

GESTÃO PARTICIPATIVA: ESTUDO DE CASO NUMA ESCOLA PÚBLICA DE ARAÇATUBA, ESTADO DE SÃO PAULO

Data de aceite: 03/07/2023

Viviane Nabor Vespúcio Bis

Rodrigo Roberto Ferrareze

Viviane Sampaio Santiago Leonardi

como foram identificados os principais estressores ocupacionais do trabalho docente.

PALAVRAS-CHAVE: Clima Organizacional; Gestão Participativa; Estressores.

RESUMO: A gestão participativa é um dos temas mais presentes na agenda das reformas da administração escolar em todos os níveis. Os estudos sobre clima organizacional contribuem significativamente para que novos caminhos possam ser buscados para a problemática do cotidiano e para a melhoria constante, podendo ser aplicado para instituições escolares que buscam a melhoria da qualidade do ensino. Assim sendo, este trabalho aborda, por meio de levantamento bibliográfico pertinente ao tema, o conceito de clima organizacional, as variáveis que o determinam e a organização e gestão das escolas, com o objetivo de possibilitar melhor compreensão do processo organizacional que se desenvolve nas escolas, permitindo maior clareza das ações que se processam e, conseqüentemente, o aprimoramento da organização escolar e do ensino aprendizagem. Em seguida, foi aplicada a pesquisa de clima organizacional, bem

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a gestão participativa, considerando a relação entre clima organizacional e o processo educacional em organizações escolares.

Sabe-se que a participação na gestão das organizações educativas constitui hoje um dos temas mais presentes na agenda das reformas da administração escolar, nos mais diversos níveis de educação e, com isso, muitos estudos têm sido realizados no sentido de estabelecer tal relação, devido à compreensão de que a atmosfera presente nas organizações escolares tem papel fundamental no desempenho delas.

Os referidos estudos apontam variações no conceito de clima organizacional, porém, dentro das correntes sociopolíticas e críticas, Brunet

(1987) afirma que o clima organizacional representa um conceito global que integra todos os componentes de uma organização e refere-se às atitudes implícitas, aos valores, às normas e aos sentimentos.

Mediante tal fato, essa pesquisa aborda o tema com o objetivo de buscar uma melhor compreensão do processo organizacional que se desenvolve nas escolas, para maior clareza na proposição de ações que permitam o aprimoramento da organização escolar e conseqüentemente do ensino.

Para tanto, fez-se necessário um aprofundamento sobre as considerações apontadas, e assim o desenvolvimento deste trabalho compreende a fundamentação teórica das questões que envolvem a temática, ou seja, esse estudo abrange algumas publicações sobre clima de trabalho, além de abordar os seguintes fatos: Cultura Organizacional e Gestão Participativa.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Clima de trabalho e suas variáveis determinantes

Segundo Silva e Bris (2002), a noção de clima escolar disseminou-se no meio educacional através dos trabalhos de Halpin e Croft (1963), os primeiros a aplicar e desenvolver o conceito a partir de estudos com base empírica. Essa abordagem prevaleceu durante os anos 60, constituindo-se em uma transposição para o meio educacional de estudos já realizados no meio industrial e no meio militar, a respeito de clima organizacional. O próprio conceito de clima organizacional, nesse contexto empresarial e militar, apresenta variações, dificultando uma definição clara e inequívoca.

Para os estruturalistas Payne e Pugh, citados por Silva e Bris (2002), o clima surge a partir de aspectos objetivos do contexto de trabalho, tais como o tamanho da organização, a centralização ou descentralização na tomada de decisões, o número de níveis hierárquicos e autoridade, o tipo de tecnologia que utiliza, a regulação do comportamento individual, entre outros. Os autores não negam a influência da personalidade do indivíduo como determinantes no sucesso ou fracasso das organizações, mas se fixam em fatores estruturais de natureza objetiva.

Os autores afirmam que para os humanistas o clima é um conjunto de percepções globais que os indivíduos têm de seu meio ambiente e que refletem a interação entre as características pessoais do indivíduo e as da organização.

Dentro das correntes sociopolíticas e críticas, citam a afirmação de Brunet (1987) que o clima organizacional representa um conceito global que integra todos os componentes de uma organização, referindo-se às atitudes implícitas, aos valores, às normas e aos sentimentos.

Nos últimos anos têm surgido novas formas de conceituar as organizações que levam a pensar numa escola na qual as relações entre os diferentes membros da comunidade

educacional (professores, diretores, alunos, funcionários, etc.) sejam positivas, fomentando-se um bom clima de trabalho, resultados positivos serão obtidos no processo pedagógico, que não estejam limitados exclusivamente ao rendimento acadêmico.

