longo de 17 anos de secretaria ”.

Sujeito 2:

“Alimentar o receio seria: vamos desenvolver um projeto para termos um espaço onde as crianças possam relatar mais suas experiências de vida fora da escola. E nisso a gente muitas vezes vai abrir para captar momento de dificuldade, de crise e de risco que a criança está vivenciando. Isso vai trazer que responsabilidade da escola quando eu escuto esses relatos? Vou ter que demandar alguma ação. Ou uma ação protetiva ou uma ação oficial ou uma ação de resposta de chamada da comunidade, dependendo da faixa etária dos alunos. Então, às vezes, dependendo na visão da equipe gestora, ela quer criar uma bolha para não se envolver tanto com essas e outras demandas que não são de conteúdos escolares, conteúdos acadêmicos em si. Isso acontece gente, eu não estou viajando na batatinha não né? (Risos) Mas pelo menos é o que a gente observa muito em escola classe”.

Sujeito 1: (risos)

“A demanda do orientador é muito grande, porque o trabalho é amplo. Ele lida com qualquer dificuldade, não é específico. A gente traz toda a demanda e partir daí a gente encaminha, repassa ao Psicólogo escolar. Então assim, no início do trabalho, eu entrei em 2008 na Secretaria de Educação. Eu sempre tive dificuldade de lidar com esta questão. O trabalho é amplo e aí como é que eu vou trabalhar para dar conta da demanda. Com o passar dos anos aconteceram muitos problemas, inclusive já consegui colocar a equipe de professores toda contra mim. E a gente foi arrumando uma forma de trabalhar. Uma forma de trabalhar que eu encontrei foi justamente com esse projeto, porque a demanda surge deles, surge dos próprios alunos e eles discutem quais seriam as possíveis soluções e isso tem me auxiliado muito aqui dentro. Eles discutem como a gente lida com isso, só que, como ela colocou muito bem, muitas vezes a direção tem as suas dificuldades e as suas limitações. Então a gente encontra aquela barreira de realmente realizar o que deveria acontecer. Porque vai demandar, de repente, expor a escola e não é isso que a gente quer. A gente quer uma escola perfeita. Ou vai demandar um trabalho além do que a gente deveria ou de certa forma vai expor o patrimônio. Então vamos abrir para a comunidade? Então a gente vai expor o patrimônio da escola. Então assim, são dificuldades que a gente encontra que dificulta muito trabalho”.

Na segunda parte do GF, os cursistas ressaltaram que a escola é um lugar de proteção, de segurança para o aluno. Primeiramente, focalizaram as normas escolares que, por vezes, são respeitadas cegamente, sem contextualizar e sem conhecer a realidade de cada aluno. Destacaram a questão afetiva na relação professor aluno, um dos educadores disse que o seu “lado humano” como professor aflorou quando se tornou professor da escola pública. Observaram que, por vezes,

o “desejo do acolhimento” fica apenas no desejo, ou em situações pontuais e de forma pessoal,

não viabilizando “um projeto de escola”, e que os educadores “transitam entre a normatização e afetividade”. Essa “dicotomia” é mais presente nos CFTs, nas Escolas Classes, “o convívio diário é mais fácil”. Reconheceram o papel dos alunos na prevenção e acham importante ouvi-los quando questionam a forma de punir o aluno pego com drogas e colocam a questão: “quando que vocês vão aprender a trabalhar com oficina de humanização”? Falaram sobre a dificuldade em realizar projetos de prevenção e do medo que os educadores têm em entrar no mundo dos alunos, o medo do sofrimento emocional faz com que recorram aos especialistas, Psicólogos e Orientadores Educacionais. Afirmaram que é mais fácil construir o pertencimento dos alunos nas séries iniciais do que nos CFTs. Insistiram que os educadores precisam “cutucar os gestores” e que a “equipe gestora alimenta o receio” dos professores e pode “criar uma bolha” para não se envolverem com essas demandas que não são de conteúdos escolares/acadêmicos em si. Depois dessa reflexão inicial, passaram a destacar as ações protetoras: uma delas é chamar a comunidade, que pode demandar um trabalho além do que deve ser feito, além disso, abrir a escola para a comunidade significa expor o patrimônio.

Análise da tabela dos fatores de risco constantes nos projetos.

Após os comentários dos fatores de proteção da Tabela, o coordenador do GT perguntou: “Como vocês veem os fatores de risco? Os indicadores do clima escolar pode ser potencializadores ou não desses fatores de risco”?

Ao analisar os fatores de risco, os entrevistados reagiram aos seguintes aspectos:

Sujeito 2:

“Está difícil olhar e não marcar, escrever (risos)”

Coordenador:

“Quem gostaria de começar? Alguma coisa chamou atenção dos indicadores dos fatores de risco”?

Sujeito 3:

“Eu vejo aqui que esses dados, eles indicam a importância do trabalho realmente de uma rede. Porque os maiores fatores de risco estão além dos muros da escola. Família desestruturada, em situação de vulnerabilidade, localização da escola e falta de cooperação da família. Então tem muita coisa que está nas adjacências da escola e que inevitavelmente influenciam na prática escolar tanto do professor quanto do aluno. Eu entendo que esses dados evidenciam a necessidade de uma rede bem estabelecida e fortemente funcional, a escola e comunidade”.

Sujeito 1:

“Nas condições que nós temos hoje, eu já cheguei até falar isso: gente, dentro da escola deveria ter um posto de saúde, um posto de segurança, só que aí vem a questão, todos falando a mesma língua. Não adianta ter um para punir, outro para excluir, outro para estigmatizar. Eu acredito que cai bem nisso e um índice que me chamou muita atenção foi esse que está a questão da agressão física, psíquica e social entre aluno e professor. Essa gama aqui que envolve essa questão ... (Eu) não esperava que fosse aparecer dessa forma, exposto assim. A gente tem dificuldade de expor isso, eu acho”.

Sujeito 2: (Insistindo) “Mas que tem que ser reconhecido”.

Sujeito 3: (Concordando) “Tem, tem que ser reconhecido”.

Sujeito 2:

“A interdisciplinaridade entre redes, escola, comunidade e outras instâncias de saúde e justiça e tal e tal. Porque assim, nesse caso colega, eu penso o seguinte: se a gente trazer o hospital e uma rede judiciária para dentro da escola, vai deixar de ser escola. A gente sabe muito bem que a própria escola está em escassez da estrutura para gerenciar educação em si. Como é que a gente vai gerenciar instâncias de saúde e jurídica dentro da escola, né? Porque assim, a gente tem muito essa preocupação: poxa, mas se está fora da escola vai ter a dificuldade da família chegar e do aluno chegar... Então quer dizer, é mais fácil mexer na comunidade escolar do que mexer nas problemáticas macro que estão influenciando a educação e desenvolvimento dessas crianças e adolescentes e que chega dentro da escola com essa demanda toda. Então, faltam essas redes. Mas eu acredito que a escola também tem um poder fomentador da comunidade de poder auxiliar a comunidade a levantar a voz para cobrar também políticas públicas que faça chegar um CAPs decente, que faça chegar um espaço cultural semelhante ao Renato Russo, que faça chegar dentro das escolas de base, inclusive das séries iniciais, professores de áreas específicas para desenvolver o amplo dos alunos de artes, educação física, informática que nós não temos né?”

Sujeito 3: (Concordando)

“É verdade. Agora assim, quando a gente fala de trazer para a escola, não é para a escola abarcar. É para a gente ter aquela sensação de que você tem ali, né?”

Sujeito 2: (Esclarecendo)

“Mesmo assim não tem, porque às vezes virá um profissional por ter dentro da escola e não vai cobrir tudo”.

Sujeito 3:

“Então, é essa sensação de que você teria ali, não, esse problema aqui está fácil, manda para lá que a gente resolve, mas você tem razão. A gente precisa realmente até trabalhar a gente mesmo da educação, muito mais voltado para essas cobranças, que existam mais políticas públicas”.

Sujeito 1:

“Como a gente falou do curso né? É da questão da disponibilidade, eu acredito que seria muito importante a gente ter um curso que ele também fosse elaborado com a presença de jovens. De quem está lá, dos alunos... que estão em questão, porque às vezes a gente elabora cursos e para a gente é lindo, elabora projetos, está lindo, está maravilhoso e você nem consegue desenvolver, porque na visão deles não é nada daquilo ali. Então acho que os cursos também deveriam ter, de certa forma, uma participação dos alunos na elaboração, porque eu acho que eles têm muito a colaborar e eles que vivenciam, eles sabem muito mais que a gente como o que seria interessante para eles”.

Sujeito 3:

“Fora o comprometimento que teria do aluno, do segmento. Quando você cativa o aluno, se eu tiver falando errado, ele se envolve muito mais do que por mero regimento. Ele tem

muito mais medo de decepcionar alguém, o seu professor, o seu orientador do que infringir as normas de regulamento. Eu acho que isso é muito proveitoso quando a gente envolve a participação dos alunos em conversas em discussões como essa. E a troca de experiência entre professores, é muito bom quando você encontrar professor de outra escola, quando você tem esses encontros pedagógicos e troca experiências, você escuta a solução do outro, quando você escuta o problema e você começa a estabelecer um diálogo entre as escolas próximas, entre as escolas que partilham das mesmas experiências, das mesmas dificuldades. Fortalece”.

Na análise da tabela dos fatores de risco foram sinalizados os maiores, que estão “além dos muros da escola”: família desestruturada, em situação de vulnerabilidade, localização da escola e falta de cooperação da família. Dados evidenciam a necessidade de uma rede bem estabelecida e fortemente funcional, a escola e comunidade. Os entrevistados assinalaram que a escola necessita romper com o medo, se aproximar dos alunos, acionar a equipe gestora para acabar com o receio de abordar temas como o do uso de drogas pelos educandos e adotar uma abordagem menos punitiva e mais construtiva do uso de drogas. Reconheceram que é mais fácil mexer na comunidade escolar do que mexer nas problemáticas macro, “a troca de experiência entre professores” é a chave para promover mudanças e estabelecer um diálogo entre as escolas e as fortalecer como instituição. Os educadores, de algum modo, acreditam no “poder fomentador da comunidade” para cobrar as políticas públicas que deem o apoio que as escolas necessitam para desenvolver as suas propostas pedagógicas.

Parte 3. Análise da Pergunta Aberta da BACE.

Em uma outra análise dos dados colhidos nessa fase, foi utilizado o *software Iramuteq*. Nesta análise, apenas um texto foi utilizado com 146 segmentos. O percentual utilizado do texto do GF para a formação das classes foi de 56,16% do *corpus*. Dessa análise foram geradas 4 classes apresentadas no gráfico a seguir.



Figura 12. Dendrograma das Classes da Análise do Grupo Focal.

Fonte: Da autora.

A Figura 11 acima ilustra as relações interclasses. Percebe-se a existência de dois grupos que se relacionam. O primeiro formado pelas classes 1 e 2 e o segundo pelas classes 4 e 3. A Classe

1 apresenta a palavra principal “vez” seguida dos vocábulos, orientador, demanda, medo, equipe, acontecer. A Classe 2 apresenta a palavra principal “rede” em composição com comunidade, público, instância, estrutura, educação. A Classe 3 apresenta a palavra “falar” seguida das palavras mãe, sair, saber, curso, chegar E a classe 4 apresenta a palavra principal “forma” associada às palavras: achar, certo, conseguir e questão. A classe que mais se destaca é a Classe 4, com 32,9% do *corpus*, seguida pela Classe 2, com 28,1% do *corpus*, finalmente seguem as classes 1 e 3 com o mesmo percentual de aproveitamento do texto 19,5%.

Classe 1: O envolvimento do educador na prevenção do uso de drogas.

Esta classe é a menor das quatro, com escore de 19,5% , foi representada pelos segmentos de textos:

“... o envolvimento, a gente responde por isso, e muitas vezes, a gente observa o medo, o receio, e, às vezes, até algum sofrimento emocional de alguns profissionais, dele ter receio de não se envolver ao ponto dele sofrer junto com o aluno”.

