

O gestor escolar reflexivo e a consolidação do clima organizacional a partir do trabalho colaborativo

The reflective school manager and the consolidation of the organizational climate from the collaborative work

Claudio Zarate Sanavria¹
Geovana Zamboni Pazetto²

Resumo

Este artigo descreve os resultados de uma pesquisa que procurou compreender a relação entre a reflexão sobre as práticas gestoras e o clima organizacional em um conjunto de *campi* dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia da região Centro-Oeste. Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de natureza descritivo-explicativa, coletando os dados por meio de questionário disponibilizado aos diretores envolvidos e os resultados indicam uma baixa adesão voluntária dos servidores ao processo de tomada de decisão, apesar do incentivo feito pelos diretores. As discussões necessitam de muitas intervenções por parte dos gestores, porém estes acreditam que o envolvimento da equipe influencia positivamente no clima organizacional. O processo de reflexão sobre as próprias práticas por parte do diretor ainda é incipiente, porém os dados denotaram uma disposição de constante revisão das práticas.

Palavras-chave: Colaboração; Reflexão; Gestão Participativa

Abstract

This paper describes a research whose objective was to understand the relationship between the reflection on the management practices and the organizational climate in a set of campuses of the federal institutes of education, science and technology of the Center-West region. We developed a qualitative research of a descriptive-explanatory nature, through the questionnaire collection made available to the directors involved, with closed-ended and open-ended questions. The results expose a low voluntary adherence of officials to the decision-making process, despite the encouragement made by the directors. The discussions require many interventions by the managers, but the managers believe that the involvement of the team influences positively on the organizational climate. The director's process of reflection on his own practices is still incipient, but the data denoted a constant revision of practices.

Keywords: Collaboration; Reflection; Participative Management.

1 Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Doutor em Educação (UNESP). Mestre em Educação (UCDB). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). claudio.sanavria@ifms.edu.br <https://orcid.org/0000-0002-4664-4421>

2 Mestre em Ensino de Química-Universidade Federal de São Carlos(UFSCar). geovanazambonipazetto@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-3145-1229>

Introdução

Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia foram criados por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e, juntos, compõem a Rede Federal de Educação Científica Tecnológica. Existem atualmente 38 institutos federais, além do Colégio Pedro II (RJ) e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Assim, são 644 *campi* espalhados por todas as regiões do país e que, no momento, atendem aproximadamente um milhão de estudantes, desde o nível médio até a pós-graduação. Cada instituto organiza-se numa estrutura *multicampi*, cujas unidades são subordinadas a uma reitoria, eleita a cada 4 anos, por sua comunidade acadêmica (servidores e estudantes). Cada *campus* tem um diretor-geral, também eleito pela comunidade local e com mandato de quatro anos. Uma vez implantado, um *campus* é gerido nos seus primeiros cinco anos de existência por um diretor-geral *pró-tempore*, nomeado pelo reitor. Após este período, começam a ocorrer as eleições, sendo a mesma regra aplicada a um instituto recém-criado em nível de reitoria.

A estrutura organizacional de um *campus* de instituto federal possui particularidades que o difere de escolas de ensino médio, pertencentes a outras redes (BUENO, 2015). Subordinados ao diretor-geral, existem diretorias específicas (ensino, pesquisa, administração, etc.), cada qual com suas respectivas coordenações, todas estabelecidas como cargos de confiança. O orçamento é descentralizado e muitas das decisões e processos são encaminhados pelo próprio *campus*, cabendo à Reitoria, apenas, a tomada de decisão no âmbito institucional. Assim, cabe ao diretor-geral a tomada de um conjunto de decisões estratégicas de cunho administrativo-orçamentárias e processuais, para que se obtenha êxito na tríade ensino-pesquisa-extensão e, de fato, o instituto cumpra o seu papel de agente promotor do desenvolvimento local e da transformação social.

Dessa maneira, alguns questionamentos direcionam nossas inquietações: 1) Qual o nível de participação da comunidade na tomada de decisão de um *campus*? 2) A partir da interação com a sua comunidade, o gestor reflete sobre suas próprias práticas gestoras? 3) De que maneira o trabalho coletivo e uma suposta reflexão do gestor poderiam influenciar

no clima organizacional de um *campus* de modo a promover a colaboração?

