

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO

**A LDB/96 E A QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: COM A
PALAVRA OS DOCENTES DA REDE PÚBLICA EM BELO
HORIZONTE**

Ronara Dias Adorno

BELO HORIZONTE
2005

RONARA DIAS ADORNO

**A LDB/96 E A QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO: COM A
PALAVRA OS DOCENTES DA REDE PÚBLICA DE BELO HORIZONTE**

Dissertação apresentado ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Organizações e Recursos Humanos

Orientador: Prof. Dr. Antônio Luiz Marques. CEPEAD/FACE/UFMG

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais

2005

A2411
2005

Adorno, Ronara Dias, 1968-

A LDB e a qualidade de vida no trabalho: com a palavra os docentes da rede pública de Belo Horizonte / Ronara Dias Adorno. - 2005.
153 f. : il., enc.

Orientador: Antônio Luiz Marques

T Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração

1.Qualidade de vida no trabalho - Teses 2.Satisfação no trabalho - Teses
3.Administração - Teses I.Marques, Antônio Luiz II.Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração
III.Título

CDD: 658.314



**Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Ciências Econômicas
Departamento de Ciências Administrativas
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração**

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO da Senhora RONARA DIAS ADORNO, REGISTRO N° 353/2005. No dia 29 de abril de 2005, às 08:00 horas, reuniu-se na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração do CEPEAD, em 25 de abril de 2005, para julgar o trabalho final intitulado "A LDB/96 e a Qualidade de Vida no Trabalho: Com a palavra os docentes da rede pública em Belo Horizonte", requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Administração, área de concentração: **Organização e Recursos Humanos**. Abrindo a sessão, o Senhor Presidente da Comissão, Prof. Dr. Antônio Luiz Marques, após dar conhecimento aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

APROVAÇÃO;

APROVAÇÃO CONDICIONADA A SATISFAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS CONSTANTES NO VERSO DESTA FOLHA, NO PRAZO FIXADO PELA BANCA EXAMINADORA (NÃO SUPERIOR A 90 NOVENTA DIAS);

REPROVAÇÃO.

O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pelo Senhor Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 29 de abril de 2005.

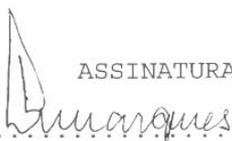
NOMES

Prof. Antônio Luiz Marques
ORIENTADOR Dr. (CEPEAD/UFMG)

Prof. Ivan Beck Ckagnazaroff
Dr. (CEPEAD/UFMG)

Profª. Zélia Miranda Kilimnik
Drª. (FUMEC/MG)

ASSINATURAS


.....

.....

.....

Eu educo *hoje* com valores que recebi
ontem
Para pessoas que são o amanhã.
Os valores de *ontem*, os conheço.
Os de *hoje*, percebo alguns.
Dos de *amanhã*, não sei.

Se só uso os de *hoje*, não educo,
complico.
Se só uso os de *ontem*, não educo,
condiciono.
Se só uso os de *amanhã*, não educo,
faço experiências com os alunos.
Se uso os três, sofro mas educo.

Por isso, educar é perder sempre sem
perder-se.
Educa quem for capaz de fundir,
ontens, hojes e amanhãs
Transformando-os num presente
onde o amor e o livre arbítrio sejam as
bases.

(Arthur da Távola)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me tem dado proteção e forças para atingir as metas traçadas, e a meus pais, Maria e Newton, que me propiciaram a formação e as condições necessárias à busca de novos caminhos.

Ao Vinícius, que tem convivido com minhas angústias e incertezas, minha gratidão pelo carinho e companheirismo, e pela paciência e compreensão, que tanto me ajudaram a superar os obstáculos.

Às amigas e anjos da guarda, Alessandra, Maria do Carmo e Marlene, pela generosidade, carinho, incentivo e apoio.

Ao doutorando Ângelo, pelo estímulo e pelo desprendimento em compartilhar comigo seu saber.

Ao amigo Wellington, pelo grande incentivo à minha entrada nesse curso.

