

LUIZA LÚCIA E SILVA SANTANA

UM OLHAR PARA OS GESTORES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA  
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS – FATORES  
DE SATISFAÇÃO NO TRABALHO

Dissertação apresentada à  
Universidade Federal de Viçosa,  
como parte das exigências do  
Programa de Pós-Graduação em  
Administração, para obtenção do  
título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2009

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e  
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

S232o  
2009

Santana, Luiza Lúcia e Silva, 1959-

Um olhar para os gestores escolares da educação básica da rede pública municipal de Minas Gerais - fatores de satisfação no trabalho / Luiza Lúcia e Silva Santana. – Viçosa, MG, 2009. xx, 159f. : il. (algumas col.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Nina Rosa da Silveira Cunha.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 116-121.

1. Administradores escolares - Satisfação no trabalho.  
2. Qualidade de vida no trabalho. 3. Escolas públicas - Organização e administração. 4. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (Brasil). 5. Políticas públicas. I. Universidade Federal de Viçosa. II. Título.

CDD 22. ed. 371.2011

LUIZA LÚCIA E SILVA SANTANA

UM OLHAR PARA OS GESTORES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA  
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS – FATORES  
DE SATISFAÇÃO NO TRABALHO

Dissertação apresentada à  
Universidade Federal de Viçosa,  
como parte das exigências do  
Programa de Pós-Graduação em  
Administração, para obtenção do  
título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 21 de dezembro de 2009.

---

Prof. Afonso Augusto Teixeira de Freitas  
de Carvalho Lima

---

Prof<sup>ª</sup> Suely de Fátima Ramos Silveira

---

Prof<sup>ª</sup> Rita Márcia Andrade Vaz de Mello

---

Prof. Paulo Roberto Cecon

---

Prof<sup>ª</sup> Nina Rosa da Silveira Cunha  
(Orientadora)

Aos meus filhos Cheyene e Wumathylla.

À memória dos meus pais Luiz de Almeida  
e Silva e Geny da Silva.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, a Deus.

À minha família.

À Universidade Federal de Viçosa (UFV), ao Colégio de Aplicação – CAP-COLUNI e ao Departamento de Administração (DAD), pela oportunidade de fazer o aperfeiçoamento.

À minha orientadora Professora Nina Rosa da Silveira Cunha, pelo crédito que deu à minha proposta de trabalho, pela amizade, paciência, dedicação e por ficar do meu lado o tempo todo.

Aos diretores/gestores da Rede Pública Municipal de Educação Básica de Minas Gerais, sem os quais este trabalho não teria sido concretizado.

Aos meus coorientadores Professores Adriel Rodrigues de Oliveira e Marco Aurélio Marques Ferreira, pelas sugestões.

À Professora Rita Márcia Andrade Vaz de Mello, debatedora e incentivadora das reflexões, pela contribuição.

À Professora Suely de Fátima Ramos Silveira, coordenadora do Programa de Mestrado em Administração, pelo apoio e incentivo constantes.

Aos Professores Paulo Roberto Cecon e Afonso Augusto Teixeira de Freitas de Carvalho Lima, membros da banca, pelas elucidações e pelo apoio.

À Fernanda Cristina da Silva, colega do mestrado, pelo apoio, pela paciência e pelo desprendimento em me ajudar e incentivar o trabalho.

Ao Ministério da Educação, por intermédio do Professor Itamar Nascimento, Coordenador do Programa Nacional Escola de Gestores, que possibilitou parte de realização da pesquisa, apresentando-me aos coordenadores da UFU, UFV e UFMG.

À Diná Guimarães de Faria, amiga que acreditou no meu ideal, me incentivou e, muitas vezes, foi o apoio crítico.

Aos meus colegas do CAP-COLUNI, que me apoiaram durante todo o trajeto, especialmente Eunice Bitencourt Bohnenberger, Diretora; Meire Rute Nantes, secretária; e Flávio Magno Moreira Pinto, estagiário.

Às minhas colegas do mestrado, pela convivência jovem e madura, pela paciência e pelos momentos de reflexão conjunta e, também, de prazer que contribuíram para chegar até aqui, especialmente: Ambrozina (como seria sem o companheirismo, sem as aulas particulares, sem os esclarecimentos; – tudo pela quanti ...; - belezinha??), Andréia (minha companheira assídua de sala; - ... nossa gente! ... será que já conseguimos traduzir tudo? Temos que discutir antes da aula...), Cássia (... esse negócio de administração com educação, tem que amar!!! ... , Danielle (minha anfitriã e primeira parceira de atividades e de horas de reflexões “hermenêuticas” coletivas, - ... é ... a gente tem que fazer mesmo o que gosta... , “Você acredita?” ... Tem que ter números ...), Larissa (nossa Diretora de Finanças, Organizações, e Representações - com louvor!! E não é da área!!! - ... “sai prá lá ...” é claro que no final dá tudo certo!!!) e Ronise (colega de opção pela maternidade e também pelo instrumento, -... meu Deus, tudo ao mesmo tempo! Não sei não ...), das quais confisquei anos de jovialidade, alegria e desprendimento.

Aos meus colegas, também do mestrado, Antônio Carlos, Lelis, Marcelo Feijó, Marcelo Mendonça e Odemir, pela convivência harmoniosa.

A meu colega Lelis, novamente e de forma muito especial, pelo apoio constante e pelo zelo com o banco de dados da Escola de Gestores do MEC/UFV, também pelas reflexões conjuntas ... “até no planalto...”.

Aos funcionários do Departamento de Administração Luiza, Soraya, Tiago, Juliana, Sérgio, Luiz Carlos, Carmen, Paulo, Antônio e Marcelo, pela atenção e pelo apoio.

Aos meus colegas do mestrado, Turma 2008-9, pela convivência, especialmente Maria Inês, Leiza e Solange.

Aos Professores com os quais convivi nas disciplinas do Programa: Adriel (ADM 601 e 605) Afonso (ADM 661), Jefferson e Luciana (ADM 641), Nina Rosa

(ADM 797), Narayana (LET 610), Ricardo (ADM 602 e 662) e Rita Márcia (EDU 660).

Ao Professor Djair Cesário de Araújo, chefe do DAD, sempre preocupado com todos.

Ao Professor Frederico José Vieira Passos, ao programador Rogério Pascini e à Professora Silvane Guimarães Silva Gomes, da Coordenadoria de Educação Aberta a Distância, pelo apoio e suporte técnico, indispensáveis à realização desta pesquisa.

A Margareth, Micheline, Lícia, Polyana e Fabiano, da Central de Processamento de Dados da UFV, também pelo apoio e suporte técnico.

Ao Ronaldo José Batista e ao Luiz Fontes Filho, do COMUT, da Biblioteca Central da UFV, pelas investidas a todo tempo e a toda hora para atender às minhas demandas e consultas.

A Marli Franco e a Marilange Santana, educadoras e colegas de luta, pela colaboração e pelo incentivo.

A Kamilla Alves Rodrigues Ferreira e Ana Cláudia Pedrosa de Oliveira, pela colaboração e pelo apoio.

Ao Antônio Carlos Brunozi Júnior, pela ajuda e pelos ensinamentos.

A Maria Cristina Pataro Maffia, amiga de todas as horas, pelo seio acolhedor, pelo companheirismo incondicional e pela cumplicidade alerta.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para vencer mais esta batalha.

## **BIOGRAFIA**

LUIZA LÚCIA E SILVA SANTANA, filha de Luiz de Almeida e Silva e Geny da Silva, brasileira, nascida em Viçosa, Minas Gerais, no ano de 1959, mãe de Cheyene e de Wumathylla.

Em 1983, licenciou-se em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Em 1996, especializou-se em Educação, Supervisão Educacional, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Em junho de 1980, ingressou, mediante concurso público, na Universidade Federal de Viçosa, onde ocupou cargos na Administração como Oficial de Gabinete da Reitoria, Chefe do Serviço de Bolsa da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Assistente Técnica da Pró-Reitoria de Ensino. Atualmente, é Coordenadora Pedagógica do Colégio de Aplicação – CAP-COLUNI.

Em 2008, iniciou o Programa de Pós-Graduação, em nível de Mestrado, em Administração da UFV, submetendo-se à defesa da dissertação em 21 de dezembro de 2009.



## SUMÁRIO

	Página
LISTA DE QUADROS.....	xi
LISTA DE TABELAS.....	xii
LISTA DE FIGURAS.....	xiii
LISTA DE GRÁFICOS.....	xiv
LISTA DE SIGLAS.....	xv
LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES.....	xvi
RESUMO.....	xvii
ABSTRACT.....	xix
1. INTRODUÇÃO.....	1
1.1. O problema e sua importância.....	2
1.2. Objetivos.....	5
1.2.1. Objetivo geral.....	5
1.2.2. Objetivos específicos.....	5
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	6
2.1. O sentido do trabalho.....	6
2.2. Motivação e satisfação no trabalho.....	8
2.2.1. Classificação das teorias de motivação.....	11
2.2.1.1. Teoria Monetária.....	12
2.2.1.2. Teoria das Relações Humanas.....	12

	Página
2.2.1.3. Teoria das Necessidades Humanas .....	13
2.2.1.4. Teoria das Satisfações Humanas.....	14
2.2.1.5. Teorias de Liderança.....	17
2.2.1.6. Teoria da Expectativa.....	19
2.2.1.7. Psicanálise .....	20
2.2. Condições de trabalho – Qualidade de vida no trabalho.....	21
2.2.1. Conceituação de Qualidade de Vida no Trabalho – QVT.....	25
2.2.2. Categorias e Fatores da Qualidade de Vida no Trabalho.....	27
3. REFERENCIAL DO OBJETO .....	42
3.1. O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação.....	42
3.2. A Escola Pública .....	43
3.3. O Diretor Escolar .....	45
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
4.1. Tipo de pesquisa.....	51
4.2. Universo e amostra.....	53
4.2.1. Estratégia de sensibilização para participação .....	54
4.3. Etapas da pesquisa .....	55
4.4. Instrumento de coleta de dados .....	56
4.4.1. Pré-teste.....	57
4.5. Estrutura de análise da pesquisa.....	57
4.6. Procedimentos e princípios norteadores de redação e análise .....	58
4.6.1. Procedimentos de apresentação dos resultados.....	58
4.6.2. Princípios norteadores da redação e da análise dos resultados .....	59
4.7. Limitações da Pesquisa .....	62
5. PERFIL DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS, PARTICIPANTES DO PN-EGEBP-MEC.....	64
5.1. Considerações sobre as escolas.....	71
6. PERFIL DOS DIRETORES/GESTORES DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS, PARTICIPANTES DO PN-EGEBP-MEC.....	72
6.1. Considerações sobre os diretores/gestores .....	81

	Página
7. FATORES DE SATISFAÇÃO NO CONTEXTO DE TRABALHO DOS DIRETORES/GESTORES DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS, PARTICIPANTES DO PN-EGEBP-MEC .....	82
7.1. Validação das dimensões .....	82
7.2. Análise exploratória dos dados – AED .....	83
7.2.1. Fatores de satisfação com relação à Remuneração-Compensação Justa e Adequada.....	85
7.2.2. Fatores de satisfação com relação às Condições de Trabalho.....	86
7.2.3. Fatores de satisfação com relação ao Uso e Desenvolvimento de Capacidades .....	86
7.2.4. Fatores de satisfação com relação à Oportunidade de Crescimento e Segurança .....	87
7.2.5. Fatores de satisfação com relação à Integração Social na Organização .....	87
7.2.6. Fatores de satisfação com relação ao Constitucionalismo ou Institucionalismo .....	88
7.2.7. Fatores de satisfação com relação ao Equilíbrio Trabalho e Vida .....	88
7.2.8. Fatores de satisfação com relação à Relevância Social do Trabalho .....	89
7.3. Considerações sobre os fatores de satisfação.....	90
8. PERCEPÇÃO DOS DIRETORES/GESTORES DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS, PARTICIPANTES DO PN-EGEBP-MEC, SOBRE A INTERFERÊNCIA DE FATORES RELACIONADOS AO CONTEXTO DE TRABALHO NA GESTÃO ESCOLAR .....	91
8.1. Remuneração - Compensação Justa e Adequada .....	93
8.2. Condições de Trabalho.....	95
8.3. Uso e Desenvolvimento de Capacidades .....	97
8.4. Oportunidade de Crescimento e Segurança .....	98
8.5. Integração Social na Organização.....	100
8.6. Constitucionalismo ou Institucionalismo.....	101

	Página
8.7. Equilíbrio Trabalho e Vida .....	102
8.8. Relevância do trabalho .....	104
8.9. Considerações sobre a interferência de fatores relacionados ao contexto de trabalho na gestão escolar .....	105
9. RESUMO E CONCLUSÕES .....	107
10. REFERÊNCIAS .....	116
APÊNDICES .....	122
APÊNDICE 1 .....	123
APÊNDICE 2 .....	141
ANEXOS .....	142
ANEXO 1 .....	144
ANEXO 2 .....	145
ANEXO 3 .....	146

## LISTA DE QUADROS

	Página
1. Evolução do conceito de QVT .....	24
2. Conceitos de Qualidade de Vida .....	28
3. Elementos do projeto de cargos .....	30
4. Categorias conceituais de Qualidade de Vida no Trabalho – QVT .....	38
5. Parâmetros para identificação de satisfação .....	61

## LISTA DE TABELAS

	Página
1. Polos Regionais de Ensino de Minas Gerais.....	65
2. Superintendências Regionais de Ensino .....	65
3. Cidades participantes .....	66
4. Modalidades de ensino .....	68
5. Processo que deu origem ao cargo .....	70
6. Tempo de exercício no cargo de diretor/gestor.....	73
7. Exercício de outras funções .....	74
8. Transferência de escola .....	74
9. Exercício de outra atividade.....	75
10. Participação em reuniões.....	76
11. Escolaridade dos gestores .....	79
12. Curso de graduação dos gestores .....	80
13. Teste de confiabilidade das dimensões .....	83
14. Análise descritiva das dimensões.....	84
15. Dimensões por Polos Regionais de Ensino.....	92
16. Análise de frequência das dimensões.....	93

## LISTA DE FIGURAS

	Página
1. Cidades participantes com as IFES parceiras.....	67

## LISTA DE GRÁFICOS

	Página
1. Número total de alunos .....	69
2. Tempo de trabalho na escola.....	75
3. Turno de trabalho .....	76
4. Caracterização dos diretores/gestores com relação ao sexo.....	77
5. Caracterização dos diretores/gestores com relação à faixa etária .....	78
6. Caracterização dos diretores/gestores com relação ao estado civil.....	79
7. Vinculação à IFES .....	80
8. Distribuição de frequência das dimensões .....	85



## **LISTA DE SIGLAS**

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFV – Universidade Federal de Viçosa

SRE – Superintendência Regional de Ensino

## **LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES**

EB – Educação Básica

EE – Educação Especial

EI – Educação Infantil

EF15 – Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano

EF69 – Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano

EJA-EF-SI – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Séries Iniciais

EJA-EF-SF – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental – Séries Finais

EJA-EM – Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio

EM – Ensino Médio

PR – Polo Regional

PN-EGEBP-MEC – Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica

Pública – Ministério da Educação

RPMEBMG – Rede Pública Municipal da Educação Básica de Minas Gerais

## RESUMO

SANTANA, Luiza Lúcia e Silva, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, dezembro de 2009. **Um olhar para os gestores escolares da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Minas Gerais – Fatores de satisfação no trabalho.** Orientadora: Nina Rosa da Silveira Cunha. Coorientadores: Adriel Rodrigues de Oliveira e Marco Aurélio Marques Ferreira.

Este estudo teve por objetivo investigar os fatores de satisfação no contexto de trabalho, bem como sua interferência na gestão escolar dos gestores escolares da Educação Básica da Rede Pública Municipal, participantes do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do Ministério da Educação (PN-EGEBP-MEC). Para tal, foi aplicado um questionário eletrônico, semiestruturado, contendo perguntas abertas e fechadas a diretores/gestores, participantes do PN-EGEBP-MEC, em Minas Gerais. A pesquisa foi de cunho exploratório-descritivo, numa abordagem quali-quantitativa. Os resultados apontaram que há sentimento de presença de satisfação por parte desses diretores/gestores, com relação aos fatores relevância do trabalho, integração social na organização, uso e desenvolvimento de capacidades, constitucionalismo e oportunidade de crescimento profissional, o que propicia interferência considerada positiva na gestão escolar. No entanto, mostraram que há um sentimento de ausência de satisfação com relação aos fatores associados à remuneração; e um sentimento de indiferença com relação aos fatores associados às condições de trabalho e ao equilíbrio trabalho e vida. Apesar desse cenário de

demandas específicas vinculadas à remuneração e às condições de trabalho, constatou-se que os sujeitos pesquisados percebiam diferentemente a interferência desses fatores na gestão escolar. Acredita-se que esta pesquisa permitiu mostrar que, apesar dos sentimentos de ausência de satisfação dos diretores/gestores para algumas situações no seu contexto de trabalho, havia a prevalência do sentido de importância do trabalho que realizavam para a sociedade e que existia um sentimento de integração social entre eles e os atores envolvidos e a comunidade escolar.

## ABSTRACT

SANTANA, Luiza Lucia and Silva, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, December, 2009. **A look at the school management of basic education in public schools of Minas Gerais – Factors of job satisfaction.** Adviser: Nina Rosa da Silveira Cunha. Co-Advisers: Adriel Rodrigues de Oliveira and Marco Aurélio Marques Ferreira.

This study aimed to investigate the factors of satisfaction in the workplace, as well as its interference in school management of the school management of basic education in public schools, participants of the National School of Management of Basic Education of the Ministry of Public Education (PN -EGEBP-MEC). To this end, an electronic questionnaire, semistructured, was applied containing open and closed questions to directors / managers, participants of the PN-EGEBP-MEC, in Minas Gerais. The research was exploratory and descriptive, in a qualitative and quantitative approach. The results showed that there is a feeling of satisfaction on the part of directors/managers with respect to the relevance factors of work, social integration in the organization, use and development of capabilities, constitutionalism and opportunities for professional growth, thereby providing a positive interference in school management. However, they showed that there is a feeling of lack of satisfaction with respect to factors associated with service, and a feeling of indifference to factors associated with working conditions and to the balance between work and life. Although this scenario of specific demands related to

salary and working conditions, it was found that the studied subjects perceived the interference of these factors differently in school management. It is believed that this research demonstrated that despite the feelings of lack of satisfaction from the directors/managers for some situations in their work context, there was the prevalence of a sense of importance of the work they did to society and that there was a feeling of social integration between them and those involved and the school community.

## **1. INTRODUÇÃO**

A educação, a saúde e a segurança são áreas que exigem atenção especial e demandam políticas públicas específicas que garantam seu cumprimento e pleno funcionamento. Respalgadas e ratificadas nas constantes mudanças que vêm ocorrendo no Brasil, como também no cenário mundial, impõem-se demandas cada vez maiores dessas políticas, entre outras o conhecimento das necessidades dos profissionais que atuam nessas áreas.

Nesse contexto, faz-se necessário conhecer a realidade dos profissionais que lá atuam para, assim, produzindo estudos sobre ela, tentar subsidiar ações e programas que poderão ser implantados, envolvendo investimentos em pesquisas e na busca de novas tecnologias, de produtos e de serviços que propiciem a melhoria da sua qualidade de vida. Isso poderá contribuir para uma reflexão sobre aquela visão de que, na Administração Pública, a gestão de recursos humanos se pauta nos princípios burocráticos da impessoalidade e da técnica.

Com o intuito de conhecer a realidade de parte dos profissionais da área educacional, com foco no Estado de Minas Gerais, desenvolveu-se esta pesquisa que, para fins metodológicos, está apresentada em itens assim denominados: o problema e sua importância, objetivos, referencial teórico, referencial do objeto, procedimentos metodológicos e, finalmente, considerações.

## **1.1. O problema e sua importância**

No mundo do trabalho, especialmente quando se pensa em organizações que visam à produtividade, a busca por novas formas de gerir empresas e recursos é uma preocupação constante, principalmente no que tange à área de gestão de pessoas. Pode-se afirmar que essa preocupação se pauta na necessidade de atender às exigências cada vez maiores da sociedade em mudança e a um mercado cada vez mais concorrido e globalizado.

Considerando essa situação, novas demandas emergem das pessoas que se tornam gradativamente mais instruídas e críticas diante de cenários conturbados e que, muitas vezes, oferecem condições de trabalho inadequadas e não satisfatórias.

No campo educacional, essa realidade também é percebida, porém de forma diferenciada. Pensando-se na escola como empresa que, permanentemente, é avaliada pela sociedade e que é responsável pela instrução formal do cidadão, há a necessidade de refletir sobre como é o contexto de trabalho dos profissionais que nela atuam e quais fatores causam a satisfação deles.

Partindo dessa premissa, a pesquisa teve como foco principal um estudo sobre fatores de satisfação no contexto de trabalho, com ênfase na qualidade de vida no trabalho (QVT), de diretores/gestores escolares da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do Ministério da Educação (doravante chamado de PN-EGEBP-MEC). Este estudo se insere na linha de pesquisa de Organizações, Gestão e Políticas Públicas – OGP.

Registra-se que os diretores/gestores escolares foram definidos aqui como aqueles profissionais pertencentes ao magistério, portadores do grau de licenciatura plena, indicados ou não por intermédio do voto pela comunidade escolar (corpo docente e discente, funcionários técnico-administrativos e pais, ou mães dos discentes), nomeados para o exercício do cargo de direção, com atribuições de organizar, coordenar, controlar e avaliar os trabalhos acadêmicos, pedagógicos, administrativos e financeiros. Para Libâneo (2001, p. 183), o diretor de escola:

É o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.). Em outros tempos, muitos dirigentes escolares foram alvo de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com



esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação. As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo.

Diante desse conceito e considerando as atribuições atinentes aos diretores/gestores escolares, percebeu-se a necessidade de desenvolver um estudo específico sobre eles, visto que constituem parte fundamental da estrutura organizacional do processo educacional, bem como buscar melhor compreender suas condições de trabalho, visando responder satisfatoriamente aos desafios da sociedade em mudança, no que tange à esfera da gestão escolar municipal em Minas Gerais .

Para Santos (2002, p. 24), a exclusão de milhões de brasileiros do mercado de trabalho é consequência da má qualidade do ensino público, a qual é decorrente de vários fatores:

Falta de autonomia da escola, políticas educacionais inadequadas, baixos salários dos profissionais da educação, condições precárias de trabalho, formação deficiente de professores e gestores, falta de motivação, pouco reconhecimento e valorização da profissão, origem socioeconômico-cultural dos alunos, falta de colaboração da comunidade local etc.

Dimenstein (2009), comentando sobre a escola pública, registra que nela as

salas são superlotadas, boa parte dos alunos tem doenças, inclusive mentais, os laboratórios não funcionam, os pais se envolvem pouco na educação dos filhos, cujo repertório cultural é, geralmente, baixo. Existem as mais variadas formas de violência - do xingamento às agressões físicas. O sistema de aulas dissertativas é insuportável para quem gosta de criatividade e inovação. Os alunos pouco aprendem, o que significa uma sensação coletiva de fracasso. Logo, o professor terá uma doença ou desequilíbrio emocional. No momento em que se modificarem os salários e as condições de trabalho, naturalmente se vão atrair os talentos.

Nesse sentido, desenvolveu-se este estudo, acreditando que seus resultados poderiam possibilitar uma reflexão sobre o contexto do trabalho dos gestores da educação pública municipal em Minas Gerais, bem como se espera contribuir favoravelmente com o trabalho dos demais setores da escola, uma vez que se entende que, para uma sociedade se desenvolver, necessariamente a educação tem que ser oferecida com qualidade. Isso só concretizar-se-á com profissionais satisfeitos e motivados. Registra-se aqui que, conforme Bergamini (1991, p. 110), ninguém motiva ninguém; entretanto, uma série de medidas pode ser utilizada no sentido de

evitar desmotivar as pessoas. Pretendeu-se, além de contribuir com informações acerca dos fatores de satisfação com relação ao contexto do trabalho dos gestores, descrever qual a percepção dos diretores/gestores da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, participantes do PN-EGEBP-MEC, sobre a interferência desses fatores na gestão escolar.

Estudar a satisfação no trabalho para Bergamini e Coda (1997) é fundamental para se estabelecer ligações dela com a saúde física e longevidade, absenteísmo e rotatividade, envolvimento com a organização, saúde mental do trabalhador e produtividade e desempenho, bem assim com o valor do reflexo desses na eficácia organizacional.

Para o sucesso das políticas e avanço dos empreendimentos educacionais, acredita-se que o trabalho do gestor escolar seja, no campo público ou privado, uma das principais esferas responsáveis por isso. Pode-se afirmar, retomando a definição registrada por Libâneo (2001), que, à medida que ele, enquanto agente social que atua como mediador e é o dirigente e principal responsável pela escola e tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores dela, deve ser um dos sujeitos de pesquisas, as quais têm como objetivo contribuir para o levantamento de questões atinentes à gestão escolar, no intuito de nortear a definição de políticas e programas.

O envolvimento das pessoas com o trabalho que se realiza é de extrema importância. No caso da educação, para Criteli (2006) “... esse aspecto, esquecido pela moderna administração, provoca um distanciamento, uma desvinculação das pessoas de seu trabalho...”. Pode-se depreender que isso pode gerar ações ineficientes e pouco produtivas na sociedade se não houver atenção para esse aspecto. Portanto, reveste-se de importância um estudo voltado para as questões que se seguem:

- Qual o perfil das escolas da Rede Pública Municipal de Minas Gerais que têm seus gestores/diretores participando do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do Ministério da Educação?

- Qual o perfil dos diretores/gestores da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, participantes do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do Ministério da Educação?

- Quais os fatores de satisfação relacionados ao contexto de trabalho dos diretores/gestores da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, participantes do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do Ministério da Educação?

- Qual a percepção dos diretores/gestores da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, participantes do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do Ministério da Educação sobre a interferência dos fatores de satisfação relacionados ao contexto de trabalho na gestão escolar?

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo geral**

- Investigar os fatores de satisfação relacionados ao contexto de trabalho dos diretores/gestores da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, participantes do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do Ministério da Educação (PN-EGEBP-MEC), bem como descrever a interferência deles na gestão escolar.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Descrever o perfil das escolas da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, participantes do PN-EGEBP-MEC.

- Descrever o perfil dos diretores/gestores das escolas da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, participantes do PN-EGEBP-MEC.

- Identificar fatores de satisfação relacionados ao contexto de trabalho dos diretores/gestores da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, participantes do PN-EGEBP-MEC, nas categorias Remuneração Justa e Adequada; Condições de Trabalho; Uso e Desenvolvimento de Capacidades; Oportunidade de Crescimento e Segurança; Integração Social na Organização; Constitucionalismo; O Trabalho e o espaço Total de Vida; e Relevância Social do Trabalho

- Descrever a percepção dos diretores/gestores da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, participantes do PN-EGEBP-MEC, sobre a interferência dos fatores de satisfação relacionados ao contexto de trabalho na gestão escolar.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

Considerando o grande espectro teórico sobre a questão do trabalho, especialmente no que tange ao sentido que se é dado a ele na vida das pessoas, à motivação e satisfação que são sentidas e vivenciadas e às condições em que se realiza, optou-se por apresentar um recorte teórico, com abordagens que subsidiaram este estudo.

Metodologicamente, este capítulo foi estruturado em três sessões, com o objetivo de registrar um arcabouço teórico acerca de temas que nortearam a pesquisa, dados os seus objetivos. Especificamente, a primeira sessão consistiu do registro de concepções sobre o sentido do trabalho na vida das pessoas; a segunda do registro de concepções sobre os temas motivação e satisfação no trabalho; e a terceira, do registro de abordagens teóricas sobre condições de trabalho, com ênfase na qualidade de vida no trabalho. Na terceira e última sessão, privilegiou-se aquela desenvolvida por Walton (1973), por se entender que ela contempla, sugere ou permite adaptar, de forma mais abrangente, categorias, dimensões ou atributos ou questões para se descrever o contexto de trabalho, no caso, de diretores/gestores da educação básica.

### **2.1. O sentido do trabalho**

O trabalho, na abordagem de Hackman e Oldham (1976), deve ser desafiante e ter variedades. Nessa perspectiva, registraram três condições que contribuem para que o trabalho tenha sentido: variedade das tarefas; identidade com o trabalho e a

possibilidade de realizar algo do começo ao fim, com resultados; o significado do trabalho sobre o bem das pessoas, da organização e, ou, da sociedade.

Para Dejours (1997) e Dejours e Abdoucheli (1994), o trabalho vem para atender às necessidades físicas, simbólicas e psíquicas das pessoas. Nessa concepção, o sentido do trabalho vem do próprio indivíduo, está por entre seus pares e é vivido em sociedade, dado que o reconhecimento desse trabalho é condição para se ter uma identidade pessoal e social. Esse reconhecimento faz que o sentido do trabalho se justifique pela possibilidade de se transformar algo útil em prazer para o próprio indivíduo ou para a sociedade.

De acordo com Morin (2001, p. 9), o “trabalho representa um valor importante, exerce uma influência considerável sobre a motivação dos trabalhadores e também sobre a satisfação e sua produtividade.”

Para Critelli (2006), o trabalho revela para os outros e para nós mesmos que, por meio dele, é possível construir a nossa identidade. Do ponto de vista existencial e geral, essa autora registrou que: “... o trabalho é, sobretudo, fonte de sentido para a vida humana. [...] é o lugar privilegiado onde descobrimos, inclusive, para que viemos e do que nos compete cuidar nessa vida”.

À luz desses registros, nos quais se mostraram concepções sobre o sentido do trabalho para alguns autores, depreende-se e corrobora-se a ideia de que ele é fonte de sentido para a vida. No caso da esfera educacional, objeto deste estudo, na qual o produto gerado é a constante construção do conhecimento para a formação do homem, pode-se depreender, ainda, que o sentido do trabalho é subjetivo, considerando que vem do âmago individual e que reflete a vivência de cada um em sociedade. Pode-se afirmar, portanto, que é dinâmico e sempre em processo de mudança, visto que é calcado nas motivações e interesses particulares que, dependendo da situação, geram ou não satisfação.

Nessa perspectiva, faz-se importante desenvolver algumas considerações acerca da satisfação no trabalho, sabendo-se que é de natureza subjetiva e, assim, de difícil definição, que varia de pessoa para pessoa no decorrer do tempo e de situação para situação. Sabe-se que ela está sujeita a interferências internas e externas ao ambiente de trabalho e que, inclusive, pode afetar física e mentalmente o trabalhador, influenciando seu comportamento profissional. Vale ressaltar que, dada a sua complexidade, novas variáveis emergem no contexto do estudo, como valorização profissional, condições de trabalho, qualificação e capacitação da força de trabalho.

Para Davis e Newstrom (1996), a satisfação no trabalho, na perspectiva das organizações, é elemento determinante e, assim, faz-se importante ser entendida, acompanhada e trabalhada para se tentar coibir problemas potenciais de insatisfação que porventura possam influenciar a vida organizacional. Soma-se a isso o entendimento que se tem de que, assim como qualquer outro fator de produção, a satisfação é importante e indispensável para que o trabalhador se realize como sujeito social.

## **2.2. Motivação e satisfação no trabalho**

No mundo do trabalho, as ações dos homens são alvo de constantes indagações, sejam para justificar, sejam para explicar determinados fenômenos individuais ou sociais, de interesse particular ou público. O que se sabe, entretanto, é que essas ações advêm de uma série de fatores que fazem com que um fenômeno se dê de uma ou outra forma. Nesse sentido, para entender essas ações, faz-se necessário entender a motivação, seus conceitos, motivos e formas, partindo-se do pressuposto que ela é a mola propulsora daquelas ações.

De acordo com Maximiano (2000), a expressão motivação tem a mesma origem das expressões motivar, mover, movimentar e motor, todas significando o que movimenta, o que faz andar, advindas da palavra latina *motivus*. Conforme Lopes (1980), sua origem epistemológica vem do latim *movere*, significando mover, no sentido de produção de energia, de tornar ativo e que leva o comportamento à busca de objetivos.

Para Coda (1997, p. 94-95),

[...] apesar das inúmeras e complexas teorias, a motivação, na prática, continua sendo enfocada com simplicidade e muito maior atenção esse assunto recebe quando se identifica que as pessoas estão desmotivadas em seu trabalho. Fala-se até mesmo que as motivações estão em “crise” e isto tem levado à busca quase desesperada de receitas, fórmulas ou novas técnicas para manter os indivíduos motivados no exercício de suas atividades que acabam transformando-se, na melhor das hipóteses, em modismos.

Então, para entender a motivação, faz-se necessário averiguar suas causas, ou melhor, os motivos que levam as pessoas a agir com uma ou outra ação, ou ter comportamentos diferenciados. De acordo com cada tipo de personalidade, de estrutura e desenvolvimento mental, emocional, profissional e social do homem, ter-

se-á uma motivação diferenciada, considerando que esses fatores se relacionam diretamente com ela. A motivação propulsionará as pessoas à consecução de seus objetivos, favorecendo um comportamento na busca de superação de suas próprias dificuldades. Nesse sentido, há o entendimento de que o seu direcionamento em prol das instituições e das pessoas que nela estão inseridas é atitude de relevante significado para o sucesso organizacional, de forma geral.

Vale ressaltar que, desde a antiguidade, pensadores e filósofos já mostravam o desejo de entender a motivação. Esses, ao pensar nesta, viam os prazeres imediatos e os ideais de cada um, como fatores condicionantes dela. Lopes (1980) registra que, posteriormente, para se entender a motivação os conceitos de instinto e de inconsciente passaram a agregar os fatores dela determinantes.

Com o decorrer do tempo, a motivação e satisfação no trabalho passam a ser objeto de investigação da Psicologia Organizacional. Essa, então, assume os estudos que envolvem o comportamento das pessoas com os grupos e com as organizações enquanto instituições produtoras de trabalho e serviços.

Segundo Malvezzi (1999 citado por CAMPOS, 2005), a Psicologia Organizacional trilhou cinco fases. No início do século XX, os objetivos dela contemplaram a análise e ampliação do desempenho dos indivíduos no trabalho, perdurando essa fase por 30 anos. A Administração Científica, com as produções de Taylor e Fayol, foi a concepção dominante dessa fase. Um empecilho à produtividade das indústrias era a fadiga, e, assim o desempenho passou a ser estudado e investigado objetivando-se ser modelado, com ações que pudessem modificá-lo com o intuito de aumentar os resultados. Outro fator comprometedor da produção era o conflito no trabalho, visto como resultante da baixa integração do trabalhador à tarefa. A adaptação do trabalhador à tarefa era estudada separadamente. As reais condições de trabalho e conflitos entre trabalhadores e empresários, nesse período, pouco foram explorados pelos autores e, nesse sentido, as organizações deixam de ser analisadas de forma geral. Na Administração Científica, os princípios fundamentais eram: desenvolvimento de uma verdadeira ciência de administração; seleção científica de trabalhadores; instrução e treinamento científico desses trabalhadores; e valorização – cooperação íntima necessária entre a direção e os trabalhadores (TAYLOR, 1970).

Com a Teoria das Relações Humanas, já se tem início a segunda fase. As experiências realizadas nas fábricas da Western Electric, em Hawthorne, publicadas

em 1933, se tornam o marco histórico. Segundo Lacombe e Heilborn (2007), naquela época os técnicos especialistas em produção já tinham conhecimento de que, para melhor e maior produção, se faziam necessárias boas condições de luminosidade, temperatura, ventilação e altura das bancadas de produção, entre outras condições do ambiente, bem como estimular as pessoas com melhores remunerações. A concepção dessa teoria é que o comportamento humano é influenciado pelo ambiente de trabalho, e o grupo social é um dos fatores intervenientes na produção. Essa teoria separava o ambiente de trabalho, não atentando ao ambiente exterior dos indivíduos. Os pesquisadores, apesar de reconhecerem os fatores emocionais dos indivíduos enquanto trabalhadores, propuseram técnicas de adaptação do sentimento desses indivíduos à tarefa. Assim, nas primeiras quatro décadas a Psicologia Organizacional se ateve ao ajustamento do indivíduo à tarefa. Nesse período se tem o nascedouro do *Homo Social* em substituição ao *Homo Economicus* da Administração Científica.

Com a Teoria dos Sistemas Sociotécnicos, tem-se a terceira fase. A partir da década de 1940, com as críticas ao modelo da Administração Científica os teóricos concentram-se em analisar o contexto social e cultural dos trabalhadores. Em razão da grande complexidade no gerenciamento das empresas, advém a necessidade de modelos mais elaborados para atender a essas novas demandas. Assim, a dimensão trabalhador-tarefa deixa de ser considerada isoladamente e passa a fazer parte de processos dinâmicos de decisão, gerenciamento, comunicação, relações interpessoais e desenvolvimento. Essa teoria influencia os modelos de administração em que são valorizados os mecanismos de administração participativa e, assim, a aprendizagem no trabalho, e o enriquecimento das tarefas são alternativas de otimização e integração da dinâmica processual de trabalho.

A Psicologia Organizacional, a partir da metade da década de 1950, além da Teoria dos Sistemas Sociotécnicos, passou a ser influenciada pelas Teorias de Desenvolvimento Organizacional. De origem americana, essa teoria se baseia nas teorias comportamentais, ou behavioristas, aplicadas à administração. Sua essência consiste na proposição de novas formas de trabalhar as relações de gerenciamento e supervisão. Segundo Malvezzi (1999 citado por CAMPOS, 2005), tanto a Teoria dos Sistemas Sociotécnicos quanto a Teoria de Desenvolvimento Organizacional, foram legitimadas pelas práticas de gestão japonesas, uma vez que a participação do trabalhador passou a ser elemento essencial para a eficácia da gestão.



Em outra fase, já nos anos de 1980, verificou-se que a Psicologia Organizacional passa a ter, nas abordagens da psicanálise, ferramenta que busca nos sentimentos inconscientes das pessoas e nas relações de poder presentes nas organizações subsídios de estudo com vistas à valorização da dimensão subjetiva dos indivíduos, tendo em vista o sucesso dessas organizações. Nessa fase, os estudos de desempenho no trabalho tem caráter metodológico qualitativo e, assim, ampliam-se as análises das organizações complexas.

### **2.2.1. Classificação das teorias de motivação**

No campo da Psicologia Organizacional, diversos autores classificam as teorias sobre a motivação de várias formas.

Segundo Lopes (1980), as mais importantes concepções teóricas sobre a motivação no trabalho são as tradicionais, com a Teoria Monetária e a Teoria das Relações Humanas; e as modernas, incluindo a Teoria das Necessidades Humanas; Teoria das Satisfações Humanas; Teoria da Expectativa, também chamada de Teoria da Instrumentalidade; Teoria da Dissonância; e a Teoria de Liderança.

Para Bergamini (1997), as concepções teóricas sobre motivação no trabalho podem ser classificadas em dois grandes grupos, tendo em vista a utilização, ou não, das dinâmicas intrapsíquicas em sua estruturação teórica.

Direcionando suas preocupações para as necessidades comuns a todas as pessoas, o primeiro grupo não se ateria às dinâmicas intrapsíquicas dos processos motivacionais. Podem ser citados alguns teóricos desse grupo, como Maslow, Murray e Alderfer. Já o segundo grupo, direcionado para a pesquisa da psicodinâmica no processo motivacional, aborda teorias comportamentalistas, ou cognitivistas, e psicanalíticas.