Zabalza, citado por Silva e Bris (2002), identifica três linhas de pensamento que, embora relacionadas com as perspectivas estruturalistas, sociopolíticas e humanista, destacam os elementos objetivos, e subjetivos que compõem a definição de clima. Essas três linhas de pensamento são: a objetiva, a subjetiva e a individual.

Em primeiro lugar, destacam-se as visões objetivas do clima, referindo-se a aspectos, tangíveis e mensuráveis das organizações. O clima é entendido como o conjunto de características objetivas da organização que é mais permanente e de certo modo mensurável, que distingue uma instituição de outra. Não são muitos os autores que têm este enfoque, ainda que quase todos os que trabalham com o conceito de clima reconheçam que os componentes objetivos das organizações influem na forma com que os membros sentem e atuam nas organizações.

Em seguida destacam-se as visões subjetivas, que abordariam a percepção coletiva da organização em seu conjunto e ou de cada setor que a compõe. Os membros da organização, nesse sentido, compartilham uma visão global da instituição a que pertencem. Por meio de mensagens de diversos tipos (algumas implícitas e diretas e outras subliminares), vão transmitindo entre si suas vivências como membros da organização e, assim vão construindo um discurso comum e intersubjetivo sobre o sentido, as qualidades e os atributos da organização a que pertencem.

Um terceiro enfoque é o que destaca o sentido subjetivo e individual do clima, que o vê como uma construção mental individual e não coletiva. Cada pessoa elabora sua própria visão da organização e dos fatos organizacionais. Esta visão resulta da conjunção da imagem que oferecem os elementos objetivos da organização e as características pessoais de quem a lê e decodifica.

Baseados nas reflexões dos autores citados, Silva e Bris (2002) resumem e deduzem que:

- O clima diferencia as organizações.
- É uma qualidade relativamente persistente do ambiente escolar.
- Baseia-se e vê-se afetado por componentes objetivos (estruturais, pessoais e funcionais) das organizações.
- É construído subjetivamente: são as pessoas que interpretam a natureza das condições objetivas.

Essa construção subjetiva pode ser analisada tanto a título individual como a título coletivo (como visão compartilhada de circunstâncias organizacionais). Afeta tanto as condutas e atitudes individuais como as coletivas.

Para Luc Brunet (1992), as variáveis que determinam o clima são:

- Estrutura: características físicas de uma organização (por exemplo, dimensão, níveis hierárquicos, descrição das tarefas).
- Processo organizacional: forma como são geridos os recursos humanos (por exemplo, estilo de gestão, modos de comunicação, modelos de gestão de conflitos).
- Variáveis comportamentais: funcionamentos individuais e de grupo (respectivamente atitudes, personalidade, capacidades e estrutura, coesão, normas, papéis).

Segundo esse autor, quando se quer identificar o clima de uma organização há que se considerar um conjunto de características, nomeadamente:

- a) os atos e os comportamentos da direção são os determinantes principais do clima de uma organização;
- b) as percepções têm consequências importantes sobre o comportamento dos empregados;
- c) o clima é um conceito polivalente e sintético, que não é possível diagnosticar com base numa única dimensão, sendo necessário recorrer ao conjunto de seus componentes;
- d) embora possam existir no interior de uma organização vários climas, verifica-se geralmente certa partilha das percepções do clima organizacional entre o conjunto dos seus membros;
- e) o clima é um elemento estável no tempo e evolui muito lentamente. Para modificá-lo tem de se proceder a alterações importantes nos próprios alicerces da instituição.

Os estudos de Brunet (1992) apontam que:

- Quanto mais o clima de uma instituição estiver próximo do sistema de participação de grupo, melhores serão as relações entre a direção e os outros membros da escola.
- O clima desempenha um papel fundamental no êxito das ações de formação do pessoal de uma escola.
- O clima organizacional tem um efeito direto e determinante sobre a satisfação e o rendimento dos membros de uma organização.

As pesquisas de Bowers e Likert, citadas por Brunet (1992), demonstram que as organizações altamente produtivas se caracterizam, geralmente, por um clima de participação bastante elevada.

Nesse sentido Hughes e Ubben, também citados pelo mesmo autor, referem que o clima de uma escola influencia diretamente as atitudes dos professores e dos estudantes.

2.2 Conceito de Gestão Participativa e seus atores

João Barroso (1995) caracteriza a gestão participativa como um conjunto de

princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão.

Segundo João Barroso (1995), este envolvimento manifesta-se, em geral, na participação dos trabalhadores na definição de metas e objetivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controle da execução. Ele pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade e afetar quer a organização no seu conjunto, quer cada trabalhador e o seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientado para a realização das finalidades da organização.