“... eu penso que os profissionais são na grande maioria comprometidos sim tanto é que eles trazem para a gente as dificuldades dos alunos, agora, relacionado a isso eu observo também que existe uma coisa que vem crescendo”.

Nesta classe é possível observar, no relato dos educadores, que existe o envolvimento dos mesmos com a prevenção do uso de drogas, no entanto, esse envolvimento é permeado por medo, sofrimento emocional e dificuldades da equipe gestora, que, sem o imprescindível apoio dos orientadores e psicólogos, se veem “sem condições de se envolver tanto com essas e outras demandas que não são de conteúdos escolares conteúdos acadêmicos em si”. Em alguns casos, a

equipe gestora alimenta o receio dentro do grupo dos docentes nada acontece. Price (2012) traz uma importante reflexão sobre como a relação dos diretores com seus professores afeta os níveis de satisfação, coesão, podendo também, segundo o que foi apontado nessa pesquisa, afetar as crenças dos educadores. Há uma estreita relação entre o clima escolar e o trabalho e satisfação dos docentes (Estepa & Peña, 2008)

As atuais dificuldades experimentadas por atores escolares remetem à questão da crise de identidade que acomete alguns profissionais da educação. O enfraquecimento dos laços escolares concorre para a dificuldade da construção de si mesmo como profissional e contribui para a criação de subjetividades defensivas e para a descontextualização da relação entre ensino e racionalidade. A descontinuidade dos programas educacionais também concorre para isso.

Uma infinidade de programas e reformas educacionais desarticuladas, descontextualizadas e não avaliadas têm ampliado as dificuldades educacionais e o insucesso escolar que afetam diretamente os profissionais da educação, os quais têm sido responsabilizados por isso. Muitos educadores, diante dessas mudanças, que não são lineares e que colocam o profissional da educação em situação de vulnerabilidade, se fecham em sua prática profissional e em pequenos grupos, como forma de sobreviver profissionalmente. No entanto, isso não favorece o seu desenvolvimento profissional como sujeitos capazes de construir sua subjetividade, já que esta depende das condições e dos recursos escolares disponíveis e das tensões que constituem a experiência pessoal e profissional, uma vez que, estes atores, como outros atores sociais (alunos, pais, funcionários) não podem ser reduzidos aos seus papéis. Muitos professores, perdidos no processo identitário, têm dificuldade em reconhecer que o papel social da escola vai além da transmissão dos conhecimentos. Em meio a essas múltiplas demandas, os professores queixam-se da ausência dos pais no processo educativo dos filhos e responsabilizam o sistema escolar por não

oferecer as condições escolares adequadas para o desenvolvimento da proposta pedagógica (Souza e Rodrigues 2013).

Classe 2: O apoio da rede social e as políticas de prevenção.

Esta classe com o escore de 28,1% é ilustrada pelos segmentos de textos a seguir:

“Então faltam essas redes, mas eu acredito que a escola também tem um poder fomentador da comunidade de poder auxiliar a comunidade a levantar a voz para cobrar também políticas públicas que faça chegar um CAPs decente”.

“Então tem muita coisa que está nas adjacências da escola e que inevitavelmente influenciam na prática escolar tanto do professor quanto do aluno, eu entendo que esses dados evidenciam a necessidade de uma rede bem estabelecida e fortemente funcional a escola e comunidade”.

Nesta classe, a segunda maior das quatro classes, os educadores destacam a necessidade de a escola ser fortalecida pela rede social. Ressaltam também o poder que a escola tem de fomentar a participação da comunidade para conquistar os equipamentos e estruturas sociais necessárias e para influir nas políticas públicas. Sudbrack (2014a) observa que, em relação ao usuário de drogas, há duas visões: a proibicionista do medo e a antiproibicionista e sistêmica. Bottechia et al. (2015) enfatizam que o processo de construção de uma política de prevenção do uso de drogas é longo. É uma mudança cultural que deve envolver os diferentes atores, segmentos e instâncias envolvidas e contar com o apoio da rede interna e externa da escola. No nível político da prevenção no Distrito

Federal, vê-se a necessidade de um alinhamento das concepções políticas e ideológicas dos diversos profissionais e instituições envolvidas com a prevenção do uso de drogas.

Classe 3: O acolhimento dos alunos e das famílias.

Esta classe, com escore de 19,5%, foi representada pelos segmentos de texto a seguir:

“Em relação aos alunos, nessa questão do curso específico e a temática drogas do primeiro ao quarto ano há um acolhimento legal dos alunos embora a gente saiba que é preciso fazer a questão da informação e o acolhimento chegar às famílias”.

“Eu concordo plenamente com o que ela falou porque, inclusive, quando nós fazemos o curso e a direção não faz e os olhares ficam muito diferenciados, um atua de um jeito e outro atua de outro jeito, isso também acaba dificultando o trabalho na escola”.

Nesta os educadores destacam a importância do *Curso de Prevenção* na forma de olhar para o problema das drogas na escola, não mais dentro da perspectiva do medo e da repressão, mas adotando a paradigma da educação para a saúde, proposto por Sudbrack (2014a). Percebem também a dificuldade da comunidade escolar quando os educadores têm visões diferentes do fenômeno, sobretudo, quando a visão dos educadores não converge com a da direção. Foi mencionada também a questão do acolhimento do aluno, mais presente nos anos iniciais, acolhimento este que deve chegar às famílias. O acolhimento escolar de alunos, professores, funcionários, pais, comunidade, depende, como a própria política sugere, de uma gestão escolar

eficaz, com gestores capazes de articular e definir diretrizes e serviços intersetoriais que garantem

- o atendimento integral dos sujeitos em uma determinada territorialidade (Bottechia et al., 2015).

Classe 4: o papel dos alunos e educadores como agentes da prevenção ao uso de drogas.

Esta é a classe com o percentual 32,9% mais alto. Os seguimentos de texto abaixo são os que melhor a representa:

“Então acho que os cursos também deveriam ter, de certa forma, uma participação dos alunos na elaboração, porque eu acho que eles têm muito a colaborar e eles que vivenciam eles sabem muito mais que a gente como o que seria interessante para eles”.

“Às vezes, em muitos momentos, o fazer fica muito mais viabilizado por pessoas, no pessoal de alguns professores que de certa forma abraçam e abarcam aquela relação com seus alunos com a sua turma com o seu momento”.

Aqui tem-se o maior escore e diz respeito ao papel do educador na prevenção do uso de drogas, ressaltando que essa tarefa não é fácil. Muitos professores abraçam a causa e o aluno, mas estão muito sobrecarregados e adoecidos. Destacam a necessidade de envolver o aluno na prevenção, inclusive nos cursos oferecidos sobre a temática.

Segundo Souza (2013b), a UNICEF (2002) observa que os adolescentes e os jovens têm o direito de manifestar sua opinião e intervir em políticas e programas a eles destinados. No entanto,

- o protagonismo juvenil, destacado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1996,

ainda é tratado de forma superficial, como uma mera participação despolitizada e conformista dos jovens em atividades a eles propostas. De um modo geral, os jovens são considerados apenas como estudantes e não como uma categoria que tem demandas e expressões próprias. Isso faz com que muitos não se identifiquem com a escola, instituição que não lhes permite fazer outras coisas além assistir as aulas (Dubet, 1997, p. 228). O contexto escolar não se constitui, portanto, em um espaço público e democrático capaz de reconhecer e acolher as diversas culturas juvenis. A escola deveria funcionar como um espaço capaz de proporcionar condições para o aluno socializar, subjetivar-se e construir seu projeto de vida sem se subjugar às forças dominantes na sociedade hodierna – socioeconômicas, políticas, pedagógicas ou jurídicas (Carrano, 2017).

Nesse sentido, é importante destacar, como Hoy (2012), Vásquez e Dipp (2016), que a capacidade da escola para proteger os professores de demandas não razoáveis assegura a integridade moral da escola. A dimensão da moral e ética do clima escolar como um fator da saúde organizacional concorre para a efetivação do trabalho da escola e para o bom desempenho do alunado (Hoy, 2012; Hoy & Tarter, 2006; McGuigan & Hoy, 2006; Cohen et al., 2009). Desse modo, um clima interpessoal escolar positivo no funcionamento escolar favorece o desenvolvimento socioemocional dos professores e dos estudantes (McGiboney, 2016; Collie et al., 2012; Austin et al. (2011), Hoy, 2012; Cohen et al., 2009; Cohen, 2006).

Contribuições para a análise

Os dados colhidos no GF destacam que os educadores em geral são comprometidos profissionalmente com o ensino e, em alguma medida, oferecem o suporte acadêmico para os alunos. Contudo, os estudantes não estão se disponibilizando a obter resultados efetivos.

Ressaltaram que, apesar da falta de suporte institucional, estão conseguindo contornar os problemas escolares.

Os comentários das tabelas confirmaram os dados obtidos em outros estudos que destacaram com ênfase o acolhimento como o principal fator de proteção e como fatores de risco a vulnerabilidade das famílias, a localização da escola e a falta de cooperação das famílias. Destacaram também a necessidade da rede de proteção bem estabelecida amparando a escola.

Como fatores de risco ficaram evidenciadas as relações escolares entre professor e aluno, atitudes excludentes e punitivas, por vezes permeadas de agressividade. A falta de um espaço de escuta dos alunos e o receio da equipe gestora em tratar com questões difíceis, tais como a das drogas, também foram assinaladas.

A equipe gestora rege e condiciona o clima escolar e aponta para a necessidade de olhar para os alunos e famílias e para a necessidade de dotar os educadores de condições para que se sintam comprometidos e responsáveis pela sua tarefa educativa, como assevera Polonia et al. (2015). No curso intitulado *O Lugar da Escola na Prevenção ao Uso Indevido de Drogas: desafios, possibilidades e metodologias para a prevenção pelos educadores*, oferecido pelo PRODEQUI/UnB no âmbito do *Curso Prevenção*, foram destacados como fatores de proteção a existência de gestores (diretores, coordenadores e orientadores) comprometidos, atuantes, acolhedores, respeitosos e capazes de dialogar e agregar a comunidade escolar. A dificuldade na gestão foi apontada como um fator de risco quando envolve sanções policiais diante dos conflitos, falta de articulação entre os professores, ausência de trabalho coletivo, dificuldade de articulação com a própria secretaria e com os demais parceiros.

Em concordância com Blaya (2002), é possível afirmar que na escola é imprescindível a relação professor-aluno de qualidade, baseada na comunicação clara e honesta; atividades extracurriculares; disciplina justa e coerente; oportunidade de os alunos desenvolverem a autoestima e o sentimento de pertencimento; incentivo à participação, à colaboração, ao desenvolvimento de lideranças; desenvolvimento de uma cultura compartilhada. Sudbrack, Conceição, e Ramos (2014) defendem a importância da mobilização da rede interna e externa da escola para oferecer as condições de pertencimento e o desenvolvimento de projetos de prevenção articulados que concorram para a promoção da saúde na escola.

Pode-se dizer que os professores se sentem motivados e comprometidos com o ensino e aprendizagem quando o clima escolar é positivo (Cohen, et al., 2009; Hoy et al., 2015; Hoy (2012); Austin et al. (2011) McGuigan & Hoy, 2006). Climas escolares positivos predizem três formas de compromisso do professor: compromisso geral profissional, com o futuro profissional e com a esfera organizacional (Collie et al., 2011).

Nesse sentido, é importante destacar, como Hoy (2012) e Vásquez e Dipp (2016), que a capacidade da escola para proteger os professores de demandas não razoáveis assegura a integridade moral da escola. A dimensão da moral e ética do clima escolar como um fator da saúde organizacional concorre para a efetivação do trabalho da escola e para o bom desempenho do alunado (Cohen et al., 2009; Hoy, 2012; Hoy & Tarter, 2006; McGuigan & Hoy, 2006). Desse modo, um clima interpessoal escolar positivo no funcionamento escolar favorece o desenvolvimento socioemocional dos professores (Cohen et al., 2009; Cohen, 2006; Collie et al., 2012; McGiboney, 2016) e dos estudantes (Hoy, 2012).