Metodologicamente, optou-se por apresentar as diferentes correntes teóricas, associando as correntes apresentadas por Lopes (1980) à proposta de Bergamini (1997), uma vez que inclui as correntes psicanalíticas. Assim, as teorias de motivação e os teóricos apresentados são: Teoria Monetária – Taylor (1911); Teoria das Relações Humanas – Mayo (1933) e Likert (1961); Teoria das Necessidades Humanas – Maslow (1943), Alderfer (1969) e McClelland (1951); Teoria das Satisfações Humanas – Herzberg (1959); Teoria da Liderança – McGregor (1965) e

Bergamini (1986); Teoria da Expectativa – Vroom (1964); e Teorias Psicanalíticas – Archer (1978) e Dejours (1980).

#### **2.2.1.1. Teoria Monetária**

Frederick Taylor, no princípio do século XX, foi o primeiro a buscar uma teoria sistemática da motivação no trabalho. Considerado o Pai da Administração Científica, elaborou um sistema de produção que foi considerado revolucionário. Os mecanismos elaborados por ele compreendem: a análise científica do trabalho, com a decomposição das tarefas em unidades; o estudo dos tempos e movimentos; metodologias para seleção e treinamento dos funcionários; métodos de supervisão e planejamento – com a distinção entre o planejamento e a execução de tarefas; o controle do ambiente físico do trabalho; e a introdução de tecnologia nos processos de trabalho (TAYLOR, 1970).

O dinheiro, para Taylor (1970), é considerado o principal fator motivacional do trabalho. A perspectiva de maiores ganhos financeiros é que motiva o trabalhador a empregar sua energia na realização da tarefa (LOPES, 1980).

Taylor foi alvo de muitas críticas com sua Teoria da Administração Científica. Opondo-se a ela, foi formulada a Teoria das Relações Humanas.

#### **2.2.1.2. Teoria das Relações Humanas**

Um dos criadores da Escola de Relações Humanas foi Elton Mayo, a qual foi iniciada após estudos realizados na fábrica de Hawthorne da Cia. Western Electric, investigando os efeitos de alterações ambientais na produtividade junto a grupos de trabalhadores da fábrica, pesquisadores observaram que havia forte influência das relações sociais e interpessoais do grupo na produção (MAYO, 1962).

Na abordagem da Escola de Relações Humanas, a motivação é considerada função dos seguintes fatores: inter-relacionamento entre os componentes do grupo, solidariedade, comunicação e senso comum de responsabilidade pela tarefa (MAYO, 1962).

As pesquisas de Hawthorne propiciaram inúmeros estudos voltados para o problema das relações humanas no trabalho. Um desses estudos foram os trabalhos de Kurt Lewin, voltados para a análise da dinâmica de grupos (LOPES, 1980).

Likert (1971) se ateu ao estudo do funcionamento de grupos com alta taxa de produtividade, com base nas teorias de Lewin, e constatou a relação entre a supervisão no trabalho e a produtividade. A motivação estaria ligada à relação nos grupos de trabalho, e o que possibilitaria boa relação da equipe seria a supervisão.

Considera-se que o problema das teorias tradicionais da motivação e da análise de Likert é que se pautava na premissa da existência de uma correlação positiva entre satisfação no trabalho e produtividade, o que posteriormente se verificou ser incorreto (LOPES, 1980).

### **2.2.1.3. Teoria das Necessidades Humanas**

As necessidades humanas foram consideradas objeto de estudo, pela primeira vez, por Maslow (1970). Esse, em 1943, publicou o artigo *A theory of human motivation*. Para ele, as necessidades humanas podem ser sistematizadas numa pirâmide, na qual se apresenta uma hierarquia dessas necessidades, classificadas em cinco níveis: fisiológicas, segurança, sociais, autoestima e autorrealização.

No primeiro nível estão as fisiológicas, as quais se relacionam às necessidades de sobrevivência do homem, como alimentação e descanso; no segundo, a necessidade de segurança, a qual se relaciona ao desejo de se afastar do risco de sofrer privações; no terceiro, a necessidade social, a qual se relaciona com a aceitação do indivíduo em grupos sociais e com as trocas afetivas aí existentes; no quarto, a necessidade de autoestima, a qual se relaciona com o desejo de destacar-se em um grupo social, ter respeito e consideração; e no quinto e último, a necessidade de autorrealização, a qual se relaciona com a utilização máxima das potencialidades individuais.

Para o pesquisador, quando uma necessidade está satisfeita, um nível superior de necessidade aparece e a pessoa se sente motivada a fazer algo para satisfazê-la. Assim, não é mais um fator motivacional quando uma necessidade é satisfeita. Nesse sentido se torna mais exigido das organizações uma constante forma para motivar as pessoas que ali trabalham. Para Bergamini (1997, p. 71), Maslow:

Baseando-se nas suas observações como psicólogo clínico, propõe duas premissas básicas a respeito do comportamento motivacional. Em primeiro lugar, supõe que as pessoas desempenham o papel característico de seres que perseguem a satisfação dos seus desejos, estando principalmente motivados em atendê-los. Numa segunda etapa, acredita que, quando essas necessidades não possam ser satisfeitas, geram estados

interiores de tensão que levam o indivíduo a comportar-se numa tentativa de reduzir tal tensão e recuperar, assim, o equilíbrio perdido. Um vez satisfeita determinada carência ou necessidade, ela perde seu potencial enquanto força motivadora de comportamento.

Morgan (1996) também se ateu à teoria de Maslow e registrou que ela comprovou-se muito observada no ambiente da administração, considerando que ofereceu a possibilidade de motivar os funcionários por meio de necessidades de “nível mais baixo” sem ter que lhes pagar mais em moeda. Morgan mostrou um conjunto de meios deixado por Maslow, evidenciando como as organizações podem atender aos diferentes níveis de necessidades dos funcionários por meio de ações que permeiam segurança e condições favoráveis e agradáveis de trabalho, seguro-doença, segurança no emprego, organização do trabalho de maneira a possibilitar a interação grupal, criação de cargos que permitam a realização, autonomia, responsabilidade e controle de pessoal, encorajamento ao completo comprometimento do funcionário e outras.

Lopes (1980) mostra que Alderfer registra sequencial e semelhantemente o modelo de Maslow, a existência de três necessidades humanas: existência, relacionamento e crescimento. Entretanto, a diferença entre esses autores é que, para Alderfer, a satisfação de uma necessidade inferior não é pré-requisito para o aparecimento de necessidades de um nível superior.

Ainda Lopes (1980) mostra que McClelland, em continuidade à teoria das necessidades de Maslow, dedicou-se ao estudo da necessidade de realização. Para ele, os resultados das suas pesquisas indicam que essa necessidade está vinculada ao grau de motivação das pessoas para executar um trabalho. Assim, as pessoas com alto grau dessa necessidade tendem a ser motivadas por situações desafiadoras. Os fatores motivacionais para esse grupo são a autonomia, a variedade de trabalho e o *feedback* permanente da chefia. Entretanto, pessoas com baixa necessidade de realização tendem a preferir situações de estabilidade, segurança e previsibilidade.

#### **2.2.1.4. Teoria das Satisfações Humanas**

A Teoria das Satisfações Humanas ou Teoria Higiene-Motivacional foi proposta por Frederick Herzberg. Em 1959, esse pesquisador realizou um trabalho voltado para o mapeamento dos fatores de satisfação e insatisfação no trabalho em indústrias (HERZBERG, 1967). As descobertas de suas pesquisas mostraram que os

principais fatores de satisfação no trabalho são: o trabalho em si mesmo – o gosto pelo trabalho; a realização – sucesso na realização do trabalho; a responsabilidade - autonomia na realização do trabalho; o reconhecimento – ser reconhecido pela tarefa bem executada; e a promoção – crescimento profissional (HERZBERG, 1967, 1997).

Herzberg observou que os principais fatores de satisfação advêm do próprio trabalho, e, assim, o trabalho em si é o principal fator de satisfação e os fatores envolvidos na geração da satisfação e da motivação são independentes e distintos dos fatores que levam à insatisfação no trabalho. No entanto, foram mapeados fatores de insatisfação, quais sejam: política da organização, administração geral da organização, estilo de supervisão, relações interpessoais, condições de trabalho, salário e segurança (HERZBERG, 1967, 1997). Esses fatores de insatisfação raramente são observados como fatores de satisfação, e muitos desses fatores de insatisfação se relacionam ao ambiente de trabalho. O fator salário é observado tanto como de satisfação quanto de insatisfação, predominantemente, porém como de insatisfação.

Suas pesquisas permitiram depreender que um conjunto de fatores propicia satisfação no trabalho e que outro atua como inibidor de satisfação. Os primeiros, fatores de satisfação, estavam vinculados ao trabalho em si e à possibilidade de crescimento pessoal. Os outros, fatores de insatisfação, vinculavam-se ao contexto e às condições de trabalho.

Herzberg (1997, p. 61) conclui que “o contrário de insatisfação não é satisfação, mas nenhuma insatisfação, assim como o contrário de satisfação não é insatisfação, mas nenhuma satisfação”. Sugere que os fatores que produzem satisfação no trabalho são distintos daqueles que produzem insatisfação. Assim, sua teoria tornou-se conhecida como a teoria dos dois fatores ou teoria do fator dual – Fatores Higiênicos e Motivadores.

Para esse autor, o enunciado desse conceito configura-se como um problema de semântica, uma vez que a satisfação e a insatisfação, frequentemente, são consideradas como ideias antagônicas ou antônimas, ou melhor, o que não é satisfatório tem que ser insatisfatório e vice-versa. Entretanto, o autor registra que, quando se trata de entender o comportamento das pessoas no trabalho, muito mais se está presente do que uma combinação de expressões ou palavras, visto que estão presentes duas necessidades do homem: uma que pode ser entendida como originária

da sua própria natureza e, a outra, relacionada a uma forma ou característica de esse homem agir, cada um de um jeito, de forma singular.

Herzberg (1997), em sua pesquisa, indagou às pessoas que fatores presentes no trabalho delas lhes proporcionavam extrema satisfação ou extrema insatisfação. Diante dos resultados, ele constatou que aqueles que provocaram extrema satisfação foram: realização, reconhecimento, o próprio trabalho, responsabilidade, progresso e crescimento. Entretanto, aqueles que provocaram extrema insatisfação foram: política e administração da empresa, supervisão, relações com o supervisor, condições de trabalho, salário, relacionamento com os colegas, vida pessoal, relações com subordinados, *status* e segurança.

Considerando os fatores higiênicos e motivadores de Herzberg (1997) e a hierarquia das necessidades de Maslow, pode-se depreender que fatores higiênicos são aqueles que procuram satisfazer as necessidades fisiológicas, de segurança e social. Os fatores motivadores são aqueles que procuram satisfazer as necessidades de estima e autorrealização.

Para Herzberg, a única maneira de fazer com que o trabalhador sinta vontade de realizar a tarefa é proporcionando-lhe satisfação no trabalho. Ou melhor, a motivação acontecerá somente a partir dos fatores motivadores. O caminho apontado por ele para a motivação é o enriquecimento da tarefa.

A teoria higiene-motivacional de Herzberg (1967, 1997) alavancou o estudo da satisfação, tornando-o mais sofisticado, uma vez que estabeleceu um paradigma bidimensional de fatores que interferem no comportamento das pessoas no trabalho. Já o paradigma unidimensional de Maslow (1970), que hierarquizava as necessidades, mistura fatores intrínsecos a fatores extrínsecos (LOPES, 1980; BERGAMINI, 1991).

A inexistência de relação direta entre satisfação no trabalho e produtividade foi a conclusão das pesquisas de Herzberg. Concomitantemente, constatou a existência da relação entre satisfação no trabalho, rotatividade e absenteísmo.

Vroom (1970) atacou a teoria de Herzberg, criticando-a ao afirmar que essa teoria depende do método de investigação adotado, qual seja, do incidente crítico. Noutras circunstâncias, poder-se-ia verificar que não há distinção nítida e constante entre fatores higiênicos e motivacionais.

Entretanto, o próprio Herzberg registra que a separação entre os fatores higiênicos e motivacionais não é absoluta. Para ele, a análise do grupo estudado,

considerando-se uma escala, é que indicará que pode haver fatores com tendência a se apresentarem como higiênicos e outros com tendência a serem motivacionais.

#### **2.2.1.5. Teorias de Liderança**

A liderança para McGregor (1965, 1973) é fator preponderante para a motivação. Considerando essa premissa, ele registrou as duas teorias que permeiam os modelos de administração, as Teorias X e Y.

A primeira, Teoria X, tem como pressupostos as ideias tradicionais de direção e controle, traduzindo o homem como avesso ao trabalho e, assim, precisa ser controlado para produzir. A Teoria da Administração Científica de Taylor (1970) constitui a base daquela teoria. Considerando a motivação, o autor refere-se à hierarquia das necessidades de Maslow (1970) como seu arcabouço teórico. Essa teoria agrupa todas as ideias relacionadas a indivíduo-trabalho (decorrente da administração científica), e supõe que os trabalhadores não estão interessados em assumir responsabilidades, preferem ser dirigidos e são motivados exclusivamente pelo dinheiro, pelos benefícios materiais e pela ameaça de punição.

As recompensas atribuídas aos trabalhadores para a satisfação de suas necessidades geralmente só podem ser empregadas quando o indivíduo se encontra fora da situação de trabalho.

A segunda, a Teoria Y, pressupõe que os trabalhadores não são indolentes e irresponsáveis por natureza, porém podem autodirigir-se e ser criativos no trabalho, se forem devidamente motivados. O trabalho em si pode ser fonte de satisfação, de acordo com as condições que o permeiam. No momento em que os objetivos individuais forem os mesmos que os da organização, haverá satisfação no desenvolvimento da tarefa. Considera-se que qualidades são inerentes às pessoas, e assim, a motivação, a possibilidade de crescimento e o direcionamento das energias, no mesmo sentido da organização, propiciarão a satisfação. As qualidades das pessoas não são fruto da organização. Portanto, nessa teoria, cabe à administração criar condições organizacionais que conduzam as pessoas ao alcance de seus próprios objetivos e que estes sejam afeitos aos da organização. Os objetivos organizacionais teriam que ser orientados no sentido da autorrealização (McGREGOR, 1965, 1973).

Para a Teoria Y, é salutar que haja, no ambiente de trabalho, confiança, satisfação no emprego e que o trabalho atenda às necessidades psíquicas dos

trabalhadores. Se a organização atribui ao trabalhador a concepção de um ser adulto, capaz de autodireção, as pessoas tendem a corresponder a isso (McGREGOR, 1973). Assim, as margens para o investimento das pessoas na organização não são fixadas pela natureza humana, mas pelas margens dos dirigentes em propor a melhor forma de desenvolver o potencial existente nas pessoas que fazem parte da organização. Nessa teoria, o motivo dos problemas de baixa produtividade e de desmotivação deve ser estudado nos processos de organização e controle e não nas pessoas (McGREGOR, 1965).

O trabalho que é feito em grupo, e a cooperação para a melhoria do ambiente de trabalho e o aumento da produtividade são atributos valorizados pelo autor. A descentralização e delegação do trabalho, o enriquecimento de tarefas, a administração participativa e modelos de avaliação de desempenho considerando o alcance de metas são algumas propostas da administração que convergem com essa teoria (McGREGOR, 1973).

O princípio fundamental derivado da Teoria Y é o da integração, ou melhor, devem-se criar condições que permitam aos membros da organização alcançar melhor os seus próprios objetivos dirigindo seus esforços para o sucesso da empresa.

Considerando Maslow, McGregor analisa as necessidades humanas e considera-as importantes no processo de gerenciamento. Em conjunto com Likert, vê o homem como intrinsecamente motivado. A integração entre as atividades de planejamento e de operacionalização do trabalho, a redução da autoridade como sistema de controle e a utilização de grupos de trabalho como forma de resolver problemas podem ser destacados em sua teoria (VROOM, 1970).

Entre as pesquisas sobre motivação no trabalho no Brasil, destacam-se as de Bergamini (1991, 1997) e Bergamini e Coda (1997). Para ela (1991), McGregor não apenas separa os fatores motivacionais intrínsecos dos extrínsecos, como também acredita que o trabalho é um meio pelo qual o homem satisfaz algo próprio de sua natureza. McGregor (1973) considera a motivação como endógena e não exógena. Para Bergamini(1991), as teorias de Maslow e McGregor confundem fenômenos comportamentais, pois a pirâmide de necessidades determina, no mesmo nível, fatores extrínsecos, como as necessidades de segurança e social, e fatores intrínsecos, como autoestima e autorrealização.

Bergamini (1991) se ateve a estudos com o objetivo de evidenciar as diferenças entre o comportamento motivacional e o comportamento condicionado.



Segundo essa autora, fatores extrínsecos não se constituem em motivação para o trabalho, pois são externos às pessoas e servem apenas como reforçadores de comportamentos. Os modelos comportamentalistas adotados pelas organizações são criticados por ela e, contrariamente a esses modelos, concebe os problemas motivacionais do ser humano na dimensão das experiências vividas.

Os indivíduos buscam, por intermédio do trabalho, oportunidade de utilizar suas potencialidades, ressaltando o papel do líder no processo de motivação. Com o intuito de se ter clima de maior satisfação no trabalho, fazem-se necessários supervisores que possuam sensibilidade interpessoal, capazes de perceber o que desperta o interesse de seus subordinados. Para ela, a partir do momento que o líder interpõe-se entre o seguidor e seus objetivos perde sua posição de liderança efetiva (BERGAMINI, 1991, 1997).

Para Bergamini (1997, p. 34), “quanto mais se aprofunda o estudo do comportamento motivacional humano, mais claramente se percebe que a motivação de cada um está ligada a um aspecto que lhe é muito caro, aquele que diz respeito à sua própria felicidade pessoal”. Assim, a motivação de pessoas é um desafio, considerando-se que as necessidades distintas requerem formas diferentes de recompensa e cada pessoa já traz consigo uma bagagem de fatores motivacionais intrínsecos relacionados comumente a habilidades e talentos individuais. Portanto, os fatores motivacionais, além de variarem de pessoa para pessoa, se alteram à medida que o tempo passa, em função das influências do ambiente social onde vive. Há que se descobrir de que forma as recompensas se tornam fator motivador para o indivíduo, para que as tarefas não lhe sejam apenas ordens, entretanto que lhe tenham significado.

#### **2.2.1.6. Teoria da Expectativa**

A Teoria da Expectativa, denominada também Teoria da Expectância e Teoria da Instrumentalidade, se baseia nas teorias comportamentais, behavioristas, ou cognitivistas. Seu maior expoente é Vroom (1964, 1970), o qual se contrapôs às ideias de Herzberg (LOPES, 1980).

Pautando-se nos conceitos de valência, expectativa e força, Vroom (1964) elaborou uma teoria processual. Se, por um lado, as teorias de motivação anteriores calcavam-se no tempo presente e passado, a teoria da instrumentalidade entende que

a motivação está ligada às expectativas de satisfação futuras, ainda que pautadas em experiências passadas. Em razão disso, é uma teoria centrada no processo e não no conteúdo da motivação. Essa abordagem não é uma teoria da satisfação no trabalho, vez que a satisfação está vinculada a experiências passadas e presentes, e a motivação, para Vroom, vincula-se às expectativas futuras (LÉVI-LEBOYER, 1994).

Expectância, instrumentalidade e valência constituem três dos conceitos mais relevantes da Teoria da Expectativa. O primeiro, da expectativa, pode ser descrito como aquilo que cada um acredita ser capaz de tornar concreto; o segundo, da instrumentalidade, se baseia no grau de relação percebido entre o desempenho e a obtenção dos resultados almejados; e o terceiro, da valência, é o peso que cada trabalhador atribui às recompensas recebidas em função do trabalho. A ausência de um dos três itens: falta de confiança em si, instrumentalidade discutível, ou resultados sem relação com as necessidades individuais, indica que o processo motivacional pode estar desorganizado (VROOM, 1964; LÉVI-LEBOYER, 1994).

#### **2.2.1.7. Psicanálise**

A teoria da psicanálise foi utilizada como referência pelos autores Archer (1990), Ketz De Vries (1996), Dejours (1997, 1996, 1999) e Sievers (1994), tendo em vista o desenvolvimento de suas teorias de motivação.

Para Bergamini (1991), o primeiro autor a registrar de forma explícita que ninguém motiva ninguém foi Archer. Num artigo intitulado “O mito da motivação”, esse autor registra que, entre os equívocos mais comuns na análise da motivação, está o entendimento de que fatores de motivação sejam os mesmos que fatores de satisfação.

As necessidades do homem dão origem à motivação, e não o que satisfaz a essas necessidades. Um fator de satisfação é reduzido pela tensão da necessidade, por intermédio da elevação do nível de satisfação. A consequência disso é que é possível promover fatores de satisfação, mas é impossível motivar alguém. Concomitantemente, deixar alguém insatisfeito não é a mesma coisa que criar uma necessidade, ou melhor, não se motiva, deixando de satisfazer as necessidades. Um fator de satisfação só é real porque existe necessidade concreta subjacente a ele. A necessidade, então, não é consequência da satisfação, mas da natureza intrínseca de

cada indivíduo. A motivação possui caráter pessoal, individualizado, o que impossibilita que haja fórmulas ou estratégias universais que a garantam (ARCHER, 1990).

Propiciar necessidades no outro não é garantido a ninguém conseguir, mas pode satisfazê-las, ou não. Os fatores de satisfação, e de contrassatisfação, podem ser descritos como endógenos e exógenos, sendo somente os exógenos administráveis (ARCHER, 1990).

O conceito de motivação também foi investigado por Ketz De Vries (1996). Na concepção dele, o interesse pela questão da motivação está na ideia de que, ao se compreender o porquê da ação das pessoas, poder-se-ia intervir sobre seu comportamento. Para ele, o comportamento dos seres humanos não pode ser explicado satisfatoriamente pelas teorias da motivação. Lembra que a inveja é elemento importante e esquecido para se compreender o fenômeno da motivação.

Dejours (1996, 1996, 1999) é outro autor que desenvolveu suas teorias a partir da psicanálise. Para ele, a satisfação no trabalho pode ser categorizada em: satisfações concretas e simbólicas. “As satisfações concretas dizem respeito à proteção da vida, ao bem-estar físico, biológico e nervoso, isto é, à saúde do corpo”. As satisfações simbólicas se relacionam à vivência qualitativa da tarefa. “É o sentido, a significação do trabalho que importam nas suas relações com o desejo” (DEJOURS, 1997, p. 62). Assim, pode-se afirmar que aquilo que a tarefa representa, do ponto de vista simbólico, é que tem importância.

Diante desse escopo teórico envolvendo a questão do sentido do trabalho na vida das pessoas, da motivação e satisfação enquanto elementos essenciais ao trabalho, a sessão seguinte consistirá no registro de um escopo sobre condições de trabalho, em que serão abordadas as teorias que fundamentam a qualidade de vida no trabalho (QVT).

## **2.2. Condições de trabalho – Qualidade de vida no trabalho**

Com o passar do tempo e no início do século XX, à medida que os trabalhadores procuravam melhores condições de trabalho surgem os conflitos, considerando o interesse dos empregadores, ocasionando, então, a crescente desumanização do trabalho. Assim, foram considerados os sintomas em vez das causas.

A Eric Trist (1975) e seus colaboradores historicamente consideram que desenvolveram estudos no Tavistock Institute, em 1950, em termos de uma abordagem sociotécnica em relação à organização do trabalho. A origem da denominação Qualidade de Vida no Trabalho – QVT, com o intuito de designar experiências calcadas na relação indivíduo-trabalho-organização, com base na análise e reestruturação da tarefa, objetivou tornar a vida dos trabalhadores menos penosa (FERNANDES, 1996).

Walton (1973) mostra que, paralelamente a essa realidade, houve, nos Estados Unidos, medidas legislativas de proteção ao trabalhador, envolvendo leis do trabalho infantil, jornada de oito horas diárias, quarenta horas semanais e proteção ao empregado vítima de acidentes. Nos Estados Unidos, a partir da década de 1930, surge a abordagem humanista, com a Teoria das Relações Humanas. Com essa abordagem, uma nova forma passa a dominar o processo administrativo: o que se têm em voga são a motivação, liderança, organização informal, dinâmica de grupos etc. Os conceitos clássicos e antigos de autoridade, hierarquia, racionalização do trabalho, departamentalização, princípios gerais da administração etc. recebem rígidas críticas e contestações. Vê-se que o psicólogo e o sociólogo sobressaem sobre o engenheiro e o técnico, e a dinâmica de grupo toma espaço do método e da máquina. O que se percebem são novas formas de lidar com o homem, e, aí, a ênfase é dada a ele, deixando de lado a ênfase na tarefa e na estrutura. O "Homo Economicus" cede lugar para o Homem Social. Percebe-se que essas mudanças na administração ocorreram nos prenúncios da Segunda Guerra Mundial, em que é ressaltado o caráter democrático da administração (CHIAVENATO, 2004).

O movimento de Qualidade de Vida no Trabalho, por intermédio de lideranças sindicais, governantes, cientistas e dirigentes organizacionais, tem grande desenvolvimento na década de 1960. Isso pôde ser averiguado pelas pesquisas realizadas no intuito de conhecer as melhores formas de realizar o trabalho. Nos Estados Unidos, nesse período, verificou-se expansão no incremento com as preocupações com a Qualidade de Vida no Trabalho, impulsionada pela criação da National Commission on Productivity, à qual competia analisar as causas da baixa produtividade nas indústrias americanas, seguindo-se a criação pelo Congresso do National Center for Productivity and Quality of Working Life, com o objetivo de realizar estudos e servir de laboratório sobre a produtividade e a qualidade de vida do trabalhador (FERNANDES, 1996).

A paralisação dos Programas de Qualidade de Vida no Trabalho – QVT, durante os anos de 1970, segundo Rodrigues (1998), foi em decorrência da crise do petróleo, da alta inflação e da competição internacional com as forças industriais do Japão que atacaram as potências do Ocidente.

Nos anos de 1980, verificou-se forte tendência em definir Qualidade de Vida no Trabalho – QVT pela maior participação do empregado dentro da organização, considerando o encanto que as técnicas administrativas utilizadas no Japão exerciam nas organizações do ocidente, passando a ser consideradas como uma forma de enfrentar os problemas da qualidade de produtividade. Para Burigo (1997), a década de 1980 foi marcada pela concepção participativa dos trabalhadores nas decisões organizacionais, proporcionando maior conscientização por parte dos trabalhadores que começaram a reivindicar e questionar seus direitos. Percebe-se, ainda, uma situação em que as empresas se viram obrigadas a recuperar suas estratégias de condutas em relação a seus funcionários.

A Qualidade de Vida no Trabalho – QVT, nesses moldes, promove uma organização mais humanizadora. A essência que permeia essa concepção humanizadora é a noção de que os trabalhadores representam seres humanos e, assim, devem ter suas potencialidades desenvolvidas e não usadas (DAVIS, 1981).

Hackman e Suttle (1977) afirmam que a Qualidade de Vida no Trabalho – QVT influencia atitudes pessoais e comportamentais como criatividade, vontade de inovar ou aceitar mudanças, capacidade de adaptar-se a mudanças no ambiente de trabalho e grau de motivação interna para o trabalho, que são fatores importantes para a produtividade do indivíduo.

Apesar do incremento nos anos de 1960, Rodrigues (1998) afirma que a crise energética e a alta inflação que acometeram as grandes potências do Ocidente, e em particular os Estados Unidos no início da década de 1970, desaceleraram e mudaram os rumos da QVT. Entretanto, percebeu-se um interesse renovado por QVT ao final da década de 1970, quando do aparecimento da competitividade nos mercados internacionais, com grande influência do Japão, e a divulgação de suas técnicas de administração nas organizações do Ocidente, fazendo com que os americanos repensassem seu modelo de gestão empresarial e começassem a reconhecer que outros países pudessem estar fazendo algum tipo de gerenciamento diferente, que pudesse ter relação com a eficácia (NADLER; LAWLER, 1983). No Brasil, o interesse pelos programas de QVT pode ter surgido em decorrência da globalização

do mercado em termos de maior abertura para a importação de produtos estrangeiros (FERNANDES, 1996).

Uma síntese da evolução do conceito de Qualidade de Vida no Trabalho, conforme Nadler e Lawler (1983 citados por FERNANDES, 1996, p. 42), é apresentada no Quadro 1.

Quadro 1 – Evolução do conceito de QVT

CONCEPÇÕES EVOLUTIVAS DO QVT	CARACTERÍSTICAS OU VISÃO
1- QVT como uma variável (1959 – 1972)	Reação do indivíduo ao trabalho; era investigado como melhorar a qualidade de vida no trabalho para o indivíduo.
2- QVT como uma abordagem (1969 – 1974)	O foco era o indivíduo antes do resultado organizacional, mas, ao mesmo tempo, tendia a trazer melhoria tanto ao empregado quanto à direção.
3- QVT como um método (1972 – 1975)	Um conjunto de abordagens, métodos ou técnicas para melhorar o ambiente de trabalho e tornar o trabalho mais produtivo e mais satisfatório; QVT era vista como sinônimo de grupos autônomos de trabalho, enriquecimento de cargo ou desenho de novas plantas com integração social e técnica.
4- QVT como um movimento (1975 – 1980)	Declaração ideológica sobre a natureza do trabalho e as relações dos trabalhadores com a organização; os termos administração participativa e democracia industrial eram frequentemente ditos como ideais do movimento de QVT.
5- QVT como tudo (1979 a 1982)	Como panaceia contra a competição estrangeira, problemas de qualidade, baixas taxas de produtividade, problemas de queixas e outros problemas organizacionais.
6- QVT como nada (futuro)	No caso de alguns projetos de QVT fracassarem no futuro, não passará de apenas um “modismo” passageiro.

Fonte: NADLER; LAWLER (1983 *apud* FERNANDES, 1996).

Pode-se, segundo Fernandes (1996), também atribuir-se uma atenção crescente com QVT à maior conscientização dos trabalhadores e ao aumento das responsabilidades sociais da empresa, conforme a opinião de autores como Huse e Cummings (1985). Esses autores relacionam países, entre eles França, Holanda, Alemanha, Dinamarca, Suécia, Canadá e Itália, como os que adotam em suas organizações a tecnologia e filosofia de QVT, tendo em vista o atendimento das necessidades psicossociais dos trabalhadores, elevando seus níveis de satisfação no trabalho.

### **2.2.1. Conceituação de Qualidade de Vida no Trabalho – QVT**

Para Rodrigues (1998), entende-se por qualidade de vida a resultante direta da combinação de diversas dimensões básicas da tarefa e de outras dimensões não dependentes diretamente da tarefa, capazes de produzir motivação e satisfação em diferentes níveis, além de resultar em diversos tipos de atividades e condutas dos indivíduos pertencentes a uma organização.

Na Inglaterra, Eric Trist e os colaboradores, no início da década de 1950, estudavam um modelo macro para agrupar o trinômio Indivíduo/Trabalho/Organização. Esse novo modelo técnico recebeu a denominação de Qualidade de Vida no Trabalho – QVT.

Nadler e Lawler (1983) consideram a QVT como a grande esperança das organizações para atingirem altos níveis de produtividade sem esquecer a motivação e a satisfação da pessoa.

Apesar de a preocupação com a qualidade de vida no trabalho apenas ter tomado proporções neste século, ela tem sido foco de observação desde o início da existência do homem e pode ter-se apresentado com outras denominações. O que se tem registrado é que, com a sistematização dos métodos de produção nos séculos XVIII e XIX, as preocupações com as condições do trabalhador e a influência destas na produção e moral desse trabalhador vieram a ser estudadas de forma científica. No início com os economistas liberais, passando pela Administração Científica e Escola de Relações Humanas, o bem-estar do trabalhador e a adaptação tarefa/trabalhador foram estudados e teorizados de várias formas, algumas complementares, outras se contrapondo.

Ao longo dos anos, a expressão Qualidade de Vida no Trabalho tem sido usada frequentemente para descrever situações e métodos com objetivos diversos. Westley (1979) reforça tal ideia ao registrar que, com a mesma denominação, Qualidade de Vida no Trabalho é aplicada numa diversidade de mudanças propostas nas organizações de trabalho, o que leva a uma confusão considerável. A QVT, atualmente, é concebida como conceito global e como forma de enfrentar os problemas de qualidade e produtividade. Futuramente, a definição trará como consequência inevitável a descrença de alguns setores sobre o termo QVT (NADLER; LAWLER, 1983).

Para Guest (1979), QVT é um processo pelo qual uma organização instiga a revelação do potencial criativo de seu pessoal, fazendo com que ele participe de decisões que interferem e influenciam suas vidas no trabalho. Marcantemente, uma característica do processo é que seus objetivos não são apenas extrínsecos, focando melhor a produtividade e eficiência em si; mas eles também são intrínsecos no que tange ao que o trabalhador vê como fins de autorrealização e autoengrandecimento.

Considerando os efeitos da qualidade de vida no trabalho sobre o bem-estar dos indivíduos, Davis (1981, p. 304) refere-se à QVT como as “condições favoráveis ou desfavoráveis que resultam num ambiente de trabalho para as pessoas. O objetivo básico é contar com empregos que sejam excelentes tanto para o indivíduo como para a produção”. Entretanto, para Sekiou e Blondi (1984, p. 336) a conceituação de Qualidade de Vida no Trabalho – QVT é uma “explicação concreta de uma filosofia humanista, pela introdução de métodos participativos, visando modificar aspectos do local de trabalho, a fim de criar uma situação nova, favorável à satisfação dos empregados”.

Em relação à satisfação das necessidades pessoais para a obtenção de uma melhor QVT, outros estudiosos expressam sua preocupação. Para Quirino e Xavier (1987, p. 72), “QVT representa uma forma sistemática e globalizada do que era abordado na literatura de recursos humanos, através de estudos da motivação, fatores ambientais, econômicos e da satisfação no trabalho”.

Extrapolando os fatores ambientais que podem favorecer a realização do trabalho em condições mais humanas, estudiosos como Nadler e Lawler (1983) relacionam QVT a fatores que predizem porque alguns esforços com QVT têm mais sucesso que outros. Esses autores entendem QVT como um modo de pensar sobre as pessoas, trabalho e organização. Seus elementos distintos são: a) preocupação sobre o impacto do trabalho, sobre as pessoas e atividade organizacional, e b) a ideia de participação na solução de problemas organizacionais e na tomada de decisões.

Na intenção de consolidar o conceito de QVT, Limongi-França (2003) registra as diversas formas em que é tratada em três escolas de pensamento: a Escola Socioeconômica, que tem como pensador de maior destaque Giddens; a Escola Organizacional, em que se encontram os principais autores da Administração como Mayo, McGregor, Chrys Argyris, Schein, Handy, Mintzberg e Ulrich, entre outros; e a Escola Condição Humana no Trabalho, com a acepção do ser humano nas dimensões biopsicossociais, em que seu precursor é Lipowski (1986). A QVT passou



das questões legislativas para as estratégicas, encampando qualidade pessoal, qualificações profissional e cultural, planejamento, trabalho voluntário, cidadania, significado do trabalho, comunicação, produção e mercado. Pode-se constatar na maioria desses caminhos a discussão das condições de vida e bem-estar de pessoas, grupos, comunidade e até do próprio planeta em sua inserção no universo. Para a autora,

a base da discussão sobre o conceito de qualidade de vida no trabalho encerra escolhas de bem-estar e percepção do que pode ser feito para atender a expectativas criadas tanto por gestores como por usuários das ações de QVT nas empresas (LIMONGI-FRANÇA, 2003, p. 22).

Oliveira et al. (2009) esboçaram num quadro-resumo definições e ênfase de QVT, contemplando as décadas de 1970, 80 e 90 indo até 2007 (Quadro 2) .

### **2.2.2. Categorias e Fatores da Qualidade de Vida no Trabalho**

Com o objetivo de sistematizar e identificar aspectos que, quando presentes numa situação de trabalho, elevam o nível de qualidade de vida, foram escolhidos alguns modelos para registro.

Werther e Davis (1983), em seu Modelo Teórico (Quadro 3), especificam fatores ambientais, organizacionais e comportamentais que influenciam o projeto de cargos. Quaisquer alterações desses fatores podem afetar a qualidade de vida da empresa.

Segundo Werther e Davis (1983, citados por FERNANDES, 1996), grande parte dos movimentos de Qualidade de Vida no Trabalho visa tornar os cargos mais produtivos e satisfatórios, embora muitas diferentes técnicas sejam utilizadas sob esse mesmo título. Esses autores reconhecem que a qualidade de vida é influenciada por muitos fatores, como condições ambientais, remuneração, supervisão e outros; entretanto, ratificam que é a natureza do cargo que envolve mais intimamente o trabalhador.

Os autores corroboram a ideia de que não é possível satisfazer todas as necessidades dos funcionários do projeto de cargos; entretanto se propõem analisar e estudar a natureza e a estrutura do cargo como forma de melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores.

## Quadro 2 – Conceitos de Qualidade de Vida

Ano - Autor	Definição	Ênfase
<b>1973</b> Walton	Atendimento de necessidades e aspirações humanas, calcado na ideia de humanização e responsabilidade social da empresa.	Humanização e responsabilidade social com foco no poder da empresa.
<b>1978</b> Lippitt	Oportunidade para o indivíduo satisfazer a grande variedade de necessidades pessoais.	Trabalho, crescimento pessoal, tarefas completas, sistemas abertos.
<b>1979</b> Ginzberg et al.	Experiência de humanização do trabalho sob dois aspectos: reestruturação do emprego e grupos semiautônomos.	Posto individual de trabalho e processo decisório.
<b>1981</b> Drucker	Avaliação qualitativa da qualidade relativa das condições de vida, incluindo-se atenção aos agentes poluidores, barulho, estética, complexidade etc.	Responsabilidade Social da empresa nos movimentos sociais, culturais e políticos.
<b>1982</b> Bergeron	Aplicação concreta de uma filosofia humanista pela introdução de métodos participativos.	Mudança e participação com foco sociotécnico.
<b>1983</b> Werther e Davis	Esforços para melhorar a qualidade de vida, procurando tomar cargos mais produtivos e satisfatórios.	Valorização de cargos, mediante análise de elementos organizacionais, ambientais e comportamentais.
<b>1983</b> Nadler e Lawler	Maneira de pensar a respeito das pessoas, participação na resolução de problemas, enriquecimento do trabalho, melhoria no ambiente de trabalho.	Visão humanista no ambiente de trabalho.
<b>1992</b> Fernandes	Conjunto de fatores que, quando presentes numa situação de trabalho, tornam os cargos mais satisfatórios e produtivos, incluindo atendimento de necessidades e aspirações humanas.	Humanização do cargo.
<b>1992</b> Berlanger	Melhorar as condições de trabalho, de modo a propiciar aos indivíduos melhores condições de vida e cargos mais satisfatórios para a própria pessoa, com reflexos na produtividade.	Condições de vida e cargos mais satisfatórios.
<b>1992</b> Neri, A.M	Atendimento das expectativas quanto a se pensar a respeito de pessoas, trabalho e organização, de forma simultânea e abrangente.	Visão holística
<b>1995</b> Camacho	Classificação de programas: orientação familiar, saúde, ambiente, contato e convívio, evolução/desenvolvimento, cultura e desligamento.	Foco motivacional: sobrevivência com dignidade, segurança participação, autorrealização e perspectiva de futuro.
<b>1996</b> Dantas	Gerencia pela Qualidade Total – GQT: Utilização de 5s, diagrama de causa e efeito e procedimento da Qualidade Total nos programas de saúde.	Foco: Promoção da saúde, controle do colesterol, capacidade física e aeróbica, doenças coronárias.
<b>1996</b> França	QVT é o conjunto de ações de uma empresa que envolve a implantação de melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas no ambiente de trabalho. A construção de QVT ocorre a partir do momento em que se olham a empresa e as pessoas como um todo, o que chamamos de enfoque biopsicossocial.	Preservação e desenvolvimento das pessoas durante o trabalho na empresa.
<b>1997</b> Silva & Demachi	Conscientizar os indivíduos por meio de processos educativos da necessidade de serem capazes de gerenciar seu estilo de vida, tornando-o mais saudável, feliz e produtivo.	Programas de Qualidade de Vida e Promoção da Saúde.

