

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DOUGLAS LEAL DOS SANTOS

**A INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NO BEM-ESTAR DOCENTE:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE LÍDERES EDUCACIONAIS DE UMA
ESCOLA PARTICULAR DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre

2012

DOUGLAS LEAL DOS SANTOS

**A INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NO BEM ESTAR DOCENTE:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE LÍDERES EDUCACIONAIS DE UMA
ESCOLA PARTICULAR DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Juan José Mouriño Mosquera

Porto Alegre

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Douglas Leal
S2373i A influência da gestão escolar no bem estar docente: percepções de professores sobre líderes educacionais de uma escola particular de Porto Alegre. / Douglas Leal dos Santos. - Porto Alegre, 2012. 92f.

Orientador: Dr. Juan José Mouriño Mosquera
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação.

1. Mal estar docente. 2. Bem estar docente. 3. Liderança escolar. 4. Gestão escolar. I. Mouriño Mosquera, Juan José. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestrado em Educação. III. Título.

CDD: 370.1

DOUGLAS LEAL DOS SANTOS

**A INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NO BEM ESTAR DOCENTE:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE LÍDERES EDUCACIONAIS DE UMA
ESCOLA PARTICULAR DE PORTO ALEGRE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Juan José Mouriño Mosquera.

Aprovada em: 18 de Janeiro de 2012

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Dr. Juan José Mouriño Mosquera (PUCRS)

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus (PUCRS)

Prof^a. Dr^a. Gilca Maria Lucena Kortmann (UNILASALLE)

Dedico este trabalho aos meus pais, que me ofereceram seus ombros para que eu pudesse subir e “enxergar mais longe”, e também à minha família, por ainda estar me esperando.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer profundamente à equipe administrativa da rede adventista de educação pelo apoio à realização deste trabalho. A mesma gratidão é extensiva aos meus colegas diretores e coordenadoras pela ajuda em vários momentos. Ao grupo de professores e funcionários, meu muito obrigado pela participação na pesquisa. Este trabalho foi inspirado em nosso dia a dia e dedicado a buscar algumas respostas para várias das nossas inquietações.

Agradeço de modo especial ao meu orientador, professor Dr. Juan José Mouriño Mosquera pela paciência e incentivos, precedidos pela esperança e sucedidos pelas cobranças que me impulsionaram buscar as respostas com determinação. A seriedade com que o senhor trabalha contagia e apaixona. Também estendo minha gratidão e apreço ao professor Dr. Claus Dieter Stobäus, pela disposição em ajudar – a dica certa na hora certa.

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram a concluir esta tarefa, começando por meus pais, minha esposa e filhas e todos os colegas e professores da PUCRS que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

À CAPES, mais do que um agradecimento, presto uma sincera homenagem. O crescimento do nosso país passa pelo trabalho desta equipe que tão brilhantemente capacita, estimula e viabiliza a iniciação e o desenvolvimento da pesquisa no Brasil. Muito obrigado!

A Deus, que na pessoa de Jesus Cristo, nos faz “mais do que vencedores.”

“Se alguém afirmar: ‘Amo a Deus’, mas odiar seu irmão, é mentiroso, pois quem não ama seu irmão, a quem vê, não pode amar a Deus, a quem não vê.”

I João 4:20

*(Bíblia Sagrada,
Nova Versão Internacional,
São Paulo: Bíblica, 2000, p.983)*

RESUMO

O objetivo do presente trabalho foi analisar qual o papel da gestão escolar no bem estar dos professores, bem como a percepção de professores de uma escola particular sobre seus líderes educacionais. O referencial teórico aponta diversas relações entre atitudes, comportamentos, estilos e abordagens de liderança que podem resultar em sentimentos relacionados ao bem estar dos professores em diferentes contextos. No primeiro capítulo é apresentada uma síntese a respeito dos conceitos de mal estar e bem estar docente, bem como as estratégias utilizadas por professores para evitar o mal estar. No segundo capítulo são apresentados os aspectos e teorias mais significativas a respeito da temática da liderança. No terceiro capítulo, são apresentados estudos cujo foco era a relação entre os comportamentos, atitudes e habilidades de liderança em contextos escolares e suas influências sobre os sentimentos e percepções dos professores. No capítulo quatro os aspectos metodológicos do trabalho são apresentados. A abordagem utilizada para a pesquisa foi quantitativa. O instrumento utilizado foi um questionário, elaborado para analisar as percepções de professores sobre seus líderes educacionais. A população foi composta de todos os professores da Educação Infantil ao ensino médio de uma escola particular de Porto Alegre. Os resultados mostraram que há uma percepção positiva dos professores em relação a atuação da liderança. Ao final do trabalho foram relacionadas algumas sugestões para a equipe gestora da escola, com o intuito de promover um aprimoramento das ações de gestão no sentido de proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento do bem estar nos docentes.

Palavras-chave: Mal Estar Docente. Bem Estar Docente. Liderança Escolar. Gestão Escolar.

ABSTRACT

This job intended to study what is the role of school management team on the teacher well-being and the perceptions of teachers about their leaders. The theoretical framework indicates several relationships between attitudes, behaviors, styles and approaches of leadership that can foster feelings related with teachers well-being in different contexts. Chapter one summarize teacher burnout and well-being concepts and strategies teachers use to avoid burnout. Chapter two presents most relevant theories and issues in leadership. Chapter three brings researches that investigated the relationships between school leadership behaviors, attitudes and skills and its influence on teachers perceptions and feelings. Chapter four presents methodological procedures. The research was quantitative type. Instrument used was a questionnaire made to analyse teacher perceptions about their school leaders. Population studied was composed by all teachers from Kindergarten to High School of a private school of Porto Alegre. Results showed a positive teacher perception about leadership practices. At the end of the job suggestions were listed for the whole leadership team, so that they can improve their leadership practices and promote positive conditions to the development of teacher well-being.

Key-words: Teacher Burnout. Teacher Well-Being. School Leadership. School Management.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| TABELA 1 – Causas ou fatores secundários de mal estar docente..... | 19 |
| TABELA 2 – Causas ou fatores principais de mal estar docente..... | 21 |
| TABELA 3 – Diferenças entre o gestor e o líder..... | 43 |
| TABELA 4 – Como agem os <i>managers</i> e como agem os líderes..... | 44 |
| TABELA 5 – Número e percentual de professores da instituição pesquisada segundo o sexo..... | 58 |
| TABELA 6 – Médias e desvios padrão das variáveis idade e tempo de experiência na docência dos professores em anos..... | 59 |
| TABELA 7 – Distribuição por percentil dos professores, segundo a idade e o tempo de docência, em anos..... | 59 |
| TABELA 8 – Níveis de concordância e discordância dos professores às 25 afirmações do questionário de pesquisa em percentual..... | 62 |
| TABELA 9 – Níveis de concordância e discordância dos professores às 25 afirmações do questionário de pesquisa em percentual, por ordem decrescente de concordância..... | 63 |
| TABELA 10 – Níveis de discordância e concordância dos professores às 25 afirmações do questionário de pesquisa em percentual, por ordem decrescente de discordância..... | 64 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 2. MAL ESTAR E BEM ESTAR DOCENTE..... | 18 |
| 2.1 CONCEITO DE MAL ESTAR..... | 18 |
| 2.2 CAUSAS DO MAL ESTAR..... | 19 |
| 2.3 CONSEQUENCIAS DO MAL ESTAR..... | 22 |
| 2.4 CONCEITO DE BEM ESTAR..... | 24 |
| 2.5 ESTRATÉGIAS PARA SE EVITAR O MAL ESTAR..... | 25 |
| 3. LIDERANÇA E GESTÃO ESCOLAR..... | 30 |
| 3.1 CONCEITO DE LIDERANÇA..... | 30 |
| 3.2 DIMENSÕES DE LIDERANÇA..... | 33 |
| 3.3 ASPECTOS RELACIONADOS À LIDERANÇA..... | 41 |
| 2.4 LIDERANÇA E GESTÃO..... | 42 |
| 3.4 TEORIAS SOBRE LIDERANÇA..... | 45 |
| 4. GESTÃO ESCOLAR E BEM ESTAR DOCENTE..... | 50 |
| 4.1 GESTÃO ESCOLAR E SATISFAÇÃO COM O TRABALHO..... | 50 |
| 4.2 GESTÃO ESCOLAR E ESTRESSE..... | 52 |
| 4.3 GESTÃO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO..... | 54 |
| 4.4 GESTÃO ESCOLAR E BEM ESTAR DOCENTE..... | 55 |
| 5. METODOLOGIA E RESULTADOS..... | 57 |
| 5.1 OBJETIVO DO TRABALHO..... | 57 |
| 5.1.1 Objetivo Geral..... | 57 |
| 5.1.2 Objetivos Específicos..... | 57 |
| 5.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO..... | 57 |
| 5.3 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO..... | 58 |
| 5.4 SUJEITOS PARTICIPANTES..... | 58 |
| 5.5 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS..... | 59 |
| 5.6 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS..... | 61 |
| 5.7 ANÁLISE PARCIAL DOS RESULTADOS..... | 61 |
| 5.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 80 |
| REFERÊNCIAS..... | 82 |
| APÊNDICES..... | 88 |
| ANEXOS..... | 92 |

APÊNDICES

| | |
|--|----|
| APÊNDICE A – Questionário de pesquisa: percepções dos professores sobre seus líderes..... | 89 |
|--|----|

ANEXOS

| | |
|---|----|
| ANEXO A – Solicitação para realização da pesquisa..... | 93 |
| ANEXO B – Autorização para realização da pesquisa..... | 94 |

1. INTRODUÇÃO

Quando me graduei em Educação Física, em 2001, mal podia imaginar os caminhos pelos quais haveria de trilhar durante os dez anos seguintes. Ao lecionar em diversas escolas Porto Alegre e região metropolitana, o contato com os alunos sempre me despertou para a necessidade de encontrar o sentido para aquilo que fazia: por que tenho que ensinar isso? Como posso contribuir para melhorar esta prática? Por que tais coisas acontecem? E assim por diante. Posso com toda a certeza afirmar que quanto mais perguntava, mais dúvida tinha, e para cada resposta que encontrava, outras tantas perguntas surgiam. Assim, meus primeiros passos como professor, me mostraram que ensinar é perguntar, até que chegue a uma resposta satisfatória e então aguardar (por uns poucos instantes) e perceber que ela já não satisfaz mais a necessidade de saber por quê, como e onde estamos ou queremos chegar.

Nesta trajetória, o contato com alunos e colegas de profissão revelava uma diversidade infinita de conhecimentos, experiências, percepções, subjetividades, motivações e desejos que, ora satisfeitos ora frustrados, davam um colorido diferente a cada interação. Entre tantas dúvidas, alguns esboços de certeza foram se produzindo num longo e nebuloso caminho chamado experiência, evidenciando que a corrida seria mais longa do que a vontade de chegar ao final podia imaginar. Percebia que cada lugar tinha o seu jeito, cada escola tinha o seu jeito, e cada turma tinha o seu jeito. Da mesma forma, em cada turma, tinha vários alunos, cada um com o seu jeito. O que para um era o máximo, para outro era o mínimo. “Mas então tenho que dar uma aula diferente para cada turma”, pensava. Ah se eu soubesse que tinha que dar uma aula diferente para cada aluno!

Eis que vem a primeira surpresa: o trajeto parece ser mais interessante do que o final do caminho! Assim, deixamos de ficar ansiosos e preocupados com aquilo que não sabemos ou temos e passamos a desfrutar das vivências que nos traz a vida e a experiência, pois as coisas não são o que parecem – há muito mais por detrás do que vemos, ouvimos, cheiramos e saboreamos. Então comecei a perceber que para ensinar era necessário querer, e querer muito. Fazer o mínimo

era fácil, fazer o que pediam era obrigação, fazer o melhor possível era um ideal, mas fazer aquilo que tinha que ser feito era um sonho. Como motivar os alunos? Como fazer com que todos participem? Como fazer com que os outros enxerguem a importância do que estou ensinando? Como fazer mais com menos? Fui percebendo que responder estas perguntas não era a tarefa de um curso ou pesquisa, mas sim, de toda uma vida.

Quando em 2003 fui convidado a assumir uma função administrativa, especificamente a direção de uma escola, senti um profundo desejo de contribuir mais. Aparentemente, poderia fazer mais através de minha influência, supostamente maior. A primeira aprendizagem veio quando percebi que atuar como diretor, em essência, tinha muito a ver com a Educação Física – grupos, equipes, metas e adversários. Porém, na prática, as coisas se configuraram rapidamente como tinham de ser – diferentes. Mudaram os protagonistas, as motivações, os anseios, e as táticas se tornaram ora mais ora menos eficazes, e, portanto, um novo esforço deveria ser empreendido.

Ao realizar uma pós-graduação em Gestão Escolar, novos horizontes se abriram. E com eles, novas perspectivas para melhor atuar na educação. Como motivar os professores? Como tornar a escola melhor? Como tornar a educação melhor? Em essência, a mesma coisa. Na prática, bem diferente. Ao invés de fazer as coisas, basicamente agora devia fazer as coisas acontecerem por meio de outros. E isto é algo tão diferente quanto desafiador. A leitura de obras da área da administração, da pedagogia e de outras áreas sempre foram essenciais para nutrir uma mente ávida por caminhos, dicas e alternativas.

Assim, em 2009, pude conhecer o professor Dr. Juan José Mouriño Mosquera, e deste encontro inimaginável, surgiu o convite para cursar o mestrado em educação na PUCRS. Mais um caminho, mais uma esperança de novas respostas. E de fato foram excelentes respostas. Novos mundos, com seus desafios – como a dificuldade de conciliar o tempo para o estudo com o trabalho e a família – mas também com suas surpresas, como o tema que ora se apresenta neste trabalho.

A linha de pesquisa Pessoa e Educação, trouxe um novo tema: Bem estar e mal estar docente. Uma grande oportunidade. Estudos e pesquisas que me apresentaram uma nova face de uma antiga profissão. De modo muito interessante, ao estudar um pouco da produção sobre este tema, pude revisitar as experiências do passado e reconstruir um novo significado para aquilo que já havia ficado na lembrança, mas que agora ressurgia com nova compreensão. Não foi difícil identificar personagens, situações e contextos que vivenciei na docência, ora positivos ora negativos, mas sempre interessantes.

O estudo do tema do bem estar e do mal estar docente tem a ver com as coisas que os educadores sentiram ou ainda sentem em alguma medida, e que constitui os fundamentos do que os faz sentir mais ou menos importantes para os outros e para si mesmos.

A literatura sobre este tema apresenta o assunto sob vários enfoques, muitos deles relacionados com as características dos professores e outros do contexto no qual eles atuam, seja ao nível local ou da sociedade.

Diante da diversidade de abordagens, meu interesse se concentrou na relação entre a gestão escolar e o bem estar dos professores. Sem dúvida, motivado pelo antigo desejo de melhorar as formas pelas quais atuava no cotidiano.

Se o mal estar docente é uma doença social, qual seria o papel da gestão nesse processo? Quais as responsabilidades da equipe administrativa de uma escola, diante de um quadro que se estabelece como uma preocupação internacional? Por sua atuação, os diretores de escola, as supervisoras e orientadoras, bem como outros líderes educacionais, podem causar mal estar aos docentes? E bem estar? Seria possível amenizar os efeitos de fatores externos à escola, através de uma atuação da liderança local focada na promoção do bem estar docente? A busca pela resiliência de que tanto necessitam os docentes nos dias atuais é uma responsabilidade exclusiva dos próprios docentes ou cabe à gestão desempenhar um papel significativo neste assunto? Que elementos da gestão escolar se configuram como mais apropriados para a busca de alternativas que

venham a superar o problema do mal estar e aproximar os professores de um estado permanente de bem estar?

Liderança tem a ver com influência e mobilização de pessoas e grupos em direção a objetivos. Pressupõe relacionamento, ainda que débil ou negativo. Como e o quanto a atuação das lideranças podem fazer para auxiliar os educadores a se tornarem aquilo que desejam como profissionais e até mesmo como pessoas? O que é preciso para isso?

Todavia, para que estas perguntas sejam inicialmente respondidas de modo satisfatório, seria muito interessante que elas não fossem feitas no vazio, isto é, a exmo, sem um contexto ou interesse real e concreto. Por assim, dizer, prático. Em outras palavras, a grande motivação para buscar as resposatas a para estas questões, é buscá-las de alguma forma na própria realidade em que se atua.

Portanto, estas inquietações formam a base na qual este trabalho foi realizado e ecoam ao longo de todo o texto, buscando respondê-las através do referencial teórico, dos dados obtidos na pesquisa e, principalmente, da articulação entre ambos.

2. MAL-ESTAR E BEM-ESTAR DOCENTE

2.1 CONCEITO DE MAL-ESTAR

Desde os anos 70, o tema do mal-estar docente figura como uma preocupação de pesquisadores, professores e entidades governamentais ao redor do mundo. De fato, o trabalho pioneiro de Freudenberg, analisou a frustração do sujeito pelo não alcance de resultados para os quais se empenhou bastante. Esse conceito foi ampliado posteriormente por Maslach (STOBÄUS, MOSQUERA e SANTOS, 2007).

Segundo Esteve (apud PICADO, 2009, p.2), o termo mal-estar docente é utilizado para descrever os “efeitos permanentes e negativos, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada”.

Há outras nomenclaturas apresentadas pela literatura para o mesmo fenômeno. Também se pode encontrar referências a esse problema com os termos “*burnout*”, “esgotamento”, entre outros. Ao apresentar esse conceito, Jesus (2007) define o mal-estar como sinônimo de *burnout*.