Os educadores do DF que concluíram o Curso de Prevenção destacaram como principal elemento de prevenção o envolvimento dos profissionais, porém, para eles, esse envolvimento é

permeado pelo sofrimento devido à falta de suporte institucional, à sobrecarga de trabalho e às dificuldades em afinar as visões dos educadores formados com as outras visões, especialmente a da direção. Relataram também a dificuldade em realizar a formação na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE –, e expressaram o seu desejo de realizá-la, sem tensões, no seu próprio espaço de trabalho. Os educadores entrevistados disseram, no entanto, que apesar das dificuldades, estão conseguindo enfrentar os problemas escolares. Para isso, percebem a necessidade de acolher o aluno e suas famílias, e, também, a importância de investir no aluno como um agente de prevenção que deve, inclusive, participar junto com os educadores de cursos de formação. Os educadores observaram, ainda, que as relações interpessoais professor-aluno são essenciais para o trabalho escolar tanto do aluno quanto do professor. Nesse sentido, a confiança coletiva entre os diferentes atores escolares e instâncias educacionais, proposta por Hoy (2012), se faz necessária. Os educadores entrevistados reconheceram o papel protetor da escola na prevenção, destacando a necessidade de a escola ser protegida pela comunidade e ressaltaram o papel catalizador da instituição escolar no fortalecimento da comunidade e na conquista de políticas públicas mais adequadas à prevenção. Portanto, para os entrevistados, a escola precisa da rede social interna e externa, e a rede social precisa da escola.

A rede social permite integrar, na prática, elementos econômicos, sociais e culturais operando mudanças no nível macro e microsocial (Sudbrack, 1996). No que se refere à prevenção do uso de drogas, o investimento no estabelecimento e manutenção de vínculos sociais e pessoais saudáveis é essencial. As redes sociais só podem ser desenvolvidas com base na confiança entre os indivíduos, promovendo a saúde escolar, com o restabelecimento dos vínculos afetivos entre as pessoas e grupos de forma integrada e integradora. Assim, “o plano de prevenção da escola extrapola a dimensão pessoal, constituindo-se numa dimensão coletiva e institucional”,

onde cada ator e instância escolar constituem-se em um nó da rede vincular, que deve ser investido e empoderado. O Projeto Político-Pedagógico – PPP – da escola é a via mestra que norteia as ações escolares e “possibilita a construção identitária da escola e das instâncias educacionais – Conselho Escolar, Grêmios, Associação de Pais e Mestres – e, também, dos agentes escolares – diretores, coordenadores, funcionários, professores, alunos, pais, entre outros (Souza et al., 2015b, p. 131)”.

Finalizando, pode-se dizer que o contexto escolar liga cognição, afeto e aprendizagem, e seu clima pode se constituir um lugar de proteção e concorrer para a diminuição de riscos quando os educadores receberam o suporte acadêmico e emocional para desenvolver a sua tarefa pedagógica. Esse apoio às vezes transcende o apoio da gestão escolar, remete ao apoio das famílias e da comunidade que podem fortalecer a escola e seus atores.

Conclusão

O presente estudo teve por finalidade investigar as concepções dos educadores das 14 Gerências Regionais de Ensino do DF (GREs), egressos da 5ª e da 6ª edições do *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas*, sobre os fatores de risco e de proteção do uso de drogas e a sua relação com o clima escolar.

Trata-se de estudo quali-quantitativo que empregou multimétodos de coleta e análise dos dados. As três estratégias de coleta de dados foram: análise documental; Aplicação do instrumento *Clima Escolar na Visão da Equipe Escolar* e análise exploratória das propriedades da *Bateria do Clima Escolar – BACE*, e, Grupo Focal. As análises foram feitas a partir do uso do SPSS, do uso do *software* Iramuteq e da análise de conteúdo segundo Bardin

(2006) e Minayo (2007). A partir da triangulação dos dados colhidos primário (colhidos diretamente com os educadores-cursistas das 5ª e 6ª edições do Curso de Prevenção) e secundários (tabelas dos projetos existentes no banco de dados do Prodequi/Unb), mediante as estratégias acima especificadas, foi possível elencar os fatores de proteção e de risco da escola e estabelecer relações entre eles e as dimensões do clima escolar,

Na análise das tabelas feita como uso *software Iramuteq* foram destacadas seis classes: Classe 1. A importância dos pais que acompanham as atividades dos filhos e o desenvolvimento de habilidades sociais; Classe 2. A importância de efetivar parcerias com associações do bairro, conselho tutelar e polícia militar; Classe 3. Respeito, compromisso e cooperação entre os agentes educativos e a afetividade e confiança no ambiente escolar. Classe 4. O bom relacionamento entre os atores escolares e o bom interesse pelas atividades escolares; Classe 5. A importância dos projetos de prevenção no Projeto Político Pedagógico; Classe 6. A importância de atividades escolares que motivem os alunos. Destas categorias a mais relevante destas é a Classe 03 Respeito, compromisso e cooperação entre os agentes educativos e a afetividade e confiança no ambiente escolar que abarca as demais. A segunda categoria em importância é A importância de atividades escolares que motivem os alunos.

Na segunda análise das tabelas foram apresentados os seis fatores importantes: (1) Aspecto da escola (organizada, segura, limpa, equipada); (2) A Prática Pedagógica destacando, pela ordem, : Presença de normas a Promoção de atividades (habilidades sociais/valores, autoestima, atividades culturais e esportivas, drogas), e Promoção de práticas escolares criativas, positivas e estimulantes (3) Relações escolares destacando, pela ordem, Acolhimento, confiança e afetividade no ambiente escolar e fortes vínculos entre professor e aluno”, Respeito e compromisso dos agentes educativos; Relações amistosas e de cooperação entre família e escola

; (4) Atitudes positivas do educador frente aos familiares, à equipe e à tarefa (valorização do aluno, pertencimento do aluno e família); (5) Atitude do aluno - Esforço, interesse, desempenho e habilidades sociais positivos por parte dos alunos; (6) Mobilização da rede social da escola: (parcerias com a rede social da escola – assistência, saúde, justiça, Organizações Não Governamentais (ONGs) e empresas) (7) Gestão escolar: (presença e abertura dos dirigentes escolares, a existência do Serviço de Orientação Educacional (SOE), as coordenações pedagógicas e o cuidado com a escola e com a segurança escolar). Nesta análise os fatores mais fortes foram os relativos às relações escolares, seguidos dos relativos às práticas escolares, corroborando, assim, o que foi destacado na análise anterior

As categorias acima elencadas se relacionam aos fatores de risco e proteção destacados por Conceição e Sudbrack (2004), Dalbosco e Sudbrack (20015), Justino et al. (2015) e Plena et al. (2015), bem como os domínios do clima escolar apresentados por Thapa et al. (2013), Olswen (2015), Moro et al. (2016) e Wang e Degol (2016), que enfatizam as relações escolares e a prática pedagógica como fortes elementos que contribuem para o clima escolar positivo e seguro (Austin et al., 2011; McGiboney, 2016; Kutsyuruba, Klinger, & Hussain, 2015)

Conforme McGiboney (2016), um clima escolar positivo resulta em elevados níveis de relacionamentos e intercâmbios positivos entre professores e entre professores e alunos. As interações e o engajamento dos atores escolares é um componente significativo de um clima escolar positivo. A conexão escolar é um fator protetor para os alunos, portanto, os sentimentos de pertencimento e ligação aumentam o senso de bem-estar e a probabilidade de resultados positivos. Na concepção humanista e positiva de Hoy (2012, p. 76), a “confiança coletiva” (confiança nos alunos, nos educadores e funcionários, nos gestores, nos pais e na comunidade) é amalgama dos relacionamentos interpessoais que garante a saúde na escola.

Os cursistas, nos vários espaços da presente pesquisa, destacaram o clima escolar positivo como um fator de proteção do uso de drogas quando se tem:

- Uma prática escolar voltada para o desenvolvimento das habilidades sociais e acadêmicas dos estudantes, promovendo atividades culturais, artísticas integrativas, diversificadas, criativas, que primem pelo desenvolvimento da autoestima e do pertencimento do estudante, bem como pelo seu engajamento nas/com as atividades escolares;
- O desenvolvimento de regras justas e exigíveis da escola e rotinas e procedimentos consistentes; e
- Relações fortes e favoráveis entre estudantes, educadores, famílias e outros membros da comunidade; a segurança física e social-emocional, a confiança, o acolhimento e o bem-estar caracterizado por interações respeitáveis entre estudantes e funcionários escolares e entre os próprios estudantes.

Para a formação de um clima escolar de qualidade é necessário desenvolver nos professores atitudes positivas, amistosas e colaborativas em relação aos alunos, aos colegas de trabalho, às famílias/comunidade, à tarefa e ao tema “droga”. Nesse sentido, o trabalho da equipe diretora pode fazer a diferença na medida em que fornece o suporte material e acadêmico, além de abrir espaço para a participação da família e da comunidade nas atividades escolares desde o seu planejamento, e criar espaço para a tomada de decisões conjuntas e para o protagonismo de alunos, pais e professores.

As diferentes concepções sobre a função social da escola e da prática pedagógica podem levar a conflitos de naturezas diversas, que dificultam a interação entre os seus atores. O tema “drogas” – como outros temas polêmicos – muito presente na sociedade atual, apresenta a escola

e seus autores em condição frágil, ainda mais quando esta se encontra em locais de grande vulnerabilidade social, sendo esse o principal fator de risco apontado pelos educadores cursistas.

O estudo aqui empreendido apontou os seguintes fatores de risco que se relacionam com

o clima escolar negativo:

Na primeira análise das tabelas dos fatores de risco surgiram as seguintes categorias:

Classe 1. A falta de espaço físico e de material para o desenvolvimento das atividades escolares, Classe 2. A falta de parcerias no desenvolvimento dos projetos de prevenção. Classe 3. A desmotivação dos alunos devido ao envolvimento dos pais e responsáveis com as drogas e aos conflitos familiares, Classe 4. Ausência de cooperação da família e desengajamento do aluno em relação às atividades escolares.

Na segunda análise feita a partir das tabelas surgiram os fatores: (1) Aspecto da escola: inadequada e degradada; (2) Prática Pedagógica (dificuldades na aplicação das normas; faltam projetos de maior envergadura e práticas pedagógicas integradas, diferenciadas, cooperativas e inclusivas); (3) Atitude dos professores diante dos alunos, dos familiares, da equipe escolar, da tarefa e da temática das drogas (falta de compromisso, a falta de conhecimento e as dificuldades técnicas e emocionais); (4) Atitude do aluno frente à escola e aos estudos, que envolve o desinteresse, a indisciplina e o uso de drogas; (5) Relações escolares (dificuldades nas relações professor-aluno, aluno-aluno, escola- família e escola-comunidade); (6) Mobilização da rede escolar (dificuldades no estabelecimento de parcerias); (7) Gestão escolar (dificuldades em gerir o processo pedagógico e relacional e material da escola) . Nesta análise foi destacada também um outro elemento; as Políticas públicas (sucateamento da escola, a falta de funcionários, materiais e equipamento). Os fatores mais destacados no âmbito das relações escolares foram, pela ordem: Localização da escola, as Famílias vulneráveis em situação de conflito e violência e

o Problema de drogas lícitas e ilícitas na família, corroborando assim o que foi apresentado na análise anterior.

Os dados colhidos na pesquisa destacam que o fator que mais compromete o clima escolar é a qualidade das relações escolares, sobretudo, as relações da escola com a família e com a comunidade, onde se observa a falta interação e cooperação. Outro fator importante que compromete as relações interpessoais na escola é a ausência de projetos e práticas que envolvam toda a comunidade escolar, apostando no protagonismo do aluno. Conforme apontado pelos educadores aqui entrevistados, a ausência de interação positiva mestre-aprendiz, permeada por pré-conceitos, cobranças e dúvidas, leva os educadores a trabalharem de forma isolada, sujeitos a uma prática escolar fragmentada, que pode concorrer para a invisibilidade de fatores de risco próprios da escola e visualização do clima escolar positivo como o principal fator de prevenção do uso de drogas.