Continua...

Quadro 2 – Cont.

Ano - Autor	Definição	Ênfase
<b>1998</b> Rodrigues	QVT como tentativa de aumentar a participação do empregado na administração da organização.	Papéis e conflitos do novo Gerente
<b>1998</b> Rocha	QVT deve ser atingida através do desenvolvimento de estratégias para integração do indivíduo ao ambiente organizacional, tanto físico quanto psicológico.	Atuação em relação ao sistema cognitivo dos indivíduos.
<b>1999</b> Dejours	Importância do reconhecimento no trabalho. Propõe que se simplifiquem as coisas, mas que as encarem em toda a sua complexidade.	Identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho.
<b>2001</b> Vasconcelos	Necessidade de viver bem na empresa, pois é nela que as pessoas passam a maior parte de suas vidas.	Melhor valorização do homem na empresa.
<b>2002</b> Martins	Ações humanitárias serão vistas como fonte de diferenciação em um ambiente de negócios, o qual não dá nenhuma indicação de que deixará de ser competitivo.	Humanização na gestão como diferencial competitivo
<b>2004</b> França Jr. e Pillati	QVT tem sido objetivo de reflexão no momento atual empresarial mundial, visto que os modelos de gestão estão enfatizados nas pessoas e na racionalidade das leis de mercado que regiam as empresas já não reinam absolutas, mas dividem lugar com fatores que proporcionam satisfação e fazem com que os empregados se sintam parte integrante da empresa.	Funcionários como parte integrante da empresa.
<b>2003</b> Chiavenato	QVT envolve tanto os aspectos físicos e ambientais como os aspectos psicológicos do local de trabalho. A QVT assimila duas posições antagônicas: de um lado, a reivindicação dos empregados quanto ao bem-estar e à satisfação no trabalho e, de outro, o interesse das organizações quanto aos seus efeitos potenciais sobre a produtividade e a qualidade.	QVT uma questão de sobrevivência organizacional.
<b>2004</b> Arellano	QVT tem como objetivo principal a busca do equilíbrio psíquico, físico e social dos empregados, dentro do contexto organizacional, considerando as pessoas como seres integrados nessas três dimensões, através de ações que refletem em aumento na produtividade e na melhoria da imagem da empresa tanto no contexto interno como externamente, levando ao crescimento pessoal e organizacional	QVT como diferencial competitivo das empresas. Valorizando o equilíbrio do homem organizacional.
<b>2005</b> Marras	É possível pensar também que mesmo nas pequenas empresas organizações há empresários de mente aberta, e com visão voltada para o futuro, com modelos avançados, imagem excelente tanto de mercado quanto junto aos seus trabalhadores e que, portanto, se aproxima do modelo de gestão de empresas japonesas do tipo “Z”.	Empresas de pequeno porte com programas de valorização dos seus funcionários.

Continua...

Quadro 2 – Cont.

Ano - Autor	Definição	Ênfase
<b>2006 Martele Dupois</b>	Qualidade de Vida no trabalho corresponde à condição experienciada pelo indivíduo na busca das suas metas organizacionais hierarquicamente, dentro dos domínios do trabalho onde a redução da distância que separa o indivíduo dessas metas é refletida por um impacto positivo na qualidade de vida geral do indivíduo, desempenho organizacional e, conseqüentemente, no funcionamento global da sociedade.	QVT é um constructo subjetivo; os aspectos organizacional, humano e social interagem entre si e devem ser integrados na definição de QVT; há uma relação indissociável entre QV e QVT.
<b>2007 Royuel et al.</b>	QVT como melhores empregos, focando tanto para a remuneração quanto para as características do trabalho. Trata-se de um conceito relativo e multidimensional e que deve considerar: características que o emprego traz ao trabalho; equilíbrio entre as características do empregado e as requisições do cargo; avaliação subjetiva do empregado (satisfação com o trabalho) relativa a essas características.	Definição baseada na agenda de política social da Comissão Europeia.

Fonte: Adaptado por Oliveira et al. (2009, p. 5-6), a partir de Arellano (2008, p. 11-14); Martins (2002, p. 8); Limongi-França (1996, p. 144-5); França Jr. (2004, p. 2) e Marras (2005, p. 179).

Quadro 3 – Elementos do projeto de cargos

ELEMENTOS ORGANIZACIONAIS	ELEMENTOS AMBIENTAIS	ELEMENTOS COMPORTAMENTAIS
Abordagem mecanística	Habilidades e disponibilidades de empregos	Autonomia
Fluxo de trabalho	Expectativas sociais	Variedade
Práticas de trabalho		Identidade de tarefa Retroinformação

Fonte: WERTHER; DAVIS (1983 *apud* FERNANDES, 1996).

Albrecht (1992) percebe a Qualidade de Vida no Trabalho – QVT como modo de medir clima e cultura organizacionais. Segundo ele, há semelhança com Walton (1973), ao mencionar os fatores que envolvem melhor qualidade de vida: a) um trabalho que valha a pena fazer; b) condições de trabalhos seguros; c) remuneração e benefícios adequados; d) estabilidade no emprego; e) supervisão competente; e) *feedback* quanto ao desempenho no trabalho; f) oportunidades para

aprender e crescer no emprego; g) uma possibilidade de promoção com base em méritos; g) clima social e positivo; e h) justiça.

Nadler e Lawler (1983) registram como atividades prementes da Qualidade de Vida no Trabalho – QVT a participação nas decisões; a reestruturação do trabalho por meio de enriquecimento de tarefas e grupo de trabalho autônomo; a inovação no sistema de recompensas com influência no clima organizacional; a melhoria do ambiente de trabalho no que se refere a horas de trabalho, condições, regras e meio ambiente físico, entre outros.

Siqueira e Coletta (1989) percebem como principais fatores determinantes da Qualidade de Vida no Trabalho – QVT as relações interpessoais, os colegas, o chefe, o próprio trabalho, a política de recursos humanos e a empresa, estruturados em cinco categorias: trabalho, política de recursos humanos, indivíduo, interações pessoais e empresa.

Lippitt (1978) acredita em situações de trabalho com nível de qualidade de vida adequada no momento em que o indivíduo satisfaz a grande variedade de necessidades pessoais, ou melhor, sobrevive com alguma segurança, interage com os outros, tem senso pessoal de utilidade, é reconhecido por suas realizações e tem oportunidade de melhorar sua habilidade e conhecimento. Os critérios desse autor estão pautados em nível de diagnóstico da Qualidade de Vida no Trabalho, o qual considera quatro fatores-chave:

- a) O trabalho em si: caracterizado por sistemas que encorajam o *feedback* da performance e o envolvimento no processo de decisão. Os sistemas dão: objetivos claros de trabalho, maior responsabilidade, menos controle no envolvimento dos indivíduos no processo de tomada de decisão.
- b) O indivíduo: que cresce pessoal e profissionalmente por meio de seus papéis e das relações no trabalho. Nesse cenário há a contribuição para melhoria do processo de esclarecimento do papel que esse indivíduo desempenha, propiciando oportunidades para maior crescimento em termos de autoidentidade, aprendizagem, amizade e objetivos sintonizados entre vida e trabalho.
- c) A produção do trabalho: está relacionada a uma resultante que abrange os intergrupos, trabalho completo em unidades, recompensas para qualidade e inovação e formulação de objetivos mensuráveis.

- d) A função e a estrutura da organização; baseadas em um sistema aberto, clima propício para a criatividade, comunicação adequada, respeito ao indivíduo, sentimento de progresso e de desenvolvimento organizacional.

Para Quirino e Xavier (1987), a QVT “veio apenas sistematizar e enfatizar pesquisas e estudos sobre satisfação e a motivação do trabalho”. Registram que, para a mensuração da QVT, podem-se utilizar dois caminhos: o objetivo – que é a mensuração das condições materiais, nível de salário etc.; e o subjetivo – que parte da percepção que as pessoas têm dessa condição, ou melhor, se acreditam que são satisfatórias.

Hackman e Oldham (1975) desenvolvem o modelo das dimensões básicas da tarefa ou das características da tarefa. Os resultados pessoais e de trabalho são obtidos pela presença de estados psicológicos críticos, sendo criados na presença de dimensões da tarefa.

De acordo com esses autores, são três os estados psicológicos que podem ser considerados como determinantes críticos na movimentação humana e satisfação no trabalho:

- Significância Percebida (SP) ou o grau de percepção da pessoa quanto à importância do seu trabalho.
- Responsabilidade Percebida (RP) ou o grau de percepção do indivíduo de sua responsabilidade pelos resultados do seu trabalho.
- Conhecimentos dos Resultados (CR) ou até que ponto o indivíduo obtém o conhecimento da sua atuação ou desempenho.

Consideram ainda que, quando esses estados psicológicos críticos se tornam presentes, os indivíduos tendem a se sentir bem em relação a si mesmos. Se um bom trabalho é realizado por eles, farão com que seu interesse e desempenho continuem melhorando.

Hackman e Oldham (1975) intitulam motivação interna o processo pelo qual os bons sentimentos, ao se realizar um bom trabalho, fazem com que o indivíduo vivencie uma disposição para realizá-lo cada vez melhor. Para esses autores, os estados psicológicos críticos são criados por cinco dimensões básicas do trabalho, quais sejam: variedade de habilidades (VH); identidade da tarefa (IT); significado da tarefa (ST); autonomia (AU); e *feedback* (FB).

Nadler e Lawler (1983), Davis e Newstrom (1996) e Rodrigues (1998) acreditam que, para o entendimento do que vem a ser o modelo das características das tarefas, faz-se necessário conhecer o significado de cada uma delas, ou seja:

a) Variedade de Habilidade (VH) é a oportunidade de o indivíduo desenvolver um trabalho que requeira diferentes atividades e habilidades e talentos, assim como raciocínio, iniciativa e criatividade (HACKMAN; OLDDHAM., 1975; NADLER; LAWLER., 1983; e DAVIS; NEWSTROM, 1996).

b) Identidade da Tarefa (IT) significa a oportunidade de o indivíduo desenvolver uma tarefa por completo, ou melhor, do início ao fim. Para Hackman e Oldham (1975), essa dimensão é crucial para o enriquecimento do cargo, uma vez que permite ao indivíduo a sensação de conclusão da tarefa como um todo e não apenas como parte de algo, de cujo resultado ele não tem conhecimento.

c) Significado da Tarefa (ST) indica a oportunidade de o indivíduo identificar o impacto que seu trabalho proporciona na vida das outras pessoas, na organização, na comunidade e na própria vida. Significa quanto a pessoa percebe a importância do seu trabalho, seja para atingir os objetivos da empresa, seja para satisfazer outras pessoas e, até mesmo, a sua própria vida.

d) Autonomia (AT) é a característica da tarefa que favorece o estado psicológico da responsabilidade. Consiste na oportunidade de o indivíduo experimentar o aumento de responsabilidade no seu trabalho, ou melhor, ter a liberdade de decidir o que fazer e de que modo fazer o seu trabalho sem a necessidade de autorização de seus superiores. Segundo Hackman e Oldham (1975), os indivíduos que possuem autonomia têm consciência de que são responsáveis pelo sucesso ou falhas em seu trabalho.

e) *Feedback* (FB) indica a dimensão que cria o estado psicológico do conhecimento dos resultados com informações claras e diretas sobre a efetividade de seu desempenho. Consiste na oportunidade de o indivíduo obter as informações sobre como está desempenhando o seu trabalho, por meio dos superiores, clientes ou outros colegas. Conforme Davis e Newstrom (1996), os indivíduos querem e precisam saber como estão se saindo, constante e frequentemente, para poder intervir nos resultados, tanto para melhorar o desempenho como para reconhecer os erros que estão sendo detectados.

Hackman e Oldham (1975) apresentam, também, instrumento utilizado para operacionalizar o modelo das características da tarefa, denominado *Job Diagnostic*

*Survey – JDS* (Pesquisa do Diagnóstico do Trabalho). A função desse instrumento é auxiliar o gerente, ou pesquisador, a avaliar e estudar as tarefas para saber qual o grau de variedade, importância, identidade, autonomia e *feedback* que elas possuem. Dessa pesquisa pode-se obter um *Motivating Potential Score – MPS* (potencial motivador), ou melhor, índice específico que possibilita saber o grau em que um trabalhador pode ser considerado motivado.

Considerando a prática do enriquecimento do trabalho, Davis e Newstrom (1996) fazem ressalvas a ela direcionadas. Para eles, alguns funcionários apenas não querem trabalhos enriquecidos, uma vez que podem ser incapazes de obter mais responsabilidade, não possuir habilidades adaptáveis, não gostar de tarefas mais complexas, não gostar de aprender e preferir estabilidade e segurança. Segundo esses autores, reconhecer que tais aspectos podem comprometer o enriquecimento do trabalho não significa corroborar a Teoria X de McGregor, a qual considera que o homem tem aversão ao trabalho e é irresponsável por natureza, encarando o trabalho como obrigação; antes de tudo, significa, sim, ser condizente com os valores humanos, reconhecer e respeitar as diferenças individuais entre os funcionários. Além disso, apresentam outros pontos como limitantes do enriquecimento dos cargos:

a) Os fatores contingenciais, que da mesma forma como diferentes funcionários podem não se adaptar a uma atividade com alto potencial motivacional, há situações em que são mais adaptáveis ao enriquecimento do cargo do que outras.

b) A gerência assume o enriquecimento do trabalho como recompensa intrínseca suficiente, e isso pode fazer com que os funcionários se sintam descontentes por não obter aumento salarial em proporção ao aumento de responsabilidade (DAVIS; NEWSTROM, 1996).

c) A atuação sindical pode criar algumas resistências, uma vez que as alterações provenientes do enriquecimento do cargo podem alterar as classificações de trabalho.

Westley (1979) registra que o estudo da qualidade de vida pode ser explorado por quatro indicadores que ele considera primordiais para a Qualidade de Vida no Trabalho dos indivíduos. Ele não sugere um modelo de aferição da Qualidade de Vida no Trabalho, como fizeram Hackman e Oldham (1975).

Os problemas econômicos proporcionam a injustiça e os problemas políticos, a insegurança no indivíduo. Após a industrialização, surgiram mais dois problemas: a



alienação e a anomia. Para Westley (1979), a alienação é um problema psicológico causado pela perda do sentido do trabalho, uma vez que, com o aumento e a complexidade das organizações, o trabalho foi ficando cada vez mais distante das expectativas e da realização do homem. A anomia é um problema sociológico causado pelo contexto em que os indivíduos estão inseridos. Percebe-se esse contexto com demandas cada vez mais automatizadas, racionalizadas e mecanizadas, e, conseqüentemente, têm-se indivíduos mais alienados.

Os problemas apresentados por Westley (1979) e respectivos indicadores e propostas de solução são apresentados a seguir:

a) Problema Econômico: provoca injustiça aos trabalhadores, uma vez que há grande disparidade nas recompensas financeiras entre os superiores e os subordinados. Esse sentimento de injustiça pode ser averiguado por meio de indicadores como as greves e a insatisfação. A solução desse problema consiste na união dos trabalhadores para que seja possível a existência da cooperação, divisão dos lucros e participação nas decisões.

b) Problema Político: provoca insegurança nos trabalhadores, uma vez que, estando o poder totalmente na mão dos superiores, aqueles podem ser despedidos a qualquer momento. Essa insegurança também é percebida por meio das greves e da insatisfação. Faz-se, então, necessário que os trabalhadores adotem posições políticas por meio do conselho de trabalhadores, para garantir um trabalho autossupervisionado e alguma participação nas decisões da organização.

c) Problema Psicológico: provoca alienação nos trabalhadores, uma vez que, não possuindo mais o domínio do seu trabalho, apenas realizam parcela muito fragmentada de uma tarefa que, muitas vezes, não permite que eles saibam qual o resultado final do trabalho por eles executado. A alienação pode ser identificada por meio do desinteresse, absenteísmo e *turnover*. O enriquecimento do trabalho seria uma solução para diminuir esse desinteresse pelo trabalho.

d) Problema Social: provoca a anomia, ou uma completa falta de envolvimento moral do indivíduo com o seu trabalho, organização e até mesmo para com a sua própria vida. A anomia também é percebida por meio do absenteísmo, *turnover* e ausência de significado do trabalho. Acredita que esse problema pode ser solucionado por meio do autodesenvolvimento, do enriquecimento do trabalho, e de métodos sociotécnicos aplicados em grupos. Segundo ele, esses métodos são uma

intervenção por meio da qual é construída uma cultura de trabalho, levando-se em consideração valores sociais ativados.

Huse e Cummings (1985) concebem a Qualidade de Vida no Trabalho de forma genérica e ampla. Segundo eles, Qualidade de Vida no Trabalho é pensar a respeito das pessoas, trabalho e organização, fundamentando-se em dois princípios básicos: a preocupação com o bem-estar do trabalhador e com a eficácia organizacional e a participação dos trabalhadores nas decisões organizacionais. É uma concepção que extrapola os aspectos relativos ao trabalho e se expande ao âmbito ideológico organizacional.

Esses autores apresentam quatro aspectos que tornam possível a operacionalização da Qualidade de Vida no Trabalho:

a) Participação do trabalhador: os autores acreditam que deve haver participação do trabalhador em vários níveis organizacionais, em que ele tenha a possibilidade de decidir sobre os problemas que lhe dizem respeito, fazendo que o indivíduo se sinta comprometido tanto com os objetivos quanto com os resultados da organização. Sugerem, ainda, que essa participação seja por meio da adoção de novos estilos de gestão e de uma nova filosofia organizacional.

b) Projeto do cargo: os autores acreditam que os cargos devem ser desenhados de acordo com as necessidades do trabalhador, e a operacionalização desse aspecto pode ser feita por meio do enriquecimento de cargos, fixando-se autonomia, trabalhos em grupos autônomos e variedade da tarefa.

c) Inovação no Sistema de Recompensa: os autores argumentam que não há como alcançar a Qualidade de Vida no Trabalho sem a equidade salarial, fazendo-se necessária a reestruturação do sistema de cargos e salários, tendo em vista reduzir as diferenças salariais e, também, as diferenças hierárquicas entre os trabalhadores.

d) Melhoria no ambiente de trabalho: os autores acreditam que esse aspecto envolve todas as condições físicas e ambientais dos trabalhadores, perpassando desde o horário de trabalho até o local em que se realiza e os equipamentos utilizados por eles. Segundo eles, os trabalhadores tornam-se mais satisfeitos com as melhorias do ambiente de trabalho, e isso afeta indiretamente a produtividade deles.

Huse e Cummings (1985) acreditam que esse programa de Qualidade de Vida no Trabalho interfere positiva e indiretamente na produtividade, uma vez que promove melhor coordenação e maior motivação e capacidade dos funcionários.

Walton (1973) considera que a vida profissional de quase todos os trabalhadores pode ter problemas, independentemente da posição ou *status* deles. Considera, ainda, que a frustração, o aborrecimento e a raiva podem ser comuns a eles, gerando, portanto, onerosidade tanto individual quanto organizacional. Diante dessa concepção, ele reconhece que é difícil e complexa a questão da qualidade de vida no trabalho e acredita que não é determinada isoladamente por atributos pessoais ou situacionais, mas sim pela interação desses dois fatores: indivíduo-organização. Assim, em face dessas premissas, sugere que um programa de qualidade de vida no trabalho deve pautar-se no princípio de uma organização mais humana, em que seja engendrado relativo grau de responsabilidade e de autonomia no cargo, *feedback* sobre o desempenho e cargos com tarefas adequadas e com ênfase no desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Para tanto, propôs oito categorias conceituais ou critérios, tendo em vista a construção de uma estrutura que permita analisar Qualidade de Vida no Trabalho – QVT, metodologicamente esboçadas no Quadro 4.

Na primeira categoria – compensação justa e adequada – Walton (1973) entende o trabalho como um meio pelo qual os indivíduos possam ter seu sustento. Nesse entendimento, a honestidade/adequação da compensação pode ser entendida de formas diferentes: relações do salário com a qualificação e responsabilidade, demanda da mão de obra em relação ao mercado de trabalho ou por meio da média de compensação da comunidade em foco. Assim, essa categoria refere-se à satisfação do empregado quanto à política de remuneração da organização, ou melhor, se a remuneração recebida é justa e adequada ao trabalho realizado por ele.

Walton (1973) afirma que esses aspectos que perpassam e envolvem a remuneração são relativos e ideológicos e, assim, difíceis de serem definidos objetivamente. Entretanto, há alguns indicadores que podem facilitar essa definição e posterior verificação. A justiça da remuneração recebida é a equidade interna, ou o equilíbrio entre as remunerações do mesmo cargo na mesma empresa, bem como a equidade externa, ou o equilíbrio da remuneração de cargo com a remuneração do mesmo cargo no mercado de trabalho. A adequação da compensação é uma remuneração que no mínimo satisfaz as necessidades mais básicas do ser humano, como alimentação, moradia, vestuário e lazer.

Quadro 4 – Categorias conceituais de Qualidade de Vida no Trabalho – QVT

CRITÉRIOS	INDICADORES DE QVT
COMPENSAÇÃO JUSTA E ADEQUADA	Equidade interna e externa Justiça na compensação Partilha dos ganhos de produtividade Proporcionalidade entre salários
CONDIÇÕES DE TRABALHO	Jornada de trabalho razoável Ambiente físico seguro e saudável Ausência de insalubridade
USO E DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES	Autonomia Autocontrole relativo Qualidades múltiplas Informações sobre o processo total do trabalho
OPORTUNIDADE DE CRESCIMENTO E SEGURANÇA	Possibilidade de carreira Crescimento pessoal Perspectiva de avanço salarial Segurança de emprego
INTEGRAÇÃO SOCIAL NA ORGANIZAÇÃO	Ausência de preconceitos Igualdade Mobilidade Relacionamento Senso comunitário
CONSTITUCIONALISMO	Direitos de proteção do trabalhador Privacidade pessoal Liberdade de expressão Tratamento imparcial Direitos trabalhistas
O TRABALHO E O ESPAÇO TOTAL DE VIDA	Papel balanceado no trabalho Estabilidade de horários Poucas mudanças geográficas Tempo para lazer da família
RELEVÂNCIA SOCIAL DO TRABALHO	Imagem da empresa Responsabilidade social da empresa Responsabilidade pelos produtos Práticas de emprego

Fonte: WALTON, 1973.

Na segunda categoria – condições de segurança e saúde no trabalho –, Walton (1973) especifica que são aquelas que dizem respeito às esferas ambientais físicas do trabalhador e à jornada de trabalho. Para ele, os horários de trabalho devem ser razoáveis e dentro de um período-padrão. As condições físicas devem ser adequadas para não expor a saúde e o bem-estar do trabalhador. Entre os indicadores que se enquadram nessa categoria, encontram-se:

- Jornada de trabalho: adequada ao trabalho que deve ser desempenhado.
- Ambiente: físico, seguro e saudável, significando um local de trabalho que apresente iluminação, higiene, ventilação e arrumação. A empresa deve-se

preocupar com a saúde do seu funcionário, promovendo exames médicos periódicos e de admissão, como também adotando atitudes para melhorar a sua saúde.

Na terceira categoria – uso e desenvolvimento de capacidades –, Walton (1973) refere-se às oportunidades que uma organização propicia para que o empregado tenha possibilidades de desenvolver suas habilidades e conhecimentos. Entre os indicadores que se encontram nessa categoria, destacam-se os seguintes:

- Autonomia: ou liberdade que o indivíduo tem de decidir sobre o planejamento e execução das suas atividades.
- Múltiplas habilidades: ou um trabalho que requeira diferentes habilidades, assim como o uso da criatividade, raciocínio e iniciativa.
- Informações e perspectivas: ou o acesso às informações que estão relacionadas ao trabalhador e ao seu desempenho profissional.
- Tarefas completas: ou a realização de um trabalho por completo, do início ao fim.

Na quarta categoria – oportunidade de crescimento contínuo e segurança –, Walton (1973) refere-se à oportunidade do trabalhador de poder crescer na organização, por meio do desenvolvimento das suas potencialidades. Entre os indicadores que se encontram nessa categoria, destacam-se os seguintes:

- Possibilidade de carreira: ou chances de ser promovido dentro da organização.
- Desenvolvimento e crescimento pessoal: a organização deve propiciar condições para que seus funcionários desenvolvam suas habilidades e potencialidades.
- Oportunidade de progresso: a empresa deve promover a capacitação dos seus funcionários, visando à melhoria do futuro deles.
- Segurança e estabilidade: o funcionário deve-se sentir seguro na empresa em que trabalha, tanto quanto à sua permanência no emprego, quanto à garantia da sua remuneração.

Na quinta categoria – integração social na organização –, Walton (1973) estabelece um bom nível de integração social na empresa entre funcionários de mesmos e diferentes níveis hierárquicos. Essa integração promove o senso de comunidade nas organizações. Entre os indicadores que se encontram nessa categoria, destacam-se os seguintes:

- Ausência de preconceitos e igualdade de oportunidades: todos devem ter tratamento igualitário na organização, independentemente de sexo, raça, credo e nacionalidade, ou estilos de vida e aparência física.
- Igualitarismo: ausência de estratificação do trabalho, níveis hierárquicos.
- Mobilidade: possibilidade de calcar níveis mais elevados na organização.
- Relacionamento: deve haver a confiança mútua entre os funcionários, sendo ou não do mesmo nível hierárquico, ausência de brigas e discussões.
- Senso comunitário ou interessoalidade: ou o espírito de equipe e o companheirismo entre os funcionários.

Na sexta categoria – constitucionalismo na organização do trabalho –, Walton (1973) refere-se aos direitos e deveres dos trabalhadores na organização, em que deve prevalecer um clima de democracia, observando-se o diálogo aberto e o tratamento justo em todos os assuntos. Entre os indicadores que se encontram nessa categoria, destacam-se os seguintes:

- Direitos trabalhistas: refere-se ao respeito que a organização tem pelos direitos legais dos trabalhadores, como férias, carteira assinada e horas extras.
- Direito à privacidade pessoal: é o respeito que a organização deve ter com a individualidade do trabalhador.
- Diálogo aberto e liberdade de expressão: é a oportunidade de o trabalhador expressar tanto suas sugestões quanto suas críticas, sem ser constrangido por receio ou medo dos superiores.

Na sétima categoria – trabalho e espaço total da vida –, Walton (1973) se refere ao equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal do indivíduo. Prolongadas ausências da família pelo excesso de trabalho podem causar sérios efeitos sobre ela. No entanto, o indivíduo não deve usar o trabalho como pretexto para se ausentar das responsabilidades familiares.

Na oitava categoria – relevância social da vida no trabalho –, Walton (1973) refere-se ao respeito que a empresa tem por seus funcionários, no sentido de não depreciar seu trabalho e sua carreira. O autor enfatiza o sentimento de orgulho que o funcionário deve ter em relação à empresa em que trabalha, para que não sinta

constrangimento social, vez que poderia afetar sua qualidade de vida. Entre os indicadores que se encontram nessa categoria, destacam-se os seguintes:

- Imagem da organização: visão do empregado em relação ao local de trabalho e à importância para a comunidade, orgulho e satisfação pessoal de integrar a organização.
- Responsabilidade social da instituição: visão do trabalhador em relação à responsabilidade social da instituição para a comunidade, refletida na preocupação de sanar problemas dessa comunidade e, também, de não prejudicá-la.
- Responsabilidade social pelos empregados: visão do trabalhador quanto à sua valorização e sua participação na instituição, tendo em vista a política de recursos humanos.

À luz dessas categorias e critérios, acredita-se que, se bem gerenciados, poder-se-iam obter níveis de satisfação mais desejados e, conseqüentemente, influenciar positivamente nos níveis de desempenho e produtividade de qualidade. O oposto, acredita-se, poder-se-iam perceber prejuízos humanos e organizacionais, levando a uma perda no trabalho e no produto acabado, induzindo a um declínio da qualidade, alto absenteísmo, rotação elevada e uma queda generalizada da produtividade.

### **3. REFERENCIAL DO OBJETO**

Metodologicamente, este capítulo foi estruturado em três sessões. A primeira com o objetivo de apresentar breve referencial acerca do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do Ministério da Educação, cujas cópias das documentações oficiais relativas a ele se encontram nos Anexos 2 e 3. A segunda com o propósito de apresentar as principais características da escola pública e a terceira, apresentar conceitos de direção escolar e de gestão escolar, bem como o de apresentar recortes teóricos sobre a função de gestão da escola.

#### **3.1. O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação**

De acordo com dados do Ministério da Educação, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PN-EGEBP-MEC),

Inserese num conjunto de políticas que vem sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, universidades e entidades educacionais e que expressam o esforço de governos e da sociedade civil em garantir o direito da população brasileira à educação escolar com qualidade social (BRASIL, 2009).

O objetivo básico do Programa é “contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social”.



O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública tem, em âmbito nacional, firmado parcerias com diferentes instituições e, ou, entidades na elaboração e efetivação de suas estratégias de ação. Os processos de formação continuada em Gestão Escolar, estruturados por meio da modalidade Educação a Distância – EAD, integrados a um conjunto de ações formativas presenciais, pretendem democratizar ainda mais o acesso a novos espaços e ações, com vistas ao fortalecimento da escola pública como direito social inalienável.

A formação de qualidade socialmente referenciada, por meio da modalidade de educação a distância, constitui o norte pedagógico do Programa.

A proposta de formação destina-se aos profissionais que integram a equipe gestora da escola: Diretor e Vice-Diretor ou demais cargos de gestão pedagógica que estejam em efetivo exercício da função nos sistemas de ensino da educação básica pública.

Os profissionais devem ser oriundos de escolas localizadas em municípios que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação.

A prioridade no atendimento aos profissionais será dada àqueles que atuam em escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional e municípios com baixo IDEB.

À luz dessas informações sobre o PNEGEBP-MEC, passa-se ao registro daquelas atinentes à escola pública.

### **3.2. A Escola Pública**

Pensar em educação é pensar em escola. Pensar em escola é pensar em organização. Partindo-se desse entendimento, essa sessão será descrita tomando-se por base a ideia de que a escola é uma organização que desenvolve um instituto, um princípio que é a educação. Para tal, ela conta com profissionais que trabalham de forma diferente daqueles de uma empresa, visto que seu fim é diferente e transcende ao quantitativo, que seu produto não pode ser medido; é a formação do ser humano para ser um sujeito social.

A escola atual, então, enquanto instituição formalmente destacada para a transmissão do saber vem para atender ao constante dinamismo de mudanças e exigências da sociedade, visto que, sob a sua tutela, o saber produzido historicamente

está jurisdicionado e os profissionais que a compõem têm a função de transmitir esse saber.

Nessa concepção, Paro (2002, p. 106-107) registra que a função da escola é “dotar as pessoas de requisitos intelectuais indispensáveis ao exercício de uma função no campo da produção”. Pode-se depreender que, para esse autor, a escola é um aparelho de divulgação de uma ideologia e, ainda, um veículo propulsor de equidade social.

Outros autores também concordam com essa concepção e consideram que o papel da escola é a preparação dos indivíduos para funções sociais que tem como base o conhecimento (DORSNBUSH et al., 1996).

Especificamente, nesta pesquisa o objeto de estudo é o diretor/gestor escolar, e, assim, as escolas constituem o espaço onde atuam. Assim, faz-se necessário salientar as principais características atinentes a elas, enquanto organização escolar de natureza pública. Pode-se registrar que a escola pública carrega nuances próprias de condições de trabalho, tem representatividade social, detém um corpo discente diferenciado, possibilita estruturação de carreira para os docentes, sofre pressões por resultados, vivencia desafios e constitui papel de referência, dado que trabalha com a formação dos indivíduos.

Acredita-se que os profissionais da escola pública vivenciam seu dia a dia em conformidade com uma estrutura de funcionamento definida e de acordo com valores e tradições. No que toca ao aspecto estrutural, as escolas são parte das organizações de tipo burocrático, tendo em vista sua maneira de regulação e de poder, em que se verifica a imposição de normas, regulamentos e regras, assim como, na maioria delas, há a imposição de seus dirigentes para um mandato. Tyler (1985) chama a atenção para o fato de que, às vezes, o processo de decisão na escola é indeterminado, mesmo tendo a escola muitas das características da burocracia, visto que o modelo burocrático já não contempla as constantes mudanças e reivindicações dos participantes dessas escolas, o que vem ocorrendo com o processo de democratização da gestão escolar.

Mintzberg (1995) classifica a escola como organização profissional em que prevalece um modelo de estrutura burocrática direcionada para a padronização das habilidades das pessoas e não dos processos de trabalho para sua coordenação. Para ele, essa estrutura permite especialistas treinados, e, assim, os profissionais atuam de forma independente uns dos outros, mas têm um cliente comum – os alunos.

Dornbush et al. (1996) ratificam essa classificação da escola como partícipe de modelo burocrático, destacando aspectos como o controle burocrático do trabalho docente, a supervisão exercida pelos órgãos governamentais, a avaliação dos conteúdos trabalhados com os alunos e a predominância da institucionalização em prejuízo da formação técnica.

No que tange ao aspecto político, Paro (2002) registra que a gestão escolar pública é feita com a presença do Estado por meio de elementos coercitivos. Cita como exemplo as normas e regulamentos e os currículos obrigatórios, programas e formas de organização interna. Para ele, o que se

verifica no dia a dia das escolas é a hipertrofia dos meios representada pelo número excessivo de normas e regulamentos, com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar (PARO, 2002, p. 130).

Entretanto, na concepção de Tyler (1985), em função da interferência do Estado, as escolas públicas ficam liberadas de algumas rotinas e atividades, como negociação salarial, recrutamento de pessoal e busca de fomento e recursos. Esse autor ressalta que, em virtude de mecanismos isomórficos, os procedimentos das escolas públicas se tornam homogêneos e padronizados. Isso pode ser observado, segundo ele, pela gratuidade do ensino, carência de recursos, dependência de recursos públicos, legislação e delegação de autoridade, bem como definição do número de vagas.

Esboçadas as principais características das escolas públicas, passa-se à contextualização da gestão escolar.

### **3.3. O Diretor Escolar**

Nessa sessão será descrita a função de direção escolar e de gestão escolar, bem como apresentadas algumas ideias sobre o papel do diretor/gestor de escola, considerando que o conceito já foi registrado no início deste trabalho quando da apresentação e definição do escopo deste estudo.

Para fins didáticos, faz-se necessário o entendimento das expressões diretor ou gestor escolar, o qual pode ser feito a partir da distinção entre administração e gestão escolar. Elegendo-se o cunho pedagógico, essas expressões se relacionam ao campo da administração escolar.

Para Libâneo (2001, p. 78):

Para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões. É este o processo que denominamos de gestão. Utilizamos, pois, a expressão *organização e gestão da escola*, considerando que esses termos, colocados juntos, são mais abrangentes que *administração* (grifos do autor).

Considerando esse cenário, a direção faz parte, ou melhor, é um dos processos da gestão de uma organização escolar: “Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível” (LIBÂNEO, 2001, p. 78). Dependendo da concepção educacional da escola, mais diretiva ou mais participativa, o significado da direção irá variar. “A direção pode, assim, estar centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível uma direção individualizada ou uma direção coletiva ou participativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 78-79).

Diante desse preâmbulo, elegeram-se as expressões diretor escolar e gestor escolar como sinônimas.

De acordo com Libâneo (2001), uma gestão democrática e participativa procura atingir metas e cumprir responsabilidades decididas de forma coletiva e colaborativa, por meio da divisão de tarefas e do profissionalismo, uma tarefa de competência da direção e da coordenação pedagógica, e deve estar sempre em função da tarefa essencial da instituição escolar, que é a melhoria do processo ensino-aprendizagem por intermédio da busca de qualidade das práticas pedagógicas. Diante disso, os objetivos da escola, inerentes ao grupo, são ratificados e ficam claros para todos os profissionais envolvidos, principalmente no que tange à tarefa educativa, sua principal função. O diretor comprometido com a gestão democrática da escola desenvolve sua função, compartilhando responsabilidades com a equipe escolar e com a comunidade.

Paro (2001) chama a atenção para a ligação entre gestão escolar e democracia não apenas pelo fato de a instituição escola, por meio da educação formal, ser responsável pelo conhecimento artístico e científico da humanidade, mas pela possibilidade de se trabalhar no sentido de desenvolver valores democráticos com aos alunos. A importância do espaço escolar advém desse princípio e deve estar de acordo com um local que propicie o exercício democrático, devendo a gestão caracterizar-se, principalmente, pela cooperação e pela solidariedade, favorecendo a

ética e a liberdade e não se atendo ao cumprimento de agendas, reuniões de conselhos ou a momentos de discussões burocráticas.

Libâneo (2001, p. 114-115) considera que o diretor escolar tem objetivos diferenciados de uma organização, pois, no primeiro, está imbricada a intencionalidade da ação educativa e é exigida uma postura diante dos objetivos sociais e políticos assumidos pela escola.

A ação educativa, considerando seu caráter pedagógico, consiste precipuamente na formulação de objetivos sócio-políticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação (seleção e organização dos conteúdos e métodos, a organização do ensino, a organização do trabalho escolar), *tendo em vista dar uma direção consciente e planejada ao processo educacional*. O processo educativo, portanto, pela sua natureza, inclui o conceito de direção. Sua adequada estruturação e seu ótimo funcionamento constituem fatores essenciais para se atingir eficazmente os objetivos de formação. Ou seja, *o trabalho escolar implica uma direção* (grifos do autor).

Há que se pensar que a escola necessita, então, diante das funções dela, que o diretor cumpra determinados papéis. Libâneo (2001, p. 87-88) registra que a responsabilidade administrativa e pedagógica é a adequada, com a ressalva de que a pedagógica se delega ao coordenador, mesmo acreditando que o conhecimento pedagógico deva permear a atuação do diretor.

O diretor de escola é o responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto, necessita de conhecimentos tanto administrativos quanto pedagógicos. Entretanto, na escola, ele desempenha predominantemente a gestão geral da escola e, especificamente, as funções administrativas (relacionadas com o pessoal, com a parte financeira, com o prédio da escola e os recursos materiais, com a supervisão geral das obrigações de rotina do pessoal, relações com a comunidade), delegando a parte pedagógica ao coordenador ou coordenadores pedagógicos.

Paro (2002) registra que o diretor escolar atua num papel contraditório, uma vez que tem que exercer a função de educador, tendo em vista os objetivos educacionais da escola, e, concomitantemente, administrar a escola nos termos das orientações do sistema de ensino que, muitas vezes, são de natureza burocrática e confiscam longo tempo de trabalho do diretor, causando, inclusive, a resolução dos problemas cotidianos da unidade escolar, perpassando a estrutural e material, indo até a pessoal. Diante desse cenário, a função de educador desse diretor se relega a um plano secundário. Além disso, o diretor também fica exposto a situações diversas, envolvendo os trabalhadores da escola, os discentes e seus pais, com as diferentes

reivindicações – de melhores condições de trabalho, de ensino e assistência pedagógica. Ainda, também fica exposto ao poder público nas diversas esferas, uma vez que, como o funcionário, tem que cumprir as orientações superiores. Diante dessas exigências, o diretor lida ecleticamente, considerando que, dependendo do que fizer, é visto conflituosamente pelos demais agentes do processo pedagógico.