Seus estudos apontam que no quadro da evolução das teorias da administração, a gestão participativa tem a sua origem no movimento das relações humanas que se difundiu a partir dos célebres estudos conduzidos entre 1924 e 1933, por Elton Mayo, na Western Electric's Hawthorne, nos Estados Unidos. Estes estudos e a investigação que se lhes seguiu mostraram a importância do fator humano nas organizações relativizando, assim, a ideia de que era possível uma racionalidade da gestão baseada na organização científica do trabalho, como defendiam Frédéric Taylor e os seus seguidores, desde o princípio do século.

Contudo, apesar de, desde esta altura, e do ponto de vista teórico e empírico, se dá como adquirida a importância dos sentimentos e dos fatores afetivos e psicológicos para explicar o comportamento dos indivíduos nas organizações, só muito lentamente é que se introduziram modificações nos processos de gestão nas empresas e outros serviços, de acordo com esses princípios.

Para Barroso (1995), um dos momentos em que se assiste a uma aceleração no desenvolvimento de formas de gestão participativa situa-se nos finais da década de 60, até meados da década de 70, na Europa, onde, por efeito de movimentos políticos e sociais diversos, os trabalhadores e as suas organizações sindicais passam a reivindicar modalidades mais democráticas de gestão que levam à introdução de diversas formas de “cogestão” em muitas empresas e a experiências “auto gestionárias”. A partir da década de 80, tem-se assistido ao aparecimento de múltiplas propostas de estruturas e processos de participação, no quadro de uma profunda modificação dos princípios e métodos da gestão empresarial.

Barroso (1995) salienta que, também, nas escolas se assistiu a um movimento idêntico, embora só recentemente se tenha generalizado o conceito e que para isso muito contribuiu (para além da própria evolução das teorias das organizações e da administração educacional) os estudos realizados no domínio das escolas eficazes.

A maior parte destes estudos, efetuados a partir dos finais da década de 70, mostraram a importância dos fatores organizacionais no rendimento escolar dos alunos, em particular os relacionados com a sua gestão. Entre estes fatores destacava-se a existência de um estilo de gestão que promovesse a participação dos professores na planificação das atividades, o trabalho em equipe, formas de gestão, e uma cultura de reforço mútuo

na resolução de problemas e no desenvolvimento profissional. (BARROSO, 1995, p. 75).

Para Coelho e Linhares (2008) a escola encontra-se hoje no centro de atenções porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento da humanidade.

Segundo os autores, as mudanças fazem com que o gestor assuma um papel importante nesse processo, visando à organização da escola, com recursos para a promoção de experiências de formação de seus alunos, tornando-os cidadãos participativos na sociedade.

O gestor não decide de forma arbitrária pela escola em que atua, mas convida a comunidade para a elaboração do projeto político-pedagógico, momento em que se discute, no coletivo, o dia a dia da escola em todos os sentidos que lhe sejam inerentes. Procura criar momentos de conscientização da comunidade escolar, como um todo, para o fato de que os problemas enfrentados no cotidiano escolar não estão dissociados da realidade social em que a escola está inserida.

Em decorrência da situação exposta, houve mudança na fundamentação teórico-metodológica necessária para a orientação e compreensão do trabalho da direção da escola, que passa, por sua vez, a ser entendido como um processo de equipe, associado a uma ampla demanda social por participação (Coelho e Linhares 2008).

Coelho e Linhares (2008) ainda propõem que, além de procurar a participação dos professores na divisão de tarefas e responsabilidades, assim como na elaboração do processo de decisão, o gestor deve coordenar a animação e a circulação da informação, assim como a capacitação contínua dos professores.

Caracterizam a gestão participativa como uma força de atuação consciente, pela qual os membros da escola reconhecem e assumem seu poder de influenciar na determinação da dinâmica dessa unidade escola, de sua cultura e de seus resultados.

Ressaltam que a abordagem participativa na gestão escolar demanda maior participação de todos os interessados no processo decisório da escola, envolvendo-os também na realização das múltiplas tarefas de gestão e que esta abordagem também amplia a fonte de habilidades e de experiências que podem ser aplicadas na gestão das escolas.

Assim, a participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questão que lhe são afetas.

Portanto, a responsabilidade da gestão participativa é complexa e envolve o entendimento e a competência relativa a questões políticas, pedagógicas e organizacionais, além das legais. Mas, para que a gestão participativa ocorra, ainda é necessário trilhar um caminho que certamente não será fácil, porém desafiador e somente será trilhado pelos

verdadeiros agentes de mudança (COELHO e LINHARES, 2008, p.55).