Ao professor e orientador Antônio Luiz Marques, por sua gentileza, paciência, competência, sabedoria e confiança em meu trabalho.

Ao professor Ivan Beck Chagnazaroff, pelo interesse e pelas observações sempre pertinentes.

Aos amigos e amigas que entenderam e desculparam minha ausência em vários momentos.

Aos colegas de mestrado, que me proporcionaram a oportunidade e a alegria de novas amizades.

Aos professores e diretores da Escola Estadual Governador Milton Campos e do Colégio Municipal Marconi, que, apesar de sua atribulada e exaustiva vida cotidiana, se disponibilizaram a colaborar com esta pesquisa, demonstrando interesse em participar das entrevistas e questionários.

Aos professores e funcionários do CEPEAD, que acompanharam minha trajetória, meu muito obrigado!

RESUMO

Essa pesquisa investiga a percepção de professores de escolas públicas de nível médio em Belo Horizonte, quanto à sua Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), após a Reforma do Ensino de 1996, tendo em vista as ações governamentais voltadas para a Educação. Procedeu-se a um diagnóstico da realidade de trabalho dos professores dessas escolas, com base no discurso do Governo divulgado pela mídia. Trata-se de uma pesquisa descritiva, a qual adotou a estratégia de estudo comparativo de casos, em um enfoque qualitativo-quantitativo. A amostra engloba docentes de uma escola da rede estadual e outra da rede municipal de ensino. A fundamentação teórica está baseada especialmente nos modelos de Walton (1973), Hackman e Oldham (1975), Westley (1979), Werther e Davis (1983), explorando tanto o conteúdo intrínseco quanto o extrínseco do trabalho docente. As variáveis analisadas foram agrupadas em três categorias: dimensões básicas da tarefa, integração indivíduo-organização, fatores organizacionais e fatores ambientais. Foram realizadas vinte entrevistas semi-estruturadas e aplicados 142 questionários, trazendo à tona relações sociais diversas no âmbito de ambas as escolas. Com base nos dados coletados, concluiu-se que os professores estão moderadamente satisfeitos com a QVT geral. Em relação às dimensões básicas da tarefa e à interação indivíduo-organização, percebeu-se satisfação moderada dos professores. Já a categoria referente aos fatores organizacionais e ambientais demonstrou que os professores estão insatisfeitos com as inadequadas condições de trabalho e sua progressiva desvalorização, apesar da importância da profissão para o progresso e o desenvolvimento da nação. Diferenças significativas entre as duas escolas foram observadas sobretudo quanto à categoria interação indivíduo-organização. A remuneração, a atuação do Governo e a atuação do sindicato revelaram-se as maiores fontes de insatisfação dos professores. A satisfação foi evidenciada, principalmente, no inter-relacionamento e na integração social. De modo geral, e com base nos dados da pesquisa, pode-se dizer que a escola municipal é um local melhor para se trabalhar que a estadual. Sugere-se, a título de recomendação, a implantação de um sistema de avaliação da gestão escolar, mediante a utilização do instrumento desenvolvido para esta pesquisa; bem como a promoção de intercâmbio entre escolas e entre outros profissionais, o incentivo à participação dos professores em decisões relevantes da escola e o treinamento dos diretores das escolas em gestão de pessoas.

Palavras-chave: Qualidade de vida no trabalho, LDB, trabalho docente, satisfação no trabalho, professores de escolas públicas.