De acordo com Paro (2002), essa situação é delicada e não tem solução, dadas as exigências múltiplas da sociedade, calcada pelas relações de produção capitalistas. Entretanto, o diretor, considerando a posição que ocupa, não é visto em sua subordinação a esses fatores sociais e que o deixam impotente para solucionar as questões essenciais e diárias da escola. Conseqüentemente, o diretor assume o papel de gerente reservado pelo Estado, garantindo, assim, a manutenção dos interesses predominantes em relação à educação escolar. Entretanto, Paro pondera que esses fatores estruturais não devem ser usados como argumento e desculpa para a passividade e que a modificação das práticas cotidianas é o alicerce da transformação efetiva e duradoura da sociedade.

Lucchesi (1997, p. 238-239) também se atém à contradição do papel de legislador *versus* educador. Para ele, a forma como o Estado conduz a organização educacional propicia ao diretor ter que privilegiar o papel legislador na escola em vez de educador e gerenciador das relações. Exercer esse papel pode significar situações de divergência e conflito com os interesses da comunidade escolar, se considerar que estes sejam dissonantes daqueles determinados pelo Estado. Isso pode até favorecer a perda da participação da comunidade que é uma orientação garantida constitucionalmente. Repetidamente, assiste-se a um processo de conflito.

Um aspecto que é necessário registrar é a questão da implantação da gestão democrática nas escolas. Torres e Garske (2000) registram a aparência de haver um esforço de conciliação dos diretores com a intenção de ser democrático e a preservação do comportamento clientelístico como questão de sobrevivência institucional. Essas autoras afirmam que a pressão política exercida sobre as Secretarias de Educação leva à rotatividade de políticos e à descontinuidade de projetos, favorecendo o surgimento de um panorama em que acordos que mantêm formas de funcionamento conservadores acabam sendo rotineiros e comuns.

Torres e Garske (2000) acreditam que no Brasil o processo de implantação da democratização na escola esteve sob a tensão entre os movimentos de centralização e descentralização, com os sistemas de ensino reivindicando a transferência de

responsabilidades entre si, especificamente as de ordem financeira. Entretanto, essas autoras chamam a atenção para o fato de que, ainda que no Brasil a orientação governamental fosse para uma administração da educação calcada em princípios empresariais, autoritários e hierarquizados, não se pode esquecer de que esta ocorre no espaço da escola, espaço marcado por contradições e embates entre princípios conservadores e progressistas.

Saviani (2000, p. 207) considera que o diretor seria o principal responsável na unidade escolar, definindo-se seu papel de forma geral, como o de “garantir o bom funcionamento da escola”. Com o intuito de esclarecer o que seria essa função, o referido autor chama a atenção para que se estabeleça o papel principal da escola enquanto instituição de natureza educativa, cabendo, então, ao diretor “garantir o cumprimento da função educativa, que é a razão de ser da escola”. Acredita que o diretor deve ser, antes de tudo, um educador e que essa tarefa não deve ficar em detrimento da de administrador. Defende que “em termos típico-ideais, ele deveria ser o educador por excelência, dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da instituição escolar”. Caberia ao diretor ser o mediador entre duas forças exercendo pressão constante e contrária, ou melhor, num extremo, o sistema e suas exigências; no oposto, as finalidades educativas da escola. Considerando esse papel, Saviani (2000, p. 209) advoga que:

um diretor será tanto mais educador quanto maior o grau de autonomia que mantém em relação às exigências do “sistema”, subordinando suas formas aos conteúdos educativos; e será tanto mais administrador quanto menor o grau de autonomia referido, o que o levará, em consequência, a se ater à rigidez das “normas superiores” mantendo-as esvaziadas do conteúdo que lhes daria sentido.

De acordo com Bruno (1995, p. 138), a descentralização administrativa e financeira dos sistemas educacionais, que atribui maior autonomia administrativa às escolas, requer, em contrapartida, maior participação dos envolvidos com a educação em uma unidade escolar, uma vez que a descentralização amplia suas responsabilidades. Assim, nesse cenário é fundamental que o papel do diretor seja legitimado. Para essa legitimação, o autor menciona o processo eleitoral de diretores como alternativa para que isso se concretize, mesmo que de forma incipiente, em função das formas como as eleições costumam ocorrer no Brasil, geralmente

atreladas a acordos políticos e compromissos com interesses externos à coletividade envolvida.

Para Lucchesi (1997, p. 231), “as relações de poder e autoridade na escola pública não seguem a racionalidade que o sistema escolar lhes atribui, estando sujeitas ao jogo de interesses pessoais e aos atributos de personalidade dos indivíduos que exercem o cargo de diretor”. A premência da capacidade de articulação e construção na tarefa de administrar um espaço público como a escola é destacada pelo autor como motivo de atenção. Lidar com isso significa lidar de uma forma ou de outra com o poder, e isso é um assunto com que o diretor se confronta de forma diária, tendo ou não consciência.

O papel do diretor enquanto mediador da ação pedagógica da escola é considerado fundamental por Vale (1995), sendo de sua responsabilidade o projeto pedagógico da escola. Para que a escola enfrente a gama de seus desafios, que não pode ser vivenciada de maneira individualizada, o trabalho coletivo é necessário e também é essencial para a sobrevivência institucional do diretor.

Corroborando as ideias e entendimentos desses autores, deve-se registrar que o diretor é o principal articulador da escola. Pode ser um facilitador e, também, um dificultador de processos. O cenário, de forma geral, mostra, entretanto, que ainda são poucas as escolas que têm a gestão democrática como prática cotidiana. Então, a gestão escolar ainda se dá de forma centralizada na figura do diretor. A sua atuação como articulador de uma equipe não se é observada. No entanto, é vista como um centro de decisões isoladas e de responsabilidades em conjunto com os sistemas educacionais que quase não se articulam com a comunidade escolar.



## **4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Tendo em vista o atendimento dos objetivos propostos neste estudo e com base na fundamentação teórica, apresentar-se-á a descrição da metodologia utilizada.

### **4.1. Tipo de pesquisa**

A pesquisa é de cunho exploratório e descritivo, numa abordagem quali-quantitativa.

Para Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa exploratória tem por finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos, possibilitando ao pesquisador uma visão geral acerca do fato investigado.

Nesse sentido, apesar de já se dispor de vasto estudo envolvendo a teoria das satisfações humanas, aqui escolhida a de Herzberg (1967), ou melhor, dos dois fatores – higiênicos e motivadores –, entende-se que os sujeitos desta pesquisa, especificamente, ainda não foram objeto de estudo no que tange a essa teoria. Quanto às condições de trabalho, ou melhor, quanto à qualidade de vida no trabalho, privilegiou-se trabalhar com as oito categorias delineadas por Walton (1973), também por se saber que os sujeitos deste trabalho não foram objeto de estudo no que tange ao tema QVT. Assim, acredita-se que esta pesquisa é também caracterizada como exploratória, uma vez que também se desenvolveu um referencial acerca das condições de trabalho e da satisfação dos gestores escolares da Rede

Pública de Minas Gerais, além de ter esboçado um espectro de informações sobre a gestão escolar desses sujeitos.

Hair *et al.* (2005, p. 84), caracterizando a pesquisa exploratória, registram que se constitui de um plano orientado para a descoberta e que não tem a intenção de testar hipóteses específicas de pesquisa. Nesse contexto, justifica-se caracterizar este estudo também com a nuance exploratória, dados os objetivos propostos.

Os estudos descritivos tratam do “estudo e da descrição das características, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada” (CERVO; BERVIAN, 2002, p. 67).

Com base nessas acepções, pode-se afirmar que o estudo proposto contemplou os quesitos delineados por Cervo e Bervian (2002), uma vez que se identificaram informações acerca da satisfação dos sujeitos definidos no contexto de trabalho.

A opção pela abordagem quali-quantitativa se pautou no entendimento de que a pesquisa qualitativa possibilita o emprego de algumas análises quantitativas e pesquisas com métodos mistos, contemplando tanto aspectos quali quanto quantitativos e considerando a necessidade de interpretação do tema pesquisado, qual seja, fatores de satisfação relacionados a condições de trabalho. Além disso, o método quantitativo é considerado ideal para se compararem grupos, uma vez que procura verificar resultados em função dos objetivos definidos previamente por meio do estabelecimento de relações significativas entre variáveis, e o método qualitativo privilegia a exploração de atitudes, crenças e valores, buscando compreender como os indivíduos interpretam suas vivências e experiências (MINAYO *et al.*, 2006).

A utilização dessa abordagem se faz adequada para entender o contexto em que se inserem os diretores/gestores participantes do PN-EGEB-MEC, bem como para identificar os fatores de satisfação presentes nesse contexto. Para Trivinos (1994, p. 118), os dados coletados e tratados estatisticamente são auxiliares para o pesquisador e não um fim em si mesmo e, assim, aponta que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”.

Quanto aos meios, esta pesquisa constituiu-se como bibliográfica e de campo.

Quanto à primeira – bibliográfica – assim foi, uma vez que, para a fundamentação teórico-metodológica do estudo, realizou-se uma investigação abordando os assuntos atinentes a ela, por meio de livros, artigos, dissertações e *sites*, entre outros. De acordo com Cervo e Bervian (2002, p. 65), a pesquisa bibliográfica

“procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos. (...) busca conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado assunto, tema ou problema”.

Quanto à segunda – de campo –, porque se realizou com os gestores das escolas vinculadas à Rede de Ensino Pública Municipal de Educação de Minas Gerais. Para Marconi e Lakatos (2008, p. 69), a pesquisa de campo

é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.

## **4.2. Universo e amostra**

Marconi e Lakatos (2008, p. 27) conceituam o universo ou população como “o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”.

Inicialmente, este trabalho se propôs a pesquisar todos os diretores/gestores do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação, no Estado de Minas Gerais, vinculados às três Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), parceiras desse ministério: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Considerando que a UFU não havia iniciado suas atividades, essa proposta foi inviabilizada e, então, trabalhou-se com o total de 402 sujeitos, sendo 218 vinculados à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e 184 à Universidade Federal de Viçosa (UFV), distribuídos em 94 diferentes municípios, conforme base de dados disponibilizada pelas coordenações dessas IFES. Entretanto, tendo em vista o critério de considerar exclusivamente diretores/gestores das escolas da educação básica da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, regularmente matriculados no Curso de Especialização do PN-EGEBP-MEC, envolvendo as modalidades de ensino: Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental, bem como as modalidades do ensino regular, da Educação de Jovens e Adultos, a população pesquisada constituiu-se de um grupo de 327 sujeitos.

Para a análise dos dados, trabalhou-se com a amostra de 124 respostas dos diretores/gestores, distribuídos em 52 municípios, os quais se encontravam em situação regular com o PN-EGEBP-MEC, vinculados à UFMG ou à UFV.

A justificativa por esses sujeitos se pauta no fato de serem participantes de um programa oficial do Ministério da Educação e de fazer parte de um conjunto de políticas que vêm sendo implementadas pelo setor público na busca da garantia de educação escolar de qualidade, além do entendimento que se tem de que os gestores que trabalham com a educação básica pública vivenciam realidades diferenciadas de condições de trabalho que merecem ser estudadas.

#### **4.2.1. Estratégia de sensibilização para participação**

Uma vez que foi detectado o baixo retorno de respostas no decorrer dos trabalhos, fez-se necessária uma intervenção com o intuito de sensibilizar os diretores/gestores para a participação da pesquisa.

O prazo para coleta de dados foi prorrogado, tendo em vista que: a) o anterior coincidia com o período de férias escolares de julho, ocasião em que os diretores/gestores estavam afastados das escolas e envolvidos com as atividades da Escola de Gestores; e b) houve alteração dos calendários escolares de Minas Gerais, em consequência da gripe Influenza A – H1N1, medida essa adotada como prevenção, tendo em vista orientações das autoridades da saúde.

A primeira estratégia utilizada para a sensibilização dos diretores/gestores foi o contato telefônico para todos eles e a segunda, especificamente para os cursistas vinculados à UFV via *link* específico.

Acredita-se que essas duas estratégias de sensibilização propiciaram resultado positivo. A primeira, do contato pessoal via telefone, provocou, de imediato, um retorno de respostas, uma vez que se constatou que os diretores/gestores, principalmente aqueles vinculados à UFMG, começaram a responder ao questionário.

Outro fator que, acredita-se, contribuiu para a participação dos cursistas vinculados à UFV foi uma mensagem encaminhada por uma das respondentes, via correio eletrônico, do seguinte teor “... além de ajudá-la na pesquisa que está desenvolvendo, nos fará refletir sobre o cotidiano da nossa vida profissional e das nossas escolas...”. Assim, iniciados os contatos telefônicos, apesar de não ser

objetivo deste trabalho, foi sendo detectada a evasão do curso, com diferentes justificativas: dificuldade de lidar com a tecnologia ou de “mexer no computador”; problemas com o acesso à *internet*; dificuldade para obtenção de recursos para despesas nos encontros presenciais; ausência ou escassez de tempo para se dedicar efetivamente às leituras e aos trabalhos, tendo em vista a grande demanda do curso; exoneração do cargo de diretor/gestor no ano de 2009, em função das mudanças dos secretários municipais de educação com a posse dos novos prefeitos; nascimento de filho; doença familiar ou pessoal; mudança no cargo com transferência de escola; e falta de apoio de familiares, entre outros. No cômputo final, foram detectadas 41 desistências da UFV e 34 da UFMG, totalizando 75 pessoas.

Acredita-se que a descrição das estratégias de sensibilização se faz importante, tendo em vista as dificuldades para se conseguir o levantamento de dados. Isso se Justifica, ainda, pelo fato de que a base de dados original disponibilizada pelas IFES não dispunha dessas informações quando repassadas à pesquisadora. Finalmente, acredita-se que algumas das justificativas apresentadas verbalmente pelas pessoas para a desistência do curso poderiam constituir objeto de estudo pelo MEC e pelas IFES parceiras, na tentativa de analisá-las, bem como pelas prefeituras municipais, no sentido de se institucionalizar apoio técnico e de se fomentar apoio financeiro aos cursistas.

### **4.3. Etapas da pesquisa**

Este trabalho foi desenvolvido em cinco etapas. A primeira compreendeu a construção do referencial teórico sobre a questão da satisfação no trabalho e sobre a qualidade de vida no trabalho para o qual foram feitas pesquisas em bibliografia específica, sendo usados livros, dissertações e artigos. A segunda se ateve à pesquisa no site oficial do Ministério da Educação sobre o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, sendo usados os documentos lá disponíveis – diretrizes, portaria de regulamentação, projeto do curso e outros. A terceira objetivou a construção do referencial sobre a escola pública, sobre o gestor/diretor escolar e sobre o seu papel, para a qual foram usados livros e artigos; a quarta, à elaboração do questionário, à análise e avaliação, com a aplicação do pré-teste; e a quinta, ao envio do questionário por meio eletrônico aos diretores/gestores.

#### 4.4. Instrumento de coleta de dados

Especificamente, como já registrado, para a coleta de dados foi escolhido como instrumento o questionário. Essa opção se pautou pela possibilidade de aplicá-lo simultaneamente ao conjunto total dos gestores, de conseguir respostas mais rápidas e mais precisas e de ter mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas, além de se obter mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento (MARCONI; LAKATOS, 2008).

O questionário (Apêndice 1) foi estruturado em blocos e constituiu-se de questões de múltipla escolha ou de resposta múltipla. A escala do tipo Likert, de sete pontos, foi adotada, possibilitando aos sujeitos pesquisados indicar o grau de satisfação com cada uma das questões relacionadas às categorias sugeridas por Walton (1973), envolvendo os blocos 2 a 9. As questões ficaram, assim, discriminadas: blocos 1 e 10 – dados relativos à instituição escolar e dados biográficos do respondente, respectivamente, com o objetivo de descrever o perfil das escolas e dos gestores/diretores; bloco 2 – dados relativos à remuneração; 3 – dados relativos às condições de trabalho; 4 – dados relativos ao uso e desenvolvimento de capacidades; 5 – dados relativos às oportunidades de crescimento profissional; 6 – dados relativos à integração social na organização; 7 – dados relativos aos direitos da instituição; 8 – dados relativos ao equilíbrio trabalho e vida; e 9 – dados relativos à relevância do trabalho.

Num primeiro momento, o questionário foi elaborado com *design* em *Word*. Posteriormente, optou-se pelo uso de uma ferramenta do GOOGLE, disponível no ambiente da *internet*. O recurso em tela é um produto da empresa “Google”, sendo de uso livre e sem necessidade de instalação de *software* no computador. Para usar essa ferramenta, fez-se necessária a abertura de uma conta e, assim, possibilitou-se o desdobramento da pesquisa.

O questionário foi ambientado e publicado e, em seguida, via e-mail, encaminhado aos diretores/gestores, solicitando-lhes a participação com o preenchimento do questionário no *link* de acesso. Foi garantido o sigilo das respostas e fornecidas informações sobre o objetivo da pesquisa.

À medida que os sujeitos respondiam, em tempo real, no período de 7 de julho a 31 de agosto de 2009 os dados iam compondo a planilha com as informações solicitadas. Esses dados coletados foram transportados para um arquivo do *Statistical*

*Package for Social Sciences* – 15.0 SPSS, analisados e interpretados por meio de estatística descritiva.

#### **4.4.1. Pré-teste**

Considerando que o escopo teórico adotado, relativo a QVT, foi o de Walton (1973), com oito categorias por ele sugeridas, além do uso de uma ferramenta para coleta de dados ainda não utilizada pela pesquisadora, fez-se necessária a realização de um pré-teste, o qual envolveu a Rede Pública Federal e Municipal de Educação de Minas Gerais, como discriminadas a seguir.

- Rede pública federal – enviados, de forma intencional, quatro questionários para os diretores/gestores da Rede Pública Federal de Educação de Minas Gerais, quais sejam: Colégios de Aplicação vinculados à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e à Universidade Federal de Viçosa (UFV). Foram obtidas três respostas.

- Rede pública municipal – enviados, de forma aleatória, 50 questionários para vice-diretores da Rede Pública Municipal de Educação de Minas Gerais, participantes do PN-EGEBP-MEC. Foram obtidas 12 respostas.

O objetivo do pré-teste foi verificar se o questionário apresentava falhas com a elaboração das questões e, ou, geração de dupla interpretação, uma vez que essa era a versão compatibilizada e consubstancializada de amplo trabalho, o qual já tinha sido objeto de análise e avaliação de três professores especialistas da área, os quais compunham o comitê de orientação da pesquisadora.

Os sujeitos que participaram dessa fase não tiveram dificuldade para responder ao questionário. Não houve correção e nem adaptações de questões.

#### **4.5. Estrutura de análise da pesquisa**

Considerando o escopo desta pesquisa, optou-se por trabalhar em duas frentes:

- A primeira, tomando como referencial o entendimento de que **satisfação** é um conceito subjetivo, difícil de ser mensurado e que, em se tratando de sentimento, há que estabelecer um critério para verificar se ela está

presente ou ausente na percepção dos diretores/gestores com relação ao contexto do trabalho, no caso. Assim, **a premissa básica foi determinar que**, mesmo que o entendimento do senso comum sobre o contrário de satisfação seja insatisfação, **para fins metodológicos deste estudo, o contrário de satisfação é ausência de satisfação**, e o **contrário de insatisfação é ausência de insatisfação**, conforme conclusão emanada das pesquisas e constante da Teoria das Satisfações Humanas, de Herzberg (1967).

- A segunda, tomando como referencial de instrumento as dimensões de QVT, sugeridas por Walton (1973), e adaptadas ao objeto deste estudo – fatores de satisfação relacionados ao contexto de trabalho de diretores/gestores da educação básica pública municipal.

Acredita-se que essa conjugação das bases teóricas dos estudos das satisfações humanas de Herzberg com as dimensões de QVT, de Walton (1973), permitiu trabalhar a questão da satisfação do gestor/diretor numa abordagem mais abrangente, contemplando-se, assim, tanto fatores exógenos ao trabalho – aqueles que vêm de fora do intelecto e pertencem ao meio ambiente – política e administração da empresa, relacionamentos interpessoais, condições de trabalho, salário, *status* e segurança –, os quais apenas evitam a insatisfação no trabalho, e não provocam a satisfação; como os fatores motivadores que são endógenos – que providos pelo intelecto – execuções, reconhecimento pelas execuções, o trabalho propriamente dito, responsabilidade e crescimento ou progresso – estão envolvidos na produção da satisfação.

## **4.6. Procedimentos e princípios norteadores de redação e análise**

### **4.6.1. Procedimentos de apresentação dos resultados**

O objetivo deste item é registrar os procedimentos adotados para a apresentação dos dados.

No que tange aos capítulos 5 e 6, para identificação dos perfis das escolas e dos diretores/gestores e da educação básica pública municipal, participantes do PN-EGEBP-MEC, usou-se a estatística descritiva, a partir da análise de frequência e porcentagem dos resultados, os quais foram apresentados em tabelas e, ou, gráficos.



Quanto aos capítulos 7, em que se identificaram os fatores de satisfação, e 8, em que se descreveu a interferência desses na gestão escolar, respectivamente, foram usadas tabelas e gráfico, nos quais estão registrados os resultados do estudo.

#### 4.6.2. Princípios norteadores da redação e da análise dos resultados

Para a descrição dos capítulos 5, 6, 7 e 8, optou-se pela padronização rigorosa da redação, mantendo-se as mesmas expressões e uso de vocábulos específicos, as mesmas sequências de análises, tendo em vista o estilo pessoal da pesquisadora, com o intuito de evitar deformidades de semântica e erros de análises, bem como romper com um modelo previamente estabelecido de análise e de redação.

Ainda, com o intuito de uma construção metodológica didática, optou-se pela apresentação de uma estrutura diferenciada daquelas comumente adotadas, uma vez que a combinação teórica abordada permitiu adotar essa estratégia, de tal forma que prevalecessem o equilíbrio, a simetria e a proporção dos procedimentos de análise – garantindo um movimento textual coeso ao longo das descrições estatísticas – e, quando pertinente, empregou-se o contraste entre as informações quantitativas e qualitativas obtidas com as bases teóricas

A estratégia utilizada para a análise dos dados relativos aos capítulos 6 e 7 consistiu, inicialmente, em especificar as variáveis relacionadas a cada dimensão. Conforme sugerido por Hair *et al.* (2005, p. 176), “o processo de mensuração envolve a especificação das variáveis que servem como substitutos para os conceitos (construtos)”.

Posteriormente, com o objetivo de verificar a confiabilidade de cada dimensão foi calculado o alpha de “Cronbach”, por meio da fórmula 1 (CORRAR *et al.*, 2007, p. 65).

$$\alpha = \frac{n(\text{covar}/\text{var})}{1+(n-1)(\text{cov}/\text{var})} \quad (1)$$

em que:

Covar = média de covariância entre os pares de itens;

Var = média de variância entre os pares de itens; e

n = número de itens (variáveis).

Para Hair *et al.* (2005), esse índice averigua grupo de variáveis múltiplas, demonstrando se as variáveis combinadas representam, de modo consistente, a dimensão que se pretende investigar. Assim, foram considerados os seguintes procedimentos: a) identificação de pelo menos três variáveis para mensurar determinada dimensão; b) correlação positiva entre as variáveis; e c) efetuação dos cálculos do alpha de “Cronbach”, para os quais foi utilizado o software *Statistical Package for Social Sciences* 15.0 – SPSS.

A correlação, de acordo com Hair *et al.* (2005, p. 310 e 321), é uma técnica associativa que ajuda “a determinar se há uma relação coerente e sistemática entre duas ou mais variáveis” e “a força da associação é medida pelo coeficiente de correlação”.

O alfa de “Cronbach” pode variar de 0 a 1, com a seguinte classificação: baixa se alfa menor que 0,6; moderada se alfa apresentar valor entre 0,6 e 0,7; boa para valores entre 0,7 e 0,8; muito boa se alfa apresentar valor entre 0,8 e 0,9; e excelente para alfa acima de 0,9. Se o alfa apresentar valor acima de 0,95, deve-se verificar se as variáveis de fato contemplam aspectos diferentes de um mesmo conceito (HAIR *et al.*, 2005, p. 200).

Após a verificação da confiabilidade dos grupos de variáveis de cada dimensão, por meio do alpha de “Cronbach”, adotou-se a escala somada com o intuito de combinar os escores individuais em um escore total, único, de modo que esse representasse quantitativamente a dimensão que se deseja avaliar, mediante a soma de todas as afirmações.

Segundo Hair *et al.* (2005, p. 186-187), a escala somada “tenta mensurar atitudes ou opiniões, tradicionalmente usando entre cinco e sete pontos para avaliar a intensidade com que alguém concorda com um conjunto de afirmações.” Neste estudo, usou-se a de sete pontos, sendo rotulados o primeiro de 1- Muito insatisfeito e o último de 7- Muito satisfeito.

Feito isso, foi realizada a Análise Exploratória de Dados (AED) para identificação dos fatores de satisfação, por meio das dimensões definidas anteriormente (Remuneração – Compensação Justa e Adequada; Condições de Trabalho; Uso e Desenvolvimento de Capacidades; Oportunidade de Crescimento e Segurança; Integração Social na Organização; Constitucionalismo ou Institucionalismo; O Trabalho e o Espaço Total de Vida; Relevância Social do Trabalho), oriundas da escala somada; e, por fim, a descrição das percepções dos

diretores/gestores sobre a interferência desses fatores na gestão escolar, comparando os dados por polos regionais de ensino.

A AED consiste no estudo dos dados a partir de um conjunto de procedimentos estatísticos e com todas as ferramentas disponíveis, com o intuito de se extrair toda informação possível, revelando o que está contido nesses dados.

A partir da escala previamente definida para a coleta de dados, sincronizaram-se as médias encontradas em cada uma das dimensões de Walton (1973), no intervalo de muito insatisfeito (1) a muito satisfeito (7), aos parâmetros para interpretação discriminados no Quadro 5.

Quadro 5 – Parâmetros para identificação de satisfação

Números	Representação	Parâmetros
1	Muito insatisfeito	Ausência de satisfação
2	Insatisfeito	
3	Pouco insatisfeito	
4	Indiferente	Indiferença
5	Pouco satisfeito	Presença de satisfação
6	Satisfeito	
7	Muito satisfeito	

Fonte: Elaborado pela autora.

Finalmente, a estratégia utilizada para descrever a percepção dos diretores sobre a interferência dos fatores na gestão escolar consistiu em verificar os resultados da AED e, num segundo momento, se pautou no entendimento de Vergara (2006, p.14), de que o método adotado para uma pesquisa aproxima o investigador do fenômeno estudado. Essa autora apresenta vários métodos, e, nesse caso, a opção foi pelo método de Análise de Conteúdo, que é considerado uma técnica para o tratamento de dados que busca identificar o que está sendo dito sobre determinada questão.

Segundo Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo é um:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência

de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

As unidades de análise foram identificadas por frases e, ou, palavras, e as categorias pela grade mista (LAVILLE; DIONE, 1999). Essa opção se pautou na possibilidade de que as categorias podem ser definidas antecipadamente, em função da teoria e dos objetivos da pesquisa, além de possibilitar a inclusão, subdivisão ou exclusão de categorias que, porventura, surjam durante o processo de análise.

A análise foi desenvolvida a partir das significações e da interpretação dos trechos, resgatando-se a questão proposta da pesquisa e confrontando os resultados com o arcabouço teórico que norteou o trabalho.

Assim, em etapas distintas, procedeu-se a uma análise inicial, com uma leitura flutuante e exploratória de todas as respostas, tendo em vista conhecer o conteúdo das mensagens escritas. Em seguida, passou-se à análise de cada uma das mensagens, inferindo as ideias registradas de acordo com cada categoria já definida. Finalmente, passou-se à apuração dos dados e à análise e interpretação geral.

#### **4.7. Limitações da Pesquisa**

A pesquisa contemplou os diretores/gestores da rede pública municipal, participantes do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica do Ministério da Educação, não se estendendo à rede estadual, vez que essa rede não participa desse Programa.

O uso de meio eletrônico para coleta de dados mostrou ser um instrumento eficiente. Entretanto, acredita-se que apresenta limitação, tendo em vista as dificuldades de acesso à rede, falta de domínio dos diretores com o computador ou de problemas de apoio tecnológico, por parte dos sujeitos pesquisados. Isso levou a gastos com telefonemas não previstos e atraso na coleta de dados.

Deve-se registrar, ainda, que nem todas as cidades do Estado de Minas Gerais estão participando do PNEGEBP-MEC, impossibilitando um estudo mais abrangente, e, sobretudo, no tocante à capacitação de gestores, fica uma lacuna para ser preenchida por outras pesquisas.

Acredita-se que, tendo em vista que o PN-EGEBP-MEC efetivamente ainda não tinha dado início às suas atividades na Universidade Federal de Uberlândia, houve prejuízo na constituição de um banco de dados mais abrangente e,

consequentemente, causou limitação nas análises de forma global, ficando um polo regional de ensino com baixa participação na pesquisa. Nesse sentido, a descrição se restringiu a 52 cidades do Estado, ficando as demais para futuras investigações.

Deve-se registrar que a decisão por trabalhar com os diretores/gestores foi uma opção estratégica para análise, ficando aberta a possibilidade para futuras comparações em estudos dessa natureza com os vice-diretores (uma vez que eles só assumem a função de diretor/gestor, no afastamento legal do diretor) e demais profissionais da escola, como mencionado no início deste trabalho.

Neste capítulo foram descritos os procedimentos adotados para a realização desta pesquisa, tendo em vista os objetivos definidos. O próximo capítulo destina-se à apresentação e interpretação dos resultados.

## **5. PERFIL DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS, PARTICIPANTES DO PN-EGEBP-MEC**

O objeto deste estudo contemplou 327 escolas da Rede Pública Municipal da Educação Básica de Minas Gerais (RPMEBMG). A população respondente perfaz o total de 37,92%, distribuídas em 52 cidades do Estado. Essas cidades representam 55,31% daquelas participantes do PN-EGEBP-MEC, em Minas Gerais, considerando-se as IFES parceiras: UFMG e UFV.

Pode-se constatar que, dos seis Polos Regionais (PR) de Minas Gerais, houve a participação de pelo menos uma Superintendência Regional de Ensino (SRE) por polo (Tabela 1). O Polo Mata, com sede em Juiz de Fora, foi o que teve maior participação, com 35,48% de respostas. Posteriormente, foi o Centro, como sede em Belo Horizonte, com 33,06% de respostas.

Das 46 SRE (Anexo 1), vinculadas a esses polos, houve a participação de 54,34% delas, com 25 superintendências, conforme se pode ver na Tabela 2.

Os dados mostram que a SRE de Coronel Fabriciano, vinculada ao Polo Vale do Aço, seguida das de Pará de Minas, vinculada ao Polo Centro, e de Ponte Nova, vinculada ao Polo Mata, são aquelas com maior participação, ou seja, 10,46%, 9,68% e 9,68%, respectivamente, num total de 29,82%. Acredita-se que esses resultados podem ser explicados em função da proximidade com a localização geográfica das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), UFMG e UFV, às quais são parceiras do Ministério da Educação (MEC) no PN-EGEBP, bem como pela possibilidade de opção pela IFES, no ato da inscrição.

Tabela 1 – Polos Regionais de Ensino de Minas Gerais

<b>Polos Regionais de Ensino</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Centro - Belo Horizonte	41	33,06
Sul – Varginha	7	5,65
Mata – Juiz de Fora	44	35,48
Triângulo - Uberlândia	1	0,81
Norte - Montes Claros	6	4,84
Vale do Aço - Governador Valadares	25	20,16
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Resultados da pesquisa.

Tabela 2 – Superintendências Regionais de Ensino

<b>Superintendências Regionais de Ensino</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Almenara - Regional Vale do Aço	4	3,23
Barbacena - Regional Mata	8	6,45
Carangola - Regional Mata	1	0,81
Caratinga - Regional Vale do Aço	3	2,42
Caxambu - Regional Sul	3	2,42
Coronel Fabriciano - Regional Vale do Aço	13	10,46
Divinópolis - Regional Centro	6	4,84
Guanhães - Regional Vale do Aço	3	2,42
Januária - Regional Norte	2	1,61
Juiz de Fora – Regional Mata	6	4,84
Leopoldina - Regional Mata	10	8,06
Manhuaçu - Regional Vale do Aço	2	1,61
Metropolitana A - Regional Centro	6	4,84
Metropolitana B - Regional Centro	2	1,61
Metropolitana C - Regional Centro	8	6,45
Monte Carmelo - Regional Triângulo	1	0,81
Montes Claros - Regional Norte	3	2,42
Muriae - Regional Mata	6	4,84
Ouro Preto - Regional Centro	1	0,81
Pará de Minas - Regional Centro	12	9,68
Ponte Nova - Regional Mata	12	9,68
Sete Lagoas - Regional Centro	6	4,84
Ubá - Regional Mata	1	0,81
Varginha - Regional Sul	4	3,23
Janaúba - Regional Norte	1	0,81
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Resultados da pesquisa.

Com relação às 52 cidades, aquelas em que houve maior participação dos diretores/gestores foram Ipatinga, com 7,23%; Pará de Minas, com 6,43%; e Ponte Nova, com 5,63%, conforme Tabela 3. A exemplo do registro feito anteriormente com relação à participação das Superintendências Regionais de Ensino, acredita-se que as justificativas sejam as mesmas para essas ocorrências.

Tabela 3 – Cidades participantes

<b>Cidades</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>	<b>Cidades</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Além Paraíba	4	3,23	Janaúba	1	0,81
Almenara	2	1,61	Juiz de Fora	2	1,61
Barbacena	6	4,84	Lagoa da Prata	2	1,61
Barroso	1	0,81	Lagoa Santa	1	0,81
Bicas	1	0,81	Leopoldina	2	1,61
Bocaiuva	1	0,81	Machado	2	1,61
Bom Despacho	3	2,42	Manhuaçu	2	1,61
Brumadinho	3	2,42	Mateus Lemes	1	0,81
Caetanópolis	2	1,61	Matias Cardoso	2	1,61
Caeté	2	1,61	Montes Claros	2	1,61
Cajuri	1	0,81	Muriae	6	4,84
Carandaí	1	0,81	Nova Serrana	2	1,61
Carangola	1	0,81	Oliveira	1	0,81
Caratinga	3	2,42	Onça de Pintagui	1	0,81
Carmésia	1	0,81	Pará de Minas	8	6,43
Carmo da Cachoeira	1	0,81	Pequeri	1	0,81
Carmo do Cajuru	2	1,61	Ponte Nova	7	5,63
Cataguases	4	3,23	Raul Soares	1	0,81
Coimbra	1	0,81	Ribeirão das Neves	2	1,61
Contagem	1	0,81	Sabinópolis	1	0,81
Coronel Fabriciano	4	3,23	Santa Bárbara	1	0,81
Divinópolis	1	0,81	Santa Luzia	6	4,84
Guanhães	1	0,81	São Gonçalo do Sapucaí	1	0,81
Guarará	2	1,61	São Lourenço	3	2,42
Ipatinga	9	7,23	Sete Lagoas	4	3,23
Itabirito	1	0,81	Viçosa	3	2,42
<b>Total parcial</b>	<b>59</b>	<b>47,60</b>		<b>65</b>	<b>52,40</b>
<b>Total geral</b>				<b>124</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Resultados da pesquisa.



As cidades participantes deste estudo são realçadas na Figura 1, juntamente com as três IFES parceiras em Minas Gerais. Pode-se observar, por essa ilustração, a abrangência do PN-EGEBP e, ainda, que as cidades da região do Triângulo não compuseram os dados desta pesquisa, tendo em vista o adiamento de início das atividades do curso na UFU.

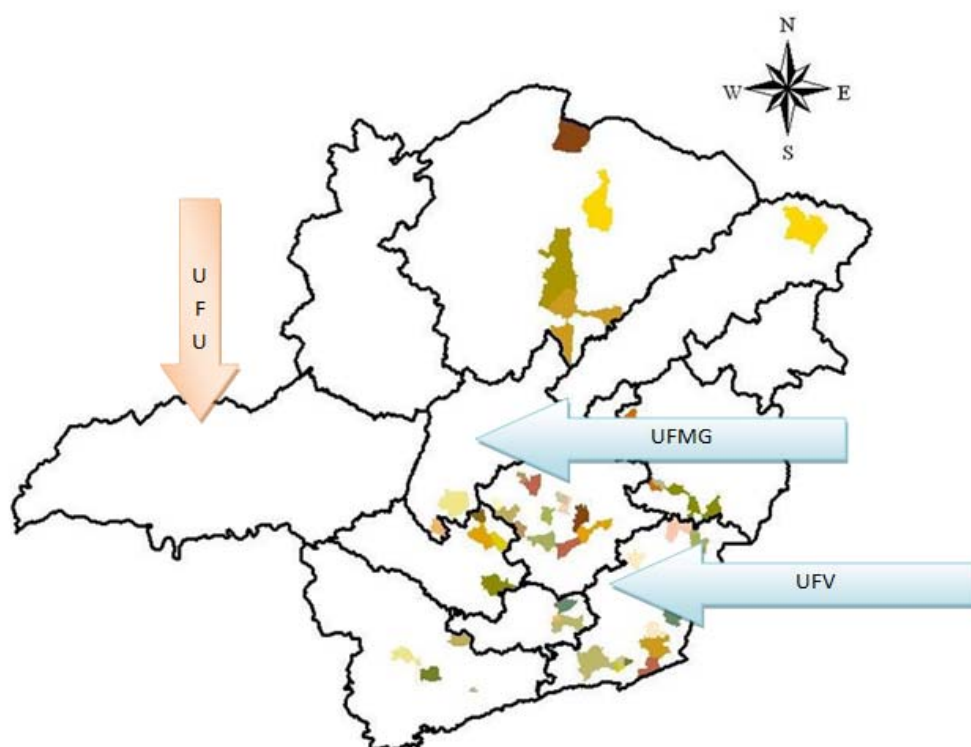


Figura 1 – Cidades participantes com as IFES parceiras.  
Fonte: Resultados da pesquisa.

Entre as escolas pesquisadas, observa-se, na Tabela 4, que a Educação Infantil (EI), primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, juntamente com a do Ensino Fundamental (EF-15), constitui uma das modalidades de ensino mais frequentes entre as escolas pesquisadas (27,41%). Essa última modalidade, EF, de acordo com o Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20.12.96 (LDB), tem por objetivo a formação básica

do cidadão, devendo ser de 9 anos. Soma-se a isso o fato de que a EI e o EF são de responsabilidade do município, nos termos do inciso V do Art. 11 dessa lei.

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Tabela 4 – Modalidades de ensino

<b>Modalidades de ensino*</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
EE	1	0,81
EE, EI, EF15, EF69, EJA-EF-SI	1	0,81
EE, EI, EF15, EF69, EJA-EF-SI, EJA-EF-SF	1	0,81
EE, EF15, EF69, EJA-SF	1	0,81
EI	19	15,32
EI, EF15	34	27,41
EI, EF15, EJA-EF-SF, EJA-EM	1	0,81
EI, EF15, EJA-EF-SI	10	8,06
EI, EF15, EF69, EJA-EF-SF	2	1,61
EI, EF15, EF69	11	8,87
EI, EF15, EF69, EJA-EF-SF	4	3,23
EI, EF15, EF69, EJA-EF-SI, EJA-EF-SF	3	2,42
EF15	11	8,87
EF15, EJA-EF-SI	4	3,23
EF15, EF69	8	6,45
EF15, EF69, EJA-EF-SI	5	4,03
EF15, EF69, EJA-EF-SI, EJA-EF-SF	6	4,84
EF69	2	1,61
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Resultados da pesquisa.