Barroso (1995) classifica e assim caracteriza os atores da gestão participativa:

a) *Os professores*

Quando se fala de gestão participativa (e independentemente de outros contextos, níveis e destinatários da participação) está a falar-se essencialmente do envolvimento dos trabalhadores na gestão, o que no caso das escolas, quer dizer, em primeira linha, dos professores.

Os professores constituem, em princípio, uma força de trabalho altamente especializada e qualificada que em muitos casos se aproxima de um corpo profissional.

As escolas tornam-se “organizações profissionais”, e uma das características destas organizações é, exatamente, o controle que os profissionais exercem sobre a sua gestão, quer diretamente, quer através da escolha dos seus gestores. Mas existem outras razões que justificam o envolvimento dos professores na gestão das escolas.

Em primeiro lugar, numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo. Definir objetivos, selecionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as atividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes. Elas não podem, por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos.

Em segundo lugar, a redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino, a que se tem assistido nos últimos anos, têm valorizado a abordagem do professor como um gestor de situações educativas. O professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições necessárias para que estes aprendam. Ele é, portanto, um organizador e proporcionador de recursos, em conjunto com os seus colegas e, por vezes, outros adultos, quer na sala de aula, quer noutras dependências do estabelecimento de ensino, quer envolvendo alunos isolados, quer em pequenos ou grandes grupos, em atividades estritamente curriculares ou extracurriculares, no interior ou no exterior da escola. E tudo isto são funções de gestão que, naturalmente, o professor não pode desenvolver sozinho e fora de uma organização.

b) *Os trabalhadores não docentes*

Apesar de normalmente estar em menor número e, durante muito tempo, exercerem uma atividade não qualificada para o ensino, os membros do pessoal não docente deverão integrar também as estruturas e as redes de participação da escola. Devem fazê-lo na sua qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico às atividades de ensino.

É preciso que os próprios trabalhadores e os responsáveis pela gestão das escolas encontrem as formas mais adequadas de valorizar a dimensão educativa do seu trabalho.

E é nessa dimensão que devem assentar os dispositivos e processos de participação do pessoal não docente.

c) Os alunos

Na maior parte das obras que tratam especificamente da gestão participativa nas escolas, não é suficientemente valorizado o papel desempenhado pelos alunos.

Por um lado, em muitos setores nomeadamente ligados à administração da educação, ainda é dominante a concepção do aluno como produto do trabalho dos professores e da atividade da escola

Por outro lado, mesmo em versões menos “artesaniais” do trabalho pedagógico e que correspondem a perspectivas neoliberais recentes, o aluno é visto como um cliente e o professor como um prestador de serviço.

Ora, quer num caso, quer no outro, o aluno é sempre visto como algo extrínseco à produção do próprio ato educativo, limitando-se a sofrê-lo ou a consumi-lo, conforme a metáfora utilizada. E, neste caso, não faz sentido falar em participação na gestão, como não faz sentido dizer que as pessoas que vão fazer compras no supermercado devem fazer parte da sua administração, ou que os parafusos produzidos por uma fábrica são indicados para desempenharem as funções de gerente.

Para que se possa defender a participação dos alunos na gestão das escolas há que encará-los como se fossem trabalhadores.

Na verdade, e numa concepção pedagógica mais atualizada, os alunos são considerados, não como objetos da formação, mas como sujeitos da sua formação. Isto significa que as crianças e jovens que frequentam as nossas escolas não devem ser vistas como consumidoras passivas dos conhecimentos transmitidos pelos professores, mas sim como coprodutoras dos saberes, saber fazer e saber ser, necessários ao seu crescimento e desenvolvimento.

Nesta perspectiva, a atividade das escolas não é (como dizem os economistas da educação) produzir alunos-formados, mas sim produzir conhecimentos, fornecer os meios e criar as condições para que as crianças e os jovens sejam autores do seu próprio crescimento (físico, psíquico, intelectual, afetivo, moral, etc.). E nesta atividade os professores, outros adultos que exercem funções na escola e os próprios alunos são todos “produtores”, ainda que diferentemente qualificados e especializados, mas igualmente responsáveis.