Os dados da pesquisa evidenciam que os educadores-cursistas, a partir do curso, já podem questionar os aspectos internos da escola, como, por exemplo, a falta de projetos de maior envergadura, a falta de parcerias com a família e escola e a atitude dos educadores; contudo, continuam voltando a sua atenção mais para os aspectos externos que internos, percebem só um canal de participação e não as múltiplas possibilidades de parceria. Assim, responsabilizam a família e a comunidade/o entorno escolar pelas mazelas existentes no interior da escola (o envolvimento dos alunos com as drogas, por exemplo). Também os alunos foram responsabilizados por não terem um bom desempenho escolar.

Para traçar uma relação entre os dados dos fatores de risco e de proteção das tabelas dos projetos e o clima escolar, foi aplicado um instrumento próprio para avaliar este construto foi realizada a aplicação do instrumento de avaliação do clima escolar, a Bateria de Avaliação do

Clima Escolar (BACE), tem-se como destaques os seguintes elementos: 1) suporte acadêmico; 2) suporte pessoal; 3) apoio instrumental; 4) formação; e, 5) dificuldades escolares.

A BACE – utilizada para pesquisar o clima escolar – possibilitou destacar os fatores de proteção importantes, como, por exemplo, o compromisso dos educadores e o suporte acadêmico, pessoal e instrumental, necessários para diagnosticar e construir um ambiente relacional e acadêmico positivo, além de prevenir o uso de drogas e outros comportamentos de risco. Na pergunta aberta do questionário foram geradas as classes Classe 1: A ausência da família, Classe 2: a presença da equipe gestora Classe 3: O compromisso dos agentes educativos, Classe 4: a necessidade de profissionais que levem em conta a situação do aluno. Na análise destas classes apontados como fatores climáticos positivos (de proteção): a necessidade do apoio da equipe gestora, o compromisso dos agentes educativos e a necessidade de os profissionais atentarem para a situação do aluno, bem como a ausência das famílias e das redes sociais como fator negativo (de risco), e a ausência da família, que concorre para a existência de problemas escolares (a indisciplina escolar, por exemplo).

A presente pesquisa constatou que a BACE possibilitou uma ampla visão dos aspectos instrumentais necessários para o bom andamento do trabalho pedagógico. No entanto, não foi sensível para acessar, com mais profundidade, as dimensões mais profundas das questões relacionais, como, por exemplo, os vínculos alunos-professor e aluno-aluno, bem como não traz à tona aspectos relacionados à qualidade da relação escola-família-comunidade.

No Grupo Focal aqui quando da análise da BACE e dos resultados das tabelas sobre o risco e a proteção. Os dados do GF geraram três classes; Classe 01 o envolvimento do educador na prevenção do uso de drogas; Classe 2: O apoio da rede social e as políticas de prevenção, Classe 3: O acolhimento dos alunos e das famílias, Classe 4: O papel dos alunos e educadores

como agentes da prevenção ao uso de drogas. Estas classes confirmaram os dados anteriormente destacando que, em geral, os professores são envolvidos com a prevenção do uso de drogas. Porém, tal envolvimento é permeado de sofrimento devido à sobrecarga de trabalho, às dificuldades em compactuar as diferentes visões sobre o problema, em especial, com a direção. E ainda, eles revelaram as dificuldades em realizar a formação oferecida pelo Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE) que, do modo proposto, aumenta a sobrecarga de trabalho devido à distância da instituição formadora, além da necessidade de investir nos alunos como promotores da prevenção, no acolhimento das famílias e na mobilização das redes sociais da escola, como forma de proteção à escola e seus atores, à comunidade, e de influxo na conquista de Políticas Públicas que concorrem à melhoria das condições escolares.

De fato, uma análise dos fatores escolares de risco e de proteção não implica em um julgamento da escola e seus profissionais, mas sim, em uma ação propositiva que diagnostica os aspectos fortes e fracos da escola para reforçar a resiliência da equipe e diminuir os fatores que oferecem risco à missão da comunidade escolar.

Limitações do estudo

O presente estudo colheu as percepções dos educadores-cursistas egressos da 5ª e 6ª edições do *Curso de Prevenção* do DF, realizado há mais de dois anos. Muitos dos partícipes da pesquisa não estão atuando na mesma escola onde o projeto foi construído. Além disso, vale destacar que a amostra foi bem diversificada, constituída de educadores que estão em diferentes níveis de educação; ou seja, alguns trabalham em Escolas Classes (ECs), que atendem as

primeiras fases do Ensino Fundamental; outros, em Centros de Ensino Fundamental (CEFs), que atendem as fases finais do Ensino Fundamental; e outros ainda, são educadores do Ensino Médio. Em cada um dos níveis escolares supramencionados, alunos, professores e escola têm percepções diferentes em relação ao clima escolar – aspectos que não foram captados a partir dos procedimentos e técnicas aqui utilizadas. E ainda, a visão do educador pode ser diferenciada segundo a posição que ele ocupa na escola: se na docência ou na gestão – aspecto que não foi abordado nas linhas que se seguiram.

O estudo exploratório sobre a BACE teve a função de rastreio, não abarcando todos os aspectos da questão do clima escolar. A triangulação dos resultados se deu para confirmar a construção entre os fatores de risco e proteção e de clima escolar, possibilitada via Grupo Focal. Assim, a Bateria em questão não destacou o aspecto mais valioso da temática analisada: as relações escolares, ou seja, a qualidade da relação professor-aluno e a relação família-escola-comunidade – aspectos que mereceram atenção pelo Grupo Focal. Tal Bateria, quando associada ao quadro de pontos fortes (fatores de proteção) e fracos (fatores de risco) da escola, pode se constituir em um bom instrumento diagnóstico e concorrer para a melhoria do clima escolar.

Proposição de novos estudos e uso de instrumentos de medida para o clima escolar

O fenômeno do uso problemático de drogas não é isolado, mas sim, multifacetado, ou seja, contém vários fatores interligados e deve ser abordado de forma sistêmica com intervenções complexas, como propõe Morin (2001). Esta abordagem remete à questão interdisciplinar e à participação ativa dos diferentes atores sociais nas mudanças, articulando recursos existentes nos indivíduos e na comunidade de forma coordenada.

Tendo em vista a necessidade da realização de pesquisas sobre o clima escolar que contemplem as diferentes dimensões, que utilizem estratégias e múltiplos informantes (professor, funcionários, gestor, alunos, pais etc.) e multimétodos (entrevistas, observações, questionários etc.), com base na teoria da rede proposta por Wang e Degol (2016), faz-se importante analisar as relações e laços dos indivíduos na rede de interações escolares que moldam o clima acadêmico e instrucional. Tais aspectos concorrem, não apenas para o sucesso acadêmico, mas para a saúde da escola e de seus atores. Portanto, a política educacional deve ter por direcionamento a medição detalhada e constante desta importante variável que, de per si, é o fator de proteção mais importante para a prevenção de comportamentos de risco, como, por exemplo, o uso de drogas.

A pesquisa ora apresentada, pode contribuir para que outras investigações sejam realizadas relacionando as variáveis: fatores de risco e de proteção e clima escolar. Com isso, tais estudos poderiam ampliar o olhar dos atores escolares para esses construtos. Importa ainda ressaltar que o clima escolar que promove a dinâmica relacional da instituição e incrementa as ações propostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. O PPP, marca identitária e única de cada escola, resulta da parceria entre a equipe gestora (diretores, coordenadores, orientadores, psicólogos e membros do Conselho Escolar), os professores funcionários da escola (porteiro, faxineiro, secretário, etc.), os alunos e seus pais, para qualificar e dar sentido ao ensino e a educação. O educador, fio condutor do processo educativo e regulador do processo do conhecimento, que reconhece, inscreve institui o sujeito (estudantes) na rede de relações humanas precisa também ser formado, reconhecido e instituído no universo simbólico e relacional da escola. O papel do professor se torna sólido quando confirmado por uma equipe consolidada, reflexiva, legitimada e comprometida com a construção do sujeito que está por traz

do aluno. Desse modo, o professor deve cooptado pela escola, para que possa crescer nesse espaço institucional e relacional. O sentimento de pertencimento e resgate da autoestima do professor se fazem necessários para protagonismo do estudante, na construção de seu projeto de vida e nas contribuições sociais e comunitárias.

Imprescindível também é a aliança com a família. É urgente que os educadores conquistem a confiança das famílias e das pessoas que compõem o entorno escolar, abrindo espaço para um diálogo permanente que compartilhe os valores comuns que sedimentam o clima escolar e oferece aos alunos a proteção que eles requerem. Nesse sentido, recomenda-se que os dirigentes das unidades escolares e das diversas instâncias do sistema escolar avaliem o clima escolar das escolas, utilizando métodos multivariados aplicados aos diferentes atores que compõem a instituição escolar.

Para finalizar, importa comentar que embora não tenha sido tão evidenciada a relação entre os fatores de proteção, compilados dos projetos de prevenção, com as medidas do clima escolar da BACE, a análise da literatura, juntamente com a análise dos dados dos projetos, permitiu que fosse traçada a relação entre o clima escolar e os fatores de proteção e de risco. Para a afirmação de tal relação, mais estudos devem ser realizados.

Diante da falta de unidade da definição do clima escolar e de suas dimensões, o presente estudo propõe a seguinte definição e categorização das dimensões:

- Clima escolar: construto relativo à qualidade dos relacionamentos e da prática pedagógica produzidos no âmbito escolar; inclui valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre os atores escolares (alunos, educadores, gestores e funcionários da educação) e as famílias e a comunidade.

- Concernente com a definição apresentadas destacamos as seguintes dimensões: 1) Aspectos físicos – escolas limpas, bem equipadas e seguras; 2) Prática pedagógica – normas escolares consistentes e compartilhadas, projetos preventivos de grande envergadura, práticas pedagógicas integradas, cooperativas e inclusivas, e atividades escolares estimulantes, criativas, inovadoras e diferenciadas; 3) Relações escolares – vínculo e compromisso entre os agentes educativos, professor-aluno, aluno-aluno, escolar-família, escola-comunidade; 5) Mobilização da rede escolar – estabelecimento de parcerias; 6) Gestão escolar – equipe diretora e coordenação pedagógica presentes e operantes que forneçam suporte acadêmico, pessoal e instrumental; e, 7) Políticas Públicas – fornecimento de escolas bem equipadas com recursos humanos e materiais adequados.

Os parâmetros para medir o clima escolar necessitam de revisão constante, levando em conta as dimensões propostas. Além disso, dada a complexidade do tema, a avaliação deve fazer uso não apenas de medidas psicométricas, mas de estudos qualitativos que possam fornecer outras informações que os instrumentos não podem captar. Portanto, é preciso observar os múltiplos métodos de serventia para medir esse construto tão importante.

O estudo apresentou fortes evidências de que se deve investir na pesquisa sobre o clima escolar e pode também:

- Contribuir para a prevenção do uso de drogas em escolas públicas com a utilização de técnicas e instrumentos que possam aferir os fatores de risco e de proteção, bem como o clima escolar;
- Contribuir para a melhoria das relações escolares, para a saúde da escola e de seus atores;

- Propor à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEE-DF a criação de centros de pesquisas regionais sobre o clima escolar; e,
- Fomentar as Políticas Públicas voltadas para a prevenção do uso de drogas em escolas, por meio dos atores que desenvolvem os projetos educacionais.