\* Ver lista de abreviaturas e convenções.

Verifica-se que o número de escolas que apresentam somente a modalidade da EI representa 15,32% do total. De acordo com o Art. 30 da LDB, a EI é oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade; e em pré-escolas, para as crianças de 4 a 6 anos de idade.

A Educação Especial (EE), prevista no Art. 58 da LDB, oferecida para educandos portadores de necessidades especiais aparece em quatro escolas, conforme Tabela 4. Sabe-se que na esfera pública estadual é oferecida a Educação Inclusiva. Já nas cidades onde isso não ocorre os alunos são atendidos pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Deve-se registrar que esses dados podem demonstrar que não basta a exigência legal para o oferecimento da Educação Especial. Acredita-se que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os alunos dessa modalidade de ensino demanda outras especificidades, envolvendo aspectos humanos profissionais e familiares, técnicos e pedagógicos e de infraestrutura das escolas.

Com relação ao número total de alunos, observou-se que, conforme o Gráfico 1, a maior concentração se encontra na faixa entre 201 e 400 alunos (31,45%). Observou-se, ainda, que 71,77% dos alunos se encontram em escolas com até 600 alunos. Deve-se ressaltar que em apenas uma escola, 0,80%, o total de alunos é maior que 1.800.

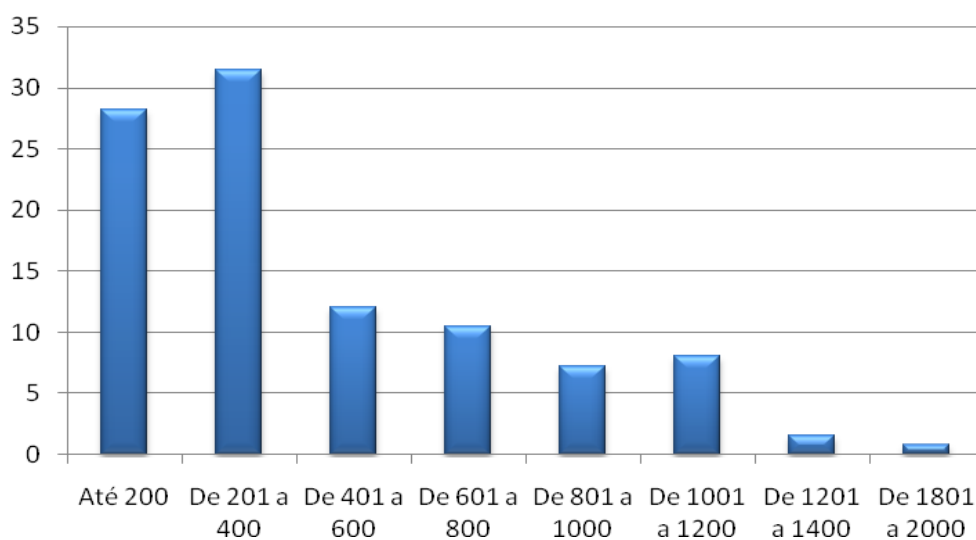


Gráfico 1 – Número total de alunos.  
Fonte: Resultados da pesquisa.

Os dados que se relacionam ao processo que deu origem ao cargo, conforme Tabela 5, mostram que 61,29% dos respondentes foram escolhidos por indicação política, 33,06% por processo de eleição e apenas 1,61% por concurso. Esse cenário corrobora o entendimento de Torres e Garske (2000). Essas autoras afirmam que a pressão política exercida sobre as Secretarias de Educação leva à rotatividade de políticos e à descontinuidade de projetos, favorecendo o surgimento de um panorama em que acordos que mantêm formas de funcionamento conservadores acabam sendo rotineiros e comuns.

Tabela 5 – Processo que deu origem ao cargo

<b>Processo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Concurso	2	1,61
Convite	1	0,81
Indicação de ex-diretora	1	0,81
Indicação política	76	61,29
Indicação política, Processo de eleição	2	1,61
Processo de eleição	41	33,06
Ser efetivo da escola	1	0,81
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Resultados da pesquisa.

Acredita-se que esses dados ratificam que a escolha dos diretores/gestores vem sendo feita pela vontade política do poder público municipal, não oportunizando que essa seja concretizada pela comunidade das escolas pesquisadas e nem por processo de concurso.

Deve-se salientar que, de acordo com o disposto no inciso II do Art. 37 da Constituição da República Federativa do Brasil,

a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.

As estratégias para escolha, indicação ou preenchimento do cargo de diretor/gestor são de competência do poder executivo, respeitadas as normas

vigentes. Nesse sentido, há que se vincular a exigência da licenciatura plena para o magistério e, conseqüentemente, para o exercício do cargo de direção.

### **5.1. Considerações sobre as escolas**

Os dados revelam que houve a participação de todos os Polos Regionais de Ensino, tendo predominado o Polo Mata, com sede em Juiz de Fora, com maior participação, com 35,48% de respostas. Houve a participação de 54,34% de Superintendências Regionais de Ensino. A cidade em que houve maior participação dos diretores/gestores foi Ipatinga, com 7,23%. Entre as escolas pesquisadas, a Educação Infantil (EI), juntamente com a do Ensino Fundamental de 1ª a 5ª série (EF), são as modalidades de ensino mais frequentes entre as escolas pesquisadas (27,41%). Com relação ao número total de alunos, observou-se que a maior concentração se encontra na faixa entre 201 e 400 alunos (31,45%). Quanto ao processo que deu origem ao cargo: 61,29% dos respondentes foram escolhidos por indicação política, 33,06% por processo de eleição e apenas 1,61% por concurso.

Acredita-se que essas informações contextualizam as escolas da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, participantes do PN-EGEBP-MEC. São escolas que se destinam à Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, com um número pequeno de alunos. Portanto, pode-se afirmar que funcionam durante o dia, em sua maioria. Os seus dirigentes foram escolhidos por indicação política, e esse fato pode corroborar a teoria de Torres e Gaske (2000), que registram a falta de continuidade de projetos, em que acordos políticos prevalecem.

Deve-se ressaltar que, mesmo tendo havido a participação de todos os Polos Regionais de Ensino, o Polo Regional Triângulo – Uberlândia só teve uma ocorrência de resposta. Pode-se afirmar que isso se deu em virtude de o curso ainda não ter começado na Universidade Federal de Uberlândia.

Pôde-se registrar que o cenário exposto descreve parcialmente a realidade de estrutura e funcionamento das escolas públicas municipais de Minas Gerais, no tocante ao aspecto administrativo ou de caracterização dessas escolas. Fica uma lacuna de informações para uma exploração dos aspectos educacionais, dos aspectos da gestão escolar e pedagógica, dos aspectos ligados à gestão de recursos humanos e financeiros e do aspecto de estrutura física das escolas.

## **6. PERFIL DOS DIRETORES/GESTORES DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS, PARTICIPANTES DO PN-EGEBP-MEC**

Este estudo abrangeu 327 diretores/gestores da Rede Pública Municipal da Educação Básica de Minas Gerais (RPMEBMG). A população respondente perfaz o total de 37,92% dos participantes do PN-EGEBP-MEC.

Houve a participação de pelo menos um diretor/gestor por Polo Regional de Ensino (Tabela 1). O Polo Mata, com sede em Juiz de Fora, foi o que teve maior participação, com 35,48% de respostas, seguido pelo Polo Centro, como sede em Belo Horizonte, com 33,06% de respostas.

A maioria dos pesquisados (58,88%) exercia o cargo de diretor/gestor entre 2 e 6 anos, conforme observado na Tabela 6. Esse dado mostra que, embora os mandatos dos prefeitos municipais sejam de quatro anos, esses diretores/gestores estavam no cargo por mais de um mandato da prefeitura, o que pode significar um ponto interessante, ou melhor, de continuidade de processo, sugerindo que não tenha havido interrupção dos trabalhos iniciados em gestão anterior.

Acredita-se que essa constatação pode ser analisada sob dois aspectos. O primeiro se relaciona à questão do preenchimento e ao exercício do cargo de diretor pelas competências técnica, humana e política, o que pode favorecer e garantir bons resultados e bom desempenho da escola.

Tabela 6 – Tempo de exercício no cargo de diretor/gestor

<b>Tempo no cargo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Até 2 anos	13	10,48
De 2 a 6 anos	73	58,88
De 6 a 8 anos	19	15,32
De 8 a 10 anos	13	10,48
De 10 a 12 anos	4	3,23
Mais de 12 anos	2	1,61
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Resultados da pesquisa.

O segundo relaciona-se ao preenchimento e exercício do cargo de diretor pelo interesse ou vínculo político, o que pode levar a educação e a gestão ao baixo desempenho.

Quanto ao exercício de outras funções diferentes da diretor/gestor, 48,35% responderam que eram regentes de turma. Essa informação é ratificada pelo fato de serem escolas com modalidades de ensino concentradas na EI e EF15, nas quais a presença do regente de turma é predominante. Além disso, deve-se registrar, então, que atendem à exigência legal com relação à formação acadêmica, reforçando o aspecto positivo do exercício do cargo de diretor (Tabela 7).

Observa-se que 14,55% responderam que exerceram outras atividades e, esse fato pode demonstrar que esses, de uma ou outra forma, detêm certo conhecimento da escola e, ou, da gestão escolar, fato considerado positivo.

Percebeu-se, no entanto, que 25,00% dos pesquisados responderam que não tinham exercido nenhuma outra função antes de serem diretores/gestores na escola. Isso possibilita uma reflexão acerca do desconhecimento desses profissionais da realidade escolar e da comunidade com a qual estão envolvidos.

Com relação à transferência de escola, 50,80% dos pesquisados responderam que não foram transferidos, embora 49,19% dos respondentes indicaram que o foram pelo menos uma vez (Tabela 8).

Acredita-se que a permanência na escola pode significar a retomada às funções de origem. Isso pode ser considerado relevante, uma vez que o profissional não sofreu retaliações, sendo punido com uma transferência indesejada.

Tabela 7 – Exercício de outras funções

<b>Outras funções exercidas na escola</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Regente de turma	60	48,35
Nenhuma	31	25,00
Coordenador pedagógico	15	12,10
Regente de aulas	7	5,65
Supervisor pedagógico, supervisora	2	1,61
Apoio pedagógico	1	0,81
Auxiliar de Secretaria	1	0,81
Coordenador Administrativo	1	0,81
Coordenador Escolar	1	0,81
Orientador Educacional	1	0,81
Pedagogo	1	0,81
Recuperador	1	0,81
Regente de aulas e pedagogo	1	0,81
S.E/Secretária	1	0,81
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Resultados da pesquisa.

Tabela 8 – Transferência de escola

<b>Transferência de escola</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Nenhuma vez	63	50,80
Uma vez	29	23,39
Duas vezes	17	13,71
Três vezes	9	7,26
Quatro vezes ou mais	6	4,84
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Resultados da pesquisa.

Com relação ao exercício de outra atividade profissional desvinculada da educação nas horas de folga, 89,52% responderam que não exerceram outra atividade (Tabela 9).

Isso pode ser considerado positivo, à medida que o diretor/gestor exerce dedicação exclusiva à gestão da escola.



Tabela 9 – Exercício de outra atividade

Outra atividade	Frequência	Percentual
Sim	13	10,48
Não	111	89,52
Total	124	100,00

Fonte: Resultados da pesquisa.

Com relação ao tempo em que os diretores/gestores estão trabalhando na escola, 31,45% responderam que lá estão entre 5 e 10 anos. Outros 45,97% responderam que trabalhavam há mais de 10 anos (Gráfico 2).

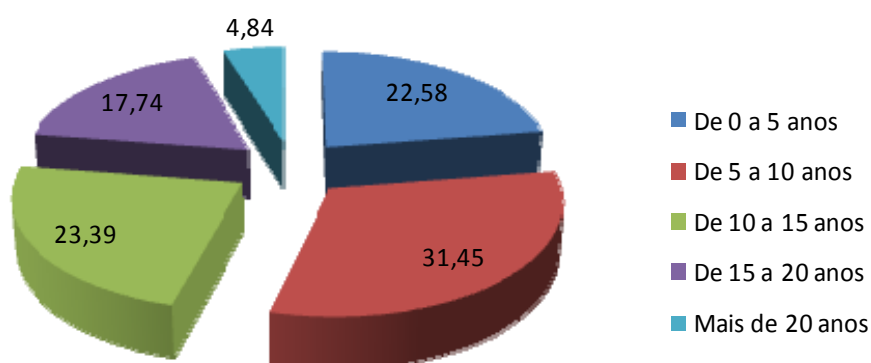


Gráfico 2 – Tempo de trabalho na escola.

Fonte: Resultados da pesquisa.

Essa informação pode ser considerada como positiva, uma vez que a vivência escolar se dá de forma diferenciada no dia a dia. Assim, acredita-se que há a possibilidade de que as ações sejam mais efetivas, visto que já se conhece a comunidade escolar.

Com relação ao turno que os diretores/gestores estão trabalhando na escola, 65,32% responderam matutino e vespertino (Gráfico 3).

Tendo em vista que as modalidades de ensino EI e EF são ministradas essencialmente nesses turnos, esses resultados corroboram a realidade. A modalidade EJA justifica os resultados relativos ao turno noturno (29,03%).

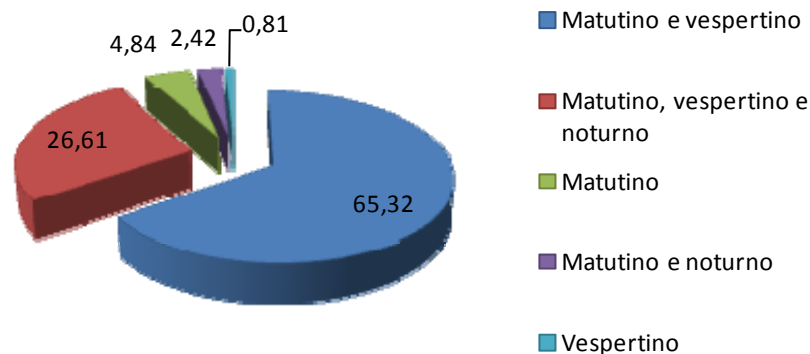


Gráfico 3 – Turno de trabalho.  
Fonte: Resultados da pesquisa.

Com relação à participação em reuniões administrativas e, ou, pedagógicas, 50,81% responderam que participam daquelas realizadas pelas Secretarias Municipais de Educação (Tabela 10).

Esses dados corroboram a práxis estrutural de funcionamento, uma vez que a instância educacional da esfera estadual está em contato direto com as Secretarias Municipais de Educação e não com os diretores/gestores da rede específica.

Tabela 10 – Participação em reuniões

<b>Participação em reuniões</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Secretaria Municipal de Educação	63	50,81
Secretaria Municipal de Educação, Colegiado de Diretores	1	0,81
Secretaria Municipal de Educação, Secretaria de Educação Básica	1	0,81
Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Regional de Ensino	51	41,11
Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Regional de Ensino, Na escola	1	0,81
Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Regional de Ensino, Secretaria de Educação Básica	6	4,84
Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Reg. de Ensino, UNDIME, Enc. Reg. Secret. de Educação	1	0,81
<b>Total</b>	<b>124</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Resultados da pesquisa.

Com relação ao sexo dos pesquisados, 92,74% são do feminino e 7,26% do masculino. Esse cenário pode ser considerado normal para o âmbito da pesquisa, ou melhor, a educação, tendo em vista o seu contexto histórico, social e cultural (Gráfico 4).

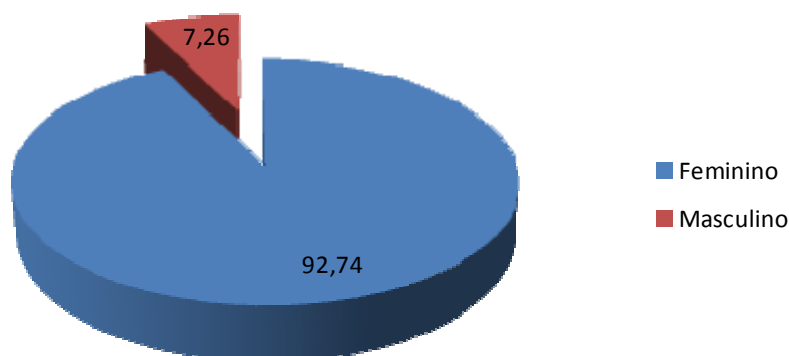


Gráfico 4 – Caracterização dos diretores/gestores com relação ao sexo.  
Fonte: Resultados da pesquisa.

Em relação à faixa etária dos pesquisados, 0,81% tem idade até 25 anos, 0,81% entre 25 e 30 anos, 12,10% entre 30 e 35 anos, 29,03% entre 35 e 40 anos, 32,26% entre 40 e 45 anos, 16,93% entre 45 e 50 anos, 5,64% entre 50 e 55 anos e 2,42% mais de 55 anos, de acordo com o Gráfico 5. Esses dados revelam que 42,75% dos diretores/gestores têm com menos de 40 anos de idade. Essa constatação propicia uma reflexão sobre a necessidade de se investir no desenvolvimento desses diretores/gestores, tendo em vista que, além da experiência que está sendo construída, eles permanecerão por um bom tempo no processo educacional. Acredita-se que uma das iniciativas que vêm sendo efetivadas para isso é o PN-EGEBP-MEC.

Observa-se, no entanto, que 25,01% têm mais de 45 anos. Esse cenário remete a duas vertentes de reflexão acerca dos diretores/gestores da educação básica.

A primeira, que tange às características desses diretores, possibilita lembrar que na educação básica há a possibilidade de redução do tempo, para efeito de aposentadoria, em cinco anos e, além disso, tendo em vista que a maior parte dos profissionais é do sexo feminino, agrava-se ainda mais essa situação, vez que podem se aposentar com 55 anos.

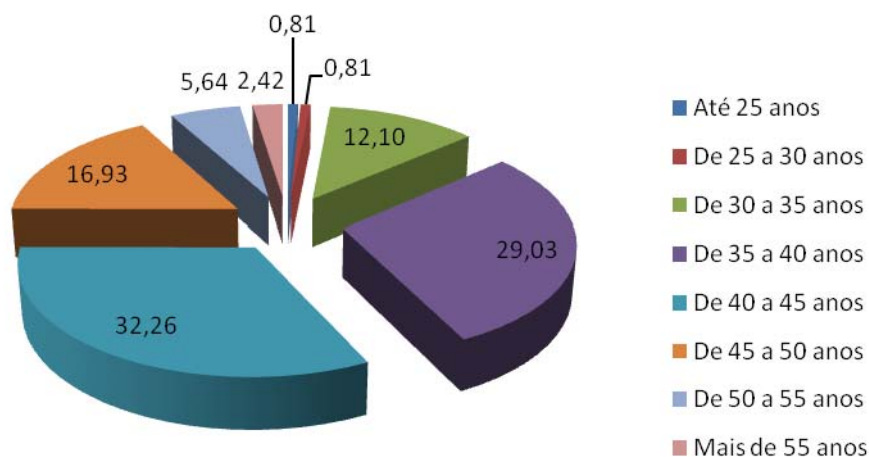


Gráfico 5 – Caracterização dos diretores/gestores com relação à faixa etária.  
Fonte: Resultados da pesquisa.

A segunda vertente, que tange às nuances políticas em que predomina a escolha desses diretores/gestores, conforme constatado neste estudo e registrado no capítulo anterior.

Dessas duas vertentes, pode-se concluir que esses diretores/gestores que estão com mais de 45 anos podem, num médio prazo, estar saindo para a aposentadoria. Dessa constatação, pode-se pensar que haverá a necessidade de um contingente para substituição desse pessoal. Concomitantemente, deve-se registrar que a escolha dos diretores/gestores é do âmbito do executivo e, assim, esse cargo não é carreira, é, muitas vezes, ato político.

Com relação ao estado civil, o Gráfico 6 mostra que 18,55% dos diretores/gestores são solteiros, 70,16% casados, 2,42% viúvos, 8,06% separados divorciados e 0,81% apresentam outras situações.

Com relação à escolaridade, os dados mostram que 20,16% dos diretores/gestores possuem graduação, 79,03% *lato sensu* e 0,81% mestrado (Tabela 11).

Esses dados revelam que está havendo preocupação com a continuidade do processo de capacitação e treinamento ou especialização, fator essencial para o aprimoramento do processo educacional, bem como para propiciar o acompanhamento e atualização profissional às novas demandas sociais.

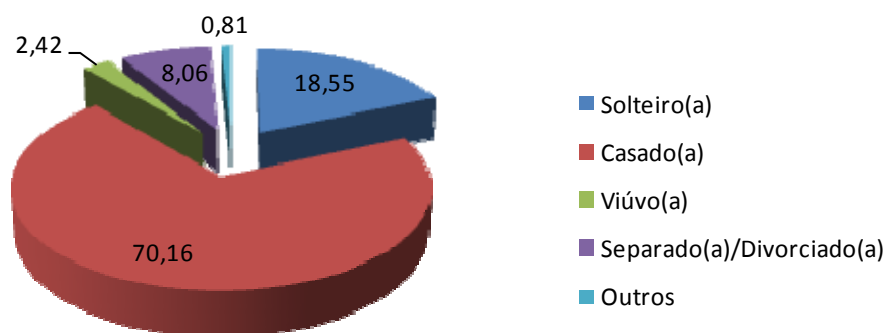


Gráfico 6 – Caracterização dos diretores/gestores com relação ao estado civil.  
Fonte: Resultados da pesquisa.

Tabela 11 – Escolaridade dos gestores

Última titulação	Frequência	Percentual
Graduação	25	20,16
Pós-graduação - <i>Lato Sensu</i>	98	79,03
Pós-graduação - Mestrado	1	0,81
Total	124	100,00

Fonte: Resultados da pesquisa.

Com relação à graduação dos diretores/gestores, pode-se constatar pela Tabela 12 que 41,26% deles são formados em Pedagogia, 8,72% também em Pedagogia e em outro curso e 17,39% em Normal Superior. Esses dados refletem o cenário da exigência legal para o exercício do magistério na modalidade de ensino Educação Infantil (EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental (EF-15). Também se deve registrar que os sujeitos pesquisados compõem o quadro da educação básica pública municipal, primeira etapa da educação básica, que é prevacente neste estudo, como registrado no capítulo 5.

Constata-se, ainda, que há diretores/gestores com formações escolares diversificadas. Essa ocorrência pode ser explicada pela exigência de licenciaturas específicas para o magistério, nos anos finais do Ensino Fundamental (EF-69), fase em que os componentes curriculares são trabalhados, na maioria das vezes, separadamente, como disciplinas. Acredita-se que essas formações diferenciadas podem contribuir para uma gestão escolar também diferenciada, à medida que para o exercício do cargo de diretor/gestor escolar a função educadora deve se sobrepor à função administrativa.

Tabela 12 – Curso de graduação dos gestores

Curso de graduação	Frequência	Percentual
Pedagogia	38	41,26
Graduada no curso de Normal Superior, Normal Superior	16	17,39
Letras, Letras/Frances, Letras/Português/Inglês, Letras/Inglês	13	14,13
Matemática	6	6,52
História	3	3,26
Ciências Biológicas	1	1,09
Ciências das Religiões	1	1,09
Estudos Sociais	1	1,09
Geografia	1	1,09
Geografia e Análise Ambiental	1	1,09
Língua Portuguesa e Alfabetização e Letramento	1	1,09
Magistério Superior	1	1,09
Pedagogia - Supervisão	1	1,09
Pedagogia e Filosofia	1	1,09
Pedagogia e História	1	1,09
Pedagogia e Normal Superior	1	1,09
Pedagogia/Direito	1	1,09
Pedagogia/Matemática	1	1,09
Pedagogia/Pós-Graduação em Gestão Escolar	1	1,09
Pedagogia - Pós em Alfabetização e Letramento	1	1,09
Português e Literatura	1	1,09
Total	92	100,00

Fonte: Resultados da pesquisa.

Nessa questão, 32 diretores/gestores responderam incorretamente.

Com relação à IFES cujos diretores/gestores estão vinculados ao PN-EGEBP-MEC, 50,81% estão ligados à UFV e 49,29% à UFMG, conforme se observa no Gráfico 7.

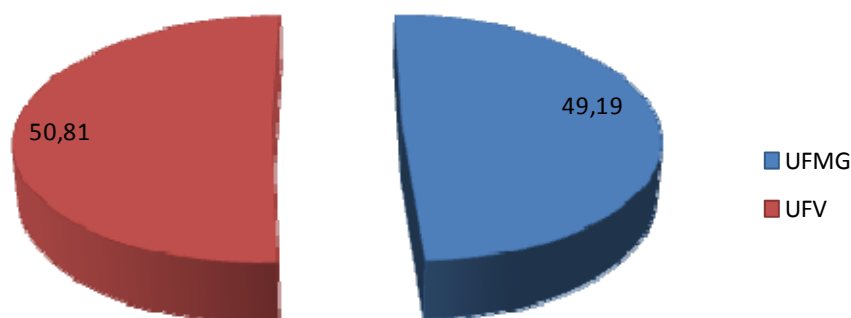


Gráfico 7 – Vinculação à IFES.  
Fonte: Resultados da pesquisa.

## 6.1. Considerações sobre os diretores/gestores

A interpretação dos dados da pesquisa possibilita registrar que 124 diretores/gestores da Rede Pública Municipal da Educação Básica de Minas Gerais (RPMEBMG) participaram deste estudo, sendo, pelo menos, um diretor/gestor por Polo Regional de Ensino. O Polo Mata, com sede em Juiz de Fora, foi aquele que teve a maior participação, com 35,48% de respostas, seguido pelo Polo Centro, com sede em Belo Horizonte, com 33,06% de respostas. A maioria deles (58,88%) exercia o cargo de diretor/gestor entre 2 e 6 anos, e 48,35% eram regentes de turma antes de ocuparem esse cargo. Verificou-se que 50,80% deles não foram transferidos de escola; 89,52% não exerciam outra atividade profissional nas horas de folga; 31,45% deles estavam trabalhando na mesma escola entre 5 e 10 anos; 65,32% trabalhavam em dois turnos, matutino e vespertino; 50,81% participavam de reuniões realizadas pelas Secretarias Municipais de Educação; 92,74% eram do sexo feminino; 42,75% tinham menos de 40 anos de idade; 70,16% eram casados; 79,03% possuíam escolaridade em nível de especialização; e 41,26% eram formados em Pedagogia. A vinculação às IFES estava dividida em 50,81% para a UFV e, 49,29% para a UFMG.

Acredita-se que a prevalência de participação de diretores/gestores do Polo Mata e Centro é decorrência da proximidade geográfica das IFES parceiras do MEC, como UFMG e UFV, localizadas em Belo Horizonte e em Viçosa, respectivamente.

O tempo de permanência no cargo pode revelar que os ocupantes continuaram nele após mudanças dos prefeitos ou que não houve mudança nas prefeituras, visto que, como registrado no capítulo anterior, a maioria deles tornou-se diretor/gestor por indicação política. Essa permanência no cargo pode ser positiva ou negativa, dependendo da atuação desses gestores.

A visão positiva se pauta na atuação efetiva do diretor/gestor, demonstrada pelos bons resultados de cada escola, bem como pelo empreendimento que se verifica nas elaborações de projetos, acompanhamento e participação da comunidade escolar nos trabalhos dessas escolas, além da continuidade dos trabalhos iniciados em períodos ou mandatos distintos.

Em contrapartida, a visão negativa pode ser explicada pela falta de envolvimento efetivo do diretor/gestor com a dinâmica das escolas. Sabe-se que, às vezes, os baixos índices de avaliação das escolas são atribuídos a vários fatores, entre eles a má gestão.

## **7. FATORES DE SATISFAÇÃO NO CONTEXTO DE TRABALHO DOS DIRETORES/GESTORES DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS, PARTICIPANTES DO PN-EGEBP-MEC**

Este capítulo, à luz dos estudos de Herzberg (1967), objetivou identificar os fatores de satisfação no contexto de trabalho dos diretores/gestores das escolas da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, por meio da análise da estatística descritiva, considerando-se as dimensões propostas por Walton (1973): Remuneração – Compensação justa e adequada; Condições de trabalho, Uso e desenvolvimento de capacidades, Oportunidade de crescimento, Integração social, Constitucionalismo ou Institucionalismo, Equilíbrio trabalho e vida e Relevância, com os respectivos alphas de “Cronbach”.

### **7.1. Validação das dimensões**

Em todas as dimensões estudadas foram consideradas mais de três variáveis, as quais apresentaram correlação não paramétrica positiva (Spearman) entre si no nível de significância 0,01 e acima de 0,3. Na dimensão Condições de trabalho, observou-se que apenas as variáveis condições de integridade física e autonomia da gestão financeira não apresentaram coeficiente de correlação superior a 0,3. Entretanto, considerando a finalidade deste estudo, essas foram mantidas na dimensão, pois são importantes para a compreensão do objeto investigado.



Observados esses procedimentos, passou-se ao cálculo do alpha de “Cronbach”, conforme Tabela 13. Pode-se verificar, nessa tabela, que, com exceção da dimensão Condições de trabalho, que apresentou valor muito bom, todas as outras tiveram valor excelente para o alpha de “Cronbach”, ou seja, por meio dos valores obtidos verificou-se a confiabilidade interna da escala, assim como a validade para mensurar cada uma das dimensões.

Tabela 13 – Teste de confiabilidade das dimensões

<b>Dimensões</b>	<b>Alpha</b>	<b>Nº de itens</b>	<b>Intensidade da associação</b>
Remuneração – Compensação justa e adequada	0,917	8	Excelente
Condições de trabalho	0,899	10	Muito boa
Uso e desenvolvimento de capacidades	0,946	8	Excelente
Oportunidade de crescimento e segurança	0,905	6	Excelente
Integração social na organização	0,909	11	Excelente
Constitucionalismo ou institucionalismo	0,928	10	Excelente
Equilíbrio trabalho e vida	0,942	5	Excelente
Relevância do trabalho	0,912	11	Excelente

Fonte: Resultados da pesquisa.

## **7.2. Análise exploratória dos dados – AED**

Por meio da AED, conforme Tabela 14 e Gráfico 8, à luz dos entendimentos de Herzberg (1967), foram analisados os fatores de satisfação com relação às dimensões de Walton (1973), estabelecendo-se contrapontos entre si.

Para identificar os fatores de satisfação dos diretores/gestores da educação básica pública municipal do PN-EGEBP-MG, adotou-se como premissa básica a conclusão de Herzberg (1967) de que “o contrário de insatisfação não é satisfação, mas nenhuma insatisfação, assim como o contrário de satisfação não é insatisfação, mas nenhuma satisfação”.

Tabela 14 – Análise descritiva das dimensões

<b>Dimensões</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Moda</b>
Remuneração – Compensação justa e adequada	1,00	6,25	3,16	3,13	3,13
Condições de trabalho	1,10	6,70	4,17	4,10	4,30
Uso e desenvolvimento de capacidades	1,00	7,00	5,32	5,50	6,00
Oportunidade de crescimento e segurança	1,00	7,00	5,02	5,17	6,00
Integração social na organização	3,64	7,00	5,74	5,82	6,18
Constitucionalismo ou institucionalismo	1,60	7,00	5,31	5,40	5,20
Equilíbrio trabalho e vida	1,00	7,00	4,44	4,60	5,00
Relevância do trabalho	3,36	7,00	5,89	6,09	6,09

Fonte: Resultados da pesquisa.

As informações constantes da Tabela 14 e do Gráfico 8 levam a depreender que as dimensões Relevância do trabalho e Integração social na organização são aquelas que constituem os fatores de maior presença de satisfação pelos diretores/gestores, de acordo com os valores encontrados nas medidas de tendência central. Ressalta-se que essas informações estão de acordo com as constatações de Herzberg (c1997), quais sejam: os fatores presentes no trabalho das pessoas que lhes proporcionam extrema satisfação são realização, reconhecimento, o próprio trabalho, responsabilidade, progresso e crescimento.

Em contrapartida, a dimensão Remuneração – Compensação justa e adequada é aquela que se constitui como fator de ausência de satisfação, fato corroborado pelos baixos valores das medidas de tendência central. Esse resultado remete àquele das pesquisas de Herzberg (c1997), que constatou que, entre outros, salário é um dos provocadores de extrema insatisfação.

Os diretores/gestores demonstram um sentimento de indiferença com relação aos fatores relacionados às dimensões Condições de trabalho e Equilíbrio trabalho e vida, pois os valores encontrados para as medidas de tendência central encontram-se na faixa de classificação como de sentimento de indiferença.

Após a análise global dos fatores de satisfação relacionados às dimensões, será feita a descrição específica de cada um deles.

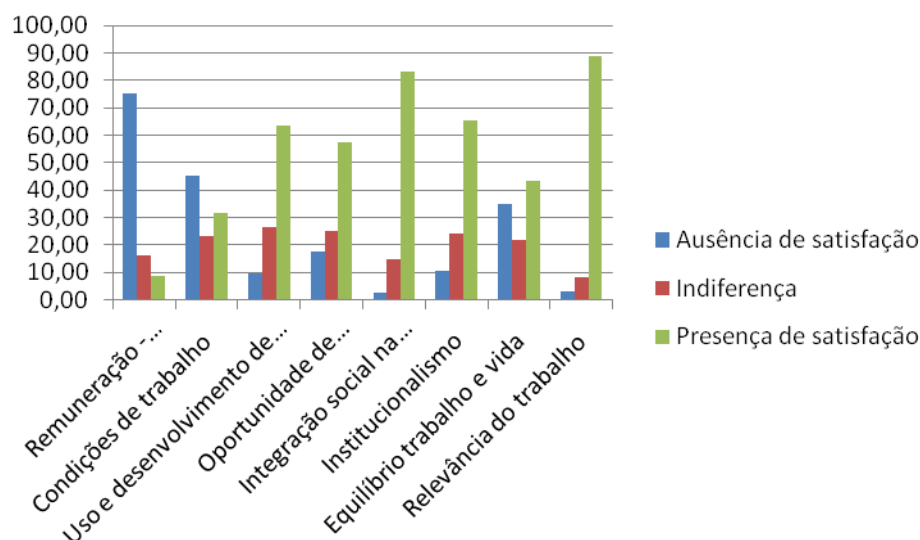


Gráfico 8 – Distribuição de frequência das dimensões.  
Fonte: Resultados da pesquisa.

### 7.2.1. Fatores de satisfação com relação à Remuneração – Compensação Justa e Adequada

Os sujeitos pesquisados atribuíram o valor mínimo de 1,00 (ausência de satisfação) e o máximo de 6,25 (presença de satisfação) ao fator de satisfação relacionado à dimensão remuneração (Tabela 14). Pode-se depreender que, conforme mostrado no Gráfico 8, 75,00% dos diretores/gestores manifestaram-se com ausência de satisfação para o fator relacionado à remuneração, 16,13% indiferentes e outros 8,87% com presença de satisfação. Assim, constatou-se haver sentimento de ausência de satisfação entre os sujeitos pesquisados com relação à remuneração, visto que atribuíram o valor 3,16, em média, a esse fator.

Da análise, pôde-se depreender que no caso da esfera educacional, especificamente deste estudo, o fator remuneração, entendido como salário, diárias, seguros e assistência hospitalar, bem como benefícios, também constitui fator inibidor de satisfação, corroborando os resultados das pesquisas realizadas por Herzberg (1967) na esfera industrial.

### **7.2.2. Fatores de satisfação com relação às Condições de Trabalho**

Os sujeitos pesquisados atribuíram o valor mínimo de 1,10 (ausência de satisfação) e o máximo de 6,70 (presença de satisfação) ao fator de satisfação relacionado à dimensão condições de trabalho (Tabela 14). Pode-se depreender que, conforme mostrado no Gráfico 8, 45,16% dos diretores/gestores manifestaram-se com ausência de satisfação para o fator relacionado às condições de trabalho, 23,39% indiferentes e outros 31,45% com presença de satisfação. Assim, constatou-se haver sentimento de indiferença entre os sujeitos pesquisados com relação às condições de trabalho, visto que atribuíram o valor 4,17, em média, a esse fator.

Da análise, pôde-se depreender que, no caso da esfera educacional, especificamente deste estudo, o fator condições de trabalho, entendido como carga horária de trabalho, jornada, autonomia, equipamentos, segurança, condições físicas e ambientais, bem como tecnologia, também constitui fator inibidor de satisfação, corroborando os resultados das pesquisas realizadas por Herzberg (1967), na esfera industrial.

### **7.2.3. Fatores de satisfação com relação ao Uso e Desenvolvimento de Capacidades**

Os sujeitos pesquisados atribuíram o valor mínimo de 1,00 (ausência de satisfação) e o máximo de 7,00 (presença de satisfação) ao fator de satisfação relacionado à dimensão uso e desenvolvimento de capacidades (Tabela 14). Pode-se depreender que, conforme mostrado no Gráfico 8, 9,68% dos diretores/gestores manifestaram-se com ausência de satisfação para o fator relacionado ao uso e desenvolvimento de capacidades, 26,61% indiferentes e outros 63,71% com presença de satisfação. Assim, constatou-se que há sentimento de presença de satisfação entre os sujeitos pesquisados com relação ao uso e desenvolvimento de capacidades, visto que atribuíram o valor 5,32, em média, a esse fator.

Da análise, pôde-se depreender que, no caso da esfera educacional, especificamente deste estudo, o fator uso e desenvolvimento de capacidades, entendido como liberdade para planejar, executar, avaliar as ações, acessibilidade a informações e atualização permanente, também constitui fator propiciador de

satisfação, corroborando os resultados das pesquisas realizadas por Herzberg (1967), na esfera industrial.

#### **7.2.4. Fatores de satisfação com relação à Oportunidade de Crescimento e Segurança**

Os sujeitos pesquisados atribuíram o valor mínimo de 1,00 (ausência de satisfação) e o máximo de 7,00 (presença de satisfação) ao fator de satisfação relacionado à dimensão oportunidade de desenvolvimento profissional (Tabela 14). Pode-se depreender que, conforme mostrado no Gráfico 8, 17,74% dos diretores/gestores manifestaram-se com ausência de satisfação quanto ao fator relacionado à oportunidade de crescimento e segurança, 25,00% indiferentes e outros 57,26% com presença de satisfação. Assim, constatou-se que há sentimento de presença de satisfação entre os sujeitos pesquisados com relação às oportunidades de crescimento e segurança, visto que atribuíram o valor 5,02, em média, a esse fator.

Da análise, pôde-se depreender que, no caso da esfera educacional, especificamente deste estudo, o fator oportunidade de crescimento e segurança, entendido como possibilidade de ascensão na carreira, como desenvolvimento de possibilidades, bem como possibilidades de aplicar novos conhecimentos, também constitui fator propiciador de satisfação, corroborando os resultados das pesquisas realizadas por Herzberg (1967), na esfera industrial.

#### **7.2.5. Fatores de satisfação com relação à Integração Social na Organização**

Os sujeitos pesquisados atribuíram o valor mínimo de 3,63 (ausência de satisfação) e o máximo de 7,00 (presença de satisfação) ao fator de satisfação relacionado à dimensão integração social na organização (Tabela 14). Pode-se depreender que, conforme mostrado no Gráfico 8, 2,42% dos diretores/gestores manifestaram-se com ausência de satisfação para o fator relacionado à integração social na organização, 14,52% indiferentes e outros 83,06% com presença de satisfação. Assim, constatou-se que há sentimento de presença de satisfação entre os sujeitos pesquisados com relação à integração social na organização, visto que atribuíram o valor de 5,74, em média, a esse fator.