“O mal-estar ou *burnout* é considerado como uma resposta ao stress profissional prolongado e crônico que pode ocorrer quando as capacidades ou competências de resiliência e as estratégias de *coping* utilizadas pelo sujeito se revelam inadequadas ou insuficientes.”

O mesmo tratamento é dado por Hué (2008, p.25), que apresenta o seguinte conceito de mal-estar:

“O mal-estar laboral ou ‘*burnout*’ ou ‘síndrome do trabalhador queimado’ é uma síndrome, isto é, um conjunto de sintomas similares que aparecem como consequência da vivência por parte do trabalhador de condições negativas em seu posto de trabalho.”

No intuito de ampliar esta compreensão, convém destacar a explicação de Esteve (1994, apud SAMPAIO, JESUS, STOBÄUS e MOSQUERA, 2008, p. 8), a qual diz que “na língua francesa foi introduzido o conceito de *malaise enseignant*,

traduzido para o castelhano como *malestar docente*, e na bibliografia anglo-saxônica aparece a terminação *burnout*, e em muitos casos associado ao conceito de estresse”.

Entretanto, embora equivalentes em alguns sentidos, estes termos (mal estar e *burnout*) não representam a mesma coisa. O mal estar pode ser considerado como um estágio preliminar, com mais possibilidades de intervenção e reversão dos efeitos negativos sobre a saúde do indivíduo. Por outro lado, o *Burnout* é uma fase mais avançada de comprometimento da saúde, na qual o docente encontra-se literalmente “esgotado” e em avançado estágio de comprometimento de seu estado de saúde física e/ou psicológica.

2.2 CAUSAS DO MAL-ESTAR

Segundo Stobäus, Mosquera e Santos (2007, p. 262), os fatores que contribuem para o estado de mal-estar nos docentes “acham-se ligados à própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social dessa profissão”.

Num trabalho detalhado sobre o tema do mal-estar docente, Esteve (1999) elenca dois tipos de fatores: os secundários (ou contextuais) e os principais – adaptado de Blase (1982, p. 103). As tabelas a seguir, apresentam uma síntese de cada um dos fatores:

TABELA 1 – Causas ou fatores secundários de mal-estar docente.

| Fatores Secundários (ou contextuais) | |
|---|---|
| Modificação no papel do professor | Exemplo: burocratização da profissão e da transferência de responsabilidades educativas tipicamente familiares para a escola. |
| Contradições da função docente | Exemplo: ser, ao mesmo tempo, amigo apoiador e juiz dos alunos; preocupar-se com o desenvolvimento individual, mas trabalhar sob diretrizes ou interesses de massa. |
| Modificação do apoio social | Exemplo: endosso paterno para a indisciplina; multiculturalidade; inclusão. |
| Objetivos de ensino e avanço do conhecimento | Exemplo: massificação do ensino; constantes alterações metodológicas; necessidade de novas habilidades pessoais; revolução tecnológica. |

| | |
|------------------------------|--|
| A imagem do professor | Exemplo: fragilização da imagem do professor amplamente reforçada pela mídia; oposição entre a idealização do professor e as contradições da prática cotidiana |
|------------------------------|--|

Fonte: Adaptado de ESTEVE, José M. *O Mal-Estar Docente: A Sala de Aula e a Saúde dos Professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

De fato, os efeitos desses fatores podem ser aumentados no ambiente escolar, sobretudo através da atuação da equipe gestora, dependendo da maneira pela qual ela se posiciona em relação às mudanças. Por exemplo, a carga extra de atividades burocráticas pode ser ainda maior se a equipe pedagógica e administrativa assim o exigir, deixando os docentes sobrecarregados antes e depois das aulas, impedindo um desempenho satisfatório no ensino. Ou ainda, simplesmente deixando de atuar de forma decidida no sentido de buscar alternativas que venham a minimizar o problema da burocracia (como por exemplo, buscando soluções através da tecnologia ou investindo em novas formas de cumprir os aspectos legais da escola sem que isso represente uma sobrecarga aos professores) já pode representar uma espécie de endosso à situação dos professores. Se por um lado temos que reconhecer que muitas vezes não é fácil encontrar soluções satisfatórias para aliviar os professores das burocracias, por outro, se há alguém empossado de autoridade para empreender tentativas de articular e mobilizar todas as instâncias escolares e até mesmo as esferas superiores administrativas, este alguém deve estar na liderança.

Esta maximização dos fatores de mal-estar pode surgir também das relações entre as famílias e as escolas, sobretudo as particulares. Muitas vezes tais relações são influenciadas por concepções comerciais, em detrimento das pedagógicas. Pais e alunos podem ser vistos (ou se considerarem) como “clientes”, cabendo à escola prestar os “serviços” contratados e fornecer o “produto”, que é o ensino. Nesse cenário, é comum encontrar famílias que por um lado reivindicam frequentemente os seus direitos (como a “satisfação” com os serviços prestados) e por outro negligenciam os seus deveres (como a responsabilidade intransferível de educar, dar limites e preparar os filhos para a convivência social), que às vezes se resumem ao adimplemento das mensalidades.

Por esta razão, a maneira pela qual a equipe gestora concebe os docentes, sua atuação e valor diante das famílias e da comunidade, pode representar um fator a mais de valorização ou desvalorização da profissão e do profissional da educação.

Muito provavelmente, a concepção que os gestores têm dos professores (bem como de si mesmos e sua função), será levada em conta nas diversas situações em que terão de tomar decisões a respeito de investimentos, aprovação de projetos, liberação de recursos ou simplesmente implantação de mudanças pedagógicas ou estruturais na escola – as quais afetarão de uma forma ou de outra o desempenho dos professores.

TABELA 2 – Causas ou fatores principais de mal-estar docente.

| Fatores Principais | |
|------------------------------|---|
| Condições de trabalho | Exemplo: falta de recursos materiais adequados ou dificuldade na manutenção; falta de capacitação da equipe de apoio. |
| Violência | Exemplo: episódio crescentes de ameaças e agressões verbais, físicas e psicológicas. |
| Acúmulo de exigências | Exemplo: excesso de trabalho burocrático; volume grande de atividades extra classe. |

Fonte: Adaptado de ESTEVE, José M. *O Mal-Estar Docente: A Sala de Aula e a Saúde dos Professores*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

O processo de gestão da escola envolve, entre outros aspectos, a administração dos recursos a ela outorgados, de tal forma que além de suas funções pedagógicas e educacionais, possa cumprir também suas obrigações legais, tendo em vista sua sustentabilidade financeira, sem a qual não seria possível dar continuidade à sua existência. Nesse sentido, quanto mais recursos e autonomia dispuser a equipe gestora, mais destacado é o seu papel na mediação deste fator.

Contudo, não se pode afirmar que a existência de recursos materiais, mesmo em abundância, possa isoladamente assegurar um ambiente positivo e saudável. Na realidade, em alguns casos, a própria existência de recursos pode se tornar um fator de mal estar. Um bom exemplo são as novas tecnologias, que muitas vezes são de domínio e conhecimento dos alunos, uma vez que já possuem em casa, mas não do

professor, que tem de lidar com classes heterogêneas, compostas por alunos que dominam as novas tecnologias e outros que sequer tem acesso a elas – tudo isso, em muitos casos, sem o devido preparo. O que penso ser pertinente considerar é se e até que ponto as relações humanas estabelecidas entre a liderança ou a gestão e os docentes, através das diferentes instâncias em que acontecem (reuniões, avaliações, encontros com os pais ou mesmo nas interações indiretas – e-mails, tomada de decisões que afetam o grupo, etc.) podem ser um fator positivo de equilíbrio que venha a influenciar na obtenção da satisfação com o trabalho e o bem-estar emocional – seja com escassez ou abundância de recursos.

No caso da violência, há que se considerar além de suas manifestações físicas, uma forma particularmente agressiva aos professores é a violência simbólica ou psíquica, que pode ser praticada tanto por colegas quanto por membros da equipe gestora. Como por exemplo, podem ser citados os comportamentos abusivos de diretores, supervisores e orientadores para com os professores, em que o abuso da autoridade causa efeitos negativos que repercutem na vida profissional e também pessoal dos docentes.

De acordo com os dados de Wet (2010), estes comportamentos estão relacionados com um estilo autoritário de liderança, líderes sem estima pelo ensino e escolas burocráticas, focadas nas normas e que não oferecem recursos ou ajuda aos professores.

Assim, é preciso considerar se, a despeito das condições físicas do ambiente escolar, as condições sociais se encontram satisfatórias para todos – gestores, professores, funcionários, alunos, pais, etc.

Embora não seja o escopo deste trabalho, é preciso lembrar que esse ambiente, fonte potencial de mal estar, não se limita ao contexto imediato da escola, pois conforme declaram Timm, Mosquera e Stobäus (2008, p. 41):

Não se pode mais reduzir a problemática do mal estar na docência a questões que dizem respeito diretamente à ação docente em sala de aula que Esteve (1994, p. 27), refletindo

sobre os indicadores de mal estar docente alinha como fatores de primeira ordem. Em nossa posição – reconhecendo com esse autor também a influência dos fatores por ele denominados de segunda ordem, quais sejam, os contextuais – entendemos que além dos contextuais mais próximos ou diretos à profissão, é preciso levar em consideração o contexto mundial em que a humanidade se encontra. Afinal, como constantemente afirmamos, trata-se, de um ser além daquilo que o seu fazer social lhe denomina ser, trata-se de um ser humano chamado professor.

Ao concordar com o pensamento de Timm, Mosquera e Stobäus (2008), penso que é preciso articular todas as instâncias a fim de que haja uma mudança significativa e profunda no quadro atual, do nível mais local ao mais amplo, buscando verdadeiras transformações que sejam percebidas de forma profunda pela sociedade como um todo.

Nesse sentido, quando nos referimos ao ambiente imediato e local das escolas, é muito importante analisar o papel da liderança local, pois que detém a responsabilidade pela articulação do todo local. Em outras palavras, é preciso que a liderança demonstre capacidade para lidar com as diversas demandas locais dos docentes, reconhecendo, analisando, discutindo e mobilizando pessoas e recursos em favor da melhoria das condições de trabalho na escola – o que por si só, exige formação adequada, grandes esforços e muita força de vontade por parte para que, talvez, se possa amenizar os efeitos do contexto macro social.

2.3 CONSEQUÊNCIAS DO MAL-ESTAR

São muitos os desdobramentos negativos do mal-estar docente, que podem incluir o absentismo e até mesmo o abandono da profissão, bem como repercutir de forma bastante negativa sobre a saúde dos professores e até mesmo levar a doenças graves (ESTEVE, 1999).

Este problema pode causar consequências permanentemente danosas, pois “afeta a personalidade do professor”, e leva a um “ciclo degenerativo da eficácia docente”, podendo ser observado através do “clima de ódio e competição desnecessária, freqüente nos centros educacionais” (ESTEVE, apud STOBÄUS, MOSQUERA e SANTOS, 2007).

A pesquisa de Esteve (apud PICADO, 2009) categorizou as reações dos professores às mudanças sociais que impactam a educação, permitindo uni-los em quatro grupos:

- (a) O grupo dos que aceitam positivamente as mudanças: este grupo se adapta à nova ordem das coisas e busca atuar de forma a superar os novos desafios da profissão;
- (b) O grupo dos que convivem muito mal com as mudanças: demonstram resistência à mudança e ansiedade, que em estágio avançado pode levar à negação da realidade e mecanismos de evitamento e corte da implicação pessoal com a docência;
- (c) O grupo que tem sentimentos contraditórios: tem baixa capacidade de mudança, embora reconhecendo que as mudanças podem ser produtivas e representam uma exigência de mudança social. Também podem apresentar níveis significativos de ansiedade;
- (d) O grupo dos que tem medo de mudança: assumem a necessidade de conter as mudanças, uma vez que as vêem como ameaçadoras e sofrem com níveis significativos de ansiedade;

As tentativas de gerenciamento do mal-estar podem ter custos elevados tanto para os professores quanto para os alunos e o próprio sistema de ensino. Nesse sentido, Picado (2009) apresenta as seguintes evidências, colocando os autores entre parênteses:

- Problemas de ajustamento e de equilíbrio perante os problemas reais da prática do ensino em contradição com a imagem ideal do professor (Veenman, 1984);

- Licença por doença, aumento dos pedidos de aposentadoria, solicitação de redução de carga de trabalho ou mesmo a rejeição da profissão (Couty, 1981);
- Doenças nervosas (Amiel, 1984);
- Pedidos de mudança de escola (Amilel, 1984);
- Inibição do professor frente ao seu trabalho e o recurso a um estilo mais rígido e distante, em que a relação se reduz ao âmbito estrito dos conteúdos, evitando-se o diálogo e a Crítica (Vila, 1988).

Percebe-se assim, que as mudanças e a evolução da sociedade impactam de maneira significativa a profissão docente, levando alguns a adaptarem-se totalmente, outros parcialmente e outros ainda de forma precária.

2.4 CONCEITO DE BEM-ESTAR

O tema do bem-estar tem sido explorado pela Psicologia Positiva e “pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude de um conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (*coping*), que este desenvolve para conseguir responder às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento.” (JESUS, 2007).

Nessa direção, Stobäus, Mosquera e Santos (2007) ressaltam que “o bem-estar está associado às tentativas de auxiliar a redescobrir o seu papel, em especial frente às crises nas instituições educacionais”.

Se o professor está “acuado” socialmente, é preciso reencontrar ou reinventar seus ideais e sua própria forma de ver-se a si mesmo. Porém, não se trata de mero desejo intelectual, é preciso mais do que isso e, na verdade, envolve o ser integral, em seus aspectos cognitivos, afetivos, espirituais e fisiológicos.

O tema do bem-estar é recente, e congrega os domínios do afeto e da qualidade de vida, que compreendem tanto as dimensões cognitivas (juízo avaliativo) como as emocionais (positivas ou negativas), as quais se expressam através da satisfação

com a vida, seja em termos gerais ou específicos e, finalmente pelas emoções (PICADO, 2009).

Assim, percebe-se a grande importância da busca pelo bem-estar em todas as instituições de ensino, tendo em vista a superação do mal-estar docente, como forma de proporcionar um ambiente mais favorável para a aprendizagem e para a realização pessoal. Segundo Picado (2009, p.23):

[...] bem-estar é uma dimensão positiva da saúde com uma importância crescente em comunidades educativas, nas quais se espera que as pessoas vivam as suas vidas de modo a que se sintam preenchidas, segundo os seus próprios critérios.

2.5 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA SE EVITAR O MAL-ESTAR

Um dos modelos de atuação face às necessidades de adaptação dos docentes às exigências profissionais, visando à superação dos problemas dela decorrentes, é o de Lazarus e colaboradores (FOLKMAN e LAZARUS, 1986; FOLKMAN e LAZARUS, 1988; FOLKMAN e LAZARUS, 1991, apud PICADO, 2009), chamado de perspectiva transacional, a qual se propõe a integrar os fatores de mal-estar e bem-estar docentes.

A perspectiva transacional propõe a inter relação de quatro fatores de impacto no ambiente profissional, bem-estar e saúde dos indivíduos:

- (1) Um agente causal interno ou externo;
- (2) Uma avaliação cognitiva da situação que destaca o que é ameaçador ao bem-estar da pessoa;
- (3) Os processos utilizados para se manejar a situação – tais processos são chamados de *coping*;
- (4) As reações, que podem variar para mais ou para menos complexas dependendo de alguns fatores.

Destes quatro elementos, os dois que mais se destacam no modelo transacional são a avaliação cognitiva e o *coping* (PICADO, 2009).

A avaliação cognitiva trata da percepção das partes do problema pela pessoa e suas consequências, sendo decisiva nas emoções e na resposta. Inclui uma avaliação primária, onde é analisada a importância do evento para o bem-estar, e outra secundária, onde a pessoa verifica suas condições para enfrentar a situação, fazendo com que haja uma constante avaliação e reavaliação dos indivíduos, em função das informações disponíveis em cada momento (LAZARUS, DELONGAIS, FOLKMAN e GRUEN, apud PICADO, 2009).

Quando as exigências internas ou externas são superiores aos recursos de que dispõe a pessoa, entra em cena o *coping*, processo central na relação do indivíduo com o meio ambiente, pelo qual se enfrenta tais exigências. Lazarus (apud PICADO, 2009), apresenta uma síntese do conceito de *coping*, destacando que:

- As origens do *coping* se encontram na pessoa, por meio de sua capacidade de resolução de problemas e atitudes, bem como no meio, por intermédio do apoio social, financeiro e outros.
- Não há bom ou mal *coping*, apesar de maior ou menor eficiência dos esforços em momentos diferentes.
- É multidimensional, isto é, utiliza-se a maioria das estratégias básicas de *coping* em situações geradoras de estresse.
- A escolha das estratégias de *coping* depende da avaliação realizada. Quando aponta para algo que pode ser feito, utiliza-se o *coping* centrado no problema; se a avaliação nos diz que nada pode ser feito, predomina o *coping* centrado na emoção.
- Algumas estratégias de *coping* são mais estáveis e outras dependem do contexto.
- O *coping* atua como um mediador dos resultados emocionais.
- A utilidade do *coping* varia em função do tipo de encontro, da personalidade, do contexto e dos resultados observados.