É por isso que, olhando de um ponto de vista da gestão participativa, não basta dizer que a participação dos alunos na gestão das escolas é uma aprendizagem da cidadania, mas, mais do que isso, a participação dos alunos na gestão das escolas é uma condição essencial para a própria aprendizagem. Isto não significa que se minimizem os efeitos educativos da formação cívica e pessoal inerente à vivência democrática que a participação dos alunos na gestão proporciona. Mas que, para além destas razões educativas, é preciso

reconhecer aos alunos o direito de interferirem na organização do seu próprio trabalho, em parceria com os outros trabalhadores, no respeito das suas competências próprias e de um modo ajustado à sua idade e esfera de influência.

d) Os pais

De um modo geral, parece existir hoje um relativo consenso quanto às vantagens das relações entre a escola e a família para uma correta escolarização dos alunos. Contudo, durante muito tempo as regras e a natureza destas relações eram exclusivamente determinadas pelas autoridades escolares que viam nos pais uns auxiliares ou colaboradores da ação educativa da escola, e nunca uns “parceiros” e “co decisores”.

A partir dos anos 60, tem-se assistido na maioria dos países do ocidente europeu, a um reforço dos direitos parentais sob o controle da escola pública. Estes direitos adquirem uma dimensão e um campo de aplicação muito diversificada, conforme os países e as épocas, mas situam-se fundamentalmente em quatro domínios:

- A definição das políticas educativas;
- A escolha da escola frequentada pelos filhos de acordo com os valores, interesses e estratégias que adotam para orientar o seu percurso escolar e profissional;
- A gestão da escola e o controle sobre o seu funcionamento;
- O acompanhamento da escolarização dos seus educandos e a decisão sobre o seu futuro escolar.
- Para fundamentar os direitos dos pais nesta matéria, três tipos de argumentos têm sido utilizados:
- A responsabilidade legal dos pais na educação dos filhos.
- Os direitos que devem possuir como contribuintes e utilizadores de um serviço público com fins sociais como é a escola.
- As vantagens que resultam da articulação entre as práticas educativas familiares e as atividades escolares.

e) Os gestores

Nas escolas eficazes, os gestores agem como líderes pedagógicos, apoiando o estabelecimento das prioridades, avaliando os programas pedagógicos, organizando e participando dos programas de desenvolvimento de funcionários e também enfatizando a importância de resultados alcançados pelos alunos. Também age como líderes em relações humanas, enfatizando a criação e a manutenção de um clima escolar positivo e a solução de conflitos, o que inclui promover o consenso quanto aos objetivos e métodos, mantendo uma disciplina eficaz na escola. (COELHO e LINHARES, 2008).

A prática de liderança eficaz também inclui apoiar o estabelecimento com objetivos claros, propiciar a visão do que é uma boa escola e encorajar os professores.

Se quisermos desenvolver nas escolas uma cultura de participação que abranja os pais, devemos criar condições para que um número cada vez maior e diversificado de pais possa ter um papel de relevo e intervenção no regular funcionamento e vida da escola. Só assim eles farão parte de uma mesma comunidade educativa, e só assim será possível encontrar representantes qualificados para integrarem as diversas estruturas de decisão.

3 | METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se, quanto a sua natureza, como pesquisa aplicada, quanto a abordagem, qualitativa, quanto aos objetivos, descritiva e quanto aos procedimentos adotados, estudo de caso.

A coleta das informações obedeceu, primeiramente, uma leitura e exposição prévia, para que as situações temporais não se contrapusessem tornando-as contraditórias. Após, foi construído o questionário de clima organizacional contendo 29 perguntas, sendo respondidas por 406 alunos do primeiro ou terceiro ano do ensino médio, o que corresponde a 64,5% do total de alunos da instituição (630).

Também foi aplicado, aos docentes, o questionário para identificação dos estressores ocupacionais com a escala *Likert* de cinco pontos, no qual indicaram quais situações ligadas ao seu contexto laboral podem desencadear estresse. Este questionário possuía 22 perguntas divididas entre as seguintes categorias: fatores ambientais/materiais, trabalho, salário/carreira, relacionamento interpessoal. Responderam ao questionário 36 docentes, o equivalente a 63% do corpo de profissionais docentes da instituição.

Tais dados, fatos e relatos foram analisados, sintetizados e desdobrados de acordo com o entendimento dos autores, organizando as opiniões de forma a serem dissertadas sem influências pessoais e objeções políticas e ou filosóficas.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

A pesquisa de clima foi respondida por 406 alunos, sendo 57,4% do sexo feminino e 42,6% do sexo masculino. Desses, 60,1% afirmaram que a escola esclarece individualmente os alunos e/ou os pais sobre os motivos de reprovação ou progressão parcial. Já 59,6% disseram que a escola entra em contato com os alunos que se ausentam em dias consecutivos, para saber os motivos das faltas. 59,6% disseram que há comunicação do Diretor com os alunos. 60,3% que o Conselho de Escola é atuante. 90,6% afirmaram que os professores oferecem a mesma atenção para todos os alunos (brancos, pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, homens ou mulheres, LGBTQ+). 69% disseram que os conflitos (bullying, práticas de ofensa moral ou agressão física) que surgem entre as pessoas no ambiente escolar são resolvidos sempre com base no diálogo, enquanto 24,1%

disseram que na maioria das vezes. 82% responderam que as regras de convivência no ambiente escolar e os direitos e deveres dos alunos são conhecidos. 50,2% afirmaram que estão satisfeitos com os canais de comunicação Ouvidoria e Fale conosco, porém 48% disseram que desconhecem esses canais, sendo um aspecto que precisa ser melhorado na unidade escolar. Por fim, 75,4% disseram que gostam das aulas e do curso e 2,2% que não gostam.