Da análise, pôde-se depreender que, no caso da esfera educacional, especificamente deste estudo, o fator integração social na organização, entendido como relações interpessoais e administrativas, apoio da organização, clima organizacional e cultura organizacional, estilo de supervisão e política da organização, bem como autonomia na realização do trabalho, constitui fator propiciador de satisfação, contrariando os resultados das pesquisas realizadas por Herzberg (1967), na esfera industrial.

#### **7.2.6. Fatores de satisfação com relação ao Constitucionalismo ou Institucionalismo**

Os sujeitos pesquisados atribuíram o valor mínimo de 1,60 (ausência de satisfação) e o máximo de 7,00 (presença de satisfação) ao fator de satisfação relacionado à dimensão institucionalismo (Tabela 14). Pode-se depreender que, conforme mostrado no Gráfico 8, 10,48% dos diretores/gestores manifestaram-se com ausência de satisfação para o fator relacionado ao institucionalismo, 24,19% indiferentes e outros 65,32% com presença de satisfação. Assim, constatou-se haver sentimento de presença de satisfação entre os sujeitos pesquisados com relação ao constitucionalismo, visto que atribuíram o valor 5,31, em média, a esse fator.

Da análise, pôde-se depreender que, no caso da esfera educacional, especificamente deste estudo, o fator constitucionalismo, entendido como direitos na organização, respeito à possibilidade de reivindicações, grau de privacidade e tratamento justo dos superiores, bem como política da organização, constitui fator propiciador de satisfação, contrariando os resultados das pesquisas realizadas por Herzberg (1967), na esfera industrial.

#### **7.2.7. Fatores de satisfação com relação ao Equilíbrio Trabalho e Vida**

Os sujeitos pesquisados atribuíram o valor mínimo de 1,00 (ausência de satisfação) e o máximo de 7,00 (presença de satisfação) ao fator de satisfação relacionado à dimensão equilíbrio trabalho e vida (Tabela 14). Pode-se depreender que, conforme mostrado no Gráfico 8, 34,68% dos diretores/gestores manifestaram-se com ausência de satisfação para o fator relacionado ao equilíbrio, trabalho e vida, 21,77% indiferentes e outros 43,55% com presença de satisfação. Assim, constatou-

se haver sentimento de indiferença entre os sujeitos pesquisados com relação ao equilíbrio trabalho e vida, visto que atribuíram o valor 4,44, em média, a esse fator.

Da análise, pôde-se depreender que, no caso da esfera educacional, especificamente deste estudo, o fator equilíbrio trabalho e vida, entendido como o trabalho em si, o tempo que ele exige e a estabilidade de horários, bem como preocupações do trabalho refletindo na vida, não constitui elemento propiciador de satisfação e, sim, fator de indiferença no sentimento dos diretores/gestores. No tocante a essa dimensão ou a esse fator, entende-se que Herzberg (1967) não se ateu a ele (a) de forma específica e, assim, não há como estabelecer um paralelo ou uma comparação com os resultados das pesquisas realizadas por Herzberg (1967), na esfera industrial.

#### **7.2.8. Fatores de satisfação com relação à Relevância Social do Trabalho**

Os sujeitos pesquisados atribuíram o valor mínimo de 3,36 (ausência de satisfação) e o máximo de 7,00 (presença de satisfação) ao fator de satisfação relacionado à dimensão relevância do trabalho (Tabela 14). Pode-se depreender que, conforme mostrado no Gráfico 8, 3,23% dos diretores/gestores manifestaram-se com ausência de satisfação para o fator relacionado à relevância do trabalho, 8,06% indiferentes e outros 88,71% com presença de satisfação. Assim, constatou-se haver sentimento de presença de satisfação entre os sujeitos pesquisados com relação à relevância do trabalho, visto que atribuíram o valor 5,89, em média, a esse fator.

Da análise, pôde-se depreender que, no caso da esfera educacional, especificamente deste estudo, o fator relevância social do trabalho, entendido como o trabalho em si, com o respeito e a importância atribuídos a ele, como valorização e orgulho de contribuir com a sociedade e como ter reconhecimento pela tarefa executada, bem como ter sucesso na realização do trabalho, constitui fator propiciador de satisfação. No tocante a essa dimensão ou a esse fator, entende-se que Herzberg (1967) não se ateu a ele (a) de forma específica e, assim, não há como estabelecer um paralelo ou uma comparação com os resultados das pesquisas realizadas pelo autor. Entretanto, pode-se considerar, neste estudo, como elemento propiciador de satisfação.

### **7.3. Considerações sobre os fatores de satisfação**

Pode-se afirmar que os fatores de satisfação relacionados ao contexto de trabalho dos diretores/gestores participantes do PN-EGEBP-MEC estão vinculados, de forma mais contundente, às dimensões Relevância do trabalho e Integração social na organização, visto que foram aquelas em que as medidas de tendência central mostraram valores mais expressivos: 5,89 e 5,74, em média, respectivamente.

Foram identificados ainda, como fatores de satisfação, aqueles relacionados às dimensões Uso e desenvolvimento de capacidades, Constitucionalismo ou Institucionalismo e Oportunidade de crescimento profissional.

Esse cenário propicia uma reflexão acerca dos sentimentos desses diretores com relação ao sentido do trabalho na vida deles e, ainda, com relação ao aspecto importante das relações entre as pessoas no ambiente do trabalho.

Retomando Critelli (2006), que, ao expressar o seu sentimento para o sentido do trabalho, afirmou que é por meio dele que se é possível construir uma identidade, pode-se depreender, pelos resultados, que os fatores que proporcionam essa possibilidade estão associados, de uma ou de outra forma, ao trabalho em si, com o respeito e a importância atribuídos a ele, como valorização e orgulho de contribuir com a sociedade e como ter reconhecimento pela tarefa executada, bem como ter sucesso na realização do trabalho. Ainda, nessa linha de raciocínio pode-se registrar que as relações interpessoais e administrativas, o apoio que se é dado pela organização, o clima e a cultura organizacionais, o estilo de supervisão e a política da organização, bem como autonomia na realização do trabalho, também constituem fatores essenciais para se ter a identidade por ela mencionada.



**8. PERCEPÇÃO DOS DIRETORES/GESTORES DAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE MINAS GERAIS, PARTICIPANTES DO PN-EGEBP-MEC, SOBRE A INTERFERÊNCIA DE FATORES RELACIONADOS AO CONTEXTO DE TRABALHO NA GESTÃO ESCOLAR**

Tendo em vista os objetivos deste estudo e a estrutura de funcionamento da educação básica pública municipal em Minas Gerais, a descrição da percepção dos diretores/gestores sobre a interferência de fatores relacionados ao contexto de trabalho na gestão escolar e associados a cada dimensão será apresentada por Polos Regionais de Ensino (Anexo 1), conforme mostrado na Tabela 15.

Há que se ressaltar, novamente, que houve a participação de um respondente do Polo Regional Triângulo - Uberlândia e que essa ocorrência não invalida a análise por polos, uma vez que a pesquisa contemplou as IFES parceiras ao MEC e a UFU ainda não tinha dado início às atividades do curso. Ainda, registra-se que o diretor/gestor podia escolher livremente a qual IFES iria se vincular, mediante inscrição prévia.

Nesse momento, privilegiou-se o entendimento de Walton (1973), que considera que a vida profissional de quase todos os trabalhadores pode ter problemas, independentemente da posição ou *status* dele e a qualidade de vida no trabalho é influenciada por atributos pessoais e organizacionais.

Tabela 15 – Dimensões por Polos Regionais de Ensino

Dimensões	Médias por Polos Regionais					
	Centro - Belo Horizonte	Sul - Varginha	Mata - Juiz de Fora	Triângulo - Uberlândia	Norte - Montes Claros	Vale do Aço - Governador Valadares
Remuneração - Compensação justa e adequada	3,18	2,96	2,96	4,88	3,52	3,38
Condições de Trabalho	4,33	3,40	3,96	4,90	4,67	4,36
Uso e desenvolvimento de capacidades	5,31	5,36	5,28	6,13	5,56	5,31
Oportunidade de crescimento e segurança	5,33	4,98	4,78	4,50	4,72	5,04
Integração social na organização	5,82	5,77	5,66	6,91	5,79	5,70
Constitucionalismo ou Institucionalismo	5,37	5,13	5,17	6,70	5,37	5,44
Equilíbrio trabalho e vida	4,52	3,63	4,65	6,40	3,57	4,29
Relevância do trabalho	6,01	5,36	5,89	6,82	5,80	5,80

Fonte: Resultados da pesquisa.

Do total de 124 sujeitos pesquisados, cinco não registraram nenhuma resposta. Foram obtidas 530 contribuições diversas, as quais foram analisadas criteriosamente e tabuladas de acordo com as dimensões, tendo em vista a inferência feita por meio das mensagens dos diretores/gestores.

Considerando a Tabela 16, percebe-se que a dimensão “Condições de Trabalho” foi aquela que mais obteve alusões a ela, com 19,06% das contribuições.

É preciso ressaltar que, calcando-se na perspectiva de Herzberg (1967), também conforme registrado no capítulo anterior, essa dimensão é entendida neste estudo como uma composição de itens de naturezas diferentes: carga horária de trabalho, jornada, autonomia, equipamentos, segurança e condições físicas e ambientais, bem como aspectos ligados a tecnologia.

Tabela 16 – Análise de frequência das dimensões

<b>Dimensões/Fatores</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Remuneração - Compensação justa e adequada	63	11,90
Condições de trabalho	101	19,06
Uso e desenvolvimento de capacidades	65	12,26
Oportunidade de crescimento e segurança	58	10,94
Integração social na organização	68	12,83
Constitucionalismo ou Institucionalismo	58	10,94
Equilíbrio trabalho e vida	57	10,75
Relevância do trabalho	60	11,32
<b>Total de contribuições</b>	<b>530</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Resultados da pesquisa.

As contribuições dadas pelos diretores/gestores ratificam as preocupações de Santos (2002) e Dimenstein (2009), arroladas neste trabalho por meio de fragmentos textuais. Os dois autores expressaram as carências e as mazelas presentes em grande parte das escolas públicas, no que tange não só a essa dimensão, como também às demais.

Retomando a análise global do capítulo anterior, deve-se registrar, entretanto, que os resultados alusivos a essa dimensão indicaram que os diretores/gestores manifestaram com relação a ela sentimento de indiferença, no limiar de ausência de satisfação, considerando-se as medidas de tendência central constantes da Tabela 14.

Acredita-se que a interferência de todos os fatores constituídos nas dimensões de Walton (1973) para se pensar em QVT e, neste estudo, em gestão escolar pode ser analisada sob perspectivas diferenciadas, positiva ou negativamente.

Assim, a análise será por dimensão específica, destacando-se, em cada uma, o sentimento dos diretores/gestores sobre a presença ou ausência de satisfação e a interferência dos fatores no contexto de trabalho na gestão escolar, inferido o conteúdo das respostas emanadas pelos sujeitos pesquisados na questão 11 do questionário.

### **8.1. Remuneração - Compensação Justa e Adequada**

Para Walton (1973), as pessoas trabalham para ter uma forma de se manter, de se sustentar e, assim, a compensação que têm desse trabalho é de essencial

importância para se pensar em QVT. O referido autor registrou que a remuneração se refere à satisfação do empregado quanto à política de remuneração da organização, ou melhor, se a remuneração recebida é justa e adequada ao trabalho realizado por ele.

Neste estudo, essa ideia é corroborada e considerou-se que a questão da remuneração é fator inibidor de satisfação, tendo em vista os resultados da pesquisa apresentados no item 7.2.1. As informações levantadas para essa dimensão foram: o salário que o diretor/gestor recebe; o salário comparado com as atividades que desempenha; o salário comparado com o salário dos seus colegas; o salário comparado com o salário dos seus colegas da rede particular; os benefícios, seguros, assistência hospitalar; a remuneração total; o poder aquisitivo; e a política adotada pelo Sistema de Ensino.

De acordo com Walton (1973), esses aspectos que perpassam e envolvem a remuneração são relativos e ideológicos e, assim, difíceis de serem definidos objetivamente. Entretanto, há alguns indicadores que podem facilitar essa definição e posterior verificação. A justiça da remuneração recebida é a equidade interna ou o equilíbrio entre as remunerações do mesmo cargo na mesma empresa, bem como a equidade externa, ou o equilíbrio da remuneração de cargo com a remuneração do mesmo cargo no mercado de trabalho. A adequação da compensação é uma remuneração que, no mínimo, satisfaz as necessidades mais básicas do ser humano, como alimentação, moradia, vestuário e lazer.

Pode-se depreender que o sentimento manifestado pelos diretores/gestores, ausência de satisfação com relação à remuneração, interfere na QVT desses sujeitos, assim como pode refletir na gestão da escola em que atuam.

Acredita-se que esse reflexo pode ser considerado negativo, à medida que não há sentimento de justiça com relação à compensação e não há um equilíbrio de salários entre sujeitos congêneres no mercado de trabalho, inibindo iniciativas diversas, diminuindo a dedicação, aumentando a frustração e provocando o sentimento de indignação. Pode-se observar, pelo registro do sujeito 1, que não há equidade externa. Pode-se depreender também, nesse registro, que, apesar disso, se percebe um sentimento de orgulho pelo significado que a escola tem – é uma referência na cidade.

Uma escola não se faz apenas com o diretor, professores e alunos. É preciso também a participação de toda comunidade, isso graças a Deus

nós temos, por isso nossa escola é referência na cidade, como uma escola de qualidade. Porém o salário dos profissionais que aqui atuam é bem desvalorizado. Como pertencemos ao município, nosso salário não acompanha o do Estado. Atualmente uma professora "primária"(que atua na E. Infantil ou E. Fundamental) recebe pouco mais que o salário mínimo, se tiver apenas um cargo. Isso desmotiva e impede de buscar mais conhecimentos específicos. A falta de material bom para trabalho também é um fator preocupante. Nessa profissão temos que usar a criatividade sempre, inclusive, para sobreviver (D/G – 1).

Observou-se pelo registro do sujeito 115 que, apesar da ausência de satisfação, do sentimento de indignação e da desmotivação, há esforço para que isso não interfira na gestão escolar.

Na minha percepção algumas questões interferem sim, principalmente quando a questão é salarial. Fico indignada até mesmo desmotivada quanto a desvalorização, uma vez que não deixo que esta insatisfação interfira na minha prática quanto gestora (D/G – 115).

De acordo com a Tabela 15, os Polos Regionais Mata - Juiz de Fora e Sul - Varginha, Centro - Belo Horizonte e Vale do Aço - Governador Valadares são aqueles em que os diretores/gestores manifestaram ausência de satisfação, pois apresentaram médias em torno de 3,00. No Polo Regional Norte - Montes Claros, também há manifestação de ausência de satisfação, tendendo para um sentimento de indiferença. Já no Polo Regional Triângulo - Uberlândia, no qual se encontrou a média de maior valor (4,88), verificou-se que houve sentimento de indiferença, com indícios de presença de satisfação.

## **8.2. Condições de Trabalho**

De acordo com Walton (1973), a organização precisa proporcionar a seus funcionários um ambiente seguro e agradável, que dizem respeito às esferas ambientais físicas do trabalhador e à jornada de trabalho, tendo em vista o sucesso de suas atividades. Assim, pressupõe a fixação de horários mais justos de trabalho e a garantia de condições físicas seguras e salubres, bem como sugere uma política que favoreça o bem-estar de todos.

Neste estudo, constatou-se um sentimento de indiferença entre os diretores/gestores, com relação às condições de trabalho, tendo em vista os resultados da pesquisa apresentados no item 7.2.2. As informações levantadas para essa dimensão foram: a jornada de trabalho; a carga horária; a autonomia da gestão

financeira da escola; os equipamentos e materiais; o uso de novas tecnologias; o grau de segurança e de saúde pessoal; o apoio psicológico; a assistência à saúde e a dos familiares; as condições físicas; e as condições de integridade física e de segurança.

Pode-se depreender que o sentimento manifestado pelos diretores/gestores, indiferença com relação às condições de trabalho, interfere na QVT desses sujeitos, assim como pode refletir na gestão da escola onde atuam.

Acredita-se que esse reflexo pode ser considerado negativo, à medida que não há autonomia de gestão, prevalece a burocracia e faltam condições de trabalho. Observou-se, pelo registro dos sujeitos 10, 20, 23 e 64, a expressão desse sentimento.

Não resta dúvida que estes fatores interferem profundamente no dia a dia na atuação do gestor, uma vez que muitas vezes o que emperra um trabalho mais dinâmico é a burocracia do sistema, que em muito dos casos demora se meses para atender uma necessidade pedagógica que deveria ser contemplada em caráter emergencial, por falta de mobilidade financeira ou até mesmo legal. O maior desafio de um gestor da rede pública municipal é lidar com todos os aspectos burocráticos e ao mesmo tempo ter que administrar os conflitos e o dia a dia da instituição. Sem falar na dificuldade de ter ainda a verba destinada a escola sob o comando da Prefeitura Municipal (D/G – 10).

Acho que nossas instituições de educação infantil nada perdem para as particulares do meu município a única coisa que acho que interfere no meu dia-a-dia são os materiais escassos e principalmente o salário que deixa a desejar. por ser um cargo comissionado não lutamos por um salário mais justo, visto que nossa responsabilidade vai além de educar (D/G – 20).

São muitos os fatores que interferem na realização do trabalho de gestor, desde a falta de materiais, indisciplina, licença excessiva de professores e funcionários, falta de compromisso de alunos e família, estrutura física deficitária, violência e tantos outros, que fazem com que o gestor passe o dia "apagando fogo" e o mais importante que é o pedagógico fica legado a segundo plano, infelizmente! Mas tentamos fazer a nossa parte da melhor forma possível pois acreditamos em um futuro melhor para nossas crianças (D/G – 23).

Prega-se muito a liberdade e a autonomia, mas somos e estamos arraigados ao sistema que vê não somente seu interesse político. O lado pessoal fica sempre de escanteio. Encontramos-nos em depressão, insatisfeitos com o sistema, com a condições de trabalho. O pior, encontramos-nos insatisfeitos com nossos afazeres, com nosso dia-a-dia de trabalho, com o que realizamos, pois percebemos que estamos trabalhando apenas para cumprir horário, e não temos mais prazer em fazê-lo. E ISSO É MUITO TRISTE (D/G – 64).

De acordo com a Tabela 15, os Polos Regionais Centro - Belo Horizonte e Vale do Aço - Governador Valadares são aqueles em que os diretores/gestores manifestaram o sentimento de indiferença. Nos Polos Regionais Triângulo - Uberlândia e Norte - Montes Claros, também há uma manifestação de indiferença,

tendendo para indícios de satisfação. Pode-se observar que no Polo Sul - Varginha houve manifestação de ausência de satisfação e no Polo Mata - Juiz de Fora, tendência ao sentimento de indiferença.

### **8.3. Uso e Desenvolvimento de Capacidades**

Walton (1973) refere-se às oportunidades que uma organização propicia para que o empregado tenha possibilidades de desenvolver suas habilidades e conhecimentos. Entre os indicadores que se encontram nessa categoria, destacam-se os seguintes: autonomia, ou liberdade que o indivíduo tem para decidir sobre o planejamento e a execução das suas atividades; múltiplas habilidades: ou um trabalho que requeira diferentes habilidades, assim como o uso da criatividade, raciocínio e iniciativa; informações e perspectivas; ou o acesso às informações que estão relacionadas ao trabalhador e ao seu desempenho profissional; e tarefas completas: ou a realização de um trabalho por completo, do início ao fim.

Neste estudo, essa ideia é corroborada e considerou-se que a questão uso e desenvolvimento de capacidades é fator propiciador de satisfação entre os diretores/gestores, tendo em vista os resultados da pesquisa apresentados no item 7.2.3. As informações levantadas para essa dimensão foram: a liberdade que o diretor/gestor tem para planejar, executar e avaliar; a liberdade que ele tem para decidir sobre as atividades; as possibilidades para utilizar conhecimentos e habilidades; as exigências do seu trabalho; as possibilidades para terminar tarefas; as informações relativas à sua função; as informações relativas ao trabalho; e a relevância do trabalho em sua vida.

Pode-se depreender que o sentimento manifestado pelos diretores/gestores, presença de satisfação com relação ao uso desenvolvimento de capacidades, interfere na QVT desses sujeitos, assim como pode refletir na gestão da escola em que atuam.

Acredita-se que esse reflexo pode ser considerado positivo, à medida que há sentimento de liberdade e de possibilidades de lidar com as exigências do trabalho de forma autônoma. Observa-se, pelo registro do sujeito 123, a expressão desse sentimento.

Acredito que muitos desses fatores podem interferir no bom andamento da gestão, inclusive no que refere a autonomia do gestor na resolução de problemas e na tomada de decisão . O gestor que não tem autonomia dentro da escola e também junto aos seus superiores não consegue

desenvolver um bom trabalho e isso interfere na qualidade de ensino da escola (D/G – 123).

De acordo com a Tabela 15, todos os polos apresentaram presença de satisfação, sendo o Polo Regional Triângulo - Uberlândia aquele em que os diretores/gestores manifestaram esse sentimento de forma mais relevante e o Polo Mata - Juiz de Fora, menos relevante.

#### **8.4. Oportunidade de Crescimento e Segurança**

Considerando o entendimento de Walton (1973), deve haver a oportunidade para o trabalhador poder crescer na organização, por meio do desenvolvimento das suas potencialidades. Entre os indicadores que se encontravam nessa categoria, destacam-se os seguintes: possibilidade de carreira ou chances de ser promovido dentro da organização; desenvolvimento e crescimento pessoal – a organização deve propiciar condições para que seus funcionários desenvolvam suas habilidades e potencialidades; oportunidade de progresso – a empresa deve promover a capacitação dos seus funcionários, visando à melhoria do futuro deles; e segurança e estabilidade – o funcionário deve se sentir seguro na empresa em que trabalha, tanto quanto à sua permanência no emprego quanto à garantia da sua remuneração.

Neste estudo, essa ideia é corroborada e considerou-se que a questão oportunidade de crescimento profissional é um fator propiciador de satisfação entre os diretores/gestores, tendo em vista os resultados da pesquisa apresentados no item 7.2.4. As informações levantadas para essa dimensão foram: as possibilidades de ascensão na carreira; as oportunidades para desenvolvimento; as possibilidades de aplicar habilidade no trabalho; as possibilidades para o crescimento pessoal; as oportunidades para desenvolver novas habilidades; e a segurança com relação ao futuro na escola.

Pode-se depreender que o sentimento manifestado pelos diretores/gestores, presença de satisfação com relação à oportunidade de crescimento profissional, interfere na QVT desses sujeitos, assim como pode refletir na gestão da escola em que atuam.

Acredita-se que esse reflexo pode ser considerado positivo, à medida que há sentimento de oportunidades diferentes na escola. Observa-se, pelo registro dos sujeitos 26, 27, 84 e 104, a expressão desse sentimento.



Para o sucesso de uma Gestão Escolar, o gestor tem que ter uma sintonia muito afinada com a comunidade, e conseqüentemente que a Secretaria a qual está interligado. A autonomia conquistada por um gestor democrático é a base para o bom desempenho profissional.

Vale ressaltar, que estamos caminhando para que o nosso Sistema Educacional valorize o profissional da Educação dentro de um plano de carreira que estimule a formação continuada (D/G – 26).

Percebo que quanto mais gostamos daquilo que fazemos, quanto mais "vestimos" a camisa da escola, maior é o nosso envolvimento e maior o nosso retorno, pois para ser um educador é preciso muito amor e dedicação.

Após participar do curso da Escola de Gestores, percebi como é importante o entrosamento de toda a comunidade escolar na busca de um ensino de qualidade, através de uma gestão democrática (D/G – 27).

Pelo fato de estar fazendo um curso dentro da área que eu, estou atuando é claro é que a interferência é totalmente positiva. Hoje eu, tenho mais conhecimento, meu trabalho quanto gestora vem melhorando a cada dia (D/G – 84).

O tempo em que estou nessa função me fez crescer profissionalmente, dando-me experiência para desenvolver cada vez melhor essa minha função como diretora. Sendo aluna da escola de gestores - UFV só tem acrescentado melhorias a minha bagagem (D/G – 104).

Verifica-se, no entanto, que há um sentimento de expectativa de melhora no tocante às oportunidades de crescimento profissional, conforme registro dos sujeitos 33 e 63.

Percebo que a educação caminha a passos lentos, e que colheremos os frutos em longo prazo. O primeiro passo foi dado, (capacitar os gestores) os próximos agora dependem de conseguirmos por em prática, visto que mesmo com o apoio total da secretaria municipal de educação, ainda não temos liberdade total para atuar, pois dependemos de vários fatores (D/G – 33).

Quanto a oportunidade de crescimento profissional, dentro do município é muito pouco, infelizmente ainda funciona o QI (Quem indica) isso as vezes desanima não só o gestor com os demais envolvidos no processo. Mas estamos sempre buscando lutar por nossos direitos e fazendo da melhor maneira o nosso trabalho (D/G – 63).

De acordo com a Tabela 15, os Polos Regionais Centro - Belo Horizonte e Vale do Aço - Governador Valadares são aqueles em que os diretores/gestores manifestaram presença de satisfação de forma mais relevante. Nos demais polos, constatou-se uma manifestação de sentimento de indiferença, tendendo para a presença de satisfação.

## 8.5. Integração Social na Organização

Na concepção de Walton (1973), um bom nível de integração social nas organizações entre funcionários de mesmos e de diferentes níveis hierárquicos promove o senso de comunidade. Para que isso ocorra, deve haver: ausência de preconceitos e igualdade de oportunidades – todos devem ter tratamento igualitário na organização, independentemente de sexo, raça, credo e nacionalidade, ou estilos de vida e aparência física; igualitarismo – ausência de estratificação do trabalho, níveis hierárquicos; mobilidade – possibilidade de calcar níveis mais elevados na organização; relacionamento – deve haver a confiança mútua entre os funcionários, sendo ou não do mesmo nível hierárquico, ausência de brigas e discussões; e senso comunitário ou interpessoalidade – ou o espírito de equipe e o companheirismo entre os funcionários.

Neste estudo, essa ideia é corroborada e considerou-se que a questão da integração social na organização é um fator propiciador de satisfação, tendo em vista os resultados da pesquisa apresentados no item 7.2.5. As informações levantadas para essa dimensão foram: o relacionamento interpessoal com os superiores; o relacionamento interpessoal com os colegas; o clima organizacional; a cultura organizacional; a interação entre as pessoas na escola em que o diretor/gestor atuava; o apoio dado pelos superiores; o respeito dos superiores e colegas; a igualdade de oportunidades; o processo de comunicação; as possibilidades de lidar com situações constrangedoras; e o ambiente livre de preconceitos ou discriminações.

Pode-se depreender que o sentimento manifestado pelos diretores/gestores, presença de satisfação com relação à integração social na organização, interfere na QVT desses sujeitos, assim como pode refletir na gestão da escola em que atuam.

Acredita-se que esse reflexo pode ser considerado positivo, à medida que há um sentimento de comunidade na escola. Observa-se, pelo registro dos sujeitos 54, 71, 107 e 119, a expressão desse sentimento.

É evidente que quando seu trabalho é reconhecido e valorizado pelos seu superiores, aos quais se é submetido, o apoio moral e psicológico, financeiro, e uma relativa estabilidade quanto ao seu salário, tudo flui naturalmente propiciando um ambiente muito harmonioso (D/G – 54).

Implica ter uma visão da escola inserida em sua comunidade, a médio e longo prazo, com horizontes largos. É no contexto desse entendimento, que emerge o conceito de gestão escolar, que ultrapassa o de administração escolar, por abranger uma série de concepções não

abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político-pedagógico, o compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (D/G – 71).

De acordo com tudo isso que foi exposto, penso que só temos a ganhar se considerarmos certas coisas; o respeito mútuo, a vontade de vencer e o compromisso de participar fazendo bem feito todo o nosso trabalho. Para que o trabalho seja significativo e concreto, precisamos de que a atuação pedagógica dentro da Instituição seja pautada em parcerias com todos os segmentos escolares para que assim busquemos as alternativas e soluções para melhor atender as necessidades da escola como um todo (D/G – 107).

Percebo que a gestão escolar deverá acontecer de maneira clara, democrática, que devemos ouvir as sugestões dos outros, pois ninguém faz nada sozinho e que para obter o sucesso, é preciso ter persistência, companheirismo, ser democrático, agindo sempre com ética, nas tomadas das decisões (D/G – 119).

De acordo com a Tabela 15, assim como na dimensão Uso e desenvolvimento de capacidades, todos os polos apresentaram presença de satisfação, sendo o Polo Regional Triângulo - Uberlândia aquele em que os diretores/gestores manifestaram esse sentimento de forma mais relevante e o Polo Mata - Juiz de Fora, menos relevante.

## **8.6. Constitucionalismo ou Institucionalismo**

Walton (1973) refere-se aos direitos e deveres dos trabalhadores na organização como aportes do constitucionalismo ou institucionalismo. Para ele, deve-se prevalecer um clima de democracia na organização. Para isso, há que se ter diálogo aberto e tratamento justo em todos os assuntos. Os indicadores que, segundo ele, compõem essa dimensão são: os direitos trabalhistas – se referem ao respeito que a organização tem pelos direitos legais dos trabalhadores como férias, carteira assinada, horas extras; o direito à privacidade pessoal – é o respeito que a organização deve ter com a individualidade do trabalhador; e o diálogo aberto e a liberdade de expressão – são a oportunidade de o trabalhador expressar tanto suas sugestões quanto suas críticas, sem ser constrangido por receio ou medo dos superiores.

Neste estudo, essa ideia é corroborada e considerou-se que a questão do constitucionalismo ou institucionalismo é um fator propiciador de satisfação, tendo em vista os resultados da pesquisa apresentados no item 7.2.6. As informações levantadas para essa dimensão foram: o tratamento justo; o respeito pelos direitos estabelecidos em lei; as punições estabelecidas; o respeito ao direito de defesa; a liberdade de lutar pelos direitos; o respeito e o direito de pertencer ao sindicato; a liberdade de expressão; o empenho do Sistema de Ensino para implementar sugestões; o grau de privacidade fora do trabalho; e o grau de influência de normas e rotinas no desenvolvimento dos trabalhos.

Pode-se depreender que o sentimento manifestado pelos diretores/gestores, presença de satisfação com relação ao institucionalismo, ou constitucionalismo, interfere na QVT desses sujeitos, assim como pode refletir na gestão da escola em que atuam.

Acredita-se que esse reflexo pode ser considerado positivo, à medida que há um sentimento de vivência democrática na escola. Observa-se, pelo registro dos sujeitos 30 e 93, a expressão desse sentimento.

As conquistas dos últimos anos contribuíram para a tão almejada democracia: a eleição para gestores escolares, a construção do Projeto Político Pedagógico e a gestão financeira (dos recursos para manutenção da escola - PDDE). Mas, há muito que alcançar.

A comunidade escolar ainda não se sente preparada para participar "integralmente" da construção dessa autonomia. O baixo capital cultural interfere na auto-estima dos pais, que se sentem incapazes de participar como protagonistas desta nova proposta de escola (D/G – 30).

Eu percebo que a interferência é bem acentuada. As pessoas precisam trabalhar felizes, elas precisam sentir que são valorizadas e respeitadas pelos seus superiores (D/G – 93).

De acordo com a Tabela 15, todos os polos apresentaram presença de satisfação, sendo o Polo Regional Triângulo - Uberlândia aquele em que os diretores/gestores manifestaram esse sentimento de forma mais relevante e o Polo Sul - Varginha, menos relevante.

## **8.7. Equilíbrio Trabalho e Vida**

Segundo Walton (1973), essa dimensão se refere ao equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal do indivíduo. Para ele, prolongadas ausências da família pelo excesso de trabalho podem causar sérios efeitos sobre ela.

Neste estudo, essa ideia é corroborada. Entretanto, considerou-se que a questão do equilíbrio trabalho e vida não constitui elemento propiciador de satisfação e, sim, fator de indiferença no sentimento dos diretores/gestores, tendo em vista os resultados da pesquisa apresentados no item 7.2.7. As informações levantadas para essa dimensão foram: o espaço de tempo, duração que o trabalho ocupa na vida dos sujeitos pesquisados; o tempo que lhes resta depois do trabalho; a estabilidade de horários; o equilíbrio jornada de trabalho e exigências de carreira; e as preocupações do trabalho refletindo na vida.

Pode-se depreender que o sentimento de indiferença manifestado pelos diretores/gestores com relação ao equilíbrio trabalho e vida interfere na QVT desses sujeitos, assim como pode refletir na gestão da escola em que atuam.

Acredita-se que esse reflexo pode ser considerado negativo, à medida que não se tem claro como isso se dá na escola e fora dela. Observa-se, pelo registro dos sujeitos 4 e 83, a expressão desse sentimento.

... vivenciar um processo democrático de gestão na escola faz com que nos sintamos realizados com o compromisso político que temos enquanto educadores. Ressalto porém que não é tão simples, na medida em que envolve a real participação da comunidade, pais, professores e funcionários necessita de tempo para encontro e reuniões. Normalmente, sobrecarrega a carga horária do gestor. No meu caso é assim. Mas não abro mão dessa participação, por ter a consciência de estar contribuindo para uma educação com mais qualidade social (D/G – 4).

Um fator que acho importante ressaltar é que não trabalhamos somente na escola, mas nosso horário fora da carga horária diária, em sua maioria, nos é solicitado, causando grande desconforto e acúmulo de funções, além de um grande desgaste emocional. Este é um fator que muito tem me incomodado, considerando que este é meu segundo mandato, e quarto ano na gestão de minha escola.

Mas acredito que o papel do gestor é de muita valia, e um enriquecimento profissional único e riquíssimo. Uma oportunidade que nem todos os profissionais da educação possuem perfil para assumir! (D/G – 83).

De acordo com a Tabela 15, os Polos Regionais Centro - Belo Horizonte, Vale do Aço - Governador Valadares e Mata - Juiz de Fora são aqueles polos em que os diretores manifestaram o sentimento de indiferença, em que o último tende a mostrar presença de satisfação. Nos Polos Sul - Varginha e Norte - Montes Claros houve a manifestação do sentimento de ausência de satisfação, tendendo para o de indiferença. Pôde-se observar que apenas no Polo Triângulo - Uberlândia houve manifestação do sentimento de presença de satisfação.

## **8.8. Relevância do trabalho**

Para Walton (1973), a relevância refere-se ao respeito que a empresa tem por seus funcionários, no sentido de não depreciar seu trabalho e sua carreira. Esse autor enfatiza o sentimento de orgulho que o funcionário deve ter em relação à empresa em que trabalha, para que não sinta constrangimento social, vez que poderia afetar sua qualidade de vida. Entre os indicadores que se encontram nessa categoria, destacam-se os seguintes: imagem da organização – visão do empregado em relação ao local de trabalho e à importância para a comunidade, orgulho e satisfação pessoal de integrar a organização; responsabilidade social da instituição – visão do trabalhador em relação à responsabilidade social da instituição para a comunidade, refletida na preocupação de sanar problemas dessa comunidade e, também, de não prejudicá-la; e responsabilidade social pelos empregados – visão do trabalhador quanto à sua valorização e à sua participação.

Neste estudo, essa ideia é corroborada e considerou-se que a questão da relevância social do trabalho é fator propiciador de satisfação, tendo em vista os resultados da pesquisa apresentados no item 7.2.8. As informações levantadas para essa dimensão foram: o respeito que a população tem pelo diretor/gestor; o respeito que a sociedade tem para com a escola; o respeito que a comunidade tem pelo Projeto Político Pedagógico; a responsabilidade social que a escola tem perante a comunidade; a oportunidade de ajudar outras pessoas; a importância das atividades que o diretor/gestor executa pela sociedade; o orgulho e satisfação pessoal para as atividades dele; o orgulho e a satisfação pessoal por fazer parte da instituição; a sensação de estar contribuindo com a sociedade; a valorização e participação que o diretor/gestor recebe do Sistema de Ensino; e as políticas públicas formuladas.

Pôde-se depreender que o sentimento manifestado pelos diretores/gestores, presença de satisfação com relação à relevância do trabalho, interfere na QVT desses sujeitos, assim como pode refletir na gestão da escola em que atuam.

Acredita-se que esse reflexo pode ser considerado positivo, à medida que há um sentimento de respeito e de orgulho.

Nessa dimensão não foi extraído nenhum fragmento textual que pudesse confirmar o sentimento de satisfação expresso pelos diretores/gestores. Entretanto, conforme pode ser visto na Tabela 12, é aquela dimensão em que os sujeitos pesquisados, em média, atribuíram o melhor escore.

A título de ilustração, pode-se inferir a relevância do trabalho mediante o registro dos depoimentos dos sujeitos 70 e 71, nos quais são percebidos os sentimentos deles com relação à visão que têm da escola e em relação à responsabilidade social dela para com a comunidade, refletida na preocupação de sanar problemas do processo educacional e da comunidade, bem como buscar melhorias das condições sociais e culturais e também não prejudicar essa comunidade.

Acredito que todos os fatores internos e externos são consideráveis para construção de uma educação de qualidade portanto, se algo não vai bem é um alerta para que possamos melhorar tornando as interferências positivas fazendo da escola um espaço autônomo, democrático e participativo (D/G – 70).

Em acordo com esses pressupostos, um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico. Implica ter uma visão da escola inserida em sua comunidade, a médio e longo prazo, com horizontes largos (D/G – 71).

De acordo com a Tabela 15, todos os polos apresentaram presença de satisfação, sendo o Polo Regional Triângulo - Uberlândia aquele em que os diretores/gestores manifestaram esse sentimento de forma mais relevante e o Polo Regional Sul - Varginha, menos relevante.

### **8.9. Considerações sobre a interferência de fatores relacionados ao contexto de trabalho na gestão escolar**

Retomando o entendimento de Davis e Newstrom (1996) sobre a satisfação como elemento importante para tentar coibir problemas potenciais no trabalho; a concepção de Morin (2001) sobre o valor e a influência do trabalho na satisfação dos trabalhadores; a definição de Libâneo (2001) sobre diretor/gestor escolar; o pensamento de Criteli (2006) sobre o envolvimento das pessoas com o trabalho que se realiza; e, finalmente, respaldando nos resultados desta pesquisa e nos depoimentos registrados pelos sujeitos pesquisados, pode-se afirmar que todos os fatores aqui elencados interferem, de uma ou outra forma, na gestão escolar e,

concomitantemente, na QVT dos diretores/gestores da rede pública municipal de educação básica de Minas Gerais.

Verificou-se, em síntese, que das oito dimensões estudadas o sentimento expresso pelos diretores/gestores se apresenta como de presença de satisfação em: Relevância do trabalho, Integração social na organização, Uso e desenvolvimento de capacidades, Constitucionalismo ou Institucionalismo e Oportunidade de crescimento profissional. Na percepção deles, tais fatores interferem diretamente na gestão escolar, haja vista os registros dos depoimentos.

Pode-se perceber que há sentimento de indiferença com relação a duas dimensões: Equilíbrio trabalho e vida e Condições de trabalho. Os depoimentos dos diretores/gestores remetem a uma reflexão acerca da necessidade de se concentrarem esforços para que haja planejamento para encontros, reuniões e definição de horários mais adequados, visando à promoção do conforto pessoal e distribuição dos trabalhos de forma mais equilibrada.