Em síntese, o modelo transacional aborda num conjunto único, a transação do indivíduo com seu meio, que inclui como uma pessoa percebe (avaliação) uma situação possivelmente ameaçadora (meio), com suas características psicológicas particulares (*coping*), que por sua vez implicam fortemente na busca pelo bem-estar (FOLKMAN e LAZARUS, apud PICADO, 2009).

Num interessante estudo sobre estratégias de *coping* utilizadas por professores, Zaffari, Peres, Carlotto e Câmara (2009), identificaram diferenças entre homens e mulheres, no que se refere à forma de enfrentamento das situações estressantes. A hipótese lançada pelas autoras é de que a preferência do uso do planejamento como estratégia de *coping* pelos homens, e a preponderância do enfrentamento e uso da emoção pelas mulheres, pode estar associada a fatores culturais e de socialização.

Outra abordagem para a superação do mal estar em direção ao bem estar é proposta por Jesus et al.(1996, apud JESUS, 2007, p. 64), a qual destaca o contexto social como fator preponderante no estabelecimento do mal estar: “[...] é necessário serem tomadas várias medidas num plano mais macro, no sentido de criar um contexto favorável para o exercício da profissão docente com qualidade e bem estar.”

O caminho para alguns autores encontra-se tanto no contexto de trabalho do professor, no qual ele não recebe apoio e nem consegue desenvolver suas relações sociais de maneira saudável, destacando que “é também essencial dar a conhecer e sensibilizar os encarregados de educação para o trabalho do professor [...]” (JESUS, 2007, p. 65).

Assim, Jesus (2007), propõe que o trabalho em equipe pode ser um fator de redução do isolamento dos professores, uma vez que pode concentrar as formas de solucionar os problemas numa abordagem que priorize o “nós”, ao invés do “mim”, sendo fundamental para tanto, que os docentes recebam oportunidades para o desenvolvimento e aprendizagem constantes nesse sentido.

A pergunta que se impõe no enfoque deste trabalho é: quem cria estas oportunidades? Quem as viabiliza na escola? A quem compete a iniciativa e a responsabilidade para direcionar as ações rumo a um trabalho integrado e focado no desenvolvimento dos professores? Estas questões serão mais detidamente analisadas no capítulo 3. Porém, convém mencionar as palavras de Nóvoa (1995, apud JESUS, 2007, p. 64):

Não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém [...] As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham.

À guisa de transição para o próximo capítulo, cabe à liderança dirigir o processo de mudança, pois é ela que mobiliza a comunidade e guia a comunidade escolar como um todo a um fim comum, de interesse geral segundo princípios e valores compartilhados, comunicados e defendidos por todos.

Para analisarmos melhor, portanto, o papel da liderança, o próximo capítulo tratará especificamente deste tema.

3. LIDERANÇA E GESTÃO ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é apresentar um quadro teórico a respeito da liderança. No que se refere à liderança escolar, serão analisadas suas implicações para a gestão escolar, como se relacionam, quais suas principais dimensões, teorias e concepções.

3.1 CONCEITO DE LIDERANÇA

A liderança é um fenômeno observável, embora não exclusivamente, em diferentes agrupamentos humanos, sendo tão remotas as suas manifestações quanto os registros da história da humanidade são capazes de revelar.

No entanto, o conceito de liderança no âmbito das organizações vem sendo estudado desde a década de 50 e possui diversas abordagens, o que se traduz em diferentes concepções¹, fato este que, mais de quarenta anos depois, permanece presente na literatura, tornando esta temática bastante complexa (LÜCK, 2008).

Mesmo assim, as ideias de Katz e Kahn, ainda se mostram atuais na busca de um significado satisfatório para o constructo de liderança. Para eles, existiriam três dimensões através das quais a liderança se manifestaria, ou poderia ser analisada:

a) como atributo da posição ocupada pela pessoa em uma organização;

Nesta ideia, ocorre uma formalização da liderança, através da qual a organização delimita claramente os papéis de cada um e, de maneira organizada e concentrada, direciona seus esforços em direção a resultados esperados.

Porém, como bem observa Lück (2008), pode ocorrer desta concepção uma espécie de má influência na liderança, uma vez que esta corre o risco de ser

¹ Em sua conhecida obra *Psicologia Social das Organizações*, Katz e Kahn (1966, apud LÜCK, 2008, p.33) afirmam que “se trata do termo mais usado no âmbito das organizações e que, talvez, nenhum outro termo tenha sido utilizado com tão grande variedade de significado, a partir de uma profusa variedade de publicações.”

exercida sob a égide da manipulação, da coerção, e não da motivação e da inspiração. O cargo ou a função que alguém exerce, não assegura que as pessoas empreenderão seus esforços por acreditarem nos ideais ou mesmo os valores de um líder, e sim agirem sob pressão. Além disso, esta concepção pressupõe que a liderança será exercida exclusivamente pela posição que alguém ocupa, independentemente de suas ações.

b) como conjunto de características da personalidade da pessoa;

Nesta dimensão, busca-se explicar a expressão da liderança a partir da análise de características de personalidade, possíveis de serem identificadas em pessoas em posição de liderança com resultados reconhecidamente satisfatórios. Destacam-se nesta abordagem atributos pessoais como a comunicação, auto-confiança, perseverança, motivação, etc.

O problema com esta abordagem é que dela se depreende que a liderança é inata, isto é, aqueles que “possuem” estas características de personalidade, poderão obter sucesso em suas atividades de liderança. Não leva em conta, sobretudo, os fatores situacionais, como por exemplo, o contexto social em que se exerce a liderança, nem tampouco os conhecimentos específicos da tarefa de liderar.

c) Como uma categoria de comportamento.

As ações dos líderes, propriamente ditas, seriam a causa do exercício da liderança. Este pensamento, contudo, também negligencia fatores pertinentes ao contexto social e, sobretudo, do aspecto relacional, em que os liderados são parte importante do exercício da liderança, isto é, são sujeitos, não objetos.

Algumas definições destacam a participação dos líderes, concebendo a liderança como uma capacidade, expressa em termos de um processo de influência. Nesta direção, House et. al. (1999, apud CAETANO, 2005, p.50) afirmam que liderança é a “capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros.”

Ampliando esta ideia, Carmo (2004, apud CAETANO, 2005, p.50), inclui ainda que discretamente a participação do liderado, ao definir liderança como a “capacidade de influenciar pelo consentimento.” Esta concepção considera que existe um *triângulo* entre papéis de *obediência* e *comando*, norteados por *valores* comumente aceitos.

Para alguns autores, liderança tem a ver com motivação, inspiração, orientação, desenvolvimento das pessoas, interesse genuíno e capacitação constante. O lado negativo, por outra instância, parece ser o da coerção, manipulação, uso exacerbado do poder e de estratégias desumanizadoras e mecanicistas. Para todos os efeitos, estes fatores éticos seriam componentes de uma boa ou má liderança.

A proposta de Lück (2008) é fazer um estudo dos desdobramentos e resultados da liderança, em contraposição às análises dos seus diversos significados. Desta forma, é possível captar alguns pontos básicos em comum, independente do contexto em que se fale sobre liderança, dando a este tema tão amplo, a devida abrangência e ao mesmo tempo buscando compor um significado que possa orientar não apenas os estudiosos do assunto, mas também os próprios líderes ou gestores.

De acordo com Lück (2008), esses elementos em comum aos diversos modos de interpretar a liderança são os seguintes:

- Influência sobre pessoas, a partir de sua motivação para uma atividade;
- Propósitos claros de orientação, assumidos por estas pessoas;
- Processos sociais dinâmicos, interativos e participativos;
- Modelagem de valores educacionais elevados;
- Orientação para o desenvolvimento e aprendizagem contínuos.

Em síntese, na definição de Lück (2008, p. 35) liderança seria “o processo pelo qual se desencadeiam ações orientadas por um sentido claro de direção (objetivos entendidos ampla e claramente), qualificados por valores elevados, apresentados no desempenho dos líderes (modelagem).”

O papel da liderança nesta visão, seria proporcionar um desempenho superior às organizações, diferente do que vem sendo realizado e melhor, superando a mesmice, o *status-quo*, e fazendo dos resultados alcançados uma conquista baseada na criatividade, inovação e esforço coletivos, considerando que a reprodução não exigem atuação direcionadora.

Gostaria de destacar nestas ideias o aspecto relacional da liderança, no qual se estabelece a própria essência da liderança: o contato social, a interação, o ir e vir de uma influência que pode ser ou não correspondida e que, em última instância, permite concluir que houve maior ou menor sucesso, grande ou pequena influência, satisfatório ou indesejável resultado.

Para a finalidade deste trabalho, é essencial prestar a atenção nesta dimensão, pois que representa o foco central de interesse.

3.2 DIMENSÕES DE LIDERANÇA

Como característica da variedade da literatura sobre liderança, podemos encontrar uma diversidade também em relação à terminologia usada para definir aspectos, dimensões, estilos e características de liderança. Para fins de apresentação deste quadro teórico, será considerada a divisão proposta por Lück (2008), em que considera que a evolução da sociedade e dos seus paradigmas, imprime às instituições e seus líderes a necessidade de responder às diferentes demandas de superação dos novos desafios. Assim, as necessidades fazem com que a liderança receba diferentes enfoques ao longo dos anos na literatura e nas pesquisas.

3.2.1 Liderança transformacional.

Para Bento (2008, p.1), os líderes com estas características apresentam a capacidade de “inspirar” seus seguidores e propiciam um impacto positivo sobre suas organizações. Para ele, líderes assim são chamados de carismáticos ou transformacionais.

No entanto, há diferenças entre os termos carisma e transformacional quando aplicados à liderança. Foi o sociólogo alemão Max Webber, quem primeiro elaborou o conceito de líder carismático, que foi emprestado da religião, para se referir a líderes com dons excepcionais e que influenciavam dramaticamente seus seguidores. Após muitas divergências entre autores, este conceito foi trabalhado de forma que se tornou um constructo acessível à pesquisa na área de liderança, por meio dos trabalhos de alguns autores (HOUSE, 1977; BASS, 1985; CONGER e KANUNGO, 1988; BEYER, 1999, apud BASS, 2008).

Porém, em sua extensa obra sobre liderança, Bass Handbook of Leadership, Bass (2008) apresenta a liderança carismática e a liderança transformacional em dois capítulos distintos, embora mencione que para muitos autores os dois conceitos são a mesma coisa, em termos de liderança. Mas para ele, carisma é um dos componentes da liderança transformacional, a qual tem como fundamento, o relacionamento entre líderes e liderados.

James McGregor Burns (1978, apud LEITHWOOD, 1996), foi o primeiro a apresentar o conceito de liderança transformacional, a qual se baseia em relações e poder, embora com uma visão negativa a respeito de poder.

Mais tarde, Bernard Bass ampliou este conceito para dois tipos de liderança: Transformacional e Transacional. Orientada por valores, confiança e um sentido de verdade, a liderança transformacional visa atingir um novo estado de consciência nos membros de uma organização, conforme o próprio nome sugere, transformando os processos, as práticas, as interações.

Ao tornar o nível das ações na instituição mais elevado, esta liderança enseja o sentimento de superação, de desenvolvimento superior e, conforme destacou Bento (2008, p.2): “ torna-se, em última análise, moral, pois eleva o nível de conduta humana e a aspiração moral do líder e do liderado, e assim tem um efeito de transformação em ambos.”

Os componentes ou dimensões da liderança transformacional são os seguintes:

- Influência Idealizada (*Idealized Influence – II*);

Tem a ver com a disseminação de uma visão, missão e objetivo maior, saindo de um estado passivo para um estado de ativação coletiva e engajamento para a mudança. Para o trabalho escolar, esta dimensão é fundamental, pois pode auxiliar aos professores a encontrarem um caminho menos volátil para sua prática, compartilhando uma visão integrada que dê sentido a sua prática, tão desprestigiada socialmente e carente de sentido devido a suas contradições.

- Motivação Inspiradora (*Inspirational Motivation – IM*);

Através de sua ação, os líderes podem influenciar seus seguidores para que ajam inspirados por seus propósitos pessoais no sentido de atingir um resultado esperado na organização. Na escola, esta motivação é muito necessária para que a aprendizagem, o desenvolvimento humano e a cidadania possam ser alcançados.

- Estimulação Intelectual (*Intellectual Stimulation – IS*);

Ter ideias não é o mesmo que realizá-las. A literatura sobre liderança relata diversos casos de líderes proeminentes que não alcançaram seus objetivos devido à falta de capacidade para mobilizar suas equipes para fazerem as mudanças necessárias em seu contexto, embora detivessem as melhores ideias para isso (BASS, 2008).

A estimulação intelectual refere-se à capacidade dos líderes de proverem o estímulo suficiente aos seus liderados para que utilizem seus talentos e capacidades para encontrar soluções para os problemas do dia a dia e ainda para realizar as ações necessárias para isso.

- Consideração Individualizada (*Individualized Consideration – IC*).

É concentrar-se em conhecer cada pessoa, suas necessidades, motivações, anseios, etc. É preocupar-se com suas preocupações e compartilhar de suas alegrias. Demonstrar interesse genuíno por suas vidas e ajudá-los a atingirem seus objetivos pessoais ao mesmo tempo em que trabalham para atingir os objetivos da organização.

No contexto escolar, esta parece ser uma das características mais poderosas da liderança para estabelecer uma ambiente aprazível, de confiança e inspirador. Líderes educacionais que demonstram esta qualidade, dispõem de uma consideração diferenciada por parte de seus liderados e esta condição parece ser bastante favorável para a superação dos obstáculos à aprendizagem e demais objetivos escolares, tanto quanto a superação dos problemas pessoais e dilemas existenciais dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

3.2.2 Liderança Transacional.

Na década de 80, Bass (apud BENTO, 2008) ampliou o conceito de Burns, apresentando a noção de liderança transacional, a qual “incide no esclarecimento do papel e dos requisitos das tarefas dos liderados, bem como na atribuição de recompensas e de castigos pelo seu desempenho efetivo. (KINICKI e KREITNER, 2006, apud BENTO, 2008).”

Para esta visão, os relacionamentos são o ponto central, onde os resultados são uma consequência do número de pessoas mobilizadas para determinados objetivos (LÜCK, 2008).

Enquanto Burns considerava a liderança transacional como o extremo oposto da liderança transformacional, Bass e Avolio (1998 apud BENTO, 2008), apresentaram uma concepção diferente destas duas dimensões, na qual elas se sobreporiam em diferentes contextos e situações. Para eles, há momentos e necessidades em que devemos ser transformacionais e momentos em que necessitamos ser transacionais. Assim, estes dois conceitos “controem-se um no outro (BENTO, 2008, p.2)”.

Esta opinião também é defendida por Lück (2008) que ressalta a necessidade de se considerar sempre que todas as formas de explicitação dos significados e dimensões de liderança devem ser analisados sob o ponto de vista o mais global possível, não fragmentando a realidade e procurando entender que o contexto atual é complexo, e exige soluções e interpretações abrangentes, que não se prendam à letra da lei, mas ao espírito que a enseja, embora não devam jamais prescindir da profundidade.

3.2.3 Liderança Compartilhada.

Também chamada de liderança distribuída, permite que outros agentes possam desempenhar papéis importantes na liderança dos processos escolares. Nesta abordagem, alunos e professores recebem papéis mais ativos e responsabilidades específicas (LÜCK, 2008).

Esta dimensão é uma das mais importantes para a execução do que prevê a própria Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, que visa estabelecer a cidadania nas práticas escolares. Processos como a tomada de decisões, a participação ativa dos sujeitos envolvidos no cenário educacional e as atitudes colaborativas que deles se espera, são assegurados por este tipo de liderança.

No entanto, convém mencionar que compartilhar a liderança não significa abdicar das prerrogativas da função ou das atribuições do cargo. Ao contrário, é reconhecer que se espera daqueles que lideram o compartilhamento do exercício de liderança, inclusive como forma de formação de novos líderes.

3.2.4 Coliderança

Aquela que é exercida pelos demais membros da equipe gestora escolar, como secretários, coordenadores e vice diretores. Tanto esta abordagem, quanto a anterior, exige que a liderança exercida pelos componentes dos respectivos grupos seja voltada para o desenvolvimento humano, a coordenação entre os diferentes níveis e a responsabilidade para prestar contas de seu trabalho na escola.

O trabalho isolado da liderança pode gerar enfraquecimento da capacidade de ação da escola enquanto instituição, divisão da força de trabalho dos professores e falta de referência entre a comunidade acerca dos propósitos que a escola visa alcançar. Por estas razões, é preciso que toda a equipe esteja sintonizada com relação aos objetivos maiores da instituição. Estes objetivos, devidamente fundamentados numa filosofia que expresse a missão e a visão da escola, bem como seu projeto político pedagógico mais amplo, devem ser também compartilhados pelos integrantes da equipe – entendendo que a construção desta visão também ocorreu em conjunto, pois conforme já foi mencionado, isto acarreta em maior comprometimento dos envolvidos no processo.

3.2.5 Liderança Educativa

Cada vez mais é exigido das organizações que se desenvolvam e aprendam, sobretudo na era da tecnologia da informação. Diversos estudiosos tem produzido trabalhos acerca deste assunto (SENGE, 1995; WICK e LEON, 1997; FULLAN e HARGREAVES, 2000; LÜCK, 2002; FERNANDES, 2001; DUIGAN & MCPHERSON; DAY e HARRIS, 2001, apud LÜCK, 2008).

As dimensões nas quais esta liderança se expressa são: modelagem, monitoramento e diálogo (NCSL, apud LÜCK, 2008).