O questionário aplicado aos 36 docentes, que equivalente a 63% do corpo de profissionais da instituição, teve como objetivo a identificação dos estressores ocupacionais. Os resultados mais expressivos de desencadear estresse nos docentes situam-se nas categorias trabalho e salário, conforme os gráficos abaixo.

No item trabalho, ao serem questionados sobre a atribuição da culpa pela defasagem do sistema de ensino, 22,2% responderam que esse fator desencadeia estresse moderado e 30,6% responderam que desencadeia muito estresse.

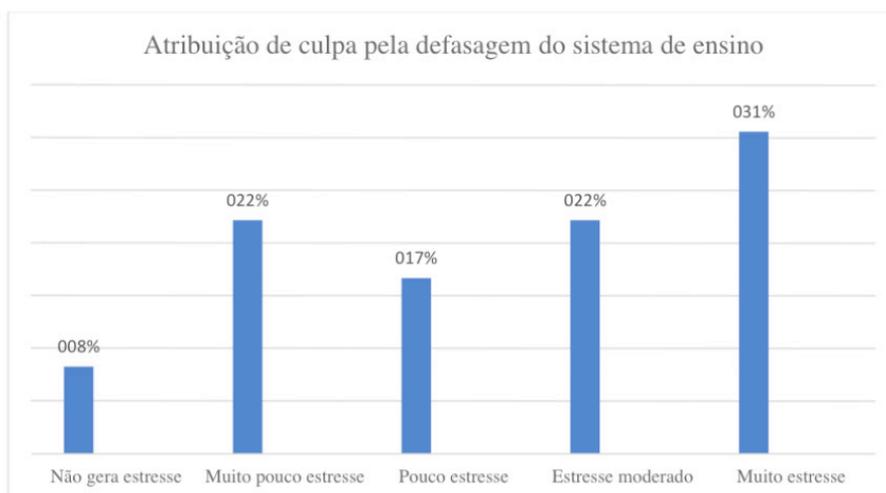


Gráfico 1 – Atribuição da culpa pela defasagem do ensino.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 2 demonstra o resultado ao questionamento se o desinteresse dos alunos (conversas, não realizar atividades, mal comportamento durante as aulas, etc) causa algum nível de estresse nos docentes.

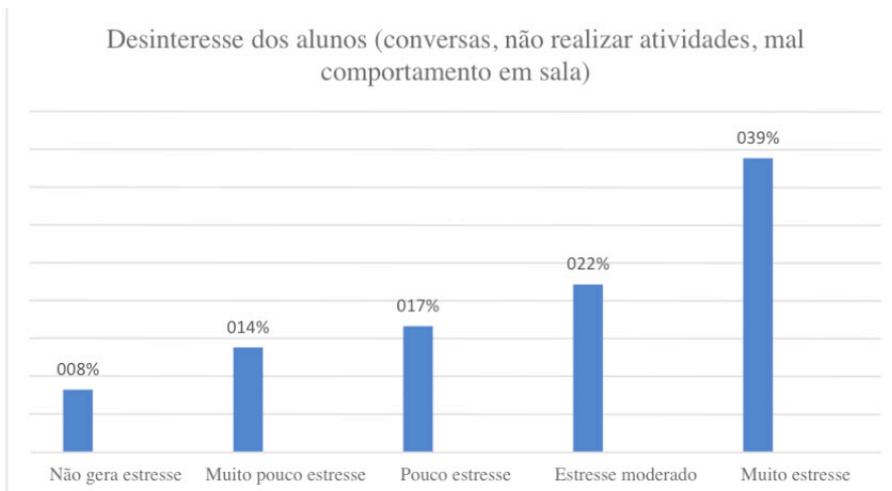


Gráfico 2 – Desinteresse dos alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O atual déficit de aprendizagem dos alunos desencadeia estresse em 47,2% dos docentes nos dois últimos níveis (estresse moderado e muito estresse), conforme o Gráfico 3.