Referências

- Abreu, S. O. (2012). *Prevenção em saúde mental no Brasil na perspectiva da literatura e de especialista da área* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Adam, J. M., & Salles, L. M. (2013, December). School Organizational Climate and Violence in the School: Case Study of Two Brazilian Schools. In *4th International Conference on New Horizons in Education: Vol.106*, 2323-2332.
- Adamson, G. Mcleavy, T., Donegan, T., & Sheylin, M. (2006). Teacher's perceptions of health education practice in Northern Ireland: reported differences between policy and non-policy holding schools. *Health Promotion International*, *21*(2), 113-120. doi: 10.1093/heapro/dal008
First published online: April 7.
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does Leadership Matter? Examining the Relationship among Transformational Leadership, School Climate, and Student Achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, *10*(2), 1-22.
- Amorim, N. de M. (2003). *A escola em tempos de mal-estar e drogas: um estudo de prevenção educativa* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Amparo, D. M., Galvão, A.C.T., Cardenas, C & Koller, S. H. (2008a) A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. *Perspectivas educacionais de jovens. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABPEE)*, 12(1), 69-88.
- Amparo, D. M., Galvão, A. C. T., Alves, P. B., Brasil, K. T., & Koller, S. H. (2008b). Adolescentes e jovens em situação de risco psicossocial: redes de apoio social e fatores pessoais de proteção. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 13(2), 165-174.
- Aquino, J. G. (1996). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- Araújo, U. F., & Aquino, J. G. (2001). *Os direitos humanos na sala de aula*. São Paulo: Moderna.
- Asinelli-Luz, A., & Wisniewski, M. (2015). Formação para a prevenção do uso de drogas dos educadores do estado do Paraná - pesquisas em escolas públicas de Curitiba e região metropolitana: a prevenção é o princípio. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl, & M. A. Gussi (Eds.), *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo- experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014)* (pp. 165-179). Campinas: Armazém do Ipê.
- Austin, G., O'Malley, M., & Izu, J. (2011). *Making Sense of School Climate: Using the California School Climate, Health, and Learning (Cal-SCHLS) Survey System to Inform Your School Improvement Efforts*. Los Alamitos: WestEd).
- Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H., & Lunardi, V. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O Mundo da Saúde*, 35(4), 438-442.
- Barbosa, E. F. (1998). Instrumentos de coleta de dados em pesquisas educacionais. *Educativa, out*.

- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. In L. de A. Rego, & A. Pinheiro (Trans.). Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977)
- Baus, J., Kupek, E., & Pires, M. (2002). Prevalência e fatores de risco relacionados ao uso de drogas entre escolares. *Revista de Saúde Pública*, 36(1), 4-6.
- Bear, G. G., Yang, C., Pell, M., & Gaskins, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: Relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research*, 17(3), 339-354.
- Beck, A. T. (2008). The evolution of the cognitive model of depression and its neurobiological correlates. *American Journal of Psychiatry*, 165(8), 969-977.
- Beets, M. W., Flay, B. R., Vuchinich, S., Acock, A. C., Li, K. K., & Allred, C. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the positive action program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science*, 9(4), 264-275.
- Blaya, C. (2002). Clima escolar e violência nos sistemas de Ensino Secundário da França e da Inglaterra. In E. Debarbieux, & C. Blaya (Eds.), *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Edições Unesco.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Alamillo, R., & Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Blaya, C., & Debarbieux, E. (2009). Clima escolar i prevenció de la violència. *Educar*, 44, 31-41.
- Boff, L. (2003). *A ética e a moral: a busca dos fundamentos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Borges, S. J. S. (2006). *Redes sociais e fatores de risco e proteção para o envolvimento com drogas na adolescência: abordagem no contexto da escola* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

- Bortoli, E. B., Spagnol, S. C. B., César, B., Oliveria, R. R., Pontual, A. A. D., Pinto, C. J., Bezerra, C. P. C. (2015). Impacto da formação continuada dos educadores nas escolas do Espírito Santo. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl, & M. A. Gussi (Eds.), *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo-experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014)* (pp. 141-164). Campinas: Armazém do Ipê.
- Bottechia, J. A., Lessa, M., Souza, M. L. P., Martins, J., Ribeiro, J., & Watanabe, D. R. J. (2015). A prevenção e a política sobre drogas em escolas públicas do Distrito Federal, 7(1), *Argumentum: Vitória/ES/Brasil*.
- Botvin, G. J., & Kennet, W. G. (2007). School-based programmes to prevent alcohol, tobacco and other drug use. *International Review of Psychiatry*, 19(6), 607-615.
- Branco, A. U. & Oliveira, M. C. S. L. (Eds.). (2013). *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Editora Mediações.
- Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (2011). *Crack é possível vencer: oficinas de alinhamento conceitual*. Texto orientador. Brasília, DF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2005). Indicadores da qualidade na educação/ Coordenação geral [de]. In V. M. Ribeiro, & S. Kaloustian (Eds.) – Versão adaptada para o programa *Escola de Gestores da Educação Básica* (p. 60). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brito, M. de S. T., & Costa, M. (2010). Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 501-510.

- Brunet, L. (1995). Clima de trabalho e eficácia da escola. In A. Nóvoa (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 123-140). Lisboa: Publicações Dom Quixote. Caliman,
- G. (2006). Estudantes em situação de risco e prevenção. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 14(52), 383-396.
- Camargo, B. V. (2005). ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In M. L. C. Moreira (Ed.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 511-540). João Pessoa: UFPB.
- Camargo, B. V., & Justo, A. N. (2013). IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. *Temas em Psicologia*, 21(2), 513-518. Ribeirão Preto.
- Camargo, L. (2009). *Concepções de adolescentes sobre a escola: do risco à proteção* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.
- Camarotti, A. C., Kornblit, A. L., & Di Leo P. F. (2013). Prevención del consumo problemático de drogas en la escuela: estrategia de formación docente en Argentina utilizando TIC. *Interface (Botucatu)*, 17(46), 695-703.
- Cardina, E. C., & Flegey, J. M. (2016). Attitudes Towards Teaching and Perceptions of School Climate Among Health Education Teachers in the United States, 2011-2012. *Journal of Health Education Teaching*, 7(1), 1-14.
- Carrano, P. (2007). Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, 1(ago/2007), 1-108. NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. ISSN: 1982-1514.
- em: http://www.reveja.com.br/revista/atual/artigos/REVEJ@_0_PauloCarrano.htm.

- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009). The situation of violence in Portuguese schools. *International Journal on Violence and Schools, 9*, 57-78.
- Castro, M. G., & Abramovay, M. (2002). Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de Pesquisa, 116*, 143-176.
- Chaer, G., Diniz, R. R. P., & Ribeiro, E. A. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência, Araxá, 7*(7), 251-266.
- Chan, J., & Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: the impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology, 16*(4), 485-492. <http://dx.doi.org/10.1037/a002065>
- Clifford, M., Menon, R., Tracy Gangi, R., Condon, R., & Hornung, R. (2012). Measuring School Climate for Gauging Principal Performance. *A Review of the Validity and Reliability of Publicly Accessible Measures*, 1-28.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: creating a climate for learning: participation in democracy, and well-being. *Harvard Education Review, 76*(2), 201-237.
- Cohen, J. (2010). The new standards for learning. *Principal Leadership, 11*(1), 28.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record, 11*(1), 180-213.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology 104*(4), 1189-1204.

Collier, C., & Henriksen, R. C. Jr. (2012). Teacher's perceptions of a multiple high-risk behavior prevention program and delivery of universal programming. *The Qualitative Report*, 17(Art. 100), 1-19. Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR17/collier.pdf>.

Conceição, M. I. G., & Sudbrack, M. F. O. (2004). Fatores de risco e de proteção no envolvimento de adolescentes com drogas. In M. F. O. Sudbrack (Ed.), *Debate: adolescentes e drogas no contexto da escola* (pp. 24-32). Brasília: Ministério da Educação.

Conceição, M. I. G., & Sudbrack, M. F. O. (2014). A prevenção do uso de drogas nas escolas públicas do Brasil. In S. G. Murta, C. Leandro-França, K. B. dos Santos, L. Polejack (Eds.), *Prevenção e Promoção em Saúde Mental. Fundamentos, Planejamento e Estratégias de Intervenção* (pp. 695-712). Brasília: Sinposys.

Conceição, M. I. G., & Sudbrack, M. F. O. (2015). Uma década de prevenção do uso de drogas nas escolas públicas do Brasil. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl, & M. A. Gussi (Eds.), *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo-experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014)* (pp. 1-15). Campinas: Armazém do Ipê.

Costa, L. F., Seidl, E. M. F., Sudbrack, M. F. O. (1999). As Drogas na Atualidade In L. F. Costa, E. Seidl, M. F. Sudbrack (Eds.). *Prevenção ao Uso Indevido de Drogas. Diga sim à vida* (1ª ed., vol. 1, pp. 16-21). Brasília: CEAD/UnB.

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. In L. O. Rocha (Trans.) (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Da Fonseca, M. S. (2009). Práticas pedagógicas em prevenção ao abuso de drogas: aspectos motivacionais. *Educação Temática Digital*, 10(esp.), p. 329.

Dary, T., & Pickeral, T. (Eds.). (2013). School Climate: Practices for Implementation and Sustainability. *A School Climate Practice Brief, 1*. New York, NY: National School Climate Center.

De Antoni, C., Koller, S. H., Martins, C. M., Ferronato, M. E. B., Simões, A., Maurenente, V. S., & Costa, F. R. (2001). Grupo Focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 53(2), 38-53.

Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção do objeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 27(1), 63-193.

Debarbieux, E., & Blaya, C. (2002). *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO.

Dell'Aglio, D. D., Koller, S. H., Cerqueira-Santos, E., & Colaço, V. F. R. (2011). Revisando o Questionário da Juventude Brasileira: uma nova proposta. In D. D. Dell'Aglio & S. H. Koller (Orgs.), *Adolescência e Juventude: vulnerabilidade e contextos de proteção* (pp. 259-270). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Demo, P. (2001). *Pesquisa e informação qualitativa*. Petrópolis: Vozes.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*.

Unesco.

Retrieved

from

<https://ia800209.us.archive.org/10/items/democracyleducati1916dewe/democracyleducati1916dewe.pdf>

- Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. (2012). *Política sobre drogas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal* (Portaria n. 97 de 13 de junho de 2012. DODF n. 127, de 29 de junho de 2012). Brasília, DF.
- Distrito Federal. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. (2015). *Plano Distrital de Educação*. Retrieved from legislacao.cl.df.gov.br/.../carregaTexto-69845
- Dubet, F. (1998). A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. *Revista Contemporaneidade e Educação*, 3(3), 27-33.
- Dubet, F. (1997). Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet concedida a Angelina Peralva e Marília Pontes Sposito. *Revista Brasileira de Educação*, 5(maio/agosto), pp. 222-231.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A L'école – sociologie de l'expérience scolaire*. Bordeaux: Éditions du Seuil.
- Dubet F., Cousin, O., Guillement, J. P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires: le cas des collèges. *Revue Française de Sociologie*, XXX, 235-256.
- Duze, C. O., & Ogbah, R. (2013). The school climate: challenges facing principals in secondary schools in Delta State of Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(1), 53.
- Estepa, P. M., & Peña, S. P. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Ferreira, T. C. D., Sanchez, Z. V. D. M., Ribeiro, L. A., Oliveira, L. G. D., & Nappo, S. A. (2010). Perceptions and attitudes among public school teachers towards the topic of drugs. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 14(34), 551-562.

- Freire, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gonçalves, A. S. (2010). *Adolescência e drogas: uma trama discursiva fechada* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo.
- Gordon, M., Klugman, J., Sebring, B. P., & Sporte, S. (2016). *Expanding the 5Es from Chicago to Illinois: How the 5E's Relationship to Student Outcomes Varies by Content*. Society for Research on Educational Effectiveness.
- Guimarães, E. (2005). *Debate: violência, mediação e convivência na escola*. Boletim 23(novembro), TV Escola, 22-31.
- Gumuseli, A. I., & Eryilmaz, A. (2011). The Measurement of Collaborative School Culture (CSC) on Turkish Schools. *New Horizons in Education*, 59(2), 13-26.
- Günbayi, I. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3) 1326.
- Gunther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a Questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Hoy, W. K., Miskel, C. G., & Tarter, C. J. (2015). *Administração educacional: teoria, pesquisa e prática* (9ª ed.). Porto Alegre: AMGH.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: a force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 435-446.