Autores como Lück (2013) e Libâneo (2004) defendem que a participação assume uma dimensão política e constitui-se como elemento essencial para o eficiente desempenho de uma organização. Entretanto, a participação deve ser entendida como um processo dinâmico que vai além da tomada de decisão, caracterizando-se também pelo apoio mútuo na convivência da gestão educacional na busca pela superação das dificuldades e limitações para o enfrentamento dos seus desafios, pelo bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social (LÜCK, 2013).

O trabalho colaborativo e a tomada de decisões de modo coletivo como elementos para o alcance da eficiência é ponto comum para autores como Paro (2015), que defende que não se trata de um esforço de um indivíduo isolado, mas sim do esforço humano coletivo, isto é, da multiplicidade de habilidades, forças, destrezas, conhecimentos, ou seja, as mais diversas capacidades inerentes aos diferentes elementos humanos da organização.

Num contexto de gestão participativa, é mister considerar o nível de reflexão dos gestores sobre suas próprias práticas e como os resultados desse processo podem influenciar o clima organizacional, de modo que o gestor tenha uma adesão cada vez maior dos seus pares ao próprio processo decisório. Para melhor compreensão do conceito de reflexão, baseamos este trabalho nas ideias defendidas por Schön (2000) sobre o *conhecimento-na-ação* (conhecimento tácito), *reflexão-na-ação* (confrontação empírica com a realidade problemática), *reflexão-sobre-a-ação* (olhar retrospectivo sobre a ação) e *reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação* (análise do próprio processo de reflexão). Mesmo que os estudiosos tratem mais da reflexão no contexto da atuação docente, é possível também analisarmos a atuação da gestão sob estes mesmos aspectos, o que tentaremos fazer a partir dos dados coletados.

Alarcão (2001) defende o conceito de escola reflexiva, que volta seu olhar para si própria, para sua missão social e para sua organização, confrontando suas atividades em um processo avaliativo e formativo. Assim, entende que apenas a escola que interroga a si própria é capaz de transformar-se em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora. Logo, o trabalho colaborativo e a reflexão são elementos que

podem influenciar positivamente o clima organizacional de uma escola de modo que ela alcance o *status* de escola reflexiva. Entende-se por clima organizacional um humor, um estado de espírito coletivo, uma satisfação de expressão variável conforme as circunstâncias e conjunturas do momento, considerando seu caráter temporário e eventual sujeito à resolução das condições que criam essas características (LÜCK, 2010).

Para Lück (2010), os gestores escolares, logo que assumem as responsabilidades do seu cargo, precisam também liderar a formação de clima e cultura escolar, de modo que o ambiente seja estimulante e adequado para a formação consistente de seus estudantes. Ao mesmo tempo, compreendemos a complexidade no alcance desse ideal e questionamo-nos sobre os elementos que possam efetivamente contribuir nesse processo.

Nesse contexto, este artigo busca compreender a relação entre a reflexão sobre as práticas gestoras e o clima organizacional em um conjunto de *campi* dos institutos federais da região centro-oeste. Buscamos investigar a reflexão e a colaboração além da prática pedagógica, perpassando pela gestão escolar e pressupondo que o gestor que reflete sobre as suas próprias práticas contribui para um clima organizacional mais voltado para o atingimento de metas comuns.

Metodologia

Partindo de Alves-Mazzotti (1998) e Sandín Esteban (2010), definimos a pesquisa qualitativa como norteadora do desenvolvimento do presente trabalho. Quanto à sua natureza, conforme Gil (2010), entendemos a pesquisa aqui relatada como descritivo-explicativa.

Definimos o questionário *online* como instrumento de coleta de dados, considerando as dificuldades de acesso aos diversos *campi* existentes na região centro-oeste, assim como a possibilidade de rápido retorno dos sujeitos participantes. Tal recorte deu-se em decorrência da atuação deste pesquisador como gestor no IFMS (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul) e nosso anseio em conhecer melhor a região a qual pertence nossa instituição. O questionário contemplou questionamentos abertos e fechados.

A partir do delineamento estabelecido, o processo de coleta e análise de dados foi

dividido nas seguintes etapas:

- 1) Contato inicial com os gestores para participação na pesquisa;
- 2) Aplicação de questionário *online*;
- 2) Levantamento e análise do perfil dos gestores;
- 3) Categorização e análise dos dados provenientes dos questionários.

A categorização e análise dos dados provenientes das questões abertas foram realizadas de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Ao todo foram convidados diretores-gerais de 66 *campi* de institutos federais sendo: 11 no Distrito Federal, 26 em Goiás, 19 no Mato Grosso e 10 no Mato Grosso do Sul.