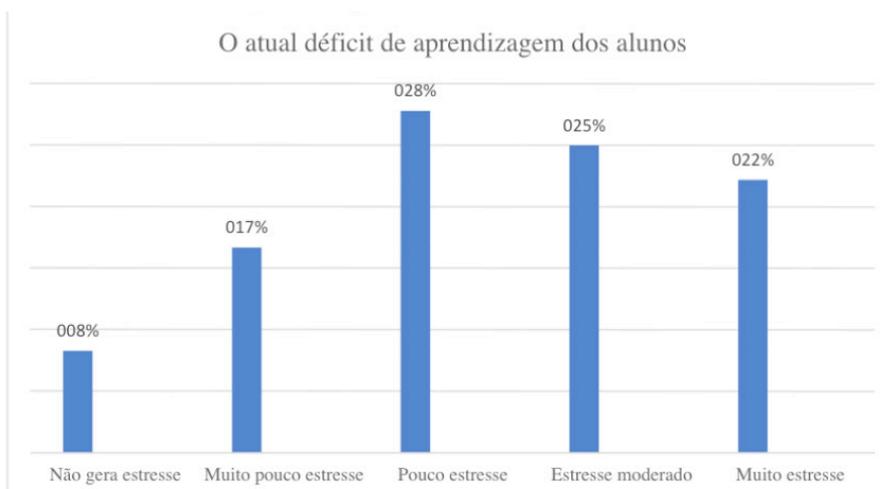


Gráfico 3 – Déficit de aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No fator salário, situações que demonstraram desencadear mais estresse nos docentes são relativas a falta de oportunidade de crescimento profissional ou plano de progressão. No Gráfico 4 é possível ver que para 25% dos docentes isso desencadeia muito estresse.

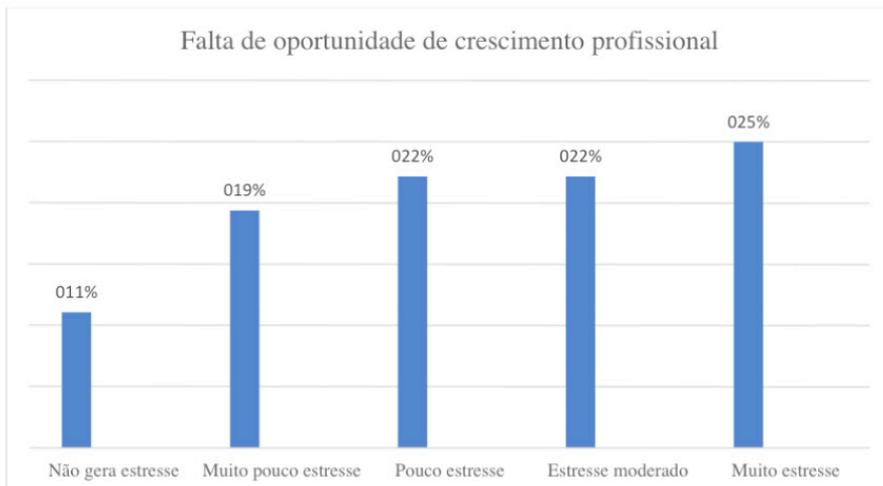


Gráfico 4 – Falta de oportunidade de crescimento profissional.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao serem questionados se a falta de recebimento de bônus e outros incentivos salariais pode desencadear algum nível de estresse, 44,4% responderam que desencadeia muito estresse, conforme dados do Gráfico 5.

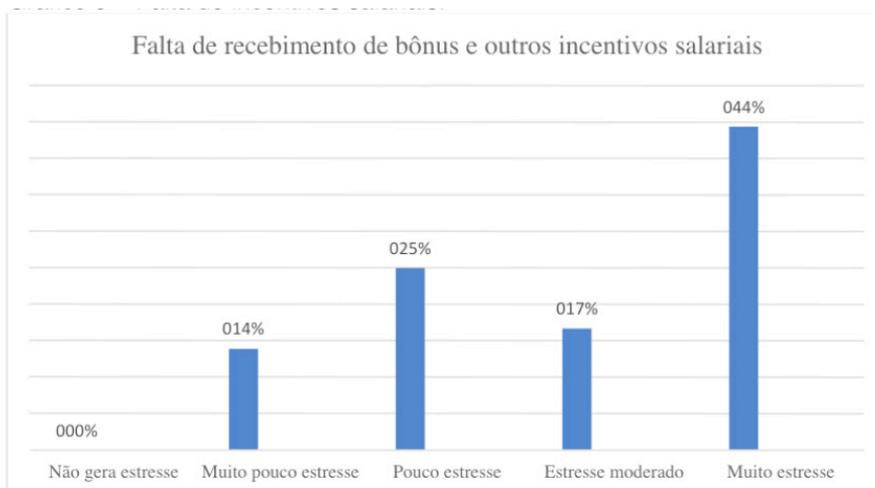


Gráfico 5 – Falta de incentivos salariais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