ABSTRACT

This research investigates the perception of teachers from public high schools in Belo Horizonte as to their Quality of Working Life after the 1966 educational reformation, taking into account government actions turned to Education. A diagnosis of the work reality based on the government speech divulged by the media is carried out. It is a descriptive research, which adopted the comparative study strategy, with a qualitative/quantitative focus. The sample includes teachers from the state educational system and teachers from the municipal educational system. The theoretical basis relies particularly on Walton (1973), Hackman and Oldham (1975), Westley (1979), Werther and Davis (1983) models, and explores the intrinsic content as well as the extrinsic work of the teacher. The variables analyzed were grouped in three categories: basic dimensions of the task, individual/organization integration, organizational factors and environmental factors. 20 semi-structured interviews were carried out and 142 questionnaires were applied, thus bringing to light different social relations in both schools ambits. Based on the data collected, it was concluded that the teachers are moderately satisfied with the quality of working life. Regarding the basic dimensions of the task and the interaction between individual and organization, it was noticed a moderate satisfaction of the teachers. The category related to the organizational and environmental factors showed that the teachers are unsatisfied with the inadequate conditions of work and its increasing depreciation, despite the importance of the profession to the nation's progress and development. Significant differences between both schools were noticed mainly concerning the category individual/organization interaction. The remuneration, the government actions and the labor union actions showed to be the major sources of the teachers' dissatisfaction. The satisfaction was evidenced mainly in the inter-relationship and social integration. In general, and based on the research data, one can tell that the municipal school is the best place to work compared to the state school. It is suggested the implementation of an evaluation system of school management, by means of the tool developed by this research; as well as the promotion of interchanges among schools and other professionals, and the incentive to the participation of teachers in the school relevant decisions and the training of school principals in human resources management.

Key words: Quality of working life, LDB, teacher's work, satisfaction at work, public school teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEPEAD - Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração

ENANPAD - Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração

FACE – Faculdade de Ciências Econômicas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

JDS – Job Diagnostic Survey

KMO – Kaiser-Meyer-Olkin

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

NEACO - Núcleo de Estudos Avançados sobre Comportamento Organizacional

NIC – Necessidades Individuais de Crescimento

PMT – Potencial Motivacional da Tarefa

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

QVT – Qualidade de Vida no Trabalho

SEEMG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

SindUTE – Sindicato único dos Trabalhadores em Educação

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SPSS – Statistical Package for the Social Science

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Modelo das Dimensões Básicas da Tarefa	27
FIGURA 2 - Fatores que influenciam o projeto de cargo e a QVT	32
FIGURA 3 - Modelo de Análise da Pesquisa	73

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Origens da Qualidade de Vida no Trabalho	29
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Caracterização da amostra por escola	77
GRÁFICO 2 - Caracterização da amostra quanto ao sexo, por escola	78
GRÁFICO 3 - Caracterização da amostra quanto ao estado civil, por escola	78
GRÁFICO 4 - Caracterização da amostra quanto à idade, por escola	79
GRÁFICO 5 - Caracterização da amostra quanto ao quantitativo de dependentes, por escola	79
GRÁFICO 6 - Caracterização da amostra quanto à escolaridade, por escola	80
GRÁFICO 7 - Caracterização da amostra quanto à experiência profissional, por escola	80
GRÁFICO 8 - Caracterização da amostra quanto ao tempo de exercício na escola, por escola	81
GRÁFICO 9 - Caracterização da amostra quanto ao vínculo profissional, por escola	81
GRÁFICO 10 - Caracterização da amostra quanto ao turno de atuação, por escola	82
GRÁFICO 11 - Caracterização da amostra quanto à jornada semanal de trabalho, por escola	82
GRÁFICO 12 - Caracterização da amostra quanto ao tempo despendido com atividades extraclasse, por escola	83
GRÁFICO 13 - Caracterização da amostra quanto à remuneração do cargo docente, por escola	84
GRÁFICO 14 - Caracterização da amostra quanto a outras fontes de renda, por escola	84
GRÁFICO 15 - Caracterização da amostra quanto à remuneração total, por escola	85
GRÁFICO 16 - Síntese da categoria Dimensões básicas da tarefa, por escola e total	101
GRÁFICO 17 - Síntese da categoria Interação indivíduo-organização, por escola e total	119
GRÁFICO 18 - Síntese da categoria Fatores organizacionais e ambientais, por escola e total	136