A observação simples do ambiente escolar fatalmente encontrará algumas situações típicas de instituições que “não aprenderam” ainda com as mudanças ou não estão preparadas para aprender:

- a) Formas de trabalho idênticas às do passado, sendo repetidas a décadas, que representam nada menos do que utilizar os mesmos procedimentos para resolver problemas totalmente novos.
- b) Falta de incentivo para a inovação, estabelecendo uma cultura do tipo: “é melhor não arriscar, pois os problemas podem ser grandes”.

- c) O ativismo inconsistente, baseado em “modismos” pedagógicos, capazes de surgir e desaparecer com a mesma velocidade, gerando falta de um norte preciso e duradouro.

Esta abordagem reconhece que a aprendizagem contínua deve ser o escopo maior de todo líder, e vê na sala de aula o foco central das reflexões a serem feitas no sentido de buscar a superação dos problemas de aprendizagem e também das formas de ensino.

Os elementos básicos desta forma de liderar são: a modelagem (os líderes apresentam em seu comportamento os mesmos valores e atitudes que desejam ver em seus seguidores), o monitoramento (que representa a forma pela qual se pode saber se houve progresso e em que medida) e o diálogo (como foram de inter-relação que gere comprometimento e confiança) (LÜCK, 2008).

3.2.6 Liderança Integradora ou Holística

Esta liderança leva em conta a força do conjunto e não as ações individuais das pessoas em situações isoladas, como princípio norteador. Entende-se que o processo educacional se realiza “numa teia dinâmica de eventos inter-relacionados.” (FERNANDES, apud LÜCK, 2008).

De fato a escola é um ambiente complexo por natureza, pois recebe e trabalha para o desenvolvimento de pessoas, que são igualmente complexas por natureza. Considerar os indivíduos, os processos ou os fatores ambientais separadamente, é agir em desvantagem em relação a problemas com fatores macro determinantes, como por exemplo, as mudanças sociais aceleradas e a crescente desvalorização da imagem dos professores.

2.2.7 Liderança *laissez-faire*

Nesta dimensão, o que há na verdade é a ausência da liderança. Os resultados são ineficazes, o responsável adia as decisões e não há planos de ação nem um

ambiente de trabalho organizado. Para Bento (2008, p.7) esse estilo é “simplesmente a negação da liderança”.

Para Lück (2008), esta concepção se ampara na ideia de que as pessoas são autônomas e conscientes de suas obrigações, não sendo necessário, portanto, a tomada de decisões, que cabem a cada um, conforme sua necessidade.

Por outro lado, a mesma autora afirma que até mesmo esta abordagem de liderança, considerada como ineficaz em si mesma, pode ter algum tipo de utilidade, “a fim de que o grupo possa contemplar em retrospectiva as suas ações e seus resultados, e identificar características de sua própria natureza e, dessa forma, aprender a partir da experiência e recarregar suas baterias (p.92).

Concordamos em parte com esta afirmação, no sentido de que após um período de direcionamento e esforços intensos para se atingir a missão, é possível que esta abordagem traga algum proveito, desde que por tempo limitado.

3.3 ASPECTOS RELACIONADOS À LIDERANÇA

3.3.1 Liderança e poder

Na relação entre liderança e poder, a primeira distinção a se fazer é que a liderança pressupõe o uso do poder, mas não é o mesmo que poder, uma vez que este pode mobilizar por meio de artifícios antagônicos aos pressupostos básicos da liderança, a saber, a motivação, a orientação e a inspiração, fazendo-se valer da coerção, do medo e da manipulação (LÜCK, 2008). Será mais bem sucedida a liderança que distribuir o poder entre os membros do grupo, de forma que cause o crescimento dos mesmos.

No caso das funções que subsidiam seus ocupantes com poder intrínseco à função, há a possibilidade do não exercício do poder, o que causa, na opinião de Lück (2008), um enfraquecimento do poder de outros.

3.3.2 Liderança e desenvolvimento

Liderar exige também impulsionar para a superação do *status-quo*, buscando algo mais do que apenas o simples cumprimento de padrões básicos de desempenho estabelecidos. É ir além, superando as reproduções acríticas, sem sentido e através da criatividade e trabalho colaborativo de todos os envolvidos nos processos educacionais, alcançar a tão desejada mudança que proporcione as melhorias necessárias ao sucesso da escola na promoção da cidadania, do desenvolvimento e da aprendizagem como um todo.

3.3.3 Liderança e controle

Para acompanhamento dos resultados educacionais e avaliação das medidas e projetos implementados, é necessário estabelecer padrões mensuráveis e alcançáveis de desempenho. A busca pela inovação, o uso da criatividade e a necessidade de desenvolvimento não exigem abandono do controle, mas pelo contrário, servem-se dele para mapear a trajetória de sucesso e fornecer elementos para tomada de decisões a respeito da continuidade dos projetos em desenvolvimento.

Para alguns, o controle é inimigo da liberdade e democracia. Todavia, há um equívoco neste pensamento, uma vez que democracia supõe o direito de participação de todos na construção das normas, e não o direito de eximir-se do cumprimento destas.

Para os professores, o controle é uma forma eficaz de se acompanhar a medida da evolução do projeto maior da escola. Evidentemente que o tipo de controle pode representar uma atividade sem sentido, como fim em si mesma, o que não é benéfico tanto para a liderança como para os liderados.

3.4 LIDERANÇA E GESTÃO

Qual a diferença entre liderança e gestão? Seriam termos sinônimos? Como se relacionam? Como se influenciam? Um líder é também um gestor, ou vice versa? Essas questões emergem na literatura a partir de concepções divergentes, resultando em definições e teorias diferentes a respeito do assunto.

Com relação à falta de consenso a respeito do significado e da relação entre liderança e gestão, para alguns autores a gestão é um aspecto da liderança, enquanto que para outros, a liderança é um aspecto da gestão (CAETANO, 2005).

Para alguns autores, a liderança está relacionada à influência, inspiração e motivação que alguém é capaz de exercer sobre outros, enquanto que a gestão está mais relacionada ao comando, às responsabilidades e às tarefas. Nesta concepção a gestão parece ter um *status* inferior, menos nobre que a liderança, para a qual seria direcionados os comportamentos mais refinados e puros, através dos quais as relações seriam mais humanas e melhores.

Nessa direção, Lorenzo Delgado (apud HUÉ, 2008) apresenta algumas diferenças entre a gestão e a liderança, expressas na tabela abaixo:

Tabela 3 – Diferenças entre o gestor e o líder.

| O Gestor | O Líder |
|--|---|
| Se concentra mais no processo decisório do que na ação final. | Não se limita a reagir. É mais proativo do que reativo. Tem clareza de sua missão e o firme propósito de cumpri-la. |
| Procura limitar opções. | Tem um compromisso pessoal. |
| Evita soluções que podem ser conflitivas. | Desenvolve novos enfoques diante dos problemas. |
| É um hábil controlador administrativo e financeiro. | Geralmente não é hábil (e nem gosta) em administrar e gerir. |
| Importa-se com situações de risco, sobretudo todo de ganho ou perda total. | Desperta reações fortes nos demais. Não passa despercebido nem fica neutro afetivamente. |
| Deseja ser membro de um grupo e ter papéis bem definidos na organização. | Tende a se sentir acima do contexto e das pessoas que o rodeiam. |

Fonte: Adaptado de HUÉ, Carlos. *Bienestar Docente y Pensamiento Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España, SA, 2008.

Nestas concepções diferenciadoras, basicamente, a gestão, ou administração, desempenharia papéis mais técnicos, voltados para os processos cuja eficiência e eficácia estariam em primeiro plano. Já a liderança, estaria mais preocupada com a mobilização das pessoas, dos recursos humanos e do trabalho colaborativo.

O quadro abaixo representa novamente esta dicotomia e amplia esta diferenciação, na medida em que apresenta a diferença entre as ações dos administradores (ou *managers*) e os líderes:

TABELA 4 – Como agem os *managers* e como agem os líderes.

| Como agem os <i>managers</i> | Como agem os líderes |
|---|--|
| Administram | Realizam gestão |
| Focalizam o sistema estabelecido | Focalizam pessoas |
| Fazem as coisas certas | Fazem certo as coisas |
| Mantém | Desenvolvem |
| Apoiam-se em ações de controle | Apóiam-se em ações de confiança |
| Adotam perspectivas de curto prazo | Adotam perspectivas de médio e longo prazos |
| Reproduzem e imitam | Criam e inovam |
| Copiam | São originais |
| Empurram e comandam | Puxam e orientam |
| Fazem-se ouvir | São todo-ouvidos |
| Pergunta “como” e “quando” | Pergunta “o quê” e “por quê” |
| Rejeita a diversidade preferindo a regularidade | Aceita a diversidade aproveitando sua energia para promover a inovação |

Fonte: Adaptado de LÜCK, Heloísa. *Liderança em Gestão Escolar*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, p. 100.

Para outros autores como Lück (2006a, apud LÜCK, 2008), ambas podem ser em alguns momentos a mesma coisa, pois se complementam e até se sobrepõem ou complementam mutuamente:

O conceito de gestão não diverge do entendimento proposto sobre liderança. Muito pelo contrário, guarda em relação a ele muitas ideias em comum, uma vez que a gestão é indicada como um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados.

Para o direcionamento deste trabalho, será considerada a concepção unificadora, expressa através de uma adjetivação que considere liderança e gestão como conceitos complementares de uma mesma ação, tendo em vista que o intuito desta pesquisa se centra na relação que aqueles que ocupam posição de liderança ou gestão na escola exercem sobre os professores.

Ademais, esta é precisamente a visão do autor deste trabalho. A experiência diária revela a necessidade de se utilizar de competências e habilidades de liderança para exercer ora o papel de líder, ora o papel de gestor. Da mesma forma, gestores necessitam compreender e desenvolver traços de liderança para que suas ações sejam percebidas como ações humanas e não meramente técnicas. Liderar sem gerir é utópico, assim como gerir sem liderar é loucura.

No capítulo três, será apresentada uma síntese de trabalhos que enfocam a influência da liderança, em seus variados estilos, abordagens e concepções sobre diversos aspectos da saúde emocional dos professores e do ambiente escolar. O objetivo deste capítulo será alinhar as ações de liderança com modificações significativas nos diferentes estados de subjetividade dos professores, a partir dos dados produzidos nestas pesquisas.

3.5 TEORIAS SOBRE LIDERANÇA

A literatura apresenta diferentes teorias sobre a liderança, a exemplo do próprio conceito de liderança, analisando anteriormente. Por meio de três abordagens, podemos analisar o ordenamento teórico que embasa as práticas de liderança, quais sejam: a teoria dos traços de personalidade, a teoria do estilos de liderança e as teorias situacionais da liderança.

3.5.1 Teoria dos traços de personalidade

Estas teorias estão fundamentadas nas características de grandes líderes do passado, e apontam para as individualidades que fizeram destes líderes, homens notáveis em suas respectivas áreas de atuação. Através destas características é que os líderes realizam a influência sobre as demais pessoas e assim movimentam o mundo.

Porém, estes traços ou características não são encontrados de forma constante em todos os líderes. O estudo de Chiavenato (1993, apud CAETANO, 2005), apresenta algumas destas características encontradas nos líderes:

- Traços físicos: energia, aparência e peso;
- Traços intelectuais: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e auto confiança;
- Traços sociais: cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativa;
- Traços relacionados com a tarefa: impulso de realização, persistência e iniciativa.

Expandindo estas características, LÜCK (2008) apresenta outras características de personalidade que caracterizariam os líderes:

- Perseverança e motivação;
- Habilidades de comunicação;
- Determinação em atingir objetivos;
- Maturidade social e psicológica;
- Auto-confiança;
- Empreendedorismo social;
- Espírito empreendedor.

Obviamente, existem críticas a esta teoria, uma vez que ela prescinde de alguns aspectos importantes da realidade da prática da liderança, tornando esta teoria parcial e incompleta.

Para alguns autores, em primeiro lugar, ela considera que a liderança é uma capacidade inata. Em segundo lugar, desconsidera as características sociais e ambientais nas quais a liderança é exercida e, muitas vezes influenciada. Em terceiro lugar, não considera os conhecimentos específicos que compõem a liderança em determinada área de atuação. Quarto, não especifica que traços específicos determinam a liderança. Quinto, não considera a (re)ação dos subordinados à liderança. Sexto, supõem que a pessoa que possui determinados traços, será sempre líder, independentemente da situação (CAETANO, 2005; LÜCK, 2008).

Na década passada, Daniel Goleman (2001), contribuiu consideravelmente para com as pesquisas nesta área, quando identificou através dos estudos sobre a inteligência emocional, que “85% do desempenho da liderança, depende das qualidades do coração, isto é, centrada na formação humanística das pessoas” (LÜCK, 2008, p. 74).

Embora seja considerada ultrapassada, esta teoria tem um valor prático bastante atual para os líderes, pois apresenta de forma detalhada, muitos traços típicos de líderes de sucesso que em muitas situações são altamente desejáveis nos líderes atuais.

3.5.2 Teoria dos estilos de liderança

Em essência, a teoria anterior se fixava naquilo que os líderes são. Em contraste, nesta teoria, é analisado o que os líderes fazem. Por exemplo, como administram as decisões, como se relacionam com os demais, como se comportam diante de determinadas exigências e pressões inerentes ao exercício de sua função. Nesta teoria, distinguem-se três estilos: o autocrático, o democrático e o *laissez-faire*.

3.5.2.1 Estilo Autocrático

As iniciativas, bem como as orientações, o passo a passo de cada tarefa é dado pelo líder, o qual também elogia e repreende, mantendo certa distância do grupo.

Grupos com esse estilo de liderança demonstraram “forte tensão, frustração e, principalmente, agressividade.” (CAETANO, 2005, p. 55). Situações de falta de sintonia com a liderança são verificadas como resultados freqüentes nesse estilo de liderança.

Outra característica desse estilo de liderança é a inatividade causada pela ausência do líder. Quando não há orientação, também não existe a iniciativa, pois isso pode representar uma transgressão das “regras”.

Apesar de concentrar as decisões e também os sucessos provenientes do trabalho do grupo, o líder autocrático tem seu valor e utilidade, por exemplo “nas condições de crise, em que decisões devem ser tomadas rapidamente, e ações emergenciais devem ser assumidas prontamente, sem hesitação nem demora.” (LÜCK, 2008, p. 77).

3.5.2.2 Estilo Democrático

Esse estilo de liderança enfatiza a participação do grupo em todas as fases dos processos na escola: planejamento, distribuição das tarefas, escolha dos companheiros de trabalho, formas de realizar as tarefas, etc.

O líder tem um papel central na medida em que estimula as interações, coordena os trabalhos e dá o apoio necessário para que as tarefas sejam realizadas com êxito, sempre utilizando o retorno (positivo ou negativo) como forma de acompanhamento.

Caetano (2005, p.56) afirma que nos grupos com esse estilo de liderança foi detectado um clima de maior satisfação no trabalho.

Esta abordagem traz duas vantagens para os dias atuais:

- a) Provê elementos que vão ao encontro do que recomenda a legislação educacional brasileira, a qual destaca o papel da gestão democrática;
- b) Permite a sustentabilidade dos projetos educacionais, uma vez que a ausência ou substituição do líder não interfere, necessariamente, nos processos realizados coletivamente.

3.5.2.3 Estilo *laissez-faire*

Também chamado de falta de liderança (VERGARA , 2000, apud LÜCK, 2008), esse estilo prevê a não interferência do líder nas tarefas a serem realizadas, se manifestando apenas quando solicitado. Desta forma, é o próprio grupo que, sem um direcionamento toma as iniciativas baseando-se em sua própria vontade.

Esta falta de direcionamento, pode facilmente resultar em desarticulação, resultados pobres, informalidade (negativa) e individualismo – o qual, em si mesmo, já representa um problema para a prática docente, sendo fator que certamente contribui para o desenvolvimento do mal estar docente, uma vez que sozinho, o professor tende a se enfraquecer diante das adversidades.

Foi observado também que quanto maior era a mudança de um estilo autoritário para um estilo democrático, maior era a produtividade e a satisfação dos sujeitos no trabalho (FERREIRA et. al., 2001, apud CAETANO, 2005).

3.5.2.4 Teorias situacionais de liderança

Buscando ampliar os significados anteriores, esse estilo considera que a liderança será afetada por fatores situacionais, isto é, ao longo do processo de liderança, eventos oriundos do contexto no qual se exerce liderança emergirão e exigirão respostas específicas dos líderes, para as quais as características dos outros estilos não serão suficientes.

Nesse sentido, o líder pode adaptar-se mais facilmente às diversas situações, conforme sugere Chiavenato (1993, apud CAETANO, 2005), alterando a situação a um estilo de liderança ou adaptando a liderança a um determinado tipo de situação.

É importante ressaltar as palavras de Lück (2008, p.88), as quais enfatizam que nesse estilo de liderança, é importante que o líder tenha sensibilidade para “identificar e compreender de forma conjunta os fatores relevantes que interagem em uma situação, destacando-se [...] ansiedades, necessidades humanas, dinâmica de relacionamento interpessoal, etc.”

4. GESTÃO ESCOLAR E BEM ESTAR DOCENTE

A influência da liderança escolar sobre diversos aspectos relacionados ao bem estar e à saúde emocional dos professores tem sido estudada por vários autores (REYES e HOYLE, 1992; DAVIS e WILSON, 2000; RONIT, 2001; PAHNOS, 2001; HURREN, 2006; KORKMAS, 2007; WONG, WONG e PENG, 2010).