As categorias mais expressivas de desencadear estresse ocupacional nos docentes são fatores relacionados à atribuição de culpa pela defasagem do sistema de ensino, o mau comportamento e desinteresse do aluno durante as aulas e o déficit de aprendizagem apresentado por considerável parte dos alunos, o que de certa forma exige mais esforços do

professor no processo de ensino-aprendizagem. Outra categoria relevante de desencadear estresse está ligada à falta de oportunidades de crescimento profissional e falta de incentivos salariais, como bônus. Todos esses fatores fogem ao controle do docente e da direção da escola, pois são fatores sociais, econômicos e administrativos do sistema de ensino. Cabe à direção, com base nesses dados, oferecer suporte especializado aos docentes de forma que elaborem estratégias de enfrentamento (*coping*) para minimizar os efeitos desses estressores e garantir uma melhor qualidade de vida.

5 | CONCLUSÃO

Pesquisas apontam que a gestão escolar, enquanto gestão participativa é entendida como um processo de tomada de decisão que envolve todos os membros que compõe a comunidade escolar.

Como demonstrado no presente trabalho, participar significa atuar conscientemente no contexto no qual se encontra inserido, mantendo-se informado ao buscar dados necessários para fundamentar e possibilitar a elaboração de estratégias racionais, com boas chances de êxito e tomando parte no ato de gerir.

O trabalho coletivo possibilita a articulação entre os diversos segmentos da comunidade escolar e é fundamental para sustentar a ação da escola. É condição indispensável para que as atividades sejam devidamente planejadas e avaliadas, tendo em vista a direção comum que se pretende imprimir ao processo ensino aprendizagem.

Os estudos abordados nessa pesquisa mostraram que é grande o desafio para efetivar o trabalho no âmbito da ação participativa. Mas que para tanto, deve viabilizar articulações promovendo abertura no interior da escola para que professores, alunos e pais, como um todo, possam participar e fazer parte do trabalho pedagógico na sua totalidade.

A maior parte dos alunos reconhece que a gestão é participativa e democrática e que prevalece o respeito e o diálogo, sendo que o conhecimento sobre os canais de comunicação precisa ser melhorado.

Portanto, a gestão acontece quando o gestor informa aos professores sobre os acontecimentos da escola, cria uma atmosfera de trabalho, permitindo que o quadro de funcionários opine e participe.

Assim, para que a gestão participativa aconteça, é preciso que sejam criados elos, gerindo e avaliando o dia a dia da escola, podendo contar com equipe e favorecendo um clima de trabalho positivo no ambiente escolar.

Nas palavras de Brunet (1999) “o clima de uma escola é multidimensional e os seus componentes estão interligados. Os efeitos do clima são múltiplos e importantes, e neste sentido, a avaliação do clima deve constituir um momento prévio da mudança. O êxito de novas políticas ou de novas estratégias de desenvolvimento organizacional está estreitamente dependente da natureza do clima da escola”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rui O.B. *et al.* **Princípios de Negociação**. Ferramentas e Gestão. SP: Atlas, 2004.

BARROSO, João. **Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola**. Cadernos de Organização e Gestão Curricular. [S.l.] Instituto de Inovação Educacional, 1995.

BRUNET, L. **Clima de trabalho e eficácia da escola**. In: NÓVOA, A. As. Organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CAMPOS, Keli Cristina de Lara. **Análise do clima organizacional do curso de psicologia de uma universidade comunitária**. *Psicol. esc. educ.*, dic. 2002, vol.6, no.2, p.123-131. ISSN 1413-8557.

COELHO, Salete B.R.; LINHARES, Clarisse. **Gestão Participativa no Ambiente Escolar**. Revista Eletrônica Latu Sensu - Ano 3, n 1, 2008.

COUTINHO, Karyne Dias. **Pesquisa: o aluno da educação infantil e dos anos iniciais**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2007

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão educacional e organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE, 2006.

FREITAS, Maria Éster de. **Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTTA, Fernando C. Prestes; CALDAS, Miguel P. **Cultura Organizacional e Cultura Brasileira**. São Paulo: Atlas, 1997.

SILVA, Joyce M.P.; BRIS, Mário Martin. **Clima de trabalho, uma proposta de análise da organização escolar: revisão teórica**. Educação: Teoria e Prática. SP: vol. 10, n 18/19, 2002.