Finalmente, em uma delas o sentimento apresentado foi de ausência de satisfação: Remuneração – Compensação justa e adequada. Esse resultado demonstra que é um fator que interfere negativamente na gestão escolar. Um exemplo é a manifestação do diretor/gestor 1 que registra a questão da desvalorização do salário, citando como referência o salário mínimo. Há que se retomar, entretanto, que, apesar disso, existe um esforço para que essa interferência não ocorra, conforme depoimento do diretor/gestor 115.



## 9. RESUMO E CONCLUSÕES

O objetivo geral deste trabalho foi investigar fatores de satisfação relacionados ao contexto de trabalho dos diretores/gestores da rede pública municipal de Minas Gerais, participantes do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do Ministério da Educação, bem como a interferência deles na gestão escolar. Com o intuito de subsidiar os entendimentos acerca das conclusões que serão apresentadas, faz-se necessária uma retrospectiva das ideias, da metodologia e da estrutura de trabalho que serviram de aporte para se chegar até aqui.

Partindo do entendimento de que a educação é uma das áreas que merecem atenção especial e que demandam políticas específicas que garantam seu cumprimento e pleno funcionamento, estabeleceu-se uma linha de raciocínio que pretendeu mostrar a importância dessa área e, conseqüentemente, a necessidade de se conhecer a realidade dos profissionais que nela atuam. Para tanto, mostrou-se que o mundo do trabalho tem exigências diversas, especialmente quando se pensa na transformação da sociedade, num mercado cada vez mais concorrido e globalizado.

Nesse contexto registrou-se que no campo educacional esse cenário também é vivenciado. Partindo da premissa de que da escola como *locus* formador ou como responsável pela instrução formal do cidadão, entendeu-se ser importante estudar os fatores de satisfação no contexto de trabalho, com viés na qualidade vida dos diretores/gestores escolares da educação básica pública municipal de Minas Gerais,

uma vez que eles constituem parte fundamental da estrutura organizacional do processo educacional.

Tendo em vista esse preâmbulo, desenvolveu-se uma reflexão acerca do envolvimento das pessoas com o trabalho que realizam, pautando-se em autores de diversas áreas. Essa reflexão compreendeu, no Capítulo 2, inicialmente, o registro e estruturação de ideias teóricas sobre o sentido do trabalho na vida das pessoas e, também, sobre a motivação e satisfação delas no trabalho. Foi considerado que, também na esfera educacional, o trabalho é fonte de sentido para a vida, que tem caráter subjetivo e sempre está em processo de transformação, posto ser calcado nas motivações e interesses particulares que, dependendo da situação, geram ou não satisfação. Com base nessa perspectiva foram desenvolvidas considerações acerca da satisfação no trabalho, partindo-se do entendimento de que problemas podem surgir e que, se coibidos, propiciam a satisfação, favorecendo a realização do trabalhador enquanto sujeito social. Para tal, foram apresentadas teorias da Psicologia Organizacional, com esboço das principais ideias. Num segundo momento, entendendo-se a subjetividade do sentido do trabalho, bem como a subjetividade da satisfação no contexto da qualidade de vida no trabalho (QVT), foram apresentadas teorias desenvolvidas para tal.

À luz do arcabouço teórico apresentado, decidiu-se pela conjugação de duas teorias para atendimento do objetivo inicialmente proposto neste trabalho: no que tange à satisfação, Herzberg; e, no que tange à QVT, Walton. Essa opção se pautou no entendimento de se poder trabalhar a questão da satisfação do gestor/diretor numa abordagem mais abrangente, contemplando-se, assim, tanto fatores exógenos ao trabalho – aqueles que vêm de fora do intelecto e pertencem ao meio ambiente – política e administração da empresa, relacionamentos interpessoais, condições de trabalho, salário, *status* e segurança –, os quais apenas evitam a insatisfação no trabalho e não provocam a satisfação; como os fatores motivadores que são endógenos – que providos pelo intelecto – execuções, reconhecimento pelas execuções, o trabalho propriamente dito, responsabilidade e crescimento ou progresso – estão envolvidos na produção da satisfação. Entretanto, a opção pela QVT foi calcada num princípio e entendimento diferenciados daquele comumente empregado por organizações de outra natureza. À luz da premissa de que a educação tem como produto a formação do sujeito social, essa opção se deu pela necessidade

de conhecer o contexto de trabalho do diretor/gestor de forma mais global. Essa estratégia permitiu que isso se concretizasse.

Em seguida, no Capítulo 3, tendo em vista o objeto de estudo do trabalho, foram apresentados: na primeira sessão – referenciais acerca do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública do Ministério da Educação; na segunda – características das escolas públicas; e, finalmente, na terceira – contextualização da direção escolar e de gestão escolar, bem como recortes teóricos sobre a função de gestão da escola.

No Capítulo 4 foi descrita a metodologia adotada para atendimento dos objetivos propostos, bem como registrada a opção pela análise e registro dos dados de forma sistemática e padronizada, calcada num estilo individual de produção textual. Os Capítulos 5 e 6 foram destinados à apresentação e análise dos dados quantitativos relativos à identificação, respectivamente, do perfil das escolas e dos diretores/gestores. O Capítulo 7 compreendeu a identificação dos fatores de satisfação dos diretores/gestores e, finalmente, o 8, à descrição da percepção dos diretores/gestores da rede pública municipal de Minas Gerais, participantes do PN-EGEBP-MEC, sobre a interferência dos fatores de satisfação relacionados ao contexto de trabalho na gestão escolar.

Feita essa retrospectiva da linha de trabalho, apresentam-se as conclusões emanadas deste estudo, a partir dos objetivos propostos.

O perfil da amostra, após a interpretação dos dados coletados, revela a predominância das seguintes características: o Polo Mata, com sede em Juiz de Fora, foi o que teve maior participação, com 35,48% de respostas. Houve a participação de 54,34% de Superintendências Regionais de Ensino. A cidade em que houve maior participação dos diretores/gestores foi Ipatinga, com 7,23%. Entre as escolas pesquisadas, a Educação Infantil (EI), juntamente com a do Ensino Fundamental de 1ª a 5ª série (EF), era a modalidade de ensino mais frequente nas escolas pesquisadas (27,41%). Com relação ao número total de alunos, observou-se que a maior concentração se encontrava na faixa entre 201 e 400 alunos (31,45%). Observou-se, ainda, que 71,77% dos alunos estavam em escolas com até 600 alunos. Quanto ao processo que deu origem ao cargo, 61,29% dos respondentes foram escolhidos por indicação política, 33,06% por processo de eleição e apenas 1,61% por concurso.

Acredita-se que essas informações contextualizam as escolas da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, participantes do PN-EGEBP-MEC. São escolas destinadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com pequeno número de alunos. Portanto, pode-se afirmar que funcionavam durante o dia, em sua maioria. Seus dirigentes foram escolhidos por indicação política, e esse fato pode corroborar a teoria de autoras (TORRES; GASKE, 2000) que registram a falta de continuidade de projetos em que acordos políticos prevalecem.

Deve-se ressaltar que, mesmo tendo havido a participação de todos os Polos Regionais de Ensino, o Polo Regional Triângulo - Uberlândia só teve uma ocorrência de resposta, podendo-se afirmar que isso se deu em virtude de o curso ainda não ter começado na Universidade Federal de Uberlândia.

Acredita-se que a prevalência de participação de diretores/gestores dos Polos Mata e Centro é decorrência da proximidade geográfica das IFES parceiras do MEC: UFMG e UFV, localizadas em Belo Horizonte e em Viçosa, respectivamente.

A interpretação dos dados da pesquisa possibilitou o registro de que 124 diretores/gestores da Rede Pública Municipal da Educação Básica de Minas Gerais (RPMEBMG) participaram deste estudo, sendo, pelo menos, um diretor/gestor por Polo Regional de Ensino. O Polo Mata, com sede em Juiz de Fora, foi o que teve a maior participação, com 35,48% de respostas, seguido pelo Polo Centro, com sede em Belo Horizonte, com 33,06% de respostas. A maioria deles (58,88%) exercia o cargo de diretor/gestor entre 2 e 6 anos, e, 48,35% eram regentes de turma antes de ocuparem esse cargo. Verificou-se que 50,80% deles não foram transferidos de escola, 89,52% não exerceram outra atividade profissional nas horas de folga, 31,45% deles estavam trabalhando na mesma escola entre 5 e 10 anos, 65,32% trabalhavam em dois turnos – matutino e vespertino, 50,81% participavam de reuniões realizadas pelas Secretarias Municipais de Educação, 92,74% eram do sexo feminino, 42,75% tinham menos de 40 anos de idade, 70,16% eram casados, 79,03% tinham escolaridade em nível de especialização e 41,26 eram formados em Pedagogia. A vinculação às IFES estava dividida em 50,81% para a UFV e, 49,29% para a UFMG.

O tempo de permanência no cargo pôde revelar que permaneceram nele após mudanças dos prefeitos ou que não houve mudança nas prefeituras, visto que, como já registrado, a maioria deles tornou-se diretor/gestor por indicação política. A

permanência no cargo pode ser positiva ou negativa, dependendo da atuação desses gestores.

Pode-se afirmar que não há fórmula ideal para se conseguir a disposição dos trabalhadores para o desenvolvimento de qualquer atividade. Entretanto, acredita-se que os indivíduos podem externar sentimentos favoráveis e desfavoráveis com relação ao contexto do seu trabalho, manifestando sentimentos de satisfação vinculados a um ou a outro fator. Essa crença permite-nos depreender que a ideia de QVT tem estreito vínculo com esse sentimento de satisfação.

Nesse sentido, tomando-se como referência a teoria desenvolvida por Herzberg, pôde-se, neste estudo, identificar fatores que indicaram a ausência, a indiferença ou a presença de satisfação, acreditando-se que podem interferir na QVT das pessoas que lidam com o processo educacional.

A dimensão Remuneração - Compensação justa e adequada aparece neste estudo como aquela em que há sentimento de ausência de satisfação. Esse resultado pode indicar a necessidade de estudos para a proposição de ações efetivas com vistas à melhoria das condições que a contemplam, envolvendo não só a questão do salário que o diretor/gestor recebe, mas também os benefícios, seguros, assistência hospitalar e a política adotada pelo Sistema de Ensino para definir essas questões.

As dimensões Equilíbrio trabalho e vida e Condições de trabalho foram aquelas para as quais os diretores/gestores apresentaram sentimento de indiferença. Acredita-se que esse cenário é preocupante e, embora já de domínio público, deva ser observado pela sociedade e pelas autoridades no sentido de tentar reverter esse sentimento, com o propósito de garantir educação autônoma e de qualidade, como resultado de uma gestão efetiva e participativa. Assim, há que se pensar em ações que ratifiquem a estabilidade de horários, que garantam o equilíbrio da jornada de trabalho e exigências de carreira; que garantam a autonomia da gestão financeira da escola; que dotem de equipamentos e materiais as escolas; que possibilitem o uso de novas tecnologias; que garantam a segurança e a saúde, incluindo apoio psicológico e assistência à saúde dos profissionais da educação e dos seus familiares; que propiciem melhorias das condições físicas da escola; e, finalmente, que garantam as condições de integridade física e de segurança dos profissionais da Educação.

Apesar, entretanto, desse cenário de demandas específicas e de conjunturas delineadas, verificou-se que os fatores que foram considerados como propiciadores

de satisfação são aqueles relacionados às dimensões Relevância do trabalho (5,89), Integração Social na Organização (5,74), Uso e desenvolvimento de capacidades (5,32), Constitucionalismo ou Institucionalismo (5,31) e, por último, Oportunidade de crescimento e segurança (5,02).

Acredita-se que essas dimensões constituem um contraponto desse cenário, à medida que os diretores/gestores manifestam seus sentimentos de forma satisfatória para as questões relacionadas ao respeito que a população tem pelo diretor/gestor; ao respeito que a sociedade tem para com a escola; ao respeito que a comunidade tem pelo Projeto Político Pedagógico da escola; à responsabilidade social que a escola tem perante a comunidade; à oportunidade de ajudar outras pessoas; a importância dada às atividades que o diretor/gestor executa pela sociedade; ao orgulho e satisfação pessoal para as atividades dele; ao orgulho e satisfação pessoal por fazer parte da instituição; à sensação de estar contribuindo com a sociedade; à valorização e participação que o diretor/gestor recebe do Sistema de Ensino; e as políticas públicas formuladas.

Deve-se salientar que os itens que constituem fator de satisfação entre os diretores/gestores no que tange à integração social são: o relacionamento interpessoal com os superiores e com os colegas; o clima e a cultura organizacional, a interação que há entre as pessoas na escola, o apoio dado pelos superiores e o respeito dos superiores e colegas ao diretor/gestor, a igualdade de oportunidades e o processo de comunicação; as possibilidades de lidar com situações constrangedoras; e o ambiente livre de preconceitos ou discriminações.

A dimensão Uso e desenvolvimento de capacidades é aquela em que se verificou que a liberdade que o diretor/gestor tem é essencial para constituir fator de satisfação, uma vez que ele pode planejar, executar e avaliar; que ele tem liberdade para decidir sobre as atividades; que ele emprega as possibilidades para utilizar conhecimentos e habilidades nas exigências do seu trabalho; que ele tem possibilidades para terminar tarefas; e que ele lida com as informações relativas à sua função e ao seu trabalho.

No que tange ao Constitucionalismo ou Institucionalismo, que se mostra também como dimensão em que há um sentimento de satisfação relacionadas à forma como se dão o tratamento e o respeito pelos direitos estabelecidos em lei; as punições estabelecidas; o respeito ao direito de defesa; a liberdade de lutar pelos direitos; o respeito e o direito de pertencer ao sindicato; a liberdade de expressão; o

empenho do Sistema de Ensino para implementar sugestões; o grau de privacidade fora do trabalho; e o grau de influência de normas e rotinas no desenvolvimento dos trabalhos, percebe-se que deve haver um limiar de preocupação. Nesse sentido, há que resguardar e ratificar esses direitos, tendo em vista a melhoria do sentimento de satisfação que, mais uma vez, se acredita que levará a uma gestão escolar democrática e autônoma.

Outra dimensão que denota cuidados é aquela que trata da oportunidade de crescimento profissional. Apesar de estar no limiar do sentimento de presença de satisfação, devem-se procurar meios para que haja possibilidades de ascensão na carreira, além de possibilidades para desenvolvimento de habilidades no trabalho, que promovam o crescimento pessoal e garantam a segurança com relação ao futuro na escola.

Pode-se afirmar que os diretores/gestores da Rede Pública Municipal de Minas Gerais, participantes do PN-EGEBP-MEC, têm percepções diferenciadas para a interferência dos fatores de satisfação relacionados ao contexto de trabalho na gestão escolar.

O resultado global da pesquisa mostrou que as dimensões que apresentam médias mais altas são relevância do trabalho (5,89) que é realizado pelos diretores/gestores e integração social na organização (5,74). A dimensão que apresenta a média mais baixa é a remuneração (3,16).

Mais uma vez, deve-se registrar que a opção pelo uso da tecnologia QVT neste estudo foi atrelada à possibilidade de uma análise do contexto de trabalho de forma mais abrangente, uma vez que se pautou na convicção de se poder usá-la conjuntamente com outra teoria, conjugando-as, com o intuito de conhecer os fatores de satisfação relacionados ao contexto de trabalho dos diretores/gestores da educação básica pública municipal em Minas Gerais, tendo em vista a possibilidade de uma reflexão para tentar contribuir favoravelmente no trabalho da escola.

Em síntese, este trabalho ratifica o entendimento de que o diretor é o principal responsável pela escola, e, nesse sentido, os fatores de satisfação relacionados ao seu contexto de trabalho precisam ser conhecidos. Acredita-se que esse conhecimento pode contribuir com iniciativas e ações que ratifiquem aqueles que geram uma avaliação positiva, no sentido de garantir o cumprimento da função educativa, que é a razão de ser da escola. No entanto, para aqueles que geram avaliação perniciosa e que, conseqüentemente interferem negativamente no processo da gestão escolar, que

isso sirva de alerta para o poder público no sentido de implementar medidas para tentar reduzir esses efeitos negativos e saná-los.

O entendimento deste estudo é que o diretor é um educador, antes de ser gestor, e, assim, fazem-se necessárias que as políticas públicas que se destinam à educação precisam ser estudadas, destacando-se aquelas que dizem respeito ao contexto do trabalho, relevantemente à remuneração e às condições de trabalho.

Acredita-se que esta pesquisa permitiu mostrar que, apesar dos sentimentos de ausência de satisfação dos diretores/gestores para algumas situações no seu contexto de trabalho, há a prevalência do sentido de importância do trabalho que realizam para a sociedade e que há um sentimento de integração social entre eles e os atores envolvidos e a comunidade escolar.

A título de contribuição, registram-se aqui alguns dificultadores presentes no desenvolvimento deste trabalho: a estratégia adotada para a coleta de dados, meio eletrônico, mesmo sendo eficiente, exige que o sujeito pesquisado tenha um mínimo de domínio da ferramenta. O fato de os gestores/diretores participantes do PN-EGEBP-MG, vinculados à Universidade Federal de Uberlândia, não terem participado, limitou a composição do banco de dados, e, conseqüentemente, o Polo Triângulo teve baixíssima participação, com apenas uma contribuição; e a baixa taxa de retorno dos questionários, exigindo que estratégias de sensibilização fossem adotadas.

Como sugestão, mesmo que não tenha sido objetivo de estudo deste trabalho, detectou-se evasão do PN-EGEBP-MEC, por diversos motivos. Diante disso, acredita-se que algumas das justificativas apresentadas verbalmente pelos diretores/gestores para a desistência do curso poderiam constituir objeto de estudos futuros, tendo em vista a possibilidade de subsidiar o MEC noutras iniciativas da mesma natureza.

Ainda, a título de sugestão, devem-se registrar como propostas para futuras pesquisas estudos específicos por Polos Regionais, dados os resultados deste trabalho. Verificou-se que há sentimentos diferenciados por parte dos diretores/gestores no tocante às dimensões pesquisadas e, então, caberia estudar as causas dessa realidade. Constatou-se, também, que há interferência dos fatores de satisfação na gestão escolar e, por conseguinte, na QVT dos sujeitos pesquisados. No tocante às respostas às indagações do porquê isso acontece, acredita-se que poderiam contribuir para ações e tomadas de decisão do poder público em regiões específicas.



Outras sugestões para futuras pesquisas: estudo sobre o tempo de permanência de diretores/gestores nas escolas públicas, tomando-se como referência os resultados dos índices de avaliação da educação básica, bem como os fatores de satisfação desses diretores/gestores; estudo sobre os fatores de satisfação dos diretores/gestores vinculados ao PN-EGEBP da Universidade Federal de Uberlândia e de outras IFES parceiras em âmbito nacional, visando a uma comparação dos resultados; estudo comparativo da gestão escolar envolvendo escolas públicas com número de alunos e modalidades de ensino diferenciados; estudo sobre o processo de gestão das escolas, que tiveram diretores/gestores como cursistas do Programa Nacional Escola de Gestores, e, por último, estudo sobre o impacto desse Programa.

Finalmente, deve-se registrar que, no tocante à área educacional, especificamente pensando em QVT, sugere-se uma dimensão diferente – seria a nona –, que poderia ser acrescentada às oito sugeridas por Walton (1973). É o **comprometimento com o fazer do homem enquanto agente de transformação**, com a família e a comunidade como um todo, diferentemente das organizações industriais, tendo em vista que seu produto é a formação do ser humano enquanto sujeito social.

## 10. REFERÊNCIAS

- ALBRECHT, K. **Fase 1: compreender seu cliente – Revolução nos serviços**. São Paulo: Pioneira, 1992.
- ARCHER, E. R. O mito da motivação. In: BERGAMINI, C. W.; CODA, R. (Orgs.). **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança**. São Paulo: Pioneira, 1990.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução por Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. Ltda., 1977.
- BERGAMINI, C. W. **Motivação**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- BERGAMINI, C. W. **Motivação nas organizações**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1997a.
- BERGAMINI, C. W. A difícil administração das motivações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 6-17, jan./mar. 1998.
- BERGAMINI, C. W.; CODA, R. (Orgs.). **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- BRASIL – Programa Nacional Escola de Gestores: Brasília: MEC/SEB/DPR, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13515&Itemid=944](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13515&Itemid=944)>. Acesso em: 13 jun. 2009.
- BRUNO, L. E. N. B. Relações de trabalho e teorias administrativas. In: **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1995. p. 125-139. (Séries ideias n. 16).
- BURIGO, C. C. D. **Qualidade de vida no trabalho: dilemas e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 1997.

CAMPOS, C. V. A. **Por que o médico não fica? Satisfação no trabalho e rotatividade dos médicos do Programa de Saúde da Família do Município de São Paulo**. 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2005.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. 7. ed. São Paulo: Campus, 2004.

CODA, R. Pesquisa de clima organizacional e gestão estratégica de recursos humanos. In: BERGAMINI, Cecília; CODA, Roberto (Orgs.). **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997. p. 94-107.

CORRAR, L. J.; PAULO, E.; DIAS FILHO, J. M. **Análise multivariada: para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia**. São Paulo: Atlas, 2007.

CRITELLI, D. O trabalho e o sentido da vida. **Folha de São Paulo**, 2 mar. 2006. Outras Ideias.

DAVIS, K. **El comportamiento humano en el trabajo**. México: Mc Graw-Hill do Brasil, 1981.

DAVIS, K.; NEWSTROM, J. W. **Comportamento humano no trabalho: uma abordagem psicológica**. São Paulo: Pioneira, 1996. v. 1.

DEJOURS, C. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, J. F. (Org.). **O indivíduo na organização – Dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1996. v. 1, p. 149-173.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DEJOURS, C. **Conferências brasileiras – Identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho**. São Paulo: FUNDAP, EAESP/FGV, 1999.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Picodinâmica do trabalho: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

DIMENSTEIN, G. Você seria professor de escola pública? **Folha de São Paulo**, 1 jun. 2009.

DORNBUSCH, S. M.; GLASGOW, K. L.; LIN, I-C. The social structure of schooling. **American Review Psychologist**, v. 47, p. 401-429, 1996.

FERNANDES, E. C. **Qualidade de vida no trabalho**. Salvador: Casa da Qualidade, 1996.

GUEST, R. Quality of work: learning from Tarrytown. **Harvard Business Review**, jul./aug. p. 76-87, 1979.

HACKMAN, J. R.; OLDHAM, G. R. **Development of the Job Diagnostic Survey**. Journal of Applied Psychology, v. 60, n. 2, p. 159-70, 1975.

HACKMAN, J. R.; OLDHAM, G. R. Motivation through the design of work: test of a theory. **Organizational Behavior and Human Performance**, v. 16, p. 250-279, 1976.

HACKMAN, J. R.; SUTTLE, J. L. **Improving life of work**. Behavioral science approaches to organizational change. Santa Mônica: Goodyear, 1977.

HAIR, JR. J. F. *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Tradução por Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HERZBERG, F. **The motivation to work**. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1967.

HERZBERG, F. Novamente: como se faz para motivar funcionários? In: BERGAMINI, C. W.; CODA, R. (Orgs.). **Psicodinâmica da vida organizacional – motivação e liderança**. 2. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 1997. p. 108-129.

HERZBERG, F. Mais uma vez: como motivar seus funcionários? In: \_\_\_\_\_ . **Gestão de pessoas, não de pessoal: os melhores métodos de motivação e avaliação de desempenho**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. (Harvard Business Review Book). p. 55-82. Tradução por Manage people, not personnel.

HUSE, E. F.; CUMMINGS, T. G. **Organization development and change**. 3. ed. St. Paul. Ed. Minn, 1985.

KETZ DE VRIES, M. F. R. A inveja, grande esquecida dos fatores de motivação em gestão. In: CHANLAT, J. F. **O indivíduo na organização – Dimensões esquecidas**. São Paulo: Editora Atlas, 1996. v. 1, p. 67-82.

LACOMBE, F.; HEILBORN, G. **Administração: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2007.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo, 2001.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia de pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: EDUFMG, 1999.

LÉVI-LEBOYER, A. **A crise das motivações**. São Paulo: Editora Atlas, 1994

- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIKERT, R. **Novos padrões de administração**. São Paulo: Editora Pioneira, 1971.
- LIMONGI-FRANÇA, A. C. **Qualidade de vida no trabalho: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIPPITT, G. L. Quality of work life: Organizational Renewal in Action. **Trainig and Development Journal**, v. 32, n. 1, p. 4, jul. 1978.
- LOPES, T. V. M. **Motivação no trabalho**. Rio de Janeiro: FGV, 1980.
- LUCCHESI, M. A. S. O diretor da escola pública, um articulador. In: PINTO, F. C. F., FELDMAN, M.; SILVA, R. C. **Administração escolar e política de educação**. Piracicaba, SP: Unimep, 1997. p. 131-248.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MASLOW, A. H. **Motivation and personality**. 2. ed. New York: Harper & Row, 1970.
- MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração: da escola científica à competitividade na economia globalizada**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- MAYO, E. **The human problems of an industrial civilization**. New York: Viking, 1962.
- McGREGOR, D. **Os aspectos humanos da empresa**. Tradução por Daniel Peleteiro. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1965.
- McGREGOR, D. **Motivação e liderança**. São Paulo: Brasiliense, 1973
- MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.
- MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações**. São Paulo: Atlas, 1995. 304 p.
- MORGAN, G. **Imagens da organização**. Tradução de Images of organization. São Paulo: Atlas, 1996.
- MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, jul./set. 2001.
- NADLER, D. A.; LAWLER, E. E. Quality of work life: perspectives and directions. **Organizational Dynamics**, v. 11, n. 3, p. 20-30, 1983.

OLIVEIRA, R. R.; LIMONGI-FRANÇA, A. C.; CASTRO, D. S. P.; PEREIRA, J. **Qualidade de Vida no Trabalho – QVT e Responsabilidade Social Empresarial – RSE**: Um estudo sobre a satisfação de QVT com funcionários voluntários em programas RSE. In: SEMEAD 2009 – Área temática: Gestão de Pessoas, Código 814.

PARO, V. H. Direção escolar e coordenação pedagógica: práticas e vivências. In: PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 117-120.

PARO, V. H. Capítulo IV – Administração escolar e transformação social. In: PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 123-135.

QUIRINO, T. R.; XAVIER, O. Qualidade de vida no trabalho em Organizações de Pesquisa. **Revista de Administração de Empresas da FGV**, São Paulo, jan./mar. 1987.

RODRIGUES, M. V. C. de. **Qualidade de vida no trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SAVIANI, D. Papel do diretor de escola numa sociedade em crise. In: \_\_\_\_\_. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 207-210.

SEKIOU, L.; BLODIN, L. **Gestion du personal**. Montreal: Lês Editions, 4 L, 1984.

SIEVERS, B. **Work, death and life itself** – Essays on management and organization. New York: Walter de Gruyter, 1994.

SIQUEIRA, M. M. M.; COLETA, J. A. D. **Metodologia para investigação da qualidade de vida no trabalho**: Psicologia do trabalho. **Arquivo Brasileiro de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 51-66, 1989.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1970.

TORRES, A.; GARSKE, L. M. N. Diretores de escola: o desacerto com a democracia. **Em aberto**: gestão escolar e formação de gestores, Brasília, v. 17, n. 12, p. 60-70, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

TYLER, W. B. The organizational structure of the school. **American Review Sociology**, v. 11, p. 49-73, 1985.

VALE, J. M. F. Administração educacional e escolar. In: **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1995. p. 107-113. (Série Idéias n. 16).

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2006.

VROOM, V. H. **Work and Motivation**. New York: Willey, 1964.

VROOM, V. H.; DECI, E. L. (Orgs.). **Management and Motivation: selected readings**. Middlesex: Penguin Books, 1970.

WALTON, R. Quality if working life: what is it? **Sloan Management Review**, Cambridge, v.15, n. 1, p. 11-21, 1973.

WERTHER, W.; DAVIS, K. **Administração de pessoal e recursos humanos**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

WESTLEY, W. A. **Qualidade de vida no trabalho: Problemas e soluções**. Rio de Janeiro: Incisa, 1979. n. 46, p. 19-31.

## **APÊNDICES**



## **APÊNDICE 1**

### **QUESTIONÁRIO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**  
**DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO**

Prezado(a) Senhor(a).

Este questionário se destina à coleta de informações para pesquisa acadêmica do Mestrado em Administração Pública da discente Luiza Lúcia e Silva Santana.

A orientação dessa pesquisa está sob a responsabilidade da Professora Doutora Nina Rosa da Silveira Cunha.

O objetivo da pesquisa é investigar os fatores de satisfação relacionados ao contexto de trabalho dos diretores/gestores da educação básica do Estado de Minas Gerais, bem como descrever a interferência deles na gestão escolar, na perspectiva desses sujeitos.

Para que a pesquisa se realize é necessária a sua contribuição. Para tal, solicitamos-lhe que responda este questionário que proporcionará a descrição de um panorama sobre as condições de trabalho e fatores de satisfação de gestores escolares de Minas Gerais.

Como já registramos é um trabalho acadêmico e as informações serão utilizadas para fins específicos da pesquisa e, assim, não haverá a identificação de nenhum respondente.

Os dados serão trabalhados de forma quantitativa e tratados de forma estritamente confidencial.

O questionário ficará disponível para resposta por tempo limitado (ATÉ AS 24 HORAS DO DIA 7 DE AGOSTO DE 2009), portanto contamos com sua colaboração. PRORROGADO ATÉ O DIA 31 DE AGOSTO DE 2009.

Antecipadamente agradecemos.

Luiza Lúcia e Silva Santana e Nina Rosa da Silveira Cunha  
Departamento de Administração  
Universidade Federal de Viçosa  
36570-000 - Viçosa – MG

## INSTRUÇÕES

Preencher o questionário na seqüência, respondendo o mais imparcialmente possível, nos espaços apropriados.

A escala utilizada é de sete pontos: de 1- Muito insatisfeito a 7- Muito satisfeito.

### **\*Obrigatório**

### **BLOCO 1 – DADOS DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Esse bloco do questionário relaciona-se à sua escola. Por favor, marque ou escolha a(s) alternativa(s) relativa(s) a seu caso, nas questões 1.1 a 1.13.

1.1- A qual rede de ensino sua escola está vinculada? \*

1.2- Qual a sua cidade? \*

1.3- A qual Superintendência de Ensino sua escola está vinculada? \*

As escolas vinculadas à Rede Federal de Ensino poderão considerar a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação - MEC.

1.4- Qual(is) a(s) modalidade (s) de ensino que sua escola oferece? \*

- Educação Especial
- Educação Infantil
- Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano
- Ensino Fundamental - 6º ao 9º ano
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental (Séries iniciais)
- Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental (Séries finais)
- Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio

1.5- Qual o número total de alunos, discentes da sua escola? \*

- Até 200
- De 201 a 400
- De 401 a 600
- De 601 a 800
- De 801 a 1000
- De 1001 a 1200
- De 1201 a 1400
- De 1401 a 1600
- De 1601 a 1800
- De 1801 a 2000
- Mais de 2001

1.6- Há quanto tempo você exerce o cargo de diretor ou vice-diretor/gestor nesta escola? \*

- Até 2 anos
- De 2 a 6 anos
- De 6 a 8 anos
- De 8 a 10 anos
- De 10 a 12 anos
- Mais de 12 anos

1.7- Qual(is) outra(s) função(ões), que não a de diretor ou vice-diretor/gestor, você já exerceu nesta escola? \*

- Regente de turma
- Regente de aulas
- Coordenador Pedagógico
- Orientador Educacional
- Nenhuma
- Outro:

1.8- Qual processo deu origem ao cargo de diretor ou vice-diretor /gestor escolar que você exerce? \*

- Concurso
- Indicação política
- Processo de eleição
- Outro:

1.9- Quantas vezes você já foi transferido(a) de escola? \*

- Nenhuma vez
- Uma vez
- Duas vezes
- Três vezes
- Quatro vezes ou mais

1.10- Você exerce outra atividade profissional desvinculada da educação em suas horas de folga? \*

- Sim
- Não

1.11- Há quanto tempo você está trabalhando nesta escola? \*

- De 0 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- Mais de 20 anos

1.12- Qual o turno que você trabalha como diretor ou vice-diretor /gestor escolar? \*

- Matutino
- Vespertino
- Noturno
- Matutino e vespertino

- Matutino e noturno
- Vespertino e noturno
- Matutino, vespertino e noturno

1.13- Você participa de reuniões administrativas e, ou pedagógicas, realizadas pelas: \*

- Secretaria Municipal de Educação
- Superintendência Regional de Ensino
- Secretaria de Educação Básica
- Não participa
- Outro:

**A T E N Ç Ã O - DO BLOCO 2 AO BLOCO 9 - ESCOLHA O PONTO DA ESCALA (VARIANDO DE 1- MUITO INSATISFEITO INDO ATÉ 7- MUITO SATISFEITO) QUE CORRESPONDE AO SEU SENTIMENTO EM RELAÇÃO AOS FATORES APRESENTADOS.**

**BLOCO 2- SOBRE A COMPENSAÇÃO JUSTA E ADEQUADA**

Por favor, marque no espaço apropriado de cada questão (de 2.1 a 2.8), a alternativa que corresponde ao quanto você está satisfeito(a) com relação aos fatores apresentados.

2.1- Com relação ao salário que recebo. \*

1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

2.2- Quando comparo o meu salário às atividades que desempenho. \*

1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

2.3- Quando comparo o meu salário com o salário dos meus colegas da rede pública de ensino. \*

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

2.4- Quando comparo o meu salário com o salário dos meus colegas da rede particular de ensino. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

2.5- Com relação aos benefícios (seguros, assistência hospitalar). \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

2.6- Com relação à remuneração total (salário, diárias, etc.) que recebo mensalmente. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

2.7- Com relação ao poder aquisitivo, a minha remuneração condiz com as minhas necessidades. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

2.8- Com a política adotada pelo Sistema de Ensino no sentido de buscar melhorias salariais junto aos órgãos governamentais. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

### **BLOCO 3 - SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO**

Por favor, marque no espaço apropriado de cada questão (de 3.1 a 3.10), a alternativa que corresponde ao quanto você está satisfeito(a) com relação aos fatores apresentados.

3.1- À jornada de trabalho a que sou normalmente submetido(a). \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

3.2- À carga horária a que sou normalmente submetido(a) para realizar meu trabalho. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

3.3- À autonomia da gestão financeira na minha escola. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

3.4- Aos equipamentos e materiais que o Sistema de Ensino me disponibiliza para realizar meu trabalho. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

3.5- Ao uso de novas tecnologias para desempenhar minhas atividades. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

3.6- Ao grau de segurança e de saúde pessoal, que sinto, ao realizar minhas atividades. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

3.7- Ao apoio psicológico que o Sistema de Ensino me oferece. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

3.8- À assistência à minha saúde e a de meus familiares (médicos, psicólogos, dentistas etc.) que o Sistema de Ensino oferece. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

3.9- Às condições físicas (iluminação, ventilação, temperatura, higiene, ruído, equipamentos etc.) da escola em que trabalho. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

3.10- Às condições de integridade física (segurança pessoal contra agressões físicas). \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

#### **BLOCO 4- SOBRE O USO E DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES**

Por favor, marque no espaço apropriado de cada questão (de 4.1 a 4.8), a alternativa que corresponde ao quanto você está satisfeito(a) com relação aos fatores apresentados.

4.1-Com a liberdade que tenho para planejar, executar e avaliar as ações que desempenho. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

4.2- Com o grau de liberdade que tenho para decidir sobre as atividades que desempenho.\*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

4.3- Com as possibilidades que tenho para utilizar, como diretor ou vice-diretor/gestor escolar, os conhecimentos e, ou habilidades que possuo. \*



1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

4.4- Com as exigências do meu trabalho, para realizar atividades desafiantes e com alto nível de criatividade. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

4.5- Com as possibilidades que tenho em meu trabalho para terminar completamente as tarefas que inicio. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

4.6- Com as informações, relativas à minha função, que o Sistema de Ensino disponibiliza para que eu possa manter-me atualizado(a). \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

4.7- Com as informações que tenho acesso, relativas a meu trabalho, para realizar completamente as tarefas que inicio. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

4.8- Com a relevância do meu trabalho em minha vida e no trabalho das demais pessoas dentro ou fora da instituição. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

## **BLOCO 5- SOBRE AS OPORTUNIDADES DE CRESCIMENTO PROFISSIONAL**

Por favor, marque no espaço apropriado de cada questão (de 5.1 a 5.6), a alternativa que corresponde ao quanto você está satisfeito(a) com relação aos fatores apresentados.

5.1- Com as possibilidades de ascensão na carreira que o Sistema de Ensino oferece. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

5.2- Com as oportunidades que o Sistema de Ensino oferece para que eu desenvolva novos conhecimentos e, ou habilidades relativas à minha função. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

5.3- Com as possibilidades que tenho para aplicar, no desempenho do cargo, as habilidades adquiridas em cursos de capacitação. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

5.4- Com as possibilidades que tenho para crescimento pessoal na realização de meu trabalho. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

5.5- Com as oportunidades que o Sistema de Ensino oferece para que eu possa desenvolver novas habilidades (seminários, palestras, mesas redondas, cursos de gestão, idiomas, informática, relações interpessoais, etc.) \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

5.6- Com a segurança que tenho quanto ao meu futuro nesta escola. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

## **BLOCO 6- SOBRE A INTEGRAÇÃO SOCIAL NA ORGANIZAÇÃO**

Por favor, marque no espaço apropriado de cada questão (de 6.1 a 6.11), a alternativa que corresponde ao quanto você está satisfeito(a) com relação aos fatores apresentados.

6.1- Com o relacionamento interpessoal que mantenho com os meus superiores. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

6.2- Com o relacionamento interpessoal que mantenho com os meus colegas de trabalho na escola que atuo. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

6.3- Com o clima organizacional (respeito a outras pessoas, bom relacionamento, cooperação, apoio socioemocional, etc.), que percebo, na escola em que atuo. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

6.4- Com a cultura organizacional (crenças, rituais, valores) que percebo, na escola em que atuo. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito insatisfeito

---

6.5- Com a interação que há entre as pessoas na escola em que atuo. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

6.6- Com o apoio que recebo de meus superiores no desenvolvimento de meu trabalho. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

6.7- Com o respeito que recebo de meus superiores e de meus colegas. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

6.8- Com a igualdade de oportunidades concedida a todos. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

6.9- Com o processo de comunicação (comunicação aberta) existente nos níveis hierárquicos. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

6.10- Com a possibilidade de lidar com situações constrangedoras e delicadas. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

6.11- Com o ambiente livre de preconceitos ou discriminações. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muito insatisfeito        Muito satisfeito

---

**BLOCO 7- SOBRE OS DIREITOS NA INSTITUIÇÃO -  
CONSTITUCIONALISMO**

Por favor, marque no espaço apropriado de cada questão (de 7.1 a 7.10), a alternativa que corresponde ao quanto você está satisfeito(a) com relação aos fatores apresentados.

7.1- Com o tratamento justo com que sou tratado pelos superiores no exercício da minha função. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

7.2- Com o respeito aos meus direitos estabelecidos pela lei (férias, 13º salário, horário de trabalho, folgas, etc.). \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

7.3- Com as punições estabelecidas pelo Sistema de Ensino. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

7.4- Com o respeito que o Sistema de Ensino demonstra ao direito de defesa que tenho ao ser punido. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito insatisfeito

7.5- Com a liberdade de lutar pelos meus direitos assegurados pelo Sistema de Ensino. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

7.6- Com o respeito ao direito de pertencer ao sindicato de minha categoria. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

7.7- Com a liberdade de expressão para reivindicar melhorias em meu trabalho. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

7.8- Com o empenho do Sistema de Ensino em implementar as sugestões que eu e meus colegas fazemos. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

7.9- Com o grau de privacidade que possuo fora do meu trabalho. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

7.10- Com o grau de influência de normas e rotinas no desenvolvimento do meu trabalho. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

## **BLOCO 8- SOBRE O EQUILÍBRIO TRABALHO E VIDA**

Por favor, marque no espaço apropriado de cada questão (de 8.1 a 8.5), a alternativa que corresponde ao quanto você está satisfeito(a) com relação aos fatores apresentados.