Relatos de maior ou menor satisfação no trabalho foram mostrados em diversos trabalhos nos quais o objeto de pesquisa foi a influência da liderança sobre o estresse, bem estar, satisfação no trabalho, auto estima e percepção dos professores (REYES e ROYLE, 1992).

O objetivo deste capítulo é buscar uma aproximação entre a atuação da equipe gestora/liderança educacional e seu impacto sobre diversos aspectos emocionais dos professores, através da análise da literatura.

Desta forma, vamos apresentar algumas categorias de impacto da liderança educacional sobre os professores, segundo os estudos coletados para este quadro teórico. São elas: satisfação com o trabalho, estresse e motivação.

4.1 GESTÃO ESCOLAR E SATISFAÇÃO COM O TRABALHO

A satisfação com o trabalho tem sido apontada como uma das causas de estresse, mal estar e diversas doenças em diversas profissões, sendo que entre os professores a prevalência destes males é maior (ESTEVE, 1999).

Professores insatisfeitos com seu trabalho tendem a sofrer e adoecer, ao mesmo tempo em que podem também influenciar negativamente seus próprios alunos. O impacto negativo deste círculo vicioso pode se estender bastante chegando a níveis elevados de estresse, doenças psíquicas e afastamento do trabalho.

Diversos estudos demonstram que os aspectos relacionados aos comportamentos e atitudes dos líderes educacionais, contribuem significativamente para maior ou menor satisfação dos professores com seu trabalho, dependendo da maneira ou da frequência com que tais comportamentos e atitudes ocorram.

O trabalho de (HURREN, 2006), focalizou a relação entre a satisfação dos professores com o uso do humor pelos líderes educacionais. Analisando 650 professores americanos que responderam a um questionário, foram encontradas diferenças significativas de satisfação no trabalho relacionadas à frequência do uso do bom humor pelos líderes educacionais em diferentes tipos de reuniões e assembleias. Segundo o autor, os professores apresentaram níveis mais elevados de satisfação com o trabalho quando a liderança fazia qualquer número de comentários bem humorados do que quando não o faziam.

Estes achados se encaixam na teoria dos traços de personalidade do líder, apresentada no capítulo anterior, e exemplificam que, embora não seja a definição única, nem a mais correta para a liderança, ela possui, no caso analisado, grande utilidade em contextos específicos e pode contribuir para a satisfação dos professores com o trabalho ou com as relações dele advindas.

Um outro trabalho analisou os efeitos da comunicação dos líderes educacionais sobre a satisfação dos professores com seus líderes (REYES e ROYLE, 1992). Os resultados do estudo realizado com 566 professores de escolas secundárias americanas indicaram diferenças significativas entre a satisfação dos professores com a comunicação dos líderes educacionais, variando conforme a idade e o gênero. O tempo total de experiência docente correlacionou-se positivamente com a satisfação para com a comunicação dos líderes em ambos os sexos. No entanto, a formação acadêmica avançada dos participantes do sexo masculino, foi um fator inibidor para a satisfação com a comunicação com os líderes.

Aqui ressalta-se a importância do estilo contingencial de liderança, uma vez que a característica contextual (gênero e formação dos professores) interfere na satisfação dos professores. Se a liderança está preocupada em proporcionar as

melhores condições para o exercício da docência, deverá levar em consideração estes fatores contextuais (gênero, idade e formação, no caso do estudo apresentado) e ajustar sua atuação, nesse caso, no que se refere à comunicação, que é uma das formas fundamentais pela qual se exerce a liderança – por exemplo, para informar ao grupo as diretrizes a serem seguidas, dar *feedback* aos professores em relação ao seu desempenho ou mesmo para mediar conflitos e tensões emergentes das diferentes situações que o ambiente escolar enseja.

A satisfação dos professores com o trabalho também pode estar correlacionada a comportamentos específicos dos líderes, como por exemplo, a consideração pelos liderados, expressa através da preocupação que os líderes demonstram pelo bem estar dos membros do grupo, e também seus liderados. Analisando este comportamento de líderes SANCAR (2009), analisou 274 questionários respondidos por professores de escolas elementares do Chipre e encontrou forte correlação positiva entre o comportamento dos líderes educacionais e a satisfação dos professores com o trabalho.

A consideração dos líderes, embora seja um conceito estudado desde a década de 50 (SANCAR, 2009), aparece como um dos pilares da liderança transformacional, mais recentemente pesquisada e atualmente bastante em voga nos meios organizacionais, inclusive nas escolas. Quando realizada de forma genuína, verdadeira, impacta positivamente o grupo e impulsiona as pessoas em direção a um estado de maior satisfação para com a liderança, consigo mesmas e com seus pares e superiores.

4.2 GESTÃO ESCOLAR E ESTRESSE

O estresse tem sido apontado como uma característica comum da vida moderna e também um dos principais problemas de saúde pública em diversos países estando também relacionado à satisfação no trabalho e a motivação (JESUS, 2007; SINGER, 2010).

O estudo de ABBEY e ESPOSITO (2001) analisou 191 professores americanos por meio de um questionário, e buscou verificar se havia relação entre a percepção das razões pelas quais os professores atendiam às solicitações da liderança da escola e o apoio social recebido da direção e dos colegas. Diferenças significativas foram encontradas entre os professores que percebiam como principais razões para sua colaboração o uso positivo do poder e os que percebiam como principal razão para sua colaboração o uso negativo do poder (como coerção e autoridade). No entanto, ao discutir as implicações dos resultados de sua pesquisa, Abbey e Esposito (2001, p.331) concluíram que os achados apontam para uma relação clara entre comportamento da liderança e o estresse entre os professores:

É lógico assumir que, o sistema de mobilização colaborativa de um diretor, o qual neste estudo se relacionou significativamente à quantidade de apoio social percebido pelos professores, pode ter impacto sobre o nível de estresse percebido pelos professores em um ambiente específico.

Esta ideia também foi defendida por PAHNOS (2001), que afirmou que ao criar um ambiente positivo, a liderança pode aliviar o estresse dos professores, que por sua vez diminuirão o estresse sobre os estudantes, sendo a liderança o agente com melhores condições de mediar o estresse na escola.

A declaração de Zaffari et al. (2009), aponta algumas conseqüências, do estresse decorrente da relação com a liderança:

O professor ao utilizar estratégias que não solucionam o problema frente aos estressores decorrentes de relações interpessoais, não só proveniente de alunos, mas também de colegas, equipe técnica e diretiva tendem a endurecer-se emocionalmente e distanciar-se das pessoas às quais atribuem a origem de seu estressor.

O estilo de liderança, de maneira geral, também influencia não somente a satisfação dos professores no trabalho, mas alcança toda a instituição, impactando diretamente na saúde da escola como um todo enquanto organização (KORKMAZ, 2007).

Por esta razão, os líderes educacionais deveriam refletir a respeito de suas ações e seus impactos sobre o estresse dos professores – ou mesmo se o estresse inerente à liderança não está sendo repassado aos professores. Talvez uma maneira adequada seja a de aferir sistematicamente através de questionários ou mesmo de entrevistas informais, como os professores tem se sentido em relação à sua atuação. Reconheço que esta prática exige vontade e disposição para o crescimento.

4.3 GESTÃO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO

O estudo de Davis e Wilson (2000) objetivou investigar a relação entre os esforços dos líderes para capacitar seus professores e a motivação e satisfação com o trabalho. Foram analisados questionários respondidos por 660 professores de escolas públicas elementares dos Estados Unidos. Os resultados apontaram correlação positiva entre a motivação para o trabalho por parte dos professores e os comportamentos da liderança voltados para a capacitação dos professores.

Em apoio a estes achados, outros estudos demonstram relação entre a motivação, satisfação com o trabalho e estresse entre professores (KORKMAZ, 2007).

Num estudo recente, Eyal e Roth (2010), analisaram relação entre estilos de liderança e motivação de 122 professores israelenses de escolas primárias. O trabalho apontou diferentes formas pelas quais os estilos de liderança analisados (transformacional e transacional) foram determinantes para maior ou menor motivação por parte dos professores. Eyal e Roth (2010, p.256) concluíram que os resultados sugerem que “estilos de liderança de diretores de escola desempenham um papel significativo na motivação e bem estar dos professores.”

Convém ressaltar, entretanto, que Mosquera e Stobäus (2010, p.73), observaram que o quanto “o trabalho pode produzir o conhecimento de si mesmo” é “discutível”. No entanto, não deixam de considerar que “a motivação no ambiente de trabalho é vital na compreensão do comportamento como um todo.”

Assim, não se pretende dizer que a liderança seja capaz, sozinha, de proporcionar toda a motivação para o trabalho, e, em decorrência disso, impulsionar um estado de bem estar pleno aos sujeitos. Ao contrário, entendo que os estudos apresentados, bem como centenas de outros, apontam para uma relação de aproximação entre estilos, comportamentos e abordagens de liderança e estados mais favoráveis ao desenvolvimento de estados positivos de saúde emocional, bem estar e satisfação.

4.4 GESTÃO ESCOLAR E BEM ESTAR DOCENTE

Assim, pode-se dizer que a equipe gestora possui condições e responsabilidade de estabelecer, manter e modificar o ambiente escolar, causando impacto nas pessoas, especialmente no que se refere aos docentes, contribuindo assim para a construção de estados de bem estar e satisfação quanto ao trabalho, auto-estima e realização.

Tal premissa implica em que a gestão seja um fator decisivo na construção de um estado ótimo de trabalho e convivência entre os membros da comunidade escolar, onde cada um dos seus componentes pode se beneficiar deste estado positivo para o desempenho de suas funções e para a convivência social.

Os estudos analisados neste capítulo evidenciam que os estilos, teorias e dimensões da liderança escolar não podem jamais ter a pretensão de ser os únicos caminhos a serem trilhados por líderes que desejam alcançar melhores resultados em suas escolas, tanto quanto proporcionar maior satisfação e bem estar aos professores.

As palavras de Lück (2008, p.91) refletem com precisão esta visão flexível a respeito da liderança:

Analisando-se as diferentes teorias de liderança, pode-se verificar que cada uma delas oferece sua contribuição significativa para a compreensão e orientação desse constructo. Cada uma delas apresenta suas limitações, uma vez que vêem e traduzem a

realidade parcialmente, por um determinado enfoque, excluindo outros e sobretudo em desconsideração à interação de todos eles.

Considerando-se a complexidade da educação, escola e sociedade, seria um erro muito grande adotar uma postura rígida em relação à liderança. É importante, por outro lado, se adotar uma visão ampla, que comporte as diversas abordagens, manifestações e princípios da liderança e permita utilizar os pontos fortes de cada abordagem de acordo com as necessidades tão variadas do processo educacional.

5. METODOLOGIA E RESULTADOS

5.1 OBJETIVOS DO TRABALHO

5.1.1. Objetivo Geral

A partir do Referencial Teórico apresentado, o presente trabalho objetivou analisar qual o papel da gestão escolar na promoção do bem estar dos professores.

5.1.2. Objetivos Específicos

a) Especificamente o presente trabalho buscou analisar através da aplicação de um questionário, as percepções de professores de uma escola particular de Porto Alegre sobre seus líderes educacionais, por meio dos níveis de concordância e discordância às afirmações do questionário.

b) Além disso, objetivou-se verificar as semelhanças e diferenças dos resultados obtidos na análise das respostas ao questionário, com aspectos presentes na literatura sobre liderança escolar e bem estar docente.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A abordagem metodológica utilizada na pesquisa foi quantitativa, uma vez que analisou os dados coletados quantitativamente e procurou estabelecer relações entre eles e a literatura.

5.3 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O local escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) pertencente a uma rede particular de ensino de Porto Alegre.

A escola possui aproximadamente 1.000 alunos e as turmas tem em média 20 a 38 alunos por sala, dependendo do nível ou série.

5.4 SUJEITOS PARTICIPANTES

A população estudada neste trabalho foi composta por todos os 42 professores da Educação Infantil até o Ensino Médio da instituição de ensino mencionada, sendo a amostra final composta por 36 participantes, o que corresponde a 86% da população total.

O número de professores que atuam na escola é 42, sendo 12 (29%) do sexo masculino e 30 (71%) do sexo feminino, com idade variando de 23 a 57 anos, sendo a idade média de 36,3 anos e o desvio padrão de 9,9 anos. A experiência profissional ou tempo de docência dos participantes variou de 0 a 31 anos de trabalho, com média de 8 anos de experiência e desvio padrão de 7,7 anos de experiência.

Tabela 5 – Número e percentual de professores da instituição pesquisada segundo o sexo.

| Sexo | Professores | Percentual |
|------------------|--------------------|-------------------|
| Masculino | 12 | 29% |
| Feminino | 30 | 71% |
| Total | 42 | 100% |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa pelo autor.

O número de docentes que responderam ao questionário foi de 36 professores, o que representou 86% do total de docentes da instituição.

Tabela 6 – Médias e desvios padrão das variáveis idade e tempo de experiência na docência dos professores em anos.

| Variáveis | Média | Desvio Padrão |
|--------------------|--------------|----------------------|
| Idade | 36,3 | 9,9 |
| Experiência | 8,0 | 7,7 |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa pelo autor.

A Tabela 7 mostra a distribuição por percentil dos professores, segundo a idade e o tempo de docência em anos. Podemos identificar a partir dela, com relação à idade, que 50% do grupo tem 34 anos ou menos (23 é a idade mínima) e, com relação ao tempo de docência, que 50% dos professores tem 6 anos ou menos de experiência na docência.

Tabela 7 – Distribuição por percentil dos professores, segundo a idade e o tempo de docência, em anos.

| Percentil | Idade | Tempo de docência |
|------------------|--------------|--------------------------|
| 25% | 28 | 1 |
| 50% | 34 | 6 |
| 75% | 45 | 14 |
| 100% | 57 | 31 |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa pelo autor.

5.5 INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

Em função das características do estudo, a disponibilidade de tempo e a viabilidade prática da investigação, foi sugerido pelo orientador da pesquisa a elaboração de um questionário contendo afirmações a respeito do trabalho realizado pela equipe administrativa do colégio, com as quais os participantes deveriam concordar ou discordar.

Para isto, elaborei uma versão inicial a partir de minha experiência na direção escolar, de leituras realizadas, de discussões com a equipe administrativa, bem como com professores e colegas de mestrado.

Inicialmente as afirmações foram organizadas em 4 categorias, quais sejam: a) afirmações sobre a equipe administrativa; b) ambiente de trabalho; c) alunos/pais; d) profissão docente. As questões emergiram das observações, da experiência prática, da análise da literatura, discussões com a equipe administrativa e também ao longo do curso de mestrado.

O questionário foi aplicado experimentalmente em 8 pessoas da equipe administrativa, portanto, não pertencentes à amostra a ser pesquisada com a finalidade de testar a clareza, pertinência e aplicabilidade das afirmações. Algumas observações acerca das orientações iniciais do questionário foram feitas e, após os devidos ajustes.

O questionário foi aplicado novamente, desta vez, entretanto, numa amostra maior, de outra unidade de ensino, pertencente à mesma rede. Foram respondidos 24 questionários e alguns retornaram com categorias em branco, denotando que a disposição das questões poderia favorecer este erro.

A divisão em categorias foi substituída por um questionário de 25 questões em sequência, distribuídas em duas páginas, contendo afirmações sobre atitudes, comportamentos e habilidades de liderança, às quais os respondentes deveriam expressar sua opinião marcando uma das 5 opções disponíveis: “sempre”, “muitas vezes”, “às vezes”, “raramente” e “nunca” (APÊNDICE A).

Após análise e aprovação do prof. Dr. Juan Mosquera, o questionário foi aplicado na população a ser estudada. Para testar a validade do instrumento, o mesmo foi submetido ao teste Alfa de Cronbach, no qual obtive o resultado de 0,9047, sendo, portanto, bastante satisfatório.

5.6 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Para dar início à pesquisa, foi encaminhado um ofício (ANEXO A) ao Departamento de Educação da Mantenedora responsável pela escola pesquisada, contendo a solicitação de autorização para a aplicação dos questionários na escola – o que resultou em aprovação e subsequente aplicação do instrumento de pesquisa.

A etapa de aplicação, propriamente dita, foi efetivada levando-se em conta a necessidade de: a) Esclarecer aos participantes os objetivos do trabalho; b) Deixar claro que a participação deveria ser voluntária, e; c) Assegurar o anonimato aos voluntários. Para atingir esses objetivos foram realizados os seguintes procedimentos: 1) As cópias dos questionários foram feitas em número superior ao número de professores e acondicionadas em uma caixa grande, onde os participantes deveriam colocar os questionários após terminarem de respondê-los. 2) A aplicação do questionário foi realizada durante os intervalos de 25 a 30 minutos de recreio dos professores. Assim, após a explicação e a entrega dos questionários o autor informava que se ausentaria da sala, e somente retornaria após o intervalo, quando a sala estivesse vazia – a fim de que não houvesse algum grau de constrangimento para os participantes. O número de professores presentes a cada intervalo variou de 4 a 8 pessoas. 3) Para garantir ao máximo o anonimato dos respondentes, as canetas também foram providenciadas pelo aplicador, sendo todas da mesma marca e cor.

5.7 ANÁLISE PARCIAL DOS RESULTADOS

Para a análise dos resultados, foram somadas todas as respostas que concordavam com a afirmação, e também todas as respostas que discordavam de cada afirmação, resultando assim, nos níveis de concordância e discordância de cada afirmação do questionário. Para com a resposta “às vezes”, foi realizado o mesmo procedimento de STOBÄUS (1989), o qual considerou esta resposta como neutra, não a considerando nas somatórias.