Perfil dos Diretores

Do total de diretores convidados, dezessete (17) responderam ao questionário, o que representa 26% dos diretores-gerais da região Centro-Oeste. Quanto à procedência de cada um, foram dois (11,8%) do Distrito Federal, dois (11,8%) do Mato Grosso do Sul, quatro (23,5%) do Mato Grosso e nove (52,9%) de Goiás. Ressaltamos que o estado de Goiás é o que concentra a maior quantidade de *campi* de institutos federais, dividindo-se em duas instituições (Instituto Federal de Goiás e Instituto Federal Goiano).

Quanto ao seu objeto de concurso, dois diretores (11,8%) são técnicos administrativos e quinze (88,2%) são concursados como docentes. Quanto à titulação, cinco diretores (29,4%) possuem doutorado, onze (64,7%) possuem mestrado e um (5,9%) é especialista. A maioria (64,7%) tem entre 6 e 10 anos de atuação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cabendo ressaltar que apenas um (5,9%) possui menos de 5 anos de concurso. Dos demais, três (17,6%) estão na Rede entre 10 a 20 anos e dois diretores (11,8%) atuam há mais de 20 anos. Quanto à faixa etária, predominam os diretores com idades entre 31 e 40 anos (47,1%). Quanto à experiência em cargos de gestão, sete diretores (41,2%) possuem mais de seis anos de atuação e dez (58,8%) estão há menos tempo.

Quando questionados se possuíam formação complementar em gestão escolar, doze diretores (70,6%) afirmaram que já buscaram algum tipo de formação e cinco (29,4%)

confessaram ainda não terem realizado este tipo de ação.

O Trabalho Colaborativo

No atual contexto do mundo do trabalho, dificilmente encontramos uma profissão aberta ao ambiente social que trabalhe ou que evolua isoladamente. O processo de trocar com os outros, as dúvidas, as contradições, os problemas, os sucessos e os fracassos é importante na formação dos indivíduos e, principalmente, em seu desenvolvimento pessoal e profissional (IMBERNÓN, 2010).

Ferreira (2003) discute e analisa os diversos tipos de relacionamento de um grupo, apresentando a ideia de trabalho colaborativo mais próximo de adesão e de trabalho efetivamente coletivo. Assim, defende que, na colaboração, cada indivíduo participa da maioria das decisões escolhendo a meta, definindo as estratégias, as tarefas, avaliando o resultado, e o faz com a consciência de que é algo realmente importante para ele e para o grupo como um todo. Por essa razão, envolve um grau significativo de parceria voluntária, o que distingue o trabalho colaborativo de um relacionamento de dominação e submissão.

Concordamos com Lück (2014) de que a gestão escolar é um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, organizado coletivamente para que as pessoas, organizadas em equipe, tenham condições para a promoção dos resultados desejados. Nesse contexto, visando compreender o nível de envolvimento dos servidores na tomada de decisão do *campus*, os diretores foram indagados sobre o envolvimento dos servidores que possuem alguma função gratificada (coordenadores e demais diretores sistêmicos) e os que não atuam diretamente na gestão. Assim, nove diretores (52,9%) consideram como muito bom o envolvimento dos servidores que exercem alguma função específica na gestão, seis (35,3%) consideram como satisfatório e apenas um (5,9%) entende como excelente a participação dos servidores no seu *campus*, assim como outro diretor (5,9%), que afirmou inexistir tal participação.

Quando a mesma pergunta é feita, porém, abordando a adesão espontânea dos servidores sem função, os números se alteram. Do total de diretores, quatro (23,5%) consideram a participação insatisfatória, nove (52,9%) afirmam considerar satisfatória e

quatro (23,5%) consideram muito boa a adesão.

Para Ferreira (2003), é primordial que a adesão seja voluntária, assim como o engajamento e a participação ativa nas decisões. Esses são elementos-chave para a constituição de um grupo de trabalho colaborativo. Percebemos nos dados que a adesão dos servidores se dá mais entre os que possuem alguma função gratificada na gestão e inferimos se isso não decorre do fato deles se sentirem obrigados a participar das decisões por conta de suas respectivas posições dentro do *campus* ao mesmo tempo em que os demais se sentem, de certa forma, desobrigados de se ocuparem com a tomada de decisões.