8.1- Com o espaço de tempo, duração, que o trabalho ocupa em minha vida. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

8.2- Com o tempo que me resta, depois do trabalho, para dedicar-me ao lazer e ao convívio familiar. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

8.3- Com a estabilidade de horários que possuo, relativa ao meu trabalho. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

8.4- Com o equilíbrio entre jornada de trabalho, exigências de carreira, viagens e convívio familiar. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

8.5- Com as preocupações do trabalho refletindo em minha vida particular. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

## **BLOCO 9- SOBRE A RELEVÂNCIA DO TRABALHO**

Por favor, marque no espaço apropriado de cada questão (de 9.1 a 9.11), a alternativa que corresponde ao quanto você está satisfeito(a) com relação aos fatores apresentados.

9.1- Com o respeito que a população tem por um diretor ou vice-diretor/gestor escolar. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

---

9.2- Com o respeito que a sociedade atribui à escola na qual atuo. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

---

9.3- Com o respeito que a comunidade tem pelo Projeto Político Pedagógico da escola em que atuo. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

---

9.4- Com a responsabilidade social que minha escola possui frente à comunidade. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

---

9.5- Com a oportunidade de ajudar outras pessoas enquanto estou trabalhando. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

---

9.6- Com a importância das atividades que executo para a sociedade. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

---

9.7- Com o orgulho e satisfação pessoal em relação às atividades que desempenho ao exercer meu cargo. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Muito insatisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito satisfeito

---

9.8- Com o orgulho e a satisfação pessoal de fazer parte da instituição. \*



1   2   3   4   5   6   7

---

Muito insatisfeito                      Muito satisfeito

---

9.9- Com a sensação de estar contribuindo para com a sociedade ao realizar minhas atividades. \*

1   2   3   4   5   6   7

---

Muito insatisfeito                      Muito satisfeito

---

9.10- Com a valorização e a participação que recebo do Sistema de Ensino a partir de sua política de recursos humanos. \*

1   2   3   4   5   6   7

---

Muito insatisfeito                      Muito satisfeito

---

9.11- Com as políticas públicas formuladas e com os programas executados para a educação (recursos, merenda e transporte, livros e uniformes, implantação de bibliotecas, valorização dos profissionais, etc.). \*

1   2   3   4   5   6   7

---

Muito insatisfeito                      Muito satisfeito

---

## **BLOCO 10- DADOS BIOGRÁFICOS DO RESPONDENTE**

Esse bloco do questionário busca informações específicas sobre você. Por favor, marque a alternativa e, ou preencha as informações relativas a seu caso, nas questões 10.1 a 10.7.

10.1- Sexo \*

- Masculino  
 Feminino

10.2- Faixa etária \*

10.3- Estado civil \*

10.4- Última titulação \*

10.5- Informe qual é o curso da sua graduação. \*

10.6- A qual Instituição Federal de Ensino Superior você está vinculado - Programa Escola de Gestores do Ministério da Educação (MEC)? \*

- UFMG
- UFU
- UFV
- Nenhum

10.7- Qual o cargo que você ocupa nesta escola? \*

11- Qual a sua percepção sobre a interferência desses fatores na gestão escolar?

12- Você gostaria de registrar alguma coisa que não foi abordada? \*

**MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO! Luiza Lúcia**

Enviar

Tecnologia [Google Docs](#) [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)

## APÊNDICE 2

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO –UFMG, UFU E UFV

Senhores Coordenadores - Escola de Gestores – MEC

Prof. Fernando Selmar Fidalgo – UFMG

Prof. Eucídio Arruda - UFU

Prof<sup>a</sup> Rita Márcia Andrade Vaz de Melo – UFV

Encontro-me matriculada no programa de pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa, como aluna do mestrado em Administração Pública e tenho como orientadora a professa Nina Rosa da Silveira Cunha.

Como parte das exigências do programa, preciso desenvolver uma pesquisa que tem como objetivo investigar os fatores de satisfação dos gestores da educação básica da rede pública municipal de Minas Gerais, bem como descrever a interferência desses fatores na gestão escolar, sob a percepção desses sujeitos.

Nesse sentido, solicito autorização de Vossas Senhorias para trabalhar com o quadro de gestores inscritos no programa Escola de Gestores - MEC, das três IFEs (UFMG, UFU e UFV) os quais constituirão meu universo de pesquisa.

Informo-lhes que deverá ser encaminhado um questionário acerca de temas relacionados às condições de trabalho do diretor – gestor escolar. Para isso, caso haja a autorização, por fineza, necessárias se fazem as seguintes informações preliminares: nome dos participantes, nome da escola, cargo, cidade, e e-mail.

Assim que o projeto definitivo estiver registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, encaminhá-los-ei cópia.

Desde já, agradeço-lhe a atenção.

Luiza Lúcia e Silva Santana

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### Pólos Regionais e suas respectivas Superintendências Regionais de Ensino

Pólos Regionais e suas respectivas  
Superintendências Regionais de Ensino

Pólo	SRE	Sede
<b>Regional Centro</b>	Metropolitana A	<b>Belo Horizonte</b>
	Metropolitana B	
	Metropolitana C	
	Conselheiro Lafaiete	
	Divinópolis	
	Ouro Preto	
	Pará de Minas	
	Sete Lagoas	

Pólo	SRE	Sede
<b>Regional Triângulo</b>	Itulubá	<b>Uberlândia</b>
	Monte Carmelo	
	Paracatu	
	Patos de Minas	
	Patrocínio	
	Uberaba	

Pólo	SRE	Sede
<b>Regional Sul</b>	Campo Belo	<b>Varginha</b>
	Caxambu	
	Itajubá	
	Passos	
	Poços de Caldas	
	Pouso Alegre	
	São Sebastião do Paraíso	

Pólo	SRE	Sede
<b>Regional Norte</b>	Curvelo	<b>Montes Claros</b>
	Diamantina	
	Januária	
	Montes Claros	
	Pirapora	

Pólo	SRE	Sede
<b>Regional Mata</b>	Barbacena	<b>Juiz de Fora</b>
	Carangola	
	Juiz de Fora	
	Leopoldina	
	Muriá	
	Ponte Nova	
	São João Del Rei	

Pólo	SRE	Sede
<b>Regional Vale do Aço</b>	Almenara	<b>Governador Valadares</b>
	Araçuaí	
	Caratinga	
	Coronel Fabriciano	
	Governador Valadares	
	Guanhães	
	Manhuaçu	
	Nova Era	

71

Fonte: Disponível em:

<http://www.educacao.mg.gov.br/institucional/superintendencias-regionais-de-ensino>

<Acesso em 23/01/09>

## ANEXO 2

### PORTARIA No- 145, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2009

Publicada no DOU – Seção 1 – pág. 15 – 12/02/09

#### Disciplina o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, resolve:

Art. 1o- O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública consiste na oferta de cursos de formação continuada voltados para a gestão escolar, de acordo com as necessidades das escolas e dos profissionais de educação dos sistemas de ensino de educação básica pública.

Parágrafo único. O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública tem como objetivos:

I - aprimorar a formação do gestor escolar das escolas públicas da educação básica;

II - contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica, com qualidade social;

III - estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar.

Art. 2o- O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública é destinado aos profissionais da educação que exerçam o cargo de diretor ou vice-diretor de escola ou demais cargos de gestão pedagógica que estejam em efetivo exercício da função nos sistemas de ensino da educação básica pública.

Parágrafo único. O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública deverá envolver os dirigentes educacionais, entidades de classe e instituições vinculadas à educação na organização e gerenciamento do curso.

Art. 3o- O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública será gerenciado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

Art. 4o- Para aderir ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública os Estados e os Municípios deverão ter aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007 e seguir as orientações e diretrizes estabelecidas em Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE .

§ 1o- O Ministério da Educação atenderá à demanda por vagas para formação de gestores com base em metas, critérios de priorização e pré-requisitos fixados pelo FNDE.

§ 2o- A formalização da assistência financeira dar-se-á por meio da celebração de convênio ou termo de cooperação entre o MEC e o ente federativo, condicionada à disponibilidade orçamentária e financeira.

Art. 5o- O Ministério da Educação selecionará as Instituições Públicas de Ensino Superior em cada estado responsáveis pelas atividades de formação e o desenvolvimento pedagógico do curso, mediante análise de Plano de Trabalho e promoverá a articulação entre a oferta de cursos e a demanda dos entes federativos.

Art. 6o- Os recursos para custear as despesas do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública decorrerão das dotações orçamentárias da União.

Art. 7o- Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

Fonte: Disponível em :

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13515&Itemid=944](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13515&Itemid=944)

<Acesso em 130409>

ANEXO 3



**DIRETRIZES NACIONAIS DO PROGRAMA  
ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA PÚBLICA**

2009

1



# **DIRETRIZES NACIONAIS DO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**

2009

Presidente da República  
Luiz Inácio Lula da Silva  
Ministro da Educação  
Fernando Haddad  
Secretário Executivo  
José Henrique Paim Fernandes  
Secretária de Educação Básica  
Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva  
Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão  
Educativa  
Maria Luisa Martins Alessio  
Coordenação Geral de Sistemas  
Magaly Liliane Chaves Campos  
Coordenação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica  
Italmar Alves Nascimento  
Equipe Técnica  
Adriani de Oliveira Silva  
Ivete da Costa Norberto  
Maria Cleusa de Almeida Guerra  
Maria da Penha Benjamim  
Apoio Técnico  
Janaína Mattos da Silva

## SUMÁRIO

### INTRODUÇÃO

1. Histórico do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica: antecedentes, estratégias, articulação institucional e intercâmbio nacional ...	6
1.1. Princípio norteador do Programa .....	9
1.2. Objetivos .....	11
1.3. Público Alvo .....	12
1.4. Metas e alcance .....	13
1.5. Duração do Curso.....	13
1.6. Concepção de formação .....	13
1.7. Perfil do profissional.....	14
1.8. Base Legal .....	16
1.9. Organização Curricular .....	16
1.10. Da Avaliação.....	17
1.10.1 Da Avaliação da aprendizagem.....	18
1.10.2 Da avaliação do Programa .....	18
1.11. Operacionalização do Programa .....	19
2. O Programa e constituição de uma estrutura de Rede na Formação Continuada em Gestão Escolar .....	19
3. Referências.....	23

# **DIRETRIZES NACIONAIS DO PROGRAMA ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA**

## **INTRODUÇÃO**

O presente documento apresenta as diretrizes, ações e processo de implementação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, disciplinado pela Portaria Ministerial nº 145 de 11 de fevereiro de 2009, em desenvolvimento pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), por meio da Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional.

O referido programa tem por objetivo contribuir com a formação de gestores escolares, por meio de um amplo processo de articulação envolvendo o MEC, sistemas públicos de ensino e entidades educacionais.

Nessa ótica, o Ministério da Educação vem assumindo o papel indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional direcionada à formação continuada dos gestores escolares em articulação e colaboração com os sistemas públicos de ensino. As definições das diretrizes do referido Programa e as ações decorrentes, resultam de trabalho coletivo, que envolveu o diálogo entre o Ministério da Educação, as universidades, as entidades e associações da área, bem como o CONSED e a UNDIME.

1 O Programa Nacional Escola de Gestores foi implementado, em caráter experimental, em 2005, sob a coordenação do INEP, tendo realizado um projeto-piloto de formação de dirigentes, por meio de um curso de 100 horas que atingiu 400 dirigentes de escolas de 10 estados da federação. Nesse curso utilizou-se o suporte tecnológico do e-Proinfo. A re-elaboração do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica tem como referência, além da avaliação do projeto-piloto realizada pelo INEP, estudo realizado sobre programas de formação de gestores escolares, que teve como objetivo analisar de forma comparativa cinco programas voltados para a formação de gestores escolares, indicando suas principais características em relação às novas tendências educativas. São eles: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental – PROGED, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores – CINPOP, Programa de Formação de Gestores da Educação Pública – UDJF.

A formação continuada aqui proposta, visa, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento profissional do professor gestor e a melhoria na qualidade dos processos de organização e gestão da escola. Tal compreensão pauta-se em uma concepção de formação de professores que contemple a tematização de saberes e práticas num contexto de desenvolvimento profissional permanente.

As Instituições Públicas de Ensino, portanto, assumem um papel extremamente relevante na construção, implementação, acompanhamento e avaliação dos processos de formação continuada.

O presente documento encontra-se estruturado nos seguintes itens: Introdução; Histórico do Programa Nacional Escola de Gestores: antecedentes, articulação institucional e intercâmbio nacional;

Constituição de uma estrutura de Rede Nacional de Formação em Gestão Escolar;

3. Referências Bibliográficas.

## **1. Histórico do Programa Nacional Escola de Gestores: antecedentes, estratégias, articulação institucional e intercâmbio nacional**

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública insere-se num conjunto de políticas que vem sendo desenvolvidas pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, Universidades e entidades educacionais, e que expressam o esforço de governos e da sociedade civil em garantir o direito da população brasileira à educação escolar com qualidade social.

A necessária dinamização e efetivação de programas, projetos e ações direcionados à formação continuada de gestores escolares, se fazem presentes em função dos indicadores educacionais no País e, ainda, em função das novas formas de provimento ao cargo de gestor escolar em vigência nos estados e municípios. Os dados recentes do Censo Escolar/2007 indicam que, no Brasil, a realidade da gestão escolar é bastante diversa no que se refere à formação dos dirigentes. Do total de dirigentes escolares, 29,32% possuem apenas formação em nível médio, sobretudo nos estados das regiões norte, nordeste e centro-oeste. O percentual desses dirigentes com formação em nível superior é de 69,79%, enquanto apenas 22,96% possuem curso de pós-graduação *lato sensu*/especialização.

A partir desta compreensão, o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo programas, projetos e ações de apoio à gestão da educação básica com o propósito de fortalecer a escola pública brasileira. Destaca-se o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, coordenado, a partir de janeiro de 2006, pela Secretaria de Educação Básica, contando com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

O Programa tem por objetivo básico contribuir com a formação efetiva de gestores educacionais da escola pública, de modo que disponham de elementos teórico-práticos que viabilizem uma educação escolar básica com qualidade social. Este Programa articula-se, pois, com o Compromisso Todos pela Educação, plano de metas, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil.

As políticas voltadas para a articulação, desenvolvimento e fortalecimento dos sistemas de ensino e das escolas vêm sendo produzidas e implementadas com a participação de várias instituições, destacando-se a interlocução com entidades e organizações como a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIPES, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, Fórum de Diretores das Faculdades/ Centros de Educação das Universidades Públicas do País - FORUMDIR, União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação - UNDIME e Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação - CONSED. Além disso, sustenta-se no princípio da descentralização e parceria na sua formulação e realização, considerando a diversidade da realidade que define a educação em nosso país. Ressalte-se, ainda, como um dos pilares dessas políticas, a afirmação do princípio da gratuidade do ensino também no âmbito da formação continuada dos profissionais da educação.

Neste processo, vem se destacando a parceria com os sistemas de ensino públicos, principalmente, pela compreensão e reconhecimento de que as IPES se constituem em lócus privilegiado de formação e produção de conhecimento, o que inclui a formação de gestores educacionais, que venham a atuar na perspectiva da

gestão democrática e da educação inclusiva. Reconhece-se, atualmente, a centralidade da formação dos gestores escolares no avanço da qualidade do ensino e na realização e fortalecimento da gestão democrática da educação pública.

Assim, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública objetiva a institucionalização de uma política de formação nacional de gestores escolares, baseada nos princípios da gestão democrática, tendo por eixo a escola como espaço de inclusão social e da emancipação humana. Nessa direção, o referido programa, em consonância à concepção do direito à educação escolar e do caráter público desta, busca contribuir para a melhoria dos processos de organização e gestão da escola e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade social inerente ao processo educativo. Tal formação objetiva, portanto, a formação de gestores escolares das escolas públicas da Educação Básica em cursos de extensão, atualização e especialização em Gestão Escolar, na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar com qualidade social.

## **ESTRATÉGIAS**

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública integra um conjunto de estratégias, voltadas à formação de gestores escolares. São elas:

1) Curso Piloto em Gestão Escolar (100h), implementado pelo INEP/MEC, em 2005, com a parceria da PUC/SP e das Secretarias Estaduais de Educação.

2) Curso de Atualização em Gestão Escolar (180h), a ser implementado em 2009 pela SEB/MEC, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

3) Curso de Pós Graduação (lato sensu) em Gestão Escolar (400h), implementado a partir de 2006/2007, pela SEB/MEC, em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

## **ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL E INTERCÂMBIO NACIONAL**

Em âmbito nacional, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública tem construído parcerias com diferentes instituições e/ou entidades na elaboração e efetivação de suas estratégias de ação. Entre elas, destacamos: ANPED, ANDIPES, ANPAE, FORUMDIR, CONSED, UNDIME.

Os processos de formação continuada em Gestão Escolar, estruturados por meio da modalidade Educação a Distância - EAD, integrados a um conjunto de ações formativas presenciais, pretendem democratizar ainda mais o acesso a novos espaços e ações, com vistas ao fortalecimento da escola pública como direito social inalienável.

A estruturação desses processos, as parcerias estabelecidas, e a adoção de processo formativo amplo e articulado à educação a distância possibilita, dentre outras: maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos, garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos; redução dos custos de formação a médio e longo prazo; a interatividade entre os formandos, facilitando o trabalho coletivo; fortalecimento de infra-estrutura adequada nas universidades públicas, estimulando a formação de grupos de produção

científica na área de gestão escolar, e de formação de quadros para atuarem com EAD e sua institucionalização no tocante à formação continuada.

O referido programa tem por norte pedagógico garantir uma formação de qualidade socialmente referenciada, por meio da modalidade de educação a distância. Nessa direção, entende que o papel do professor é crucial para o bom andamento dos processos de formação, razão pela qual a dinâmica pedagógica enfatiza a ação docente em todos os momentos do curso optando por manutenção do professor na efetivação, no acompanhamento e no monitoramento e avaliação das ações de formação a serem desenvolvidas. A manutenção do papel do professor em detrimento a adoção da figura do tutor é um dos marcos políticos do Programa. Entende-se, desse modo, que não se trata tão somente de adoção da nomenclatura, mas fundamentalmente da defesa da centralidade do papel do professor nos processos formativos presenciais e a distância. Tal compreensão retrata o papel da EAD sob a ótica de formação de qualidade que não prescinde do acompanhamento docente efetivo e de momentos presenciais de aprendizagem coletiva.

### **1.1. PRINCÍPIO NORTEADOR DO CURSO**

Tem-se como ponto de partida o fato de que a gestão democrática das unidades escolares constitui uma das dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação como um direito universal. Este é o princípio norteador das atividades formativas que se pretende desenvolver.

A gestão democrática da escola e dos sistemas é um dos princípios constitucionais do ensino público, segundo o art. 206 da Constituição Federal de 1988. O pleno desenvolvimento da pessoa, marca da educação como dever de Estado e direito do cidadão, conforme o art. 205 da mesma Constituição, ficaria incompleto se tal princípio não se efetivar em práticas concretas no espaço da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), confirmando esse princípio no seu art. 3º e reconhecendo o princípio federativo, repassou aos sistemas de ensino a definição das normas da gestão democrática do ensino.

Tais princípios, que constam dos incisos I e II do art. 14, que preconizam:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O Plano Nacional de Educação/PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09.01.2001, destaca, dentre suas diretrizes, “(...) uma gestão democrática e participativa, especialmente no nível das escolas (...)”. Consoante essa diretriz, o referido Plano fixa, como uma de suas metas para a gestão:

Estabelecer, em todos os estados, com a colaboração dos municípios e das universidades, programas de curta duração de formação de diretores de escolas, exigindo-se, em cinco anos, para o exercício da função, pelo menos essa formação mínima.

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares constitui-se na forma com que a comunidade educacional se organiza, coletivamente, para levar, a termo, um projeto político-pedagógico de qualidade, ao mesmo tempo em que contribui na formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social.

Se a fonte maior de nosso ordenamento jurídico colocou a gestão democrática como princípio e se as leis infraconstitucionais a reforçam, não seria lógico que tal exigência, nascida do direito a uma nova cultura política de cidadania, se fizesse ausente nas mediações dos sistemas públicos de ensino.

Em função disso, há que se levar em conta a necessidade da mudança de concepção de escola e as implicações dessa mudança em relação à gestão da instituição de ensino.

## **1.2. OBJETIVOS**

### **1.1.1. GERAIS**

- Aprimorar a formação do gestor escolar das escolas públicas da educação básica ;
- Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social.
- Estimular o desenvolvimento de práticas e gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, no desempenho escolar.

### **1.1.2. ESPECÍFICOS**

- Incentivar os gestores a refletirem sobre a gestão democrática e a desenvolverem práticas colegiadas de gestão, no ambiente escolar, que favoreçam a formação cidadã do estudante;
- Propiciar, aos gestores, oportunidades de lidar com ferramentas tecnológicas, que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola;
- Propiciar oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar;
- Possibilitar, aos gestores, oportunidades para ampliação de capacidades para analisar e resolver problemas, elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação;
- Desenvolver uma compreensão pedagógica de gestão escolar, situada nos contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico e
- Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico, que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar.

## **1.3. PÚBLICO ALVO, REQUISITOS MÍNIMOS E PROCESSO SELETIVO**

A proposta de formação destina-se aos profissionais que integram a equipe gestora da escola: Diretor e Vice-Diretor ou demais cargos de gestão pedagógicas que estejam em efetivo exercício da função nos sistemas de ensino da educação básica pública.

Os profissionais devem ser oriundos de escolas localizadas em municípios que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação.

Será dada prioridade no atendimento aos profissionais que atuam em escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional e municípios com baixo IDEB.

Destacam-se como requisitos para participação nos cursos de especialização do Programa:

- ter concluído o curso de graduação plena;
- ser gestor, em exercício, de escola pública municipal e /ou estadual de Educação Básica, incluindo aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional;
- ter disponibilidade para dedicar-se ao curso;
- estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola;
- evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o projeto político pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua, entre outros.

Tendo por base os requisitos mínimos estabelecidos, cada universidade realizará o processo seletivo para o ingresso nos cursos de especialização.

#### **1.4. METAS E ALCANCE**

A meta final do Programa é atingir, até 2011, cerca de 35.000 (trinta e cinco mil) gestores da Educação Básica, que atuam nas redes públicas.

#### **1.5 . DURAÇÃO DO CURSO**

Os Cursos de Especialização do Programa ora proposto serão de no mínimo 400 (quatrocentas) horas/aula. Os cursos terão a previsão de integralização mínima de 12 (doze) meses e máxima de 18 (dezoito) meses, observando o regime acadêmico de cada IES participante.

#### **1.6. CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO**

O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública insere-se, portanto, no bojo de uma política pública de educação continuada de educadores, que envolve ações cooperativas para responder à necessidade de aprofundamento da compreensão dos processos da gestão democrática educacional. O Programa parte do entendimento de que a educação continuada é um dos direitos dos profissionais da educação. É papel das instituições formadoras criarem as condições para sua operacionalização, associada ao exercício profissional na escola, devendo possibilitar atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos. Pretende-se, portanto, um Programa de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos, valorizando a produção de saberes construídos no próprio trabalho, e ampliando o conhecimento no campo da gestão.

No tocante aos processos de formação continuada propostos, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública propõe uma formação profissional, por meio da educação a distância, baseada na dialética entre a teoria e a prática, valorizando também a prática profissional como momento de ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização dessa, presente nas



soluções que os profissionais encontram em sua atuação. Esse conhecimento na ação está implícito e interiorizado, e portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia. No entanto, esse conhecimento não é suficiente.

Cabe ao currículo dos processos de formação deste Programa, portanto, propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir, oferecendo perspectivas de análise, para que os gestores escolares compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Conforme se pode inferir dos objetivos do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública e dos pressupostos da respectiva estratégia, esta proposta de curso está sustentada em uma concepção de educação como processo construtivo e permanente, implicando no(a):

a) reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação necessária entre a teoria e a prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente, ou seja, das condições materiais e institucionais em que atua o gestor escolar;

b) organização do currículo em blocos temáticos, articulados por eixos norteadores, de modo que os conteúdos das áreas temáticas não se esgotem na carga horária atribuída a cada uma;

c) metodologia de resolução de problemas, permitindo que a aprendizagem se desenvolva no contexto da prática profissional do cursista

d) integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos e

e) favorecimento à construção do conhecimento pelo cursista, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática.

## **1.7. PERFIL DE GESTOR**

O professor-gestor, em processo de formação, deverá ampliar suas capacidades no sentido de:

- Aprofundar a compreensão da educação escolar como direito social básico e como instrumento de emancipação humana, no contexto de uma sociedade com justiça social;

- Atuar na gestão da educação e da escola, visando a efetivação do direito à educação básica com qualidade social, por meio de práticas caracterizadas pela transparência, pelo trabalho coletivo, pela participação da comunidade nas decisões escolares e pela postura ética, crítica e criativa;

- Realizar e fortalecer a gestão democrática do ensino fundamental, como princípio legal e formativo, sustentada em práticas e processos que conduzam ao trabalho coletivo e à participação nos processos decisórios da educação e da escola;

- Dominar e implementar mecanismos e estratégias, que favoreçam a realização da gestão democrática, em especial dos órgãos colegiados, dentre eles, o Conselho Escolar, em função do Projeto Político-Pedagógico e a escolha do dirigente escolar, com a participação da comunidade escolar por meio de processo eletivo;

- Participar ativamente nos processos de elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, num trabalho que assegure a participação efetiva de toda comunidade escolar e a ação coletiva e colegiada;

- Desenvolver, incentivar e consolidar, no âmbito da educação e da escola, processos de trabalho e relações socioeducativas, que favoreçam o trabalho coletivo, o partilhamento do poder, o exercício da pedagogia do diálogo, o respeito à

diversidade e às diferenças, a liberdade de expressão, a construção de projetos educativos e a melhoria dos níveis de aprendizagem nos processos de ensino;

- Apreender a realidade educacional e a gestão da educação e da escola como dimensão dos processos socioculturais, políticos e econômicos que engendram a educação brasileira.

- Atuar de forma consciente, com vistas ao fortalecimento dos processos de descentralização na educação e na escola, da autonomia da escola e do financiamento público da educação;

- Intervir na formulação e implementação de políticas no campo educacional, de modo a consolidar a realização do direito à Educação Básica, à gestão democrática do ensino, à autonomia da escola e ao trabalho coletivo e participativo;

- Dominar e utilizar ferramentas tecnológicas no campo da organização dos processos de trabalho nos sistemas e unidades de ensino, tomando-as como importantes instrumentos para realização da gestão democrática da educação.

## **1.8. BASE LEGAL**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96), em alguns de seus artigos específicos, estabelece o propósito de formação continuada de professores. O artigo 63, inciso III, determina às instituições formadoras de educação manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. O *caput* do artigo 80 dispõe que o “Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. O artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias, prevê que os municípios, e supletivamente o Estado e a União, deverão “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Percebe-se que a LDB referenda a formação continuada, articulada com a EAD, sempre que necessária. Isso se deve ao fato de que o sistema presencial de educação formal apresenta-se insuficiente para atender as novas demandas sociais de formação, bem como de democratização do saber.

Nesse sentido, é fundamental ressaltar a legislação específica, no tocante à modalidade EAD, especialmente: o Decreto nº 5.622/2005 (regulamenta o art. 80 da LDB), a Portaria Ministerial nº 4.361/2004 (credenciamento e recredenciamento de IPES, para oferta de cursos superiores a Distância) e a Resolução CNE/CES nº 1/2001 (normas para o funcionamento da pós-graduação), e o Plano Nacional da Educação (Lei 10.172/2001). A oferta dos referidos processos de formação devem se efetivar cumprindo a legislação em vigor.

## **1.9. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

Os processos de formação continuada que caracterizam este Programa é dirigido aos Professores-Gestores das Escolas Públicas de Educação Básica e a sua proposta pedagógica, assentada na relação teoria-prática, expressa uma concepção de formação humana e de gestão educacional dentro dos marcos da democracia e da cidadania. Busca favorecer melhorias e incentivar inovações na prática cotidiana da gestão escolar, que concorram para a elevação qualitativa do padrão de escolaridade da educação básica.

A formação com qualidade dos gestores escolares requer, interligadamente, aprofundamento teórico que permita a compreensão sobre o alcance, as

possibilidades e os limites das práticas de gestão nas escolas públicas, como instituições que compõem a prática social, aliado à possibilidade de oferecer oportunidades para a reflexão a respeito dos aspectos operacionais que lhes são próprios. Assim, pretende-se, também, que os processos formativos impliquem na apropriação de meios, mecanismos e instrumentos que permitam intervenções mais satisfatórias, do ponto de vista pedagógico, no dia-a-dia escolar, a partir da compreensão dos condicionantes sócio-políticos e econômicos que permeiam a organização escolar. Com esse entendimento, os processos de formação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica serão estruturados em três eixos vinculados entre si: o direito à educação e a função social da escola básica; políticas de educação e a gestão democrática da escola; Projeto Político-Pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar.

Considerando as especificidades de cada sistema de ensino e de cada escola, a construção e/ou avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) envolverá etapas como: fundamentação teórica, sensibilização e mobilização da comunidade, diagnóstico da escola, planejamento, implementação e avaliação do projeto. As situações pedagógicas para (re)elaboração do PPP poderão ser as seguintes:

- na ausência de PPP na escola, desenvolver trabalho para sua elaboração e implementação;

- na existência de PPP na escola, se for o caso, promover sua re-elaboração ou desenvolver trabalho de pesquisa e de avaliação crítica sobre o impacto do PPP na realização da gestão democrática na escola e no desempenho escolar.

## **1.10. DA AVALIAÇÃO**

### **1.10.1 DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Considerando os pressupostos, os objetivos, a natureza e a dinamicidade da proposta pedagógica dos processos de formação, as atividades desenvolvidas pelos cursistas serão acompanhadas e avaliadas de modo contínuo pelos professores orientadores, especialistas, assistentes e coordenação. Essa equipe se manterá em constante interação, visando à troca de informações, à apreciação conjunta das dificuldades e à busca de soluções, relacionadas às dificuldades de cada componente curricular.

De um modo geral, a avaliação dará ênfase ao processo de aprendizagem, assumindo a ótica da investigação. Nesse sentido, a avaliação se desenvolverá de forma compartilhada, envolvendo os diferentes atores do processo formativo (professor, orientador, especialistas, assistentes, auxiliares, coordenador e cursistas), com vistas a compreender o processo do conhecimento e seus desdobramentos na prática docente.

Devido à natureza interativa desse processo, o diálogo constituirá base principal da avaliação, cabendo aos orientadores/especialistas a iniciativa de proporcionar os estímulos e incentivos necessários ao desenvolvimento dessa prática pedagógica, respeitando e estimulando o cursista - parceiro ativo nessa interação.

O processo avaliativo comportará, portanto, procedimentos de auto-avaliação, avaliação a distância e presencial, participação no projeto vivencial e elaboração de trabalho de conclusão do curso. A certificação obedecerá às normas de cada instituição pública de ensino.

## **1.10.2. DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA**

A avaliação do Programa será de responsabilidade de uma equipe técnica especialmente designada pela SEB, com a participação de representantes da universidade. A Coordenação Geral do Programa acompanhará o processo e se responsabilizará por disponibilizar os resultados da avaliação, além de tomar as medidas necessárias ao aprimoramento do referido Programa.

## **1.11. OPERACIONALIZAÇÃO DOS CURSOS**

Considerando a diversidade regional e institucional, os processos de formação serão desenvolvidos por meio de uma versão para internet e/ou versão impressa.

## **2. O Programa e a constituição de uma estrutura de Rede na formação continuada em Gestão Escolar**

O MEC, em regime de colaboração com as secretarias de estados e municípios, vem desenvolvendo uma política nacional de formação continuada. Esta política busca promover a articulação efetiva entre o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais e as universidades, de modo a possibilitar, entre outros, maior interação entre essas instituições, tendo em vista redimensionar e dar maior organicidade à formação continuada do professor e demais profissionais da educação.

Nesse cenário, faz-se necessário esforço integrado e colaborativo, objetivando consolidar a formação continuada de professores e demais profissionais da educação.

O Ministério da Educação vem investindo na educação básica, elegendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-históricopolítica e, portanto, inclusiva. Nesse sentido, o Ministério assume o compromisso com a qualidade social da educação, o que implica assegurar-lhe eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir efetivamente com a aprendizagem dos educandos e com a melhoria das condições de vida e bem estar da população.

A Secretaria de Educação Básica (SEB), considerando as linhas prioritárias do governo federal e do MEC, vem desenvolvendo as suas políticas em torno de quatro eixos principais:

- Redefinição e ampliação do financiamento da educação básica;
- Inclusão social;
- Democratização da gestão e
- Valorização/formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

O desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, além de planos de cargos e salários que promovam maior profissionalização. Isso requer que a formação, inicial e continuada, seja pensada como elementos articulados ou momentos de um processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização do professor. Nessa ótica, o MEC vem, por meio da Secretaria de Educação Básica, implementando planos e projetos

direcionados a efetivação de política de qualificação de professores, gestores e dos demais trabalhadores em educação.

A produção de material, o acompanhamento e a avaliação dos processos de formação continuada em Gestão Escolar constituem, desse modo, no processo de construção e consolidação da articulação e da materialização de uma rede articulada de formação.

Nesse processo, o MEC, por meio da Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional – DFIGE/SEB/MEC, ao oferecer suporte pedagógico, técnico e financeiro, tem um papel de coordenador do desenvolvimento do Programa Nacional e as Instituições Públicas de Ensino o papel de ente participante e coordenador locais dos cursos oferecidos em colaboração com os entes federados e seus respectivos sistemas de ensino.

A efetivação de um projeto articulado de formação de gestores objetiva, entre outros, institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada para gestores escolares; contribuir com a qualificação da ação docente, sobretudo nos processos de organização e gestão democrática da escola, visando propiciar a consolidação de uma escola de qualidade para todos; institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica, contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes/gestores e propiciar projetos articulados de formação, bem como, a troca sistemática de experiências entre projetos de formação continuada, os sistemas de ensino e a SEB/MEC.

Para implementar o Programa Nacional de Formação Continuada de Gestores, alguns princípios e diretrizes devem ser considerados:

a) A formação inicial é exigência da atividade profissional no mundo atual.

A formação inicial exigida para a habilitação ao exercício da profissão, estruturada por meio de uma sólida formação teórico-prática, se complementa com saberes construídos na reflexão do cotidiano. O conhecimento adquirido na formação acadêmica, entre outros, se reelabora e especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções diversas.

É preciso pensar a formação docente (inicial e continuada) como momentos de um processo de construção de uma prática qualificada e de afirmação da identidade e profissionalização do professor.

b) A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico

A articulação teoria e prática é fundamental na formação continuada, pois favorece a retroalimentação do conhecimento com observações do cotidiano escolar, levando à construção de novos saberes. A formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade, do compromisso social com a educação e da formação socialmente referenciada dos estudantes.

Por isso, torna-se urgente desenvolver uma cultura de formação alicerçada na reflexão crítico-teórica, considerando os determinantes sociais mais amplos e as suas implicações no cotidiano do professor e no seu processo profissional.

Deve-se considerar o professor/gestor como sujeito, valorizando suas incursões teóricas, suas experiências profissionais e seus saberes da prática, permitindo que, no processo, ele se torne um investigador capaz de rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e compreender e enfrentar as dificuldades com as quais se depara.

c) A formação para ser continuada deve integrar-se no dia-a-dia da escola.

A dinamização da formação pedagógica bem como a sua integração no dia-a-dia da escola requerem reuniões dos professores em conjunto com o(a) diretor(a) e pessoas do apoio pedagógico da escola, para realizar estudos, partilhar dúvidas, questões e saberes num processo contínuo e coletivo de reflexão sobre os problemas e as dificuldades encontradas, bem como no encaminhamento de soluções.

d) A formação continuada é componente essencial da profissionalização docente.

Não se pode perder de vista a articulação entre formação e profissionalização, entendendo que uma política de formação implica no encaminhamento de ações efetivas, no sentido de melhorar as condições de trabalho, bem como a estruturação do trabalho pedagógico da escola.

O Programa constitui-se em rede de formação continuada de gestores e, deste modo, contribui para a otimização das atividades de formação (envolvendo ensino, pesquisa e extensão), bem como para a melhoria dos processo ensino-aprendizagem e rediscussão dos marcos de organização e gestão das escolas públicas, contribuindo para a sua efetiva democratização.

Visando a consolidação do Programa, é fundamental destacar alguns fatores que contribuem para a consolidação das ações propostas:

- existência de ambiente propício e de momentos de reflexão coletiva entre pares e construção do conhecimento a partir da articulação entre teoria e prática. Tal perspectiva reforça a compreensão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa estimulando estudos sobre os processos de gestão, sobre a modalidade de EAD, entre outros;

- garantia de acompanhamento, suporte e retorno sobre resultados das atividades de formação por meio da avaliação continuada;

- vinculação do plano de formação com o projeto político-pedagógico da escola;

- condições de infraestrutura;

- envolvimento dos dirigentes institucionais locais e

- regularidade das atividades de formação.

À Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional - DFIGE/SEB/MEC compete constituir coordenação nacional (equipe técnica e pedagógica), que acompanhará a execução dos cursos, estabelecerá diretrizes, sistematizará dados e fará o acompanhamento e a avaliação técnico-financeira, pedagógica e da efetividade do processo de implementação, bem como viabilizará o aporte técnico-pedagógico e financeiro às atividades previstas.

As questões concernentes ao funcionamento, monitoramento e avaliação das atividades do Programa, bem como aquelas que não constam neste documento serão encaminhadas e coordenadas pela SEB, por meio da Diretoria de Fortalecimento Institucional e Gestão Educacional.

Portanto, o acompanhamento e avaliação, instrumentos indispensáveis de gestão de políticas, a serem desenvolvidos pela DFIGE/SEB/MEC, contribuirão para avaliar as condições de êxito da ação planejada, examinar, a curto e médio prazo, seus avanços, bem como analisar a necessidade de correção nos processos de formação de sua implementação. Tal instrumento permitirá uma visão dos processos, resultados e impactos da implementação do referido Programa.

### **3. Referências**

BRASIL. Constituição Federal de 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394, de 1996.

BRASIL. Plano Nacional da Educação, Lei n. 10.172, de 2001.

BRASIL. Portaria Ministerial n. 4.361, de 2004. Trata do credenciamento e credenciamento de IES, para oferta de cursos superiores a Distância.

Resolução CNE/CES nº 1, de 2001. Trata das normas para o funcionamento da pós-graduação.

BRASIL. Orientações Gerais. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Brasília: MEC/SEB/CAFISE, 2006.

BRASIL. Programa Nacional Escola de Gestores. Brasília: MEC/SEB/DPR, 2007.

Fonte: Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13515&Itemid=944](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13515&Itemid=944)

<Acesso em 130609>