A tabela a seguir apresenta os resultados do levantamento dos níveis de concordância e discordância às afirmações do questionário, na ordem em que as afirmações foram distribuídas originalmente.

Tabela 8 – Níveis de concordância e discordância dos professores às 25 afirmações do questionário de pesquisa em percentual.

| Afirmações | | Nível de concordância | Nível de discordância |
|------------|---|-----------------------|-----------------------|
| 1 | Sou acompanhado(a) em meu trabalho. | 58% | 6% |
| 2 | A equipe administrativa sabe onde quer chegar. | 82% | 3% |
| 3 | Nas situações em que é possível, me consultam para tomar decisões. | 44% | 28% |
| 4 | Sou estimulado(a) a melhorar meu desempenho. | 64% | 6% |
| 5 | Recebo retorno sobre o andamento do meu trabalho. | 42% | 17% |
| 6 | Sou elogiado(a) pelo trabalho que realizo. | 25% | 28% |
| 7 | Sou compreendido(a) quando tenho problemas pessoais. | 72% | 8% |
| 8 | Sinto-me valorizado(a). | 44% | 6% |
| 9 | Sinto que a administração confia em meu trabalho. | 89% | 0% |
| 10 | Sinto-me à vontade para compartilhar minhas limitações com a administração. | 33% | 19% |
| 11 | Quando me chamam para conversar, fico tranqüilo(a). | 64% | 14% |
| 12 | A equipe administrativa me afeta positivamente. | 64% | 8% |
| 13 | A equipe administrativa me afeta negativamente. | 6% | 50% |
| 14 | A liderança em geral é positiva. | 81% | 3% |
| 15 | O ambiente de trabalho na escola é positivo. | 75% | 0% |
| 16 | Há uma preocupação com as pessoas. | 58% | 3% |
| 17 | Quando me manifesto, minhas opiniões são consideradas. | 53% | 6% |
| 18 | Sinto-me apreciado(a) como pessoa. | 56% | 6% |
| 19 | Sou apoiado(a) nos casos de indisciplina. | 72% | 0% |
| 20 | Recebo orientações sobre como manter a disciplina. | 47% | 22% |
| 21 | A profissão docente promove satisfação profissional. | 66% | 3% |
| 22 | Estou satisfeito(a) profissionalmente. | 78% | 0% |
| 23 | Penso que deveria ter escolhido outra profissão. | 6% | 69% |
| 24 | Penso em seguir na profissão docente até o fim de minha carreira. | 69% | 11% |
| 25 | Sinto vontade de mudar de profissão. | 8% | 56% |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa pelo autor.

A tabela a seguir apresenta os resultados por ordem decrescente de concordância, permitindo identificar mais rapidamente os percentuais.

Tabela 9 – Níveis de concordância e discordância dos professores em percentual, por ordem decrescente de concordância.

| | Afirmações | Nível de concordância | Nível de discordância |
|-----------|---|------------------------------|------------------------------|
| 9 | Sinto que a administração confia em meu trabalho. | 89% | 0% |
| 2 | A equipe administrativa sabe onde quer chegar. | 82% | 3% |
| 14 | A liderança em geral é positiva. | 81% | 3% |
| 22 | Estou satisfeito(a) profissionalmente. | 78% | 0% |
| 15 | O ambiente de trabalho na escola é positivo. | 75% | 0% |
| 19 | Sou apoiado(a) nos casos de indisciplina. | 72% | 0% |
| 7 | Sou compreendido(a) quando tenho problemas pessoais. | 72% | 8% |
| 23 | Penso que deveria ter escolhido outra profissão. | 69% | 6% |
| 24 | Penso em seguir na profissão docente até o fim de minha carreira. | 69% | 11% |
| 21 | A profissão docente promove satisfação profissional. | 66% | 3% |
| 4 | Sou estimulado(a) a melhorar meu desempenho. | 64% | 6% |
| 12 | A equipe administrativa me afeta positivamente. | 64% | 8% |
| 11 | Quando me chamam para conversar, fico tranquilo(a). | 64% | 14% |
| 18 | Sinto-me apreciado(a) como pessoa. | 56% | 6% |
| 25 | Sinto vontade de mudar de profissão. | 8% | 56% |
| 16 | Há uma preocupação com as pessoas. | 58% | 3% |
| 1 | Sou acompanhado(a) em meu trabalho. | 58% | 6% |
| 17 | Quando me manifesto, minhas opiniões são consideradas. | 53% | 6% |
| 13 | A equipe administrativa me afeta negativamente. | 6% | 50% |
| 20 | Recebo orientações sobre como manter a disciplina. | 47% | 22% |
| 8 | Sinto-me valorizado(a). | 44% | 6% |
| 3 | Nas situações em que é possível, me consultam para tomar decisões. | 44% | 28% |
| 5 | Recebo retorno sobre o andamento do meu trabalho. | 42% | 17% |
| 10 | Sinto-me à vontade para compartilhar minhas limitações com a administração. | 33% | 19% |
| 6 | Sou elogiado(a) pelo trabalho que realizo. | 25% | 28% |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa pelo autor.

A tabela a seguir apresenta os resultados por ordem decrescente de discordância.

Tabela 10 – Níveis de discordância/concordância por ordem decrescente de discordância.

| | Afirmações | Nível de discordância | Nível de concordância |
|-----------|---|------------------------------|------------------------------|
| 6 | Sou elogiado(a) pelo trabalho que realizo. | 28% | 25% |
| 3 | Nas situações em que é possível, me consultam para tomar decisões. | 28% | 44% |
| 20 | Recebo orientações sobre como manter a disciplina. | 22% | 47% |
| 10 | Sinto-me à vontade para compartilhar minhas limitações com a administração. | 19% | 33% |
| 5 | Recebo retorno sobre o andamento do meu trabalho. | 17% | 42% |
| 11 | Quando me chamam para conversar, fico tranqüilo(a). | 14% | 64% |
| 24 | Penso em seguir na profissão docente até o fim de minha carreira. | 11% | 69% |
| 25 | Sinto vontade de mudar de profissão. | 56% | 8% |
| 12 | A equipe administrativa me afeta positivamente. | 8% | 64% |
| 7 | Sou compreendido(a) quando tenho problemas pessoais. | 8% | 72% |
| 8 | Sinto-me valorizado(a). | 6% | 44% |
| 13 | A equipe administrativa me afeta negativamente. | 50% | 6% |
| 17 | Quando me manifesto, minhas opiniões são consideradas. | 6% | 53% |
| 18 | Sinto-me apreciado(a) como pessoa. | 6% | 56% |
| 1 | Sou acompanhado(a) em meu trabalho. | 6% | 58% |
| 4 | Sou estimulado(a) a melhorar meu desempenho. | 6% | 64% |
| 23 | Penso que deveria ter escolhido outra profissão. | 69% | 6% |
| 16 | Há uma preocupação com as pessoas. | 3% | 58% |
| 21 | A profissão docente promove satisfação profissional. | 3% | 66% |
| 14 | A liderança em geral é positiva. | 3% | 81% |
| 2 | A equipe administrativa sabe onde quer chegar. | 3% | 82% |
| 19 | Sou apoiado(a) nos casos de indisciplina. | 0% | 72% |
| 15 | O ambiente de trabalho na escola é positivo. | 0% | 75% |
| 22 | Estou satisfeito(a) profissionalmente. | 0% | 78% |
| 9 | Sinto que a administração confia em meu trabalho. | 0% | 89% |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa, pelo autor.

Com relação aos níveis de concordância, do total de 25 afirmações propostas no questionário, pode-se verificar que 19 apresentaram nível de concordância igual (1 afirmação) ou maior que 50% (18 afirmações). 13 apresentaram nível de concordância maior que 60%. A afirmação 9 recebeu o maior índice de concordância, com 89% e, ao mesmo tempo, o menor nível de discordância, com 0%.

Com relação aos níveis de discordância, do total de 25 afirmações propostas no questionário, pode-se verificar que 4 obtiveram 0% de discordância (afirmações 9, 15, 19, 22). Uma apresentou nível de discordância maior que o nível de concordância (afirmação 6).

Na afirmação 1, “Sou acompanhado(a) em meu trabalho”, o nível de concordância apresentou 58%, contra 6% de discordância.

O trabalho de Reitzug (1994, apud BLASE, 2001), aponta o apoio aos professores como uma das três principais categorias de comportamento da liderança educacional eficaz. Esta idéia também é mencionada por Fullan & Hargreaves (2000), os quais enfatizam que diante de uma liderança indiferente os professores tendem a retrair-se, desanimar-se ou desistirem de lutar por mudanças e crescimento profissional. A falta de acompanhamento e, portanto, de apoio ao trabalho dos professores, encaixa-se no estilo de liderança *laissez faire*, o qual se caracteriza pela ausência da liderança, isto é, as pessoas ocupam seus cargos de direção ou supervisão na escola, mas são apenas representativos. Este fato “por si só, pode ter efeitos negativos sobre a organização” (VERGARA, 2000 apud LÜCK, 2008, p.82).

Acredito que as formas pelas quais a liderança exerça suas atribuições junto aos professores, podem ser um fator importante no estabelecimento de relações positivas. Apoio pressupõe compreender as necessidades de alguém e colocar-se à disposição para ajudá-lo a satisfazê-las. É difícil imaginar algum tipo de apoio aos docentes sem que haja um acompanhamento de seu trabalho.

Na afirmação 2, “A equipe administrativa sabe onde quer chegar”, a concordância foi de 82%, contra 3% de discordância. Este foi um dos índices mais altos de concordância obtidos no questionário.

A visão tem sido destacada na literatura como um componente central da liderança escolar, através da qual os líderes comunicam não somente seus ideais a respeito do que pensam ser o melhor para a escola, mas dão vida e significado a ele, fazendo com que todos se sintam participantes desta empreitada e se sintam motivados a contribuírem com seus esforços para alcançá-la (NCSL, 2003).

Em minha opinião, o provimento de sentido ou norte para o trabalho na escola, especialmente se compartilhado pela maioria dos membros de uma comunidade escolar, pode ser uma resposta ao problema dos objetivos educacionais apontado por Esteve (1999) e pode representar uma ação prática de enfrentamento ao mal estar. Encontrar um “caminho certo”, mesmo que se esteja longe do final, é mais estimulante do que chegar a um “destino indesejado” ou ter a certeza de que não se está indo para lugar algum.

Na afirmação 3, “Nas situações em que é possível, me consultam para tomar decisões”, 44% concordaram e 28% discordaram. Dentre os níveis de discordância do questionário, esta afirmação obteve o percentual mais alto, ao mesmo tempo em que obteve um dos mais baixos níveis de concordância.

O conceito de Bolin’s (1989, apud BLASE, 2001), a respeito do *empowerment*, destaca que para melhor capacitar os docentes é preciso investir no direito de participação quanto à determinação das metas e políticas da escola, bem como no direito a exercer julgamento profissional acerca de assuntos relacionados ao ensino e currículo.

Ampliando esta discussão, Blase (2001) destaca a importância desta compreensão por parte dos gestores escolares, dizendo que quando os mesmos adotam esta visão, estão concedendo aos professores “respeito e dignidade e os ajudarão a ser mais completamente responsáveis por decisões relacionadas ao

trabalho”. Ele também acrescenta que a dificuldade em viabilizar a participação dos professores nos processos decisórios pode estar relacionada a vários fatores como barreiras institucionais, limitações de autoridade, falha em priorizar a aprendizagem, falta de informação, conhecimento ou recompensas e até mesmo falta de habilidades específicas de liderança (BLASE, 2001).

Os dados obtidos no questionário sugerem a necessidade de reflexões acerca do processo decisório praticado na escola, sobretudo se for levado em conta a ideia de que a participação dos professores em tal processo, além de potencializar a melhoria da qualidade do trabalho realizado pela instituição como um todo, pode promover também sentimentos positivos de valorização pessoal e fortalecimento das habilidades de liderança dos próprios docentes.

A afirmação 4, “Sou estimulado(a) a melhorar meu desempenho”, resultou em 64% de concordância, contra 6% de discordância.

Uma das características do estilo de liderança transformacional é o estímulo à busca por mudança e pelo alcance de um novo patamar de realização de práticas, procedimentos e processos, orientada fortemente por valores (LÜCK, 2008). A obra de Bass (2008) aponta a “estimulação intelectual” como um dos pilares da liderança transformacional.

Pode ter havido aqui algum grau de conveniência social nas respostas que concordaram com essa afirmação (uma vez que é amplamente aceito atualmente que todos devem almejar melhorar seu desempenho cada vez mais). No entanto, penso que a prática da liderança, através do acompanhamento ao professor, do *feedback* a ele fornecido, entre outras coisas, podem claramente estimular a busca de resultados melhores e desempenhos cada vez mais satisfatórios, uma vez que os padrões a serem alcançados estarão implícita ou explicitamente embutidos nas atitudes da liderança, seja para com as práticas atuais, seja para com as que devem ser alcançadas.

Na afirmação 5, “Recebo retorno sobre o andamento do meu trabalho”, foi obtido 42% de concordância. Em contrapartida, o nível de discordância foi de 17%.

Segundo Lück (2008) a capacidade de dar *feedback* profissional constitui-se um dos conhecimentos fundamentais para o exercício da liderança escolar. Não foi escopo deste trabalho analisar a qualidade do *feedback* fornecido aos professores, mas apenas a existência ou não desta prática. Evidentemente não se pode presumir que todo *feedback* promova a reflexão e o crescimento profissional dos docentes. De fato, Ovando (2009) sugere que o *feedback* fornecido por líderes educacionais deve ser construtivo, cuidadosamente planejado, sistemático e preciso, a fim de que atinja seus objetivos. Suas observações pressupõem que a prática de devolutivas de desempenho tenha um potencial tanto positivo quanto negativo para os aspectos emocionais dos docentes. Ela sugere, portanto, que se estabeleça “um ambiente de respeito e confiança”, “que se conheça o professor como pessoa”, e que haja reconhecimento e elogios pelo desempenho demonstrado.

Acredito que a prática de *feedback* na escola seja um elemento essencial, com potencial para a construção de relações e ambientes positivos, apoiadores, estimulantes e de confiança mútua. A experiência prática revela que muitos professores se queixam de não saber se estão ou não sendo bem sucedidos em seu trabalho, e, não raro, se surpreendem quando recebem alguma crítica ou observação. Esta observação refere-se à pouca ou nenhuma ocorrência de *feedback*. Todavia, a prática inadequada de *feedback* também pode ser prejudicial, por isso deve também ser realizada sistematicamente e percebida por todos, a fim de que haja um desenvolvimento profissional que conduza à melhoria do desempenho docente e de todos os envolvidos no trabalho educativo realizado na escola, inclusive os próprios alunos.

O nível de concordância à afirmação 6, “Sou elogiado(a) pelo trabalho que realizo”, foi de 25%.

Os dados de Blase (2001) trazem relatos interessantes dos docentes, nos quais “o elogio e outras recompensas simbólicas (como valorização e respeito), os

influenciaram principalmente quando tais elogios estavam relacionados ao seu desempenho profissional”. Seus dados evidenciam ainda que o uso sistemático de elogios e reconhecimentos pode contribuir para uma auto estima elevada em professores.

Percebo nesse sentido, que o reconhecimento pelo trabalho realizado, parece ser um ótimo recurso a ser utilizado na busca do bem estar dos docentes. Se considerarmos que a idéia de ser professor está vinculada a sentimentos de ajuda às pessoas, de doação e afeto, este “simples” ato pode significar um retorno afetivo extraordinário para quem se doa e se entrega àquilo que faz. Por outro lado, os resultados desta afirmação indicam claramente a necessidade da equipe administrativa discutir e estabelecer estratégias sistemáticas de valorização por meio do reconhecimento do trabalho realizado pelos professores.

A afirmação 7, “Sou compreendido(a) quando tenho problemas pessoais”, obteve 72% de concordância e 8% de discordância.

A capacidade de compreender como as outras pessoas estão se sentindo é chamada de empatia. Analisando este tema, Hué (2008) diz que ter empatia envolve “compartilhar estes sentimentos em algum grau”. Entre as vantagens que esta capacidade apresenta, podemos destacar que ela permite “ajudar os demais com maior eficácia”, “pedir e obter a ajuda dos demais”, “evita problemas e conflitos” e “ajuda na gestão dos conflitos” (LOPEZ, apud HUÉ, 2008).

Mais uma vez relembro aqui o estilo de liderança transformacional, no qual há uma preocupação genuína com as pessoas. Convém ressaltar que a empatia pressupõe uma relação interpessoal baseada na interação, onde um sujeito percebe o outro e, por assim dizer, se importa com ele, atuando em seu favor. Aqui, se mostra interessante lembrar que uma das manifestações de mal estar entre docentes é o isolamento social e a diminuição ou perda da implicação. Perceber que alguém se importa consigo, por assim dizer, permite que o indivíduo disponha de alternativas para buscar as soluções para seus problemas, ao invés de “fechar-se para o mundo”.

Além disso, atitudes de compreensão, aceitação e respeito mútuo no ambiente escolar concorrem para uma cultura de humanização, podendo repercutir na visão de pais e alunos, evoluindo de uma visão que concebe os professores como empregados, para uma concepção que os veja como seres humanos, com limitações e necessidades idênticas à dos demais membros da comunidade escolar.

Na afirmação 8, “Sinto-me valorizado(a)”, a concordância atingiu 44% e a discordância somou 6%.