Concordamos com Lück (2014) quando afirma que cabe à equipe de gestão atuar no sentido de: a) promover e manter um elevado espírito de equipe, tendo clareza dos objetivos educacionais, missão, visão e valores da instituição; b) ampliar a visão de todos os atores do ambiente educacional a respeito de seu papel e de todas as possibilidades de melhoria e desenvolvimento; c) numa ação conjunta para o atingimento dos objetivos educacionais, orientar-se de modo empreendedor e proativo; d) promover e, principalmente, manter uma cultura escolar favorável e propícia ao trabalho educacional e à aprendizagem dos alunos; e) envolver e motivar as pessoas em processos socioeducacionais cada vez mais efetivos no ambiente escolar e na comunidade; f) estabelecer e manter o elevado nível de expectativas a respeito da educação e da possibilidade de melhorar continuamente seu trabalho e os seus bons resultados visando promover a aprendizagem dos alunos e sua formação; g) promover um processo de comunicação dinâmico e relacionamento interpessoal aberto, dialógico e reflexivo; h) estabelecer um processo de orientação, acompanhamento e retorno ao trabalho dos professores na sala de aula, focando a aprendizagem.

Os diretores foram indagados se os servidores dos seus respectivos *campi* são estimulados a participar da tomada de decisão junto com a gestão. Do total de diretores, doze (70,6%) afirmaram sempre estimular os servidores, enquanto cinco (29,4%) disseram que isso ocorre às vezes. Os dados vão ao encontro das ideias defendidas por Lück (2013) quanto à promoção solidária da participação de todos os atores da comunidade escolar como meio de orientação de uma ação participativa hábil em educação, visando a

construção da escola como organização dinâmica e competente. Assim, é essencial a tomada de decisões em conjunto orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, o respeito aos demais participantes e a aceitação da diversidade de posicionamentos e características pessoais. Ao percebermos o estímulo dos servidores por parte dos diretores envolvidos na pesquisa, destacamos esse como primeiro passo para a coletividade, apesar de entendermos que, mais importante ainda, é o atendimento dos servidores a esse chamado, o que, de fato, irá refletir nos processos decisórios institucionais. Nesse contexto, entendemos a liderança como aspecto diferenciador na busca pelo estímulo.

Conforme Lück (2014), a liderança consiste na capacidade de influenciar as pessoas de maneira que ajam focadas na realização de uma tarefa, individualmente ou em grupo e de modo voluntário e motivado e buscando, assim, a efetivação de um resultado ou o cumprimento de objetivos determinados. Para isso, precisam primeiramente reconhecer-se como parte de uma equipe cujos membros compartilham em comum responsabilidades sociais a que devem atender. A influência do gestor, na perspectiva de líder, ocorre a partir do momento no qual ele consegue mobilizar todos os atores do contexto escolar como uma comunidade e ela, uma vez socialmente organizada em torno das responsabilidades educacionais e concentrando esforços, garante o trabalho educacional efetivo.

Quanto à tomada coletiva de decisão, oito diretores (47,1%) informaram que as soluções são construídas coletivamente a partir das discussões realizadas, enquanto sete (41,2%) afirmaram que são apresentadas soluções previamente elaboradas para serem referendadas pelo grupo. Dois diretores (11,8%) informaram que fazem uma “mistura” das duas abordagens, ou seja, em sua maioria são apresentadas propostas a serem referendadas, mas que também existem momentos de construção coletiva.

Ferreira (2004) ressalta que fatores como tempo, igualdade de papéis, metas e liderança compartilhadas são fundamentais para a efetividade do trabalho colaborativo. Assim, buscamos compreender como os diretores entendem que este ocorre em seus respectivos *campi*.

Em se tratando do estabelecimento de metas, doze diretores (70,6%) afirmaram que

elas são estabelecidas coletivamente, enquanto quatro (23,5%) informaram que as metas são previamente elaboradas e apresentadas aos servidores para serem referendadas. Um diretor (5,9%) afirmou ainda que, no seu *campus*, o grupo procura estabelecer as metas coletivamente, porém as principais metas são provenientes do PNE e outras fontes governamentais.