- Hoy, W., Hoffman, J., Sabo, D., & Bliss, J. R. (1996). The organizational climate of middle schools: The development and test of the OCDQ-RM. *Journal of Educational Administration*, 34, 41-59.
- Huang, F., & Cornell, D. (2016). Multilevel factor structure, concurrent validity, and test–retest reliability of the high school teacher version of the Authoritative School Climate Survey. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34, 536-549.
- Hughers, W., & Pickeral, T. (2013). School climate and shared leadership. *National School Climate Center (NSCC) Educating minds and hearts, because the Three Rs are not enough* www.schoolclimate.org.
- Jésus, M. de L. G., & Ferramini, M. de G. C. (2008). A escola como “fator de proteção” para as drogas: visão dos adolescentes e professores. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, 16(especial), pp. 590-594.
- Johson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K. (2007). Teachers perceptions of school climate: a validity study of the revised school level environment questionnaire. *Education and Psychological Measurement*, 67, pp. 833-844
- Justino, I. C., Lima, A. M. de A., & Sudbrack, M. F. O. (2015). Estudo do potencial de implementação dos projetos da sexta edição do curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl, & M. A. Gussi (Eds.), *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo-experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014)* (pp. 268-283). Campinas: Armazém do Ipê.

- Keiser, K. A., & Schulte, L. E. (2009). Seeking the sense of community: A comparison of two elementary schools' ethical climates. *School Community Journal, 19*(2), 45
- La Taille, Y., & Menin, M. S. S. (2009). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed.
- Lacireno-Paquet, N., Bocala, C., & Bailey, J. (2016). *Relationship between school professional climate and teachers' satisfaction with the evaluation process* (REL 2016–133).
- Lagonzoni, S. L. (2009). *Clima organizacional: fator de prevenção à violência escolar*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Campus Araraquara.
- LaRusso, M. D., Romer, D., & Selman, R. L. (2008). Teachers as Builders of Respectful School Climates: Implications for Adolescent Drug Use Norms and Depressive Symptoms in High School. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(4), 386-398.
- Laterman, I. (2002). Incivilidade e autoridade no meio escolar. Retrieved from 25reuniao.anped.org.br/ilanalatermant14.rtf. Acesso em 20 de janeiro de 2013.
- Libório, R. M. C. (2009). Escola: risco, proteção e processo de resiliência durante a adolescência. *Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), 32*. Caxambu, MG.
- Retrieved from <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT20-5283--Int.pdf> HYPERLINK
- Lorenzo-Seva, U., Timmerman, M. E., & Kiers, H. A. L. (2011). The Hull Method for Selecting the Number of Common Factors. *Multivariate Behavioral Research, 46*(2), 340-364. doi:10.1080/00273171.2011.564527

- Marques, R. H. de B. (2015). *Situações problema pelo uso de álcool e outras drogas no contexto escolar: narrativas dos educadores do ensino público da região centro-oeste*. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl, & M. A. Gussi (Eds.), *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo-experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014)* (pp. 299-314). Campinas: Armazém do Ipê.
- Martini, J. G., & Furegato, A. R. F. (2008). Teachers' social representations on drug use in a secondary school. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 16, 601-606.
- McGiboney, G. W. (2016). [*The Psychology of School Climate*](#). Cambridge Scholars Publishing.
- McGuigan, L. & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- McGuigan, L. & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5(3), 203-229.
- Minayo, M. C. S. (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (25ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moreira, A., Vóvio, C. L., & Micheli, D. D. (2015). Drug abuse prevention in school: challenges and possibilities for the role of the educator. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 119-135.
- Morin, E. (2001). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.
- Moro, A., de Moraes, A., Vinha, T. P., & Tognetta, L. R. P. (2016, October). The evaluation of school climate: building and validation evidences of measuring instruments for the Brazilian reality. In *Association for Moral Education Conference Proceedings* (Vol. 41, No. 1).
- Nation, M., Collins, L., Nixon, C., Bess, K., Rogers, S., Williams, N., & Juarez, P. (2010). A community-based participatory approach to youth development and school climate change: the

- alignment enhanced services project. *Progress in community health partnerships: research, education, and action*, 4(3), 197-205.
- Noto, A. N., Amato, T. de C., Melo, D. A. de., Gonçalves, L. P., Carneiro, A. P. L., Santos, L. E., & Machado, M. (2015). *Impacto da formação dos educadores em escolas do estado de São Paulo* In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl, & M. A. Gussi (Eds.), *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo-experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014)* (pp. 125-140). Campinas: Armazém do Ipê.
- Nóvoa, A. (Ed.). (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Editora Porto.
- Nunes, T. G. R., Pontes, F. A. R., Silva, L. I. da C., & Dell'Aglio, D. D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 203-210.
- Olsen, J., Preston, A., Algozzine, B., Algozzine, K., & Cusumano, D. (2015, September). *A review and analysis of school climate measures for school counseling professionals* [CEMETR-2015-02]. Charlotte, NC: UNC Charlotte Center for Educational Research and Measurement. Retrieved from <http://ceme.uncc.edu/sites/ceme.uncc.edu/files/media/Olsen.pdf>.
- Ortiz, M., Padro, V., & Ramirez, M. (2010). Clima social escolar: discusión desde la adaptación y validación del CES (Escala de Clima Social Escolar). *Opción*, 30(73), 88-100.
- Pain, J. (1998). *Pour les pedagogies actives: avec ou sans l'école?* Vigneux: Matrice Éditions.
- Patil, V. H., Singh, S. N., Mishra, S., & Donavan, D. T. (2008). Efficient theory development and factor retention criteria: Abandon the 'eigenvalue greater than one' criterion. *Journal of Business Research*, 61(2), 162-170.
- Pasquali, L. (2). *Análise factorial para pesquisadores*. Brasília: Labpam.012.

Pereira, A. L. D. (2015). Evidências da efetividade da proposta pedagógica junto aos diferentes atores: principais resultados da avaliação externa da quinta e sexta edições do curso. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl, & M. A. Gussi (Eds.), *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo-experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014)* (pp. 56-65). Campinas: Armazém do Ipê.

Pereira, S. E. F. N., Sudbrack, M. F. O., & Almeida, M. M. (2015). Acolhimento para os adolescentes em situação de risco. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl, & M. A. Gussi (Eds.). *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo-experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014)* (pp. 347-365). Campinas: Armazém do Ipê.

Pereira, S. E. F. N. (2009). *Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com as drogas* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília.

Perry, A. (1908). *The Management of a City School*. Unesco Retrieved from <https://archive.org/details/managementofcity00perruoft>

IBGE. (2006). Pesquisa nacional de saúde do escolar 2015 – PenSE (p. 132). Rio de Janeiro: IBGE. Retrieved from em www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2015/

Plena, M. G., Amparo, D. M., & Mohr, R. R. (2015). Impacto da formação continuada dos educadores em escolas do estado da Bahia. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl, & M. A. Gussi (Eds.), *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo-experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos de formação de*

educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014) (pp. 193-216).

Campinas: Armazém do Ipê.

Polonia, A. da C., Neiva, E. R., Justino, I. C., Totugui, M. L. & Sudbrack, M. F. O. (2015). Pesquisa do Impacto do Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas: quinta edição (2012-2013). In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl, & M. A. Gussi (Eds.), *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo-experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014)* (pp. 109-124). Campinas: Armazém do Ipê.

Polonia, A. da C. & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)*, Campinas, 9(2), 303-312.

Póvoa, M. L. de S., & Rodrigues, D. R. S. da R. (2013). *A identidade da escola e do professor e a prática pedagógica*. (Texto não publicado, disponibilizado na biblioteca virtual do Curso de Prevenção ao Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas).

Póvoa, M. L. S. (2013a). *A escola como comunidade educativa*. (Texto não publicado, disponibilizado na biblioteca virtual do Curso de Prevenção ao Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas).

Póvoa, M. L. de S. (2013b). *Da escola para o aluno à escola do aluno*. (Texto não publicado, disponibilizado na biblioteca virtual do Curso de Prevenção ao Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas).

- Prado, A. S. (2007). *O imaginário sobre drogas na formação dos docentes: o que se sabe, o que se faz, o que se fala* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul.
- Prado, V., Ramírez, M. L., & Ortiz, M. S. (2010). *Adaptación y Validación de la Escala Clima Social Escolar (CES)*. Universidad Antonio Nariño, Facultad de Psicología, Bogotá, Colombia.
- Preble, B., & Gordon., R. (2011). *Transforming School Climate and Learning: Beyond Bullying and Compliance*. Retrieved from <http://sk.sagepub.com/books/transforming-school-climate-and-learning/n2.xml>.
- Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Rapti, D. (2012). School Climate as an Important Component in School Effectiveness 111. *Academicus International Scientific Journal*. Retrieved from <http://www.academicus.edu.al/nr8/Academicus-MMXIII-8-110-125.pdf>.
- Ross, D. J., & Cozzens, J. A. (2016). The Principal ship: Essential Core Competencies for Instructional Leadership and Its Impact on School Climate. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), pp. 162-172
- Ryabov, I. (2015). Relations of peer effects and school climate to substance use among Asian American adolescents. *Journal of Adolescence*, 42, 155-127.
- Schenker, M., & Minayo, M. C. S. (2005). Fatores de risco e de proteção para o abuso de drogas na adolescência. *Ciências & Saúde Coletiva*, 10(3), 707-717.
- Segóvia, N. S., & Gonçalves, M. F. C. (2011). Los espacios escolares para la prevención de la drogodependencia: concepción de directivas de escuelas secundarias. *Revista Latino Americana de Enfermagem (online)*, 19, 782-788.

- Seidl, E. M. F., Leite, L. de F., Sudbrack, M. F. O., Póvoa, M. L. de S., & Pedroza, R. L. S. (2014). *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas: construindo o projeto de prevenção do uso de drogas da escola*. Brasília: Ed. Brasília.
- Servo, M. L. S., & Araújo, P. O. (2012). Grupo Focal em Pesquisas Sociais. *Revista Espaço Acadêmico*, 12(137), 1-9.
- Silva, F. L. da S. (2011). *Violência e drogas na escola e imediações: ótica de educadores sociais da segurança pública* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília.
- Silva, F. L. da S. (2015). *Drogas e violência na escola na ótica dos educadores sociais da segurança pública*. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl, & M. A. Gussi (Eds.), *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo-experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014)* (pp. 325-326). Campinas: Armazém do Ipê.
- Silva, L. R. C., Damaceno, A. D., Martins, M. da C. R., Sobral, K. M., & Farias, I. M. de S. (2009). Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, XI. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia III*, Curitiba.
- Sluzki, C. E. (1997). *A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, A. C de (2009). Conselho de Escola: funções, problemas e perspectivas na gestão escolar democrática *PERSPECTIVA*, Florianópolis, 27(1), 273-294.
- Souza, M. L. P., Alencar J. D., Bottechia, J. A. de A., Ribeiro, J., Formiga, G. S. F., Lessa, M., & Watanabe, D. R. J. (2015a). Construindo redes e fortalecendo escolas: uma experiência de

- pesquisa-ação em escolas públicas do Distrito Federal com educadores partícipes do Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas do PRODEQUI/UnB. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl, & M. A. Gussi (Eds.), *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo-experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014)* (pp. 55-64). Campinas: Armazém do Ipê.
- Souza, M. L. P., Sudbrack, M. F. O., & Conceição, M. I. G. (2015b). A prevenção do uso de drogas na escola. In M. I. G. Conceição, M. I. Tafuri, D. S. Chaterlat (Eds.), *Psicologia Clínica e Cultura, 11*, pp. 243-262.
- Spósito, M. P. (2005). Algumas reflexões e muitas indignações entre juventude e escola no Brasil. In M. P. Spósito (Ed.), *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional* (pp. 87-128). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Spósito, M. P. (2001). Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e pesquisa, 27*(1).
- Sudbrack, A. W., Millão, L. F., Vione, F. A., Santos, N. D., & Almeida Junior, I. G. (2015). Impacto da formação continuada em educadores das escolas da região sul – Polo Sul: Porto Alegre e região metropolitana. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl, & M. A. Gussi (Eds.), *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo-experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014)* (pp. 179-192). Campinas: Armazém do Ipê.