De acordo com Drury (1999, apud BLASE, 2001), os professores deveriam ser reconhecidos por suas contribuições para a melhoria da performance organizacional. A falta de valorização dos docentes, conforme apresentado no capítulo 1, é um dos fatores causadores de mal estar entre os professores, desde o nível local até o social, no qual a profissão docente encontra-se bastante desprestigiada. Entretanto, não é somente a performance organizacional que é beneficiada pela valorização dos docentes, mas eles próprios, na medida em que as relações estabelecidas no círculo social interferem na própria estruturação da personalidade das pessoas (MOSQUERA et. al., 2006, p. 4):

Sempre dizemos que todo ser humano tem necessidade de valorização positiva ou auto-estima e esta é aprendida mediante a interiorização, ou introjeção das experiências de valorização realizadas pelos outros. Como nosso organismo é um todo integrado, com possibilidades dinâmicas de auto-realização, é muito importante relacionar entre si auto-imagem, autoestima e auto-realização como ser humano.

Penso que valorização a que se refere a citação anterior, seja da maior abrangência possível, isto é, atinge a todos aqueles que de alguma forma tenham contato com as pessoas e, assim, podem afetá-las positiva ou negativamente. Logicamente que os líderes fazem parte deste círculo de relacionamentos. Portanto, acredito que a relação que se estabelece entre professores e líderes educacionais pode ser muito importante para o desenvolvimento da auto-estima, auto imagem e auto-realização de ambos. Acredito também que não se pode esperar que os professores sejam valorizados pela sociedade (alunos, pais e comunidade escolar) se não forem primeiramente valorizados pela própria liderança da escola. Esta

afirmação pode suscitar alguma inquietação por parte de alguns líderes, mas precisa ser ponderada se o intuito é prover aos docentes o melhor ambiente e as melhores condições para a execução de seu trabalho.

Os resultados da afirmação 9, “Sinto que a administração confia em meu trabalho”, apontaram 89% de concordância e 0% de discordância. Esta afirmação foi a que mais obteve concordância no questionário e, ao mesmo tempo, resultou na menor discordância, isto é, 0%.

A confiança tem sido descrita pela literatura como uma das mais importantes e fundamentais características de uma liderança eficaz, que vise capacitar os professores fortalecendo suas capacidades de compartilhar seus sentimentos, pontos de vista e idéias sem temer serem perseguidos, tratados injustamente ou ficar em desvantagem por causa disso (BLASE, 2001).

Percebo que a imagem que o professor tem de si mesmo, desgastada pelas mudanças sociais e as conseqüências negativas para a profissão docente delas decorrentes, pode ser endossada pela liderança. Ao contrário, se os líderes demonstrarem confiança em seus professores, juntamente com outros fatores combinados, podem estar contribuindo para o fortalecimento de uma imagem e auto imagem positivas dos professores.

Os resultados da afirmação 10, “Sinto-me à vontade para compartilhar minhas limitações com a administração”, tiveram concordância de 33% e discordância de 19%.

Isto parece ser particularmente importante, quando analisado à luz do que escreveu Covey (1989, apud BLASE, 2001, p.23): “Se nos sentimos seguros com os outros, estamos aptos para sentar confortavelmente com eles e discutir assuntos difíceis ou delicados a respeito de nosso trabalho e desempenho.”

Os resultados indicam que a percepção dos professores de que a administração confia em seu trabalho não é suficiente para que os docentes se

sintam à vontade para compartilhar suas limitações com sua liderança. Portanto, os resultados desta afirmação sugerem a necessidade de melhor investigar o assunto e estabelecer formas eficientes e eficazes para auxiliar e capacitar os professores, tanto quanto os gestores, a superarem suas limitações a fim de melhor desempenharem suas funções.

A afirmação 11, “Quando me chamam para conversar, fico tranquilo(a)”, somou 64% de concordância e 14% de discordância.

Um trabalho colaborativo, como o que é realizado na escola, necessita confiança, respeito e lealdade. Na opinião de Blase (2001) “em uma atmosfera de confiança, estamos aptos para trabalhar juntos, identificar e resolver nossos problemas”.

Penso que conversar com a administração não significa resolver os problemas. É apenas um meio ou, talvez, o primeiro passo. Se existe receio ou temor por parte dos professores, todo o processo se contamina, deixando de ser colaborativo para se tornar fragmentado. Isto aponta para a necessidade de que o aspecto relacional na escola seja apoiador e livre de perseguições, desconfianças e sentimentos de temor, receio, hesitação e ansiedade.

Na afirmação 12, “A equipe administrativa me afeta positivamente”, retornou 64% de concordância e 8% de discordância.

Os efeitos positivos que os comportamentos de líderes educacionais podem proporcionar, foram evidenciados através dos dados de Silins (1994, apud BLASE 2001). Estes comportamentos foram operacionalmente definidos como ser visionário, demonstrar consideração individualizada, envolvimento colaborativo na solução de problemas, assegurar o alcance de metas e estabelecer uma cultura de melhoria contínua. Estas características são bastante próximas às apresentadas por Bass (2008) a respeito do modelo de liderança transformacional.

Para explorar mais profundamente as razões pelas quais os professores concordam que são afetados positivamente pela equipe gestora, seria necessário a realização de novas investigações. Contudo, para a finalidade deste trabalho, o nível de concordância a esta afirmação resultou bastante satisfatório, embora ainda possa melhorar.

Na afirmação 13, “A equipe administrativa me afeta negativamente”, 6% concordaram e 50% discordaram.

De acordo com Blase (2001), comportamentos apoiadores da direção, criam um clima positivo na escola, que indiretamente poderão influenciar para melhor o desempenho de professores.

A aceitação da afirmação anterior não implica necessariamente a negação da afirmação contrária. Quando comparados os percentuais das duas afirmações que indicam influencia negativa da equipe gestora, ambos reforçam a conclusão de baixa influência. Quando considerado o percentual de discordância desta afirmação em comparação com o percentual de concordância da afirmação anterior, obtemos um índice elevado de manifestação positiva em relação à influência da equipe gestora, embora tenha variado. Esta variação reforça a necessidade de aprofundar as reflexões a respeito das causas destes sentimentos e seu impacto no mal/bem estar dos docentes.

Na afirmação 14, “A liderança em geral é positiva”, o resultado foi de 81% de concordância e 3% de discordância.

O estudo do impacto positivo da liderança sobre os professores, foi apresentado no capítulo 2. Cabe lembrar aqui, o estudo de Korkmaz (2007), o qual aponta que o estilo de liderança influencia na saúde da escola como um todo enquanto organização.

Percebo que a liderança ser considerada positiva representa um bom começo para a obtenção de uma relação positiva, um ambiente saudável e uma atmosfera

de confiança. Certamente não é suficiente ser considerada como positiva, sendo necessário bem mais do que isso. Todavia, uma percepção negativa da liderança certamente dificultaria o caminho para a mudança e os resultados. Além disso, penso que em termos de educação, é muito importante que a liderança seja um exemplo para professores, alunos e pais, a fim de exercer a maior influência possível no que se refere aos valores que visa transmitir.

A afirmação 15, “O ambiente de trabalho na escola é positivo”, resultou em 75% de concordância e 0% de discordância.

Os estudos sobre a influência da liderança sobre professores, indicam que o estilo de liderança influencia no clima da escola (LUCK, 2008). Os dados obtidos neste trabalho, parecem afastar-se do quadro negativo que Stobäus, Mosquera e Santos (2007) descreveram a respeito do mal estar docente, no qual os climas de ódio e competição desnecessária” são “freqüentes nos centros educacionais”.

Acredito que o nível de concordância obtido nesta afirmação esteja bastante próximo da realidade observada no dia a dia da escola, onde manifestações de apreço ao ambiente e à convivência pacífica são freqüentes. Como diretor da escola, percebo que isto é um dos diferenciais da escola. Por outro lado, um ambiente nunca estará completamente imune às ameaças relacionais. É preciso que a liderança esteja atenta a este fator e possa dirigir suas ações de tal forma que possa estabelecer, manter ou resgatar as condições mais apropriadas de convivência à comunidade escolar.

A afirmação 16, “Há uma preocupação com as pessoas”, resultou 58% de concordância e 3% de discordância.

Convém lembrar que a preocupação com as pessoas é um dos componentes do estilo transformacional de liderança, no qual os líderes buscam dedicar atenção individualizada aos seus liderados. Segundo Bass (2008), estudos sobre a liderança transformacional apontam para fortes correlações entre os comportamentos típicos de líderes transformacionais e diversos fatores como qualidade do ensino, *satisfação*

de alunos e professores e resultados acadêmicos elevados, tanto no ensino público como no particular.

Talvez as características mais sobressalentes na questão da preocupação com as pessoas sejam a capacidade e o interesse em ajudar na solução de problemas pessoais e a efetiva participação na solução destes problemas, como por exemplo, o hábito de fazer campanhas para auxiliar alunos e funcionários com necessidades, comuns em diversos momentos do ano letivo ou ainda uma antiga tradição de visitar as famílias com necessidades ou em momentos de dificuldades específicas (doença, cirurgia, divórcio, etc.). Se de fato estas são as características levadas em consideração pelas pessoas, pode ser um tema para novos estudos por parte da equipe gestora.

Na afirmação 17, “Quando me manifesto, minhas opiniões são consideradas”, a concordância foi de 53%, contra 6% de discordância.

Esta afirmação evoca novamente elementos tanto de participação em processos decisórios, quanto de valorização pessoal. Blase (2001), reforça que uma liderança eficaz necessita compartilhar a governança da escola e assim obter resultados mais eficazes tanto no ensino quanto no engajamento de todos.

Minha conclusão a partir da observação prática da realidade estudada, associada ao resultado desta afirmação, é de que o benefício mais positivo da participação dos professores nos processos decisórios, é o sentimento de valorização, seguido pelo compromisso com as decisões tomadas e a satisfação de pertencer ao grupo. Este item parece ter um peso maior na satisfação dos professores no cotidiano da escola e, portanto, pode ser mais valorizado pela liderança.

Na afirmação 18, “Sinto-me apreciado(a) como pessoa”, o percentual de concordância ficou em 56% e o de discordância em 6%.

A apreciação sincera e individual, é um dos componentes centrais do estilo de liderança transformacional. Ações personalizadas, preocupações genuínas com o bem estar dos liderados e capacitação são exemplos de atitudes e comportamentos de líderes transformacionais (BASS, 2008).

Acredito profundamente nas palavras de Soler e Conalga (2004, apud HUÉ, 2008, p.304): “As emoções e os sentimentos se contagiam. Por isso nossa estabilidade emocional depende em boa parte às relações que estabelecemos com os demais.” Apreciar os outros como pessoa é um dever de ser humano, muito mais do que líderes transformacionais ou quaisquer outras categorias que se possa elencar. É a partir deste princípio de dignidade da pessoa humana que podemos ousar com uma sociedade melhor.

Na afirmação 19, “Sou apoiado(a) nos casos de indisciplina”, o índice de concordância foi de 72% dos respondentes e de 0% de discordância.

No primeiro capítulo, foram apresentados os fatores desencadeadores do mal estar docente, dos quais a figura do professor como autoridade é um dos principais. Nesse sentido, a declaração de Hué (2008, p.362) merece destaque: “Muitas vezes se identifica a autoridade do professor com sua capacidade para estabelecer a disciplina em sala.”

Entendo que em suas tentativas de manter a disciplina, os docentes enfrentam diversas barreiras, às quais muitas vezes são intransponíveis sem o apoio da equipe diretiva. Por esta razão, a percepção de que existe alguém para “estender a mão” nas horas de necessidade é por demais importante na busca e no resgate da figura do professor como autoridade diante da sociedade.

A afirmação 20, “Recebo orientações sobre como manter a disciplina”, somou 47% de concordância, tendo como discordância o total de 22%.

As sugestões dadas por Hué (2008), parecem ser bastante úteis ao trabalho dos professores em sala de aula e envolvem a construção coletiva de normas e

regras, a busca autônoma de soluções para os casos de descumprimento das mesmas, formação de assembleias estudantis, consciência de grupo, análise racional dos problemas e diálogos construtivos para resolver problemas de disciplina.

A fim de aplicar estas e outras sugestões, dificilmente um professor o fará sem a participação, o aval ou mesmo a ciência da liderança. É claro que, quanto mais capacitada a equipe gestora, maior será a chance de que haja apoio e os subsídios fornecidos por ela aos professores. Por outro lado, sem o devido preparo, não somente os docentes carecerão de instrução como também de apoio em suas atitudes.

Este foi o maior índice de discordância do questionário, espelhando uma necessidade inquestionável – a capacitação dos docentes para aperfeiçoar sua capacidade de liderança e estabelecimento da disciplina em sala de aula. O resultado de 47% de concordância pode expressar tanto a necessidade de melhorar qualidade ou a quantidade das instruções sobre disciplina como de modificar o tipo de instrução oferecida.

Na questão 21, “A profissão docente promove satisfação profissional”, a concordância somou 66% e 3% a discordância.

É de domínio público que o interesse pela profissão docente vem diminuindo nos últimos anos. O relatório de Gatti (2009), revela que até mesmo em países com alta qualidade na educação estão preocupados em tornar a profissão docente mais atrativa. Tal é o caso da Finlândia. Por outro lado, os que escolhem a carreira do magistério, são influenciados por valores altruístas e de realização pessoal. Sua satisfação pessoal decorre de sua capacidade de ajudar as pessoas, as crianças e contribuir com a sociedade. Fatores como salário, valorização por parte da sociedade, certamente contribuem para o afastamento dos candidatos a professores.

Creio que estes postulados reforçam a necessidade da preocupação que a liderança deve ter com os sentimentos e a afetividade dos professores, pois ela está na base de sua escolha e realização profissionais, bem como é um componente vital dos relacionamentos entre professores e alunos e professores e equipe administrativa.

A questão 22, “Estou satisfeito(a) profissionalmente”, resultou em 78% de concordância e 0% de discordância.

O estudo de Codo (1999, apud GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005), com 39 mil trabalhadores em educação em todo o Brasil, identificou que 48% dos pesquisados apresentavam *burnout*. Estudos recentes indicam consonância com estes resultados. Pedro (2006), observou baixos níveis de satisfação profissional entre professores do Ensino Básico de Portugal e, no Brasil, o trabalho de GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO (2005, p.197), concluiu que “a prevalência de transtornos psíquicos menores é maior entre os professores, quando comparados a outros grupos.”

Aparentemente o resultado desta afirmação se mostrou positivo, visto que a maioria dos professores pesquisados, concordou que estão satisfeitos profissionalmente. Porém, um estudo mais detalhado e com instrumentos específicos para coleta de dados, seria mais indicado para se buscar uma conclusão mais precisa, sobretudo a respeito da relação direta entre a liderança e a satisfação dos professores com sua profissão. De qualquer forma, a ausência de discordância a esta afirmação se mostra um fato significativo, principalmente se levarmos em conta que o questionário se concentrava na opinião dos professores a respeito da atuação da equipe administrativa.

A afirmação 23, “Penso que deveria ter escolhido outra profissão” teve 6% de concordância e 69% de discordância.

O estudo de LAPO e BUENO (2003, p. 76), mostrou que nenhum dos professores analisados queria realmente ser professor. Segundo Valle (2006, apud

GATTI, 2009, p. 10), a escolha da profissão docente “repousa sobre algumas lógicas, relacionadas com as representações que se tem de si mesmo”. Entretanto, a mesma autora amplia este pensamento dizendo que além dos fatores relacionados à personalidade, a escolha ou a permanência no magistério “depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num ambiente sócio cultural, definido por elementos estruturais bem precisos.” (VALLE, 2006, p. 179). Segundo ela, estes elementos vão exercer “forte influência sobre o itinerário profissional.”

Assim, penso que a liderança represente um fator determinante tanto para a criação das condições pelas quais será possível obter sucesso na profissão quanto na construção da auto-imagem profissional dos docentes, edificada a partir das inúmeras relações interpessoais que se estabelecerão ao longo do magistério.

Na questão 24, “Penso em seguir na profissão docente até o fim de minha carreira”, a concordância foi de 69%. A discordância totalizou 11% dos respondentes.

No relatório de GATTI (2009), são apresentados dados a respeito da preocupação com a falta de profissionais da educação no Brasil, referindo-se ao elevado número de professores mais próximos da aposentadoria do que do início da carreira. Cerca de um terço dos professores pesquisados disseram querer mudar de profissão. Por um lado isto resulta em dificuldades para a reposição dos docentes. Por outro, se considerarmos os professores que desejam abandonar a profissão antes de sua aposentadoria, ou, de modo geral, precocemente, este problema se acentua ainda mais.

O levantamento feito nesta pesquisa mostrou que 75% dos professores tem até 14 anos de docência, sendo que 50% tem até 6 anos. Isto realça a importância do resultado desta afirmação, indicando que quase 70% dos pesquisados tem a intenção de fazer da profissão docente a sua carreira profissional. Acredito que estas informações não são conclusivas a respeito do bem estar docente, nem tampouco a respeito da influência da liderança. Entretanto, acredito ser um indicativo

de que há realmente algum grau de satisfação com a profissão na maioria dos professores pesquisados.

A afirmação 25, “Sinto vontade de mudar de profissão, resultou em 8% de concordância e 56% de discordância.