É importante destacarmos nos dados a evidência de um esforço na busca por metas comuns a partir das percepções dos diretores sobre seus grupos de trabalho. No contexto da colaboração, um grupo de trabalho seria aquele com as seguintes características (FERREIRA, 2004): a) a participação ocorre de maneira voluntária e todos os atores envolvidos buscam crescimento profissional; b) todo o trabalho é fundamentado pelo respeito mútuo; c) os atores compartilham significados sobre o que estão fazendo e qual o sentido disso para suas vidas e práticas trabalhando juntos por um objetivo comum; d) os atores expressam-se livremente e sentem-se à vontade para isso, inclusive para ouvirem críticas e a mudarem suas concepções e práticas; e) as atividades não possuem uma única orientação; f) os atores possuem diferentes percepções e pontos de vista e o trabalho do grupo constitui-se num conjunto de distintas contribuições, com diferentes níveis de participação.

Os diretores foram questionados sobre o nível de necessidade de sua intervenção nas discussões coletivas. Numa escala de 1 a 5, onde 1 representa nenhuma intervenção e 5 significa muita necessidade de intervenção, dois diretores (11,8%) informaram o nível 2, sete (41,2%) informaram a média 3, seis (35,3%) informaram o nível 4 e dois (11,8%) afirmaram que é necessária muita intervenção da Direção-Geral na tomada de decisão.

Entendemos nos dados a evidência de um trabalho inicial de organização dos servidores como um grupo de trabalho com características colaborativas, porém, ainda é necessária a atuação do diretor como um líder no sentido de direcionar os trabalhos e discussões. É importante ressaltarmos que, durante seu processo de constituição, um grupo colaborativo adquire uma identidade própria composta por objetivos comuns ao mesmo tempo em que mantém a individualidade de cada ator participante, conforme Nacarato et al. (2006). Isso é essencial, uma vez que a democracia se constitui como condição

fundamental para a estruturação de um coletivo atuante na escola, considerando que suas necessidades e deveres emanam dele mesmo, renovando-se e superando-se continuamente (LÜCK, 2013).

Quanto à interação com diretores-gerais dos demais *campi* da sua instituição na busca por soluções ou troca de experiências, três diretores (17,6%) informaram que há uma interação satisfatória com os demais colegas. Nove diretores (52,9%) afirmaram que a interação é muito boa e cinco (29,4%) consideram que há um alto nível de interação com os pares. Tais dados evidenciam uma considerável troca de experiências entre os diretores-gerais e seus respectivos colegas de função.

Os diretores também foram questionados sobre a atuação dos demais membros de sua equipe de gestão (diretores sistêmicos e coordenadores) na busca por soluções para os problemas que se apresentam. Nesse contexto, quinze diretores (88,2%) afirmaram que os diretores e coordenadores realizam buscas coletivas por soluções com seus respectivos subordinados, enquanto dois (11,8%) disseram que há o estímulo por uma busca coletiva, porém isso nem sempre é possível de se realizar.

Lück (2013) defende que a qualidade do ensino decorre da atuação dos seus participantes no processo decisório, sentindo-se no direito de fazê-lo e tendo clareza do dever de agir para implementar as decisões tomadas. Nesse contexto, o sentido efetivo da participação se expressa pela peculiaridade da prática exercida e por seus resultados. Portanto, em diferentes contextos, é possível observar diferentes práticas e níveis de participação, conforme sua abrangência e seu poder de influência.

A partir dos dados apresentados, é possível considerarmos que, no contexto de atuação dos diretores envolvidos na pesquisa, a participação da comunidade na tomada de decisão ocorre ainda *como presença e como expressão verbal e discussão*, conforme as ideias de Lück (2013). Isso significa que os atores, apesar de já discutirem num ambiente de coletividade, ainda necessitam compreender o seu papel no ambiente educacional, aderindo voluntariamente à tomada de decisão e compreendendo a importância desta na melhoria das condições de formação dos estudantes. Os diretores ainda necessitam intervir e buscar estes atores e a questão da função gratificada ainda aparece como elemento

determinante para a adesão dos servidores. Para Lück (2013), a participação como presença é aquela na qual os atores apenas se fazem presentes nas reuniões, sem discussão efetiva. É o caso de uma reunião geral no *campus*, por exemplo, na qual acabam ocorrendo mais avisos do que discussão de temas. Já na participação *como expressão verbal e discussão* os atores verbalizam suas opiniões e experiências, porém estas ainda não se incorporam totalmente às decisões da gestão. Entendemos que é neste ponto que se encontram as articulações dos servidores ligados aos diretores pesquisados. A evolução disso é a participação *como representação política, como tomada de decisão* e, por último, *como engajamento*.