- Sudbrack, M. F. O. (2014a). Drogas e Complexidade: do caos a transformação. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, & L. Costa (Eds.), *Curso de prevenção ao uso de drogas para educadores de escolas públicas* (pp. 162-166). Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Sudbrack, M. F. O. (2014b). O trabalho comunitário e a construção de redes sociais. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, & L. Costa (Eds.), *Curso de prevenção ao uso de drogas para educadores de escolas públicas* (pp. 187-195). Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Sudbrack, M. F. O. (2014c). Acolhendo adolescentes em situação de risco pelo envolvimento com drogas no contexto de vulnerabilidade social e pobreza. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, & L. Costa (Eds.), *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas* /Secretaria Nacional de sobre Drogas, Ministério da Educação (5ª ed. pp. 184-187). Brasília: Ministério da Justiça.
- Sudbrack, M. F. O. (2004). *Fatores de risco e de proteção associados ao uso de drogas na adolescência*. Rio de Janeiro: MEC/SEED/SALTO. (Relatório de Consultoria).
- Sudbrack, M. F. O. (1996). Construindo Redes Sociais: Metodologia de Prevenção à Drogadição e à Marginalização de Adolescentes de Famílias de Baixa Renda. In R. M. Macedo (Ed.), *Família e Comunidade* (pp. 84-113). São Paulo: Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação.
- Sudbrack, M. F. O. (1999). Abordagem Comunitária e Redes Sociais: um novo paradigma na prevenção da drogadição. In D. B. B. de Carvalho & M. T. da Silva (Eds.), *Cadernos do Prodequi* (vol. 1, pp. 162-175). Brasília, DF: Ministério da Saúde, UNDCP.
- Sudbrack M.F.O., & Borges, J. (2014). Termômetro de Risco e Proteção para o uso de drogas na rede social do adolescente. In E. M. F. Seidl, L. de F. Leite, M. F. O. Sudbrack, M L. S. Póvoa, M. L. de S. R. L. S & Pedroza. *curso de prevenção do uso de drogas para educadores de*

escolas públicas: construindo o projeto de prevenção do uso de drogas da escola (pp. 51-66).

Brasília: Ed. Brasília.

Sudbrack, M. F. O., & Dalbosco, C. (2005). Escola como contexto de proteção: refletindo sobre o papel do educador na prevenção ao uso indevido de drogas. In *Simpósio Internacional do Adolescente*, São Paulo.

Sudbrack, M. F. O., Conceição, M. I. G., & Costa, L. (2014). *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas* / Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, Ministério da Educação (6ª ed., p. 272). Brasília: Ministério da Justiça.

Sudbrack, M. F. O., Conceição, M. I. G., & Costa, L. (2012). *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas* / Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (5ª ed., p. 272).

Sudbrack, M. F. O., Conceição, M. I. G., & Costa, L. (2010). *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas* / Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (4ª ed., p. 286).

Sudbrack, M. F. O., Conceição, M. I. G., & Costa, L. (2010). *Caderno de Tarefas do curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas* (vol. 1, pp. 8-13). Brasília: SENAD - Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas.

Sudbrack, M. F. O., Conceição, M. I. G., & Costa, L. (2008). *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas* (2ª ed., reedição revisada). Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas, Ministério da Educação.

Sudbrack, M. F. O., Conceição, M. I. G., Costa, L. F. (2006). *Curso de Formação em Prevenção ao Uso Indevido de Drogas para Educadores de Escolas Públicas* (1ª ed., p. 268). Brasília: Editora UnB.

Sudbrack, M. F. O., Conceição, M. I. G., & Costa, L. F. (2004). *Curso de Formação em Prevenção ao Uso Indevido de Drogas para Educadores de Escolas Públicas - Volume 1: O adolescente e as drogas no contexto da escola*. Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas (Material impresso de curso a distância).

Sudbrack, M. F. O., Conceição, M. I. G., & Costa, L. F. (2004). *Curso de Prevenção ao Uso Indevido de Drogas para Educadores de Escolas Pública - Volume 2: A prevenção do uso indevido de drogas nas escolas* (Material impresso de curso a distância). Brasília.

Sudbrack, M. F. O., Conceição, M. I. G., & Ramos, M. E. C. (2014). Escola em rede: políticas públicas integradas na prevenção do uso de drogas para crianças e adolescentes. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, & L. Costa (Eds.), *Curso de prevenção ao uso de drogas para educadores de escolas públicas* (pp. 75-82). Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Sudbrack, M. F. O., Pereira S. E. F. N., & Almeida, M. M. (2014). Entrevista de acolhimento de adolescentes em situação de risco pelo envolvimento com drogas In In E. M. F. Seidl, L. de F. Leite, M. F. O. Sudbrack, M. L. S. Póvoa, M. L. de S. Póvoa, & R. L. S. Pedroza (Eds.), *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas: construindo o projeto de prevenção do uso de drogas da escola* (pp. 67-83). Brasília: Ed. Brasília.

Sudbrack, M. F. O., & Vasconcelos, M. L. (2014). Mapa da rede da escola: mobilização da escola em rede para a prevenção do uso de drogas. In E. M. F. Seidl, L. de F. Leite, M. F. O. Sudbrack, M. L. de S. Póvoa, & R. L. S. Pedroza (Eds.), *Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas: construindo o projeto de prevenção do uso de drogas da escola*. Brasília: Ed. Brasília.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.

- Thapa, A., Cohen, J., D'Alessandro, A. I., & Guffey, S. (2013). School climate research summary: august, 2012. *National School Climate Center School Climate Brief, 3*, 1-21.
- Touraine, A. (1997). *Iguais ou diferentes. Poderemos viver juntos?* Coleção Epistemologia e Sociedade. Portugal: Instituto Piaget.
- UNICEF. (2002). *Relatório da situação da adolescência brasileira*. Brasília, UNICEF.
- Urick, A., & Bowers, A. J. (2014). The impact of principal perception on student academic climate and achievement in high school: How does it measure up. *Journal of School Leadership, 24*(2), 386-414.
- Vasconcelos, M. L. (2008). *Avaliação das sociais da escolar - uma estratégia de prevenção do uso de drogas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília.
- Vázquez, H. M., & Dipp, A. J. (2016). *El clima escolar y su relacion com el liderazgo directivo en nível basico*. México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Ventura, M. M. (2007). O estudo de caso como modalidade de pesquisa. *Revista SOCERJ, 20*(5), 383-386.
- Viana, S. M. de R., & Vianna, V. M. R. (2015). O impacto da formação continuada de educadores da região norte. In M. F. O. Sudbrack, M. I. G. Conceição, E. M. F. Seidl, & M. A. Gussi (Eds.), *A escola em rede para a prevenção do uso de drogas no território educativo-experiência e pesquisa do PRODEQUI/PCL/IP/UNB nos dez anos de formação de educadores de escolas públicas para a prevenção do uso de drogas (2004-2014)* (pp. 245-268). Campinas: Armazém do Ipê.
- Vinha, T. P., Morais, A. de M., Tognetta, L. R. P., Aragão, A. M. F. De., Marques, C. de A. E., Silva, L. M. F. da, Vivalde, F. M de C., . . . Bozza, T. C. L. (2016). El clima escolar y la convivencia

respetuosa en las instituciones educativas. *Estudios de Avaliação Educacional*. São Paulo, 27(64), 96-127

Voight, A., Austin, G., & Hanson, T. (2013). A climate for academic success: How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds (Full Report). San Francisco: WestEd.

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352.

WestEd (2007). The California healthy kids survey (CHKS) “Staff school climate module” San Francisco, CA: In: Evaluation Toolkit for Magnet School Program. School climate survey https://www.evaluationtoolkit.org/system/resources/68/original/431_sam_chks.pdf?123. Yaria,

J. A. (2005). *Drogas, escuela, familia y prevención*. Buenos Aires: Editorial Bonum. Zibas, D. M.,

Ferretti, C. J., & Tartuce, G. L. B. P. (2006). Micropolítica escolar e estratégias para

o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de pesquisa*, 36(127), 51-85.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., & Patton, J. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

ANEXOS

Anexo I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **FATORES DE RISCO E DE PROTEÇÃO DO USO DE DROGAS EM ESCOLAS E SUA RELAÇÃO COM O CLIMA ESCOLAR: O QUE PENSAM EDUCADORES DO DISTRITO FEDERAL**; sob a responsabilidade de **Maria Lizabete Pinheiro de Souza**, aluna de doutorado da universidade de Brasília, orientada pela Professora Doutora Maria Inês Gandolfo Conceição. O objetivo desta pesquisa é investigar as concepções dos educadores das quatorze Gerências Regionais de Ensino do DF (GREs), que egressos da 5ª e da 6ª edições do *Curso de Formação de Educadores para a Prevenção do Uso de Drogas*, sobre os fatores de risco e de proteção ao uso de drogas, próprios da escola e a sua relação com o clima escolar, focando, especialmente a GRE do Gama.

Consideramos de extrema importância a opinião dos educadores que realizaram tal curso e, por isso, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com esta pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas gravadas ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário: *Staff School Climate Module* extraído da *Califórnia School Climate Survey* que será enviado por *e-mail*. A entrevista será realizada no Grupo Focal e deverá ser gravada, conforme o “Termo de Autorização para Utilização de imagem e Sons em Entrevistas”. É importante ressaltar que alguns educadores que responderem aos questionários poderão também ser convidados para participar do Grupo Focal a ser realizado na GRE do Gama.

Para estes procedimentos que você está sendo convidados a participar, os possíveis riscos são:

- Constrangimento ao responder o questionário e participar do grupo focal por não estar realizando o projeto de prevenção do uso de drogas apresentado nas 5ª e 6ª edições do Curso de Prevenção para o Uso de Drogas para Educadores.

- Insegurança em participar da pesquisa pelo receio de as informações serem compartilhadas com a instituição.
- Receio de se mostrar incompetente quanto ao conteúdo didático, paradigmático, metodológico e relacional na escola.
- Autocobrança em relação à sua ação docente, no nível de aperfeiçoamento e atualização profissional.

Os benefícios são:

- Fornecer condições para que os educadores possam avaliar sua trajetória no percurso da prevenção do uso de drogas em escolas.
- Favorecer o resgate da competência em identificar aspectos importantes na prevenção do uso de drogas em escolas públicas.
- Possibilitar a valorização do seu papel como educador que busca atender e responder às principais demandas atuais da escola, tais como a prevenção do uso de drogas.
- Possibilitar aos educadores o reconhecimento do potencial da escola na prevenção do uso de drogas e de outras situações de risco.
- Favorecer que os educadores contribuam, de forma consciente e efetiva, para a melhoria do clima da escola e a garantir a saúde dos atores escolares.
- Fornecer oportunidades para que os educadores reconheçam e contribuam na implementação e manutenção de políticas que garantam a prevenção do uso de drogas nas escolas, tendo como foco a saúde das relações escolares e o clima escolar.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61-984339610 ou pelo [e-mail lizapinho@unb.br](mailto:lizapinho@unb.br)

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor (a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de .

Anexo II – Questionário

Clima Escolar na Visão da Equipe Escolar

Prezado professor,

Você, que fez o *Curso de Prevenção do Uso de Droga para Educadores de Escolas Públicas*, foi escolhido para participar de uma pesquisa sobre clima escolar e uso de drogas nas escolas, que tem por objetivo conhecer a opinião dos professores do Distrito Federal sobre essa realidade, com vistas a aprofundar o conhecimento sobre o tema da prevenção no contexto escolar. O seu saber e a sua vivência são muito valiosos e podem contribuir expressivamente na composição da base de dados da tese de doutoramento de Maria Lizabete Pinheiro de Souza, intitulada *Fatores de Risco e Proteção do Uso de Drogas em Escolas e sua Relação com o Clima Escolar: O que pensam os Educadores do Distrito Federal*", sob a orientação de Maria Inês Gandolfo Conceição, coordenadora do PRODEQUI e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica da Universidade de Brasília.