Segundo Esteve (1999), a intenção de abandonar o emprego é maior nos docentes do que em outras profissões e correlaciona-se positivamente com níveis de absentismo curto e prolongado, licenças por motivos de saúde e estresse. No Brasil, o estudo de Lapo (2003) apontou para um aumento de 300% dos pedidos de exoneração do magistério no período de 1990 a 1995. Estes dados são reforçados por Gatti (2009), que relata a necessidade de intervenções governamentais a fim de combater a diminuição do interesse pela carreira docente no país. Aponta ainda como uma das ações a serem implementadas, a construção de um ambiente escolar positivo, cujo clima seja favorável à boa convivência, de modo que atraia os jovens para a profissão e permita aos atuais docentes permanecerem nela.

Considerando que 50% dos professores tem até 6 anos de experiência, este resultado se mostra significativo. A perspectiva de um futuro na docência pode ser uma evidência de que os professores ainda não se desencantaram com a profissão, e, quiçá, nunca venham a se desencantar, embora não seja a única interpretação possível.

5.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Objetivo Geral deste trabalho foi analisar qual o papel da gestão escolar na promoção do bem estar dos professores.

O Referencial Teórico apresentado apóia a idéia de que o estilo de liderança, bem como suas atitudes, comportamentos e habilidades influenciam fortemente o clima e a saúde da escola, a motivação, a satisfação e o bem estar dos professores, a aprendizagem dos alunos e diversos outros aspectos.

Através da aplicação do questionário, foi possível analisar as percepções de professores de uma escola particular de Porto Alegre sobre seus líderes educacionais, por meio das respostas aos itens do questionário, que redundaram em níveis de concordância e discordância às afirmações.

Os dados obtidos demonstraram que a percepção geral dos professores avaliados em relação ao desempenho da equipe administrativa do colégio é positiva – muito embora necessitem de maior aprofundamento das questões analisadas, ao mesmo tempo em que revelam possibilidades de intervenção e aperfeiçoamento dos aspectos analisados. Portanto, a equipe gestora, a partir de sua atuação, pode estar contribuindo diretamente ou indiretamente para a satisfação dos professores pesquisados em relação à sua profissão e a si mesmos.

É importante considerar, contudo, que as respostas podem ter sofrido algum grau de influência (como por exemplo, a conveniência social), ou mesmo terem sido respondidas na base do “politicamente correto”, devido à relação existente entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados – muito embora tenha havido grande esforço por parte do autor para minimizar esta interferência, conforme descrito nos procedimentos para coleta de dados.

O segundo objetivo específico do trabalho foi verificar as semelhanças e diferenças dos resultados obtidos na análise das respostas ao questionário, com aspectos presentes na literatura sobre liderança escolar e bem estar docente. Foi

possível, portanto, verificar que alguns dados e conceitos apresentados em diversos estudos apontam para um papel importante da liderança escolar na satisfação, motivação e bem estar dos professores.

Ao final do trabalho, foi possível elencar propostas de ações práticas para a equipe gestora da instituição pesquisada, tendo em vista a melhoria das ações de liderança que visem o desenvolvimento dos aspectos relacionados ao bem estar docente. A seguir, são apresentadas algumas sugestões que emergiram das reflexões suscitadas pela realização deste trabalho.

- a) Oferecer palestras e oficinas sobre assuntos relacionados com o bem estar dos professores, tais como: afetividade, auto-estima, auto conhecimento, auto imagem. A propósito, foi dado início a estas iniciativas já no segundo semestre do corrente ano, com a participação do Prof. Dr. Claus D. Stobäus e a Ms. Karina Pacheco Dohms através de uma palestra sobre Bem Estar e Mal Estar Docente, realizada ao grupo de professores, por ocasião do projeto de formação continuada que o colégio realiza mensalmente. Os resultados foram animadores, pois repercutiram positivamente entre os professores.
- b) Realizar encontros com os professores para a discussão das temáticas referentes ao bem estar emocional na escola, com o objetivo de alcançar mais precisamente as necessidades dos docentes. Esta proposta também já foi iniciada através de uma reunião de avaliação das atividades realizadas durante o ano com todos os professores, os quais puderam avaliar a atuação da equipe administrativa e sugerir mudanças, investimentos e expressar suas opiniões a respeito das necessidades de melhoria na escola.
- c) Investir na capacitação da equipe de liderança, no sentido de instrumentalizá-la para um melhor conhecimento dos aspectos emocionais presentes na dinâmica das relações entre que possuem com os professores, e seu impacto no bem-estar emocional da escola como um todo. Acredito que este aspecto se constitui num dos fundamentos do sucesso para a escola como um todo, pois é necessário que toda a equipe

se envolva no compromisso de buscar atuar com um olhar sensível para a questão do bem estar docente. Todavia, é preciso que a equipe gestora reflita e também tenha a oportunidade de aperfeiçoar-se, desenvolver-se e assim, preencher eventuais lacunas que a formação ou a experiência prática porventura tenha deixado em suas trajetórias.

Acredito profundamente que este trabalho poderá servir como uma referência para toda a equipe administrativa do campo de investigação. Pessoalmente foi de grande valia para minha prática de gestão e crescimento pessoal. A despeito das limitações que certamente ele apresenta, ainda assim foi bastante satisfatório poder chegar ao fim de um processo que redimensionou algumas concepções pessoais e alargou alguns horizontes.

Por esta razão, gostaria mais uma vez de agradecer a todos os professores que participaram desta pesquisa e, certamente, dar o retorno dos resultados obtidos a eles. Sem dúvida, eles foram o alvo principal da pesquisa.

REFERÊNCIAS

I JOÃO. In: A BÍBLIA. Nova Versão Internacional: São Paulo: Bíblica, 2000.

ABBEY, David E.; ESPOSITO, James P. *Social Support and Principal Leadership Style: A Means to Reduce Teacher Stress*. Education, v.105, n.3, p.327-332, 2001.

BASS, Bernard; BASS, Ruth. *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research and Managerial Applications*. New York: Free Press, 2008.

BENTO, António V. *Os Estilos de Liderança dos Líderes Escolares da Região da Madeira*. In Costa, J. Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.) *Actas do V Simpósio Sobre Organização e Gestão Escolar – Trabalho Docente e Organizações Educativas* (PP. 145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro (Publicação em CD-ROM – ISBN 978-972789-281-5), 2008.

BELL, Judith. *Projeto de Pesquisa: Guia Para Pesquisadores Iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BLASE, Joseph; BLASE, Jo. *Teacher's Perspectives on Principal Mistreatment*. Teacher Education Quarterly, p.123-142, 2006.

_____. *Empowering Teachers: What Successful Principals Do*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2001.

_____. *The Teacher's Principal*. National Staff Development, v.1, n.22, p.22-25, 2001.

_____. *Effective Instructional Leadership: Teachers' Perspectives on How Principals Promote Teaching and Learning in Schools*. Journal of Educational Administration, v.38, n.2, p.130-141, 2000.

BOGLER, Ronit. *The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction*. Educational Administration Quarterly, v.37, n.662, 2001.

BOYATZIS, Richard; McKEE, Annie. *O Poder da Liderança Emocional*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

CAETANO, Jose M. M. Estilos de Liderança e Relações Interpessoais e Intergrupais em Contexto Escolar. 2005. 248 f. Dissertação. Mestrado em Administração e Gestão Educacional – Universidade Aberta, Lisboa, 2005.

CASTRO, Marta L. S. Formação do Diretor de Escola do Estado do Rio Grande do Sul: Implicações Para a Prática. Educação, Porto Alegre, v.32, n.2, p.114-121, mai/ago.2009.

DAVIS, Joan; WILSON, Sandra M. Principals' Efforts to Empower Teachers: Effects on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress. The Clearing House, v.73, n.6, p.345-313, 2000.

ESTEVE, José M. O Mal Estar Docente: A Sala de Aula e a Saúde dos Professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

EYAL, Ori; ROTH, Guy. Principals' Leadership and Teacher Motivation: Self-determination Theory Analysis. Journal of Educational Administration, v.49, n.3, 256-275, 2011.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. A Escola Como Organização Aprendente. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, Bernadete A. Atratividade da Carreira Docente no Brasil: Relatório Preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada A. O Professor, as Condições de Trabalho e os Efeitos Sobre sua Saúde. Educação e Pesquisa, v.31, n.2, p.189-199, 2005.

HILL, Manuela M.; HILL, Andrew. Investigação Por Questionário. Lisboa: Sílabo, 2009.

HUÉ, Carlos. Bienestar Docente y Pensamiento Emocional. Madrid: Wolters Kluwer España, SA., 2008.

HURREN, B. Lee. The Effects of Principals' Humor on Teacher Job Satisfaction. Educational Studies, v.32, n.4, 373-385, Dec.2006.

JESUS, Saul N. Professor Sem Estresse: Realização e Bem Estar Docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JESUS, Saul N. Perspectivas Para o Bem Estar Docente: Uma Lição de Síntese. Porto: ASA Editores, 2002.

_____. Bem Estar dos Professores: Estratégias Para Realização e Desenvolvimento Profissional. Porto: Porto Editora, 1998.

KORKMAS, Mehmet. The Effects of Leadership Styles on Organizational Health. Educational Research Quarterly, v.30, n.3, p.22-54, 2007.

LAPO, Flavinês R.; BUENO, Belmira O. Professores, Desencanto com a Profissão e Abandono do Magistério. Cadernos de Pesquisa, n.118, p.65-88, mar. 2003.

LEITHWOOD, Keneth et al. International Handbook of Educational Leadership and Administration. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, v. 2, 1996.

LÜCK, Heloísa. Liderança em Gestão Escolar. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. Pessoas, Trabalho e Motivações. In: SANTOS, Bettina S. (Org.); CARREÑO, Ángel B. (Org.) A Motivação em Diferentes Cenários. Porto Alegre: Edipucrs, 2010, p.65-78.

_____. Afetividade: A Manifestação de Sentimentos na Educação. Educação – Porto Alegre – RS, ano XXIX, n.1 (58), p.123-133, Jan./Abr. 2006.

MOSQUERA, Juan J. M. et al. Universidade: Auto-Estima, Auto-Imagem e Auto-Realização. Unirevista, v.1, n.2, abr. 2006.

NATIONAL COLLEGE OF SCHOOL LEADERSHIP. School Leadership: Concepts and Evidence – Full Report. 2003. Disponível em: <www.nationalcollege.org.uk>

OVANDO, Martha N. Líderes Instrucionais e Sua Capacidade de Fornecer Feedback Construtivo aos Professores. Educação, v.32, n.3, p.260-269, set./dez. 2009.

PAHNOS, Markella L. The Principal as the Primary Mediator of School Stress. Education, v.111, n.1, p.125-132, 2001.

PEDRO, Neuza; PEIXOTO, Francisco. Satisfação Profissional e Auto-Estima em Professores do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, v.2, n.24, p.247-262, 2006.

PICADO, Luís. Ser Professor: Do Mal Estar Para o Bem Estar Docente. Disponível em: <www.psicologia.com.pt/artigo/textos/A0474.pdf>

REYES, Pedro; HOYLE, Douglas. Teachers' Satisfaction With Principals' Communication. *Journal of Educational Research*, v.85, n.3, p.163-168, Jan/Fev 1992.

RONIT, Bogler. The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, v.37, n.5, p.662-683, dec. 2001.

SAMPAIO, Adelar; JESUS, Saul N. de, STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. Perspectivas para a promoção do bem-estar profissional do docente. *Polimorfia FAMUNM, Mato Grosso*, v. 5, p. 76- 82, 2008.

SANCAR, Mine. Leadership Behaviors of School Principals in Relation to Teacher Job Satisfaction in North Cyprus. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, v.1, p.2855-2864, 2009.

SCHULZ, Irene L.; TEDDLIE, Charles. The Relationship Between Teachers' Job Satisfaction and Their Perceptions of Principals' Use of Power and School Effectiveness. *Education*, v.109, n.4, p.461-468, 2001.

SIQUEIRA, Mirlene M. M. Medidas do Comportamento Organizacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SINGER, Jack. The Teachers' Ultimate Stress Mastery Guide. Thousand Oaks, California: Corwin, 2010.

STOBÄUS, Claus D. Opiniões de Estudantes de Medicina e Médicos Sobre sua Formação Profissional: Implicações Para Uma Educação Médica. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 1989.

STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M.; SANTOS, Bettina S. Grupo de Pesquisa Mal Estar e Bem Estar na Docência. *Educação*, n. especial, p.259-272, out. 2007.

TIMM, Edgar Z.; MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. Resiliência: Necessidade e Possibilidade de Problematização em Contextos de Docência. Educação, v.31, n.1, p.39-45, jan./abr. 2008.

TRIGO, João R.; COSTA, Jorge A. Liderança nas Organizações Educativas: a Direção por Valores. Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.16, n.61, p.561-582, Out/Dez 2008.

VÁZQUEZ, Carmelo; HERVÁZ, Gonzalo (Coords.). La Ciencia del Bienestar: Fundamentos de Una Psicología Positiva. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

VALLE, Ione R. Carreira do Magistério: uma Escolha Deliberada? Rev. Bras. Est. Pedag., v.87, n.116, 178-187, mai/ago, 2006.

WALKER, Jeff.; SLEAR, Sheron. The Impact of Leadership Behaviors on the Efficacy of New and Experience Middle School Teachers. NASSP Bulletin, v.95, n.46, 2011.

WET, Corene de. The Reasons for and the Impact of Principal-on-Teacher Bullying on the Victims' Private and Professional Lives. Teaching and Teacher Education, v.26, p.1450-1459, 2010.

WONG, Chi-Sum. WONG, Ping-Man. PENG, Kelly Z. Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction: The Case of Hong Kong. Educational Management Administration & Leadership, v.38, n.1, p.59-70, 2010.

ZAFFARI, Noeci T. et al. Síndrome de Burnout e Estratégias de Coping em Professores: Diferença entre Gêneros. Psicologia IESB, v.1, n.2, p.1-12, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de pesquisa: Percepção dos professores sobre líderes educacionais

PESQUISA

- Obrigado por participar desta pesquisa.
- Responda sem se identificar.
- Assinale com um "X" a alternativa de sua escolha (somente uma por questão).
- Considere como equipe administrativa as seguintes pessoas: diretor(a), vice diretor(a), tesoureiro(a), coordenador(a), orientador(a), coordenador(a) de disciplina, secretário(a) e capelão(ã).
- Estes dados serão utilizados apenas para fins de pesquisa – sua identidade não será revelada.

Em cada uma das afirmações abaixo, assinale a alternativa que melhor expresse a intensidade de seus sentimentos em relação ao trabalho da EQUIPE ADMINISTRATIVA do colégio:

1. Sou acompanhado(a) em meu trabalho.
 Sempre Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

2. A equipe administrativa sabe onde quer chegar.
 Sempre Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

3. Nas situações em que é possível, me consultam para tomar decisões.
 Sempre Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

4. Sou estimulado(a) a melhorar meu desempenho.
 Sempre Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

5. Recebo retorno sobre o andamento do meu trabalho.
 Sempre Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

6. Sou elogiado(a) pelo trabalho que realizo.
 Sempre Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

7. Sou compreendido(a) quando tenho problemas pessoais.
 Sempre Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

8. Sinto-me valorizado(a).
 Sempre Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca

9. Sinto que a administração confia em meu trabalho.
 Sempre Muitas vezes Às vezes Raramente Nunca


10. Sinto-me à vontade para partilhar minhas limitações com a administração.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca
11. Quando me chamam para conversar, fico tranquilo(a).
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca
12. A equipe administrativa me afeta positivamente.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca
13. A equipe administrativa me afeta negativamente.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca
14. A liderança em geral é positiva.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca
15. O ambiente de trabalho na escola é positivo.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca
16. Há uma preocupação com as pessoas.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca
17. Quando me manifesto, minhas opiniões são consideradas.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca
18. Sinto-me apreciado(a) como pessoa.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca
19. Sou apoiado(a) nos casos de indisciplina.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca
20. Recebo orientações sobre como manter a disciplina.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca
21. A profissão docente promove satisfação profissional.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca
22. Estou satisfeito(a) profissionalmente.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca
23. Penso que deveria ter escolhido outra profissão.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca

24. Penso em seguir na profissão docente até o fim de minha carreira.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca

25. Sinto vontade de mudar de profissão.
() Sempre () Muitas vezes () Às vezes () Raramente () Nunca

Obrigado por sua participação!

ANEXOS

ANEXO A – Solicitação de autorização para pesquisa

COLÉGIO
**ADVENTISTA
MARECHAL RONDON**
Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio

Rua Mali, 255
Porto Alegre – RS
Fone: (51) 3349-6600
secmar.acsr@adventistas.org.br

Porto Alegre, 03 de outubro de 2011.

À Prof.^a Gislaíne Fortes de Araújo.
Departamento de Educação da ACSR.


Prezada professora:

Gostaria de solicitar autorização para aplicação do questionário de minha pesquisa de mestrado (ANEXO), cujo título é A INFLUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NO BEM ESTAR DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE LÍDERES EDUCACIONAIS DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE PORTO ALEGRE, sob a orientação do prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera, da PUCRS.

Atenciosamente,

Douglas Leal dos Santos
Diretor

ANEXO B – Autorização para realização da pesquisa



IGREJA
ADVENTISTA
SÉTIMO DIA

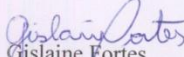
Associação Central
Sul-rio-grandense

Departamento de Educação
Rua João Wallig, 596 - 91340-000
Porto Alegre - RS
Fone: (51) 3375-1616

Prezado Douglas Leal dos Santos

Venho por meio desta, autorizar a aplicação do questionário e demais procedimentos necessários à realização da pesquisa.

Atenciosamente,


Gislaire Fortes
Diretora de Educação