O Clima Organizacional

Lück (2010) defende que o clima organizacional se caracteriza pelas percepções conscientes das pessoas a respeito do que acontece em seu entorno. Assim, é possível identificá-lo a partir das representações que as pessoas possuem sobre tudo o que compõe o seu ambiente de trabalho, aquilo que lhes estimulam, que motiva os seus posicionamentos e as suas percepções assumidas a partir dos significados construídos.

Neste contexto, o primeiro questionamento feito aos diretores quanto ao clima organizacional de seu *campus* refere-se à periodicidade de sondagem realizada. Do total de diretores participantes desta pesquisa, nove (52,9%) afirmaram que tal levantamento ocorre anualmente, um (5,9%) informou que ocorre semestralmente e cinco (29,4%) informaram que a sondagem ocorre de modo esporádico. Há ainda um diretor (5,9%) que afirmou nunca ter realizado esse tipo de levantamento.

Indagados sobre como trabalham com os resultados obtidos a partir da sondagem do clima organizacional de seus respectivos *campi*, cinco diretores (29,4%) disseram que fazem uso dos resultados para o planejamento e estabelecimento de novas metas, quatro (23,5%) divulgam os resultados para a comunidade e três (17,6%) organizam capacitações e/ou atividades visando a melhoria do clima organizacional do *campus*. Há ainda dois diretores (11,8%) que não responderam e três (17,6%) que afirmaram não terem tido resultados até então.

Sobre o que os levantamentos já realizados evidenciaram, os diretores deram respostas que indicaram questões de comunicação, relacionamento interpessoal/urbanidade, satisfação dos servidores com o ambiente de trabalho e a infraestrutura e necessidade de maior adesão dos servidores à gestão e, conseqüentemente, à tomada de decisão

Ressaltamos o caráter temporário e eventual do clima organizacional apontado por Lück (2010) para defendermos uma periodicidade regular para o seu levantamento. Somente assim será possível ao diretor agir sobre os seus resultados, uma vez que se trata de uma “fotografia” que capta um humor e estado de espírito coletivo, derivados de um conjunto de circunstâncias e conjunturas do momento. Caso o humor e o estado de espírito sejam superados rapidamente, o fazer coletivo do ambiente escolar não tem suas características alteradas, pois deixam de se instalar como uma característica da cultura escolar. Entretanto, se esse estado permanecer de maneira intensa e continuada, tende a ser incorporado no fazer e a constituir, assim, sua cultura. Daí a importância do trabalho periódico do gestor com as questões relacionadas ao clima organizacional.

A maioria dos diretores (94,1%) considera que o envolvimento da equipe na tomada de decisão influencia positivamente no clima organizacional do *campus*. É importante salientarmos esse índice como relevante, pois a postura do gestor é fator determinante para que o envolvimento da equipe de fato ocorra. Para Lück (2010) o clima organizacional é resultado de fatores internos da instituição educacional, principalmente no que se refere ao estilo de gestão, liderança e de decisões tomadas. Apesar de também ser influenciado por fatores externos, defendemos que as decisões de grupo e o envolvimento dos servidores são fatores determinantes para um clima positivo.

Sobre o atual clima organizacional dos seus respectivos *campi*, os dados demonstram um nível interessante de satisfação por parte dos diretores com os aspectos apontados pela questão, apesar de constarem números consideráveis sobre o pertencimento. O papel e a influência do diretor sobre o clima organizacional da instituição educacional são reconhecidos tanto em estudos quanto em percepções cotidianas. Se o diretor assumir uma postura omissa, o clima escolar tende a ser descompromissado e burocratizado. Se o diretor for autoritário, a prática da escola passa a se consolidar na autoridade e no

formalismo. Contudo, se o diretor adotar um olhar atento às questões pedagógicas e à aprendizagem dos alunos e oferecer esse modelo de atuação e orientações aos professores, a tendência é que eles também assim atuem (LÜCK, 2010).

Guimarães (2012) defende que o clima organizacional positivo se caracteriza pela percepção dos servidores da existência de flexibilidade na estruturação das condições de trabalho. Neste contexto, aponta que as ações do líder representam de 50% a 70% da percepção dos seus subordinados sobre o ambiente organizacional.