Para participar desta pesquisa, basta preencher o questionário online nomeado *Clima escolar na visão da equipe escolar* que objetiva avaliar aspectos do clima da escola. O questionário é objetivo e fácil de responder. O preenchimento do questionário não levará mais que 10 minutos para ser concluído. Por favor, responda às perguntas referentes à escola e seus atores: alunos, diretores, coordenadores, professores, assistentes de ensino, conselheiros, funcionários, etc. As suas respostas serão sigilosas e você não será identificado. Para garantir a questão ética dessa pesquisa, solicitamos também que você preencha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Agradecemos desde já sua inestimável contribuição,

Maria Lizabete Pinheiro de Souza (doutoranda)

[E-mail: marializabetedesouza@gmail.com](mailto:marializabetedesouza@gmail.com)

Telefone: (61) 99978-8594

*Obrigatório

<input type="checkbox"/>	Aceito participar
--------------------------	-------------------

1.1 Em qual Região Administrativa está localizada a instituição na qual você trabalha?*

<input type="checkbox"/>	Escolher
--------------------------	----------

1.2 Qual é o seu papel (s) na Instituição?* (Marque todas as opções aplicáveis)*

<input type="checkbox"/>	A)	Professor de Educação Infantil
<input type="checkbox"/>	B)	Professor de Ensino Fundamental – Séries Iniciais
<input type="checkbox"/>	C)	Professor de Ensino Fundamental – Séries Finais
<input type="checkbox"/>	D)	Professor de Ensino Médio
<input type="checkbox"/>	E)	Professor de Ensino Profissionalizante
<input type="checkbox"/>	F)	Professor de Ensino Especial
<input type="checkbox"/>	G)	Professor da Educação de Jovens e Adultos
<input type="checkbox"/>	H)	Diretor
<input type="checkbox"/>	I)	Vice Diretor
<input type="checkbox"/>	J)	Assistente de Direção
<input type="checkbox"/>	K)	Coordenador Pedagógico
<input type="checkbox"/>	L)	Psicólogo Escolar
<input type="checkbox"/>	M)	Orientador Escolar
<input type="checkbox"/>		Outro:

1.3 Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

<input type="checkbox"/>	A)	Menos de 1 ano
<input type="checkbox"/>	B)	1 a 2 anos
<input type="checkbox"/>	C)	3 a 5 anos
<input type="checkbox"/>	D)	6 a 10 anos

<input type="checkbox"/>	E)	Mais de 10 anos
--------------------------	----	-----------------

1.4 Você já trabalhou em outra instituição exercendo a mesma função que exerce atualmente?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

1.4.1 Por quanto tempo trabalhou em outra instituição?*

<input type="checkbox"/>	A)	Menos de 1 ano
<input type="checkbox"/>	B)	1 a 2 anos
<input type="checkbox"/>	C)	3 a 5 anos
<input type="checkbox"/>	D)	6 a 10 anos
<input type="checkbox"/>	E)	Mais de 10 anos

1.5 E em relação à sua etnia, você é?*

<input type="checkbox"/>	A)	Hispanico
<input type="checkbox"/>	B)	Asiático
<input type="checkbox"/>	C)	Africano
<input type="checkbox"/>	D)	Indígena
<input type="checkbox"/>	E)	Outro ou multi-Étnico

2.1 A seguir, indique o quanto você concorda ou discorda com as seguintes afirmações sobre a instituição de ensino a qual você pertence:*

	A) Concordo fortemente	B) Concordo	C) Discordo	D) Discordo fortemente	E) Discordo totalmente
A) É um lugar de apoio e convidativo para	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

os alunos aprenderem.					
B) Estabelece altos padrões de desempenho acadêmico para todos os alunos.	[]	[]	[]	[]	[]
C) Promove o sucesso acadêmico para todos os alunos.	[]	[]	[]	[]	[]
D) Ajuda os alunos academicament e quando eles precisam.	[]	[]	[]	[]	[]
E) Fornece aconselhamento e apoio adequado para os estudantes.	[]	[]	[]	[]	[]
F) Enfatiza as lições de ensino de forma relevante para os estudantes.	[]	[]	[]	[]	[]
G) É um lugar de apoio e convidativo para o desenvolvimento do trabalho pessoal.	[]	[]	[]	[]	[]
H) Promove confiança e cordialidade entre os funcionários.	[]	[]	[]	[]	[]
I) Fornece materiais, recursos e treinamento necessários para que o trabalho de ensino e	[]	[]	[]	[]	[]

aprendizagem seja eficaz.					
J) Fornece materiais, recursos e treinamento para trabalhar com a Educação Especial.	[]	[]	[]	[]	[]
K) Incentiva os alunos a participar e decidir coisas como atividades de classe ou regras escolares.	[]	[]	[]	[]	[]
L) Dá a todos os estudantes a igualdade de oportunidades para participar de discussões em sala de aula ou atividades.	[]	[]	[]	[]	[]
M) Possibilita a todos os estudantes a igualdade de oportunidades para participar de atividades extracurriculares de enriquecimento.	[]	[]	[]	[]	[]
N) Oferece aos alunos oportunidades para "fazer a diferença", ajudando outras pessoas ou a escola, ou a comunidade.	[]	[]	[]	[]	[]
O) Incentiva os alunos a se inscreverem em cursos de aprimoramento, independentemente da sua raça, etnia ou nacionalidade, situação socioeconômicas, orientação sexual e	[]	[]	[]	[]	[]

problemas de saúde física e mental.					
P) Enfatiza as atividades escolares usando materiais instrucionais, que refletem a cultura ou etnia dos alunos, como também, as situação socioeconômicas, orientação sexual e problemas de saúde física e mental.	[]	[]	[]	[]	[]

Q) Procura examinar os seus próprios preconceitos culturais por meio do desenvolvimento profissional.	[]	[]	[]	[]	[]
R) Considera as relações sociais, raciais/étnicas um aspecto prioritário na escola.	[]	[]	[]	[]	[]
S) Promove uma apreciação da diversidade dos alunos e respeito de um pelo outro.	[]	[]	[]	[]	[]
T) Enfatiza o respeito para todos os estudantes independentemente de crenças e práticas culturais, situação socioeconômica, orientação sexual e problemas de saúde física e mental.	[]	[]	[]	[]	[]

U) Comunica claramente aos estudantes as consequências de quebrar as regras da escola.	[]	[]	[]	[]	[]
V) Lida com problemas de disciplina de forma justa.	[]	[]	[]	[]	[]
X) Lida efetivamente disciplina dos alunos e problemas comportamentais.	[]	[]	[]	[]	[]
Y) É um lugar seguro para os alunos.	[]	[]	[]	[]	[]
Z) É um lugar seguro para o pessoal (professores, funcionários, pais).	[]	[]	[]	[]	[]
W) É acolhedor e facilita envolvimento dos pais.	[]	[]	[]	[]	[]
W) Tem instalações limpas e bem conservadas.	[]	[]	[]	[]	[]

2.2 Na sua escola, você diria que cada adulto:*

	A) Quase todos os adultos	B) A maioria dos adultos	C) Algum adulto	D) Poucos adultos	E) Quase nenhum adulto
--	---------------------------	--------------------------	-----------------	-------------------	------------------------

A) Realmente se preocupam com cada aluno?	[]	[]	[]	[]	[]
B) Reconhecem e prestam atenção nos alunos?	[]	[]	[]	[]	[]
C) Quer que cada aluno faça o seu melhor?	[]	[]	[]	[]	[]
D) Ouve o que os alunos têm a dizer?	[]	[]	[]	[]	[]
E) Acreditam que cada estudante pode ser um sucesso?	[]	[]	[]	[]	[]
F) Trata todos os alunos de forma justa?	[]	[]	[]	[]	[]
G) Trata cada aluno com respeito?	[]	[]	[]	[]	[]
H) Mantém relações profissionais estreitas com outros membros da equipe?	[]	[]	[]	[]	[]
I) Apoia e trata uns aos outros com respeito?	[]	[]	[]	[]	[]
J) Sente a responsabilidade de melhorar a esta escola?	[]	[]	[]	[]	[]

2.3 Você acha que precisa de mais desenvolvimento profissional, formação, orientação ou outro apoio para desenvolver alguns dos seguintes aspectos?*

	A) Sim	B) Não	C) Não aplicável
A) Cumprir com padrões acadêmicos.	[]	[]	[]
B) Utilizar métodos de instrução baseados em evidências de instrução.	[]	[]	[]
C) Oferecer apoio comportamental positivo de gestão da sala de aula	[]	[]	[]
D) Trabalhar com diversidade racial, étnica ou cultural, grupos.	[]	[]	[]
E) Destacar uma pedagogia culturalmente relevante para a escola e para a população estudantil.	[]	[]	[]
F) Incentivar a aprendizagem de idiomas.	[]	[]	[]
G) Ser aberta a novas realizações	[]	[]	[]
H) Incentivar a Educação Especial	[]	[]	[]
I) Promover eventos e reuniões para o engajamento social, emocional dos estudantes voltada para as necessidades de desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e morais de crianças e adolescentes.	[]	[]	[]
J) Favorecer a criação de um clima escolar positivo.	[]	[]	[]

2.4 Com base na sua experiência, quantos estudantes desta escola...*

	A) Todos	B) Quase todos	C) A maioria	D) Alguns poucos	E) Quase nenhum
Estão saudável e fisicamente aptos?	[]	[]	[]	[]	[]
Chegam à escola alerta e descansados?	[]	[]	[]	[]	[]

Estão motivados para aprender?	[]	[]	[]	[]	[]
São bem comportados?	[]	[]	[]	[]	[]

2.5 Em sua opinião um problema na escola é...*

	A) Insignificante	B) Problema suave	C) Problema grave	D) Problema muito grave	E) Problema gravíssimo
A) O uso de álcool e drogas pelos estudantes?	[]	[]	[]	[]	[]
B) O uso de tabaco pelos estudantes?	[]	[]	[]	[]	[]
C) Assédio ou bullying entre estudantes?	[]	[]	[]	[]	[]
D) Luta física entre os alunos?	[]	[]	[]	[]	[]
E) Alunos com mal comportamento/indisciplinado?	[]	[]	[]	[]	[]
F) Preconceito e conflito devido a questões sociais, sexuais, étnico / racial entre os estudantes?	[]	[]	[]	[]	[]
G) Depressão estudante ou outros problemas de saúde mental?	[]	[]	[]	[]	[]

H) Falta de respeito da equipe para com os estudantes?	[]	[]	[]	[]	[]
I) Infrequência às aulas? (matar aulas)	[]	[]	[]	[]	[]
J) Influência de gangues?	[]	[]	[]	[]	[]
K) Posse de armas?	[]	[]	[]	[]	[]
L) Vandalismo (pichações, depredações)?	[]	[]	[]	[]	[]
M) Roubo?	[]	[]	[]	[]	[]
N) Tráfico de drogas?	[]	[]	[]	[]	[]

3.1 Caso queira tecer algum comentário adicional use o espaço

abaixo. Sua resposta

[ENVIAR]

ANEXO III

Roteiro do grupo focal

Aquecimento: relato abreviado histórico do curso e da pesquisa

Perguntas chaves para apresentação e comentários sobre os resultados da Bateria BACE:

Tem alguma coisa que surpreende vocês?

Tem alguma coisa que chama atenção de vocês nesse gráfico?

O gráfico apresenta algo que vocês não esperavam?

Pergunta chave para a análise da tabela dos fatores de proteção:

Como vocês veem estes fatores de proteção?

O que torna uma escola, de fato, protetora?

Perguntas chave para a análise da tabela dos fatores de risco:

Alguma coisa chamou atenção dos indicadores dos fatores de risco?

Quais os indicadores do clima escolar podem potencializar estes fatores de risco?