Quanto ao nível de acomodação/conformismo dos servidores do *campus* diante dos problemas que se apresentam, os diretores apresentaram tal nível em uma escala de 1 a 5, na qual 1 significa “inexistente” e 5 significa “alto”. Do total de diretores, cinco (29,4%) informaram o nível 2, onze (64,7%) informaram a média 3 e um (5,9%) informou o nível quatro. De acordo com Guimarães (2012), os melhores locais para se trabalhar possuem as seguintes características; liderança aceita e admirada; clima organizacional positivo; equipe mobilizada; sentimento de significado e vocação; ambiente agradável; comunicação ampla e eficaz; expectativa otimista por resultados positivos. Entendemos que tais elementos não condizem com o índice de acomodação apontado pelos diretores-gerais, uma vez que é necessário o envolvimento dos atores nas questões que visem a superação dos problemas e a melhoria dos processos educacionais do *campus*.

Outra característica importante apontada por Guimarães (2012) para permitir condições de um clima organizacional positivo é o otimismo, tanto como causa quanto consequência de uma expectativa de resultados positivos. Assim, todos devem ser informados de tudo e sabem que a instituição está indo bem ou possui sérios problemas a serem resolvidos. É importante que a gestão transmita as ações que estão em andamento e quais os planos de curto, médio e longo prazo para a superação dos problemas e a melhoria daquilo que já está dando certo. Assim, o respeito aparece como consequência do sentimento de participação e envolvimento dos atores nas decisões, num contexto de estímulo, sobretudo, do processo formal de reconhecimento por parte da gestão maior.

A Reflexão

O homem está imerso num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão consiste em ter consciência dessa imersão no mundo da sua experiência, não se trata de um conhecimento puro, mas sim influenciado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (PÉREZ GÓMEZ, 1995).

Visando compreender indícios de reflexão no fazer dos diretores, eles foram questionados sobre o que fazem com os resultados obtidos pela avaliação institucional realizada pela CPA (Comissão Própria de Avaliação) e as respostas foram agrupadas em quatro categorias. A primeira diz respeito às respostas que indicam o uso dos resultados para o planejamento, adequação e melhorias, sendo apontada por oito diretores (47,1%). Três diretores (17,6%) indicaram que este tipo de ação ainda está ocorrendo no *campus* e que os dados estão em análise, sem indicar o que pretendem fazer a partir dos seus resultados. Dois diretores (11,8%) disseram apenas que divulgam os resultados à comunidade, sem indicar trabalho posterior e um (5,9%) afirmou que ainda não são realizados trabalhos com os resultados. Do total de diretores, três (17,6%) indicaram que ainda não houve avaliação institucional em seus respectivos *campi*.

Do total de diretores envolvidos na pesquisa, quinze (88,2%) afirmam que sempre refletem sobre suas próprias posturas enquanto diretores-gerais a partir da interação com as suas respectivas equipes, enquanto dois (11,8%) afirmam que às vezes isso ocorre. Indagados sobre como essa reflexão é realizada, todas as respostas convergem para ações de questionamento da equipe, seja por meio de reuniões, seja com conversas mais informais e em momentos rotineiros.

Todos os diretores indicam que já mudaram de postura diante de determinadas situações a partir da observação e análise de sua própria atuação, porém nem todos (11,8%) se sentem confortáveis para assumir essa mudança diante de seus subordinados.

Analisando os dados apresentados, destacamos a seguinte questão: a partir da interação com a sua comunidade, o gestor reflete sobre suas próprias práticas gestoras?

De acordo com Schön (1995), no desenvolvimento de um *practicum* reflexivo é importante considerar três dimensões da reflexão sobre a prática: a compreensão das

matérias pelo aluno; a interação interpessoal entre o professor e o aluno; e a dimensão burocrática da prática. Se pensarmos nesses elementos a partir da interação do diretor com os demais servidores do seu *campus* e no processo de reflexão a partir dessa interação, podemos defender que as três dimensões sejam: a compreensão dos servidores enquanto elementos constituintes e constituídos pelo seu ambiente de trabalho; as relações que se estabelecem entre os servidores e destes com o diretor num contexto de atuação coletiva e colaborativa; as questões burocráticas que permeiam as ações no contexto escolar.

Entendemos, assim como Pérez Gómez (1995), que o cotidiano de um profissional depende do conhecimento tácito que ele mobiliza e elabora durante a sua própria ação. Assim, pressionado pelas múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o diretor ativará os seus conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos e técnicas para elaborar um diagnóstico rápido da situação vivenciada, estruturar estratégias de intervenção e planejar o futuro dos acontecimentos. Porém, entendemos que nem sempre o diretor tem consciência de que rotineiramente realiza tais ações.

Para Schön (1995), um processo o *reflexão-na-ação* pode ocorrer numa série de momentos combinados: o profissional reflexivo permite-se ser surpreendido pela situação; reflete sobre esse fato, buscando compreender a razão pela qual foi surpreendido; reformula o problema suscitado pela situação; efetua experiências para testar suas hipóteses. Com os dados analisados é possível dizer que os diretores apresentam um comportamento reflexivo, porém o trabalho a partir dessa reflexão ainda não é aprofundado. A mudança de postura denota um aspecto positivo resultante de um estímulo reflexivo e indica uma disposição dos profissionais a reverem constantemente sua atuação. Por outro lado, o desconforto em assumir tal mudança ainda decorre dos modelos hierárquicos assumidos pela escola, nos quais as decisões são tomadas pelo gestor e assimiladas pelos demais atores envolvidos na escola, porém excluídos dos processos decisórios.

A *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação* pode considerar-se como a análise que o indivíduo realiza *à posteriori* sobre as características e processos da sua própria ação. É a utilização do conhecimento para descrever, analisar e avaliar os vestígios

deixados na memória por intervenções anteriores (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Temos consciência de que os diretores ainda iniciam essa caminhada, que necessita de tempo e amadurecimento para que se consolide.

Se quisermos mudar a escola, devemos assumi-la como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir e desenvolver-se ecologicamente e de aprender a construir conhecimento sobre si própria nesse processo (ALARCÃO, 2001).

Considerações Finais

Quanto ao nível de participação, é possível afirmar que adesão dos servidores ainda se dá mais entre os que possuem alguma função gratificada e fazem parte da gestão do *campus*, enquanto os demais não se sentem com a responsabilidade de participar do processo decisório. Porém, é importante destacarmos o esforço dos gestores no sentido de motivar seus servidores a participarem e a discutirem coletivamente as questões relacionadas ao seu cotidiano de atuação. Quanto à prática reflexiva por parte dos diretores, há uma disposição destes em atuar repensando suas práticas, porém ainda há um longo caminho a ser percorrido de modo que isso se reflita no clima organizacional dos seus respectivos *campi*.

Por último, considerando os dados coletados e analisados, podemos afirmar que o envolvimento dos servidores na atuação de modo coletivo e colaborativo pode influenciar positivamente no clima organizacional, porém temos consciência de que são necessárias ações contínuas de verificação desse clima e, conseqüentemente, de busca de soluções a partir dos resultados que tal processo indicar.

A reflexão do gestor sobre suas próprias práticas pode ser um elemento diferenciador na melhoria do clima organizacional, considerando que uma disposição para a mudança de postura indica uma abertura para que os demais atores envolvidos no processo se sintam seguros para exporem suas ideias e discutirem as questões da escola. Nesse contexto, entendemos como possibilidades de trabalhos futuros a ampliação da abrangência de envolvimento dos diretores, saindo da região centro-oeste e expandindo para todos os territórios, o que certamente trará elementos mais diversificados para uma

análise mais ampla.

Referências

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 15-30.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas ciências sociais. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2. ed. Pioneira: 1998. p. 109-188.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BUENO, Daniela Gomes Martins. **Institutos federais de educação, ciência e tecnologia: uma política a ser cravada na história**. 1. ed. Curitiba-PR: Appris, 2015.

FERREIRA, Ana Cristina. Analisando o desenvolvimento profissional e metacognitivo de professores de matemática a partir de sua participação em um grupo de trabalho colaborativo. In: Reunião Anual da Associação Brasileira De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação, 23., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 06 jan. 2021.

FERREIRA, Ana Cristina. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo**. 2003. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252812>. Acesso em: 06 jan. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Gilberto. **Liderança positiva: para atingir resultados excepcionais**. 1. ed. São Paulo: Évora, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 1. ed. Goiânia-GO: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. 1. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

NACARATO, Adair Mendes; GRANDO, Regina Célia; TORICELLI, Luana; TOMAZETTO, Miriam. Professores e futuros professores compartilhando aprendizagens: dimensões colaborativas em processos de formação. In: NACARATO, Adair Mendes; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela (Org.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 197-212.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 79-91.

Recebido em: 06/01/2021

Aceito em: 20/05/2021