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Infra-estrutura disponível na escola - 2002	53
TABELA 2 - Rendimento Médio Mensal por profissão – Região Sudeste - 2001	54
TABELA 3 - Quantitativo de docentes da rede pública de Ensino Médio de Minas Gerais - 2003	63
TABELA 4 - Distribuição da amostra quantitativa, por escola	69
TABELA 5 - Análise fatorial – Medidas de Adequação da Amostra	70
TABELA 6 - Resultado de Alfa de Cronbach por categoria de análise	71
TABELA 7 - Significado de QVT, por escola	86
TABELA 8 - Critérios para avaliação da QVT	88
TABELA 9 - Níveis gerais de QVT da amostra	89
TABELA 10 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Variedade de Habilidades	90
TABELA 11 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Identidade da Tarefa	91
TABELA 12 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Significado da Tarefa	93
TABELA 13 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Inter-relacionamento	94
TABELA 14 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Autonomia	96
TABELA 15 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável <i>Feedback</i> Extrínseco	98
TABELA 16 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável <i>Feedback</i> Intrínseco	100
TABELA 17 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Compensação Justa e Adequada	102
TABELA 18 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Segurança e Saúde	105
TABELA 19 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Oportunidade Imediata de Uso e Desenvolvimento das Capacidades Humanas	108
TABELA 20 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Oportunidade de Crescimento Profissional	110
TABELA 21 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Integração Social	112
TABELA 22 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Constitucionalismo	114

TABELA 23 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Equilíbrio Trabalho e Vida	115
TABELA 24 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Relevância Social do Trabalho	117
TABELA 25 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Organização Escolar	120
TABELA 26 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Atuação Governamental	122
TABELA 27 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Interação com Outras Instituições	127
TABELA 28 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Segurança no Emprego	128
TABELA 29 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Realização Profissional	129
TABELA 30 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Atuação Sindical	131
TABELA 31 - Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Participação	134

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO	19
2.1. Antecedentes históricos	19
2.2. Conceitos	21
2.3. Principais abordagens	23
2.3.1. Walton	23
2.3.2. Hackman e Oldham	25
2.3.3. Westley	28
2.3.4. Nadler e Lawler	30
2.3.5. Werther e Davis	31
2.3.6. Huse e Cummings	34
2.4. Reflexões sobre o tema	36
2.5. A QVT na atualidade	38
3. O PROFESSOR E A ESCOLA PÚBLICA	43
3.1. Características organizacionais das escolas públicas	43
3.2. A Reforma do Ensino de 1996	47
3.3. O trabalho docente	51
4. METODOLOGIA	60
4.1. Problema de pesquisa e justificativa	60
4.2. Objetivos	61
4.3. Características gerais da pesquisa	61
4.4. Universo e amostra	63
4.4.1. Caracterização das escolas pesquisadas	64
4.4.1.1. Escola Estadual Governador Milton Campos	64
4.4.1.2. Colégio Municipal Marconi	65
4.5. Coleta de dados	66
4.5.1. Dados qualitativos	67
4.5.2. Dados quantitativos	68
4.6. Instrumentos de coleta de dados e modelo de análise da pesquisa	71
4.7. Tratamento dos dados	74
4.7.1. Dados qualitativos	74
4.7.2. Dados quantitativos	76

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	77
5.1. Perfil da amostra	77
5.2. Significado de QVT	86
5.3. Resultado geral da QVT da amostra	88
5.4. Dimensões básicas da tarefa	89
5.4.1. Variedade de habilidades	89
5.4.2. Identidade da tarefa	91
5.4.3. Significado da tarefa	92
5.4.4. Inter-relacionamento	94
5.4.5. Autonomia	95
5.4.6. Feedback extrínseco	97
5.4.7. Feedback intrínseco	99
5.5. Interação indivíduo-organização	102
5.5.1. Compensação justa e adequada	102
5.5.2. Segurança e saúde no trabalho	105
5.5.3. Oportunidade de uso das capacidades humanas	107
5.5.4. Oportunidade de crescimento e garantia profissional	109
5.5.5. Integração social	112
5.5.6. Constitucionalismo	113
5.5.7. Equilíbrio trabalho e vida	115
5.5.8. Relevância social do trabalho	117
5.6. Fatores organizacionais e ambientais	120
5.6.1. Organização escolar	120
5.6.2. Atuação governamental	121
5.6.3. Interação com outras instituições	126
5.6.4. Segurança no emprego	127
5.6.5. Realização profissional	129
5.6.6. Atuação sindical	131
5.6.7. Participação	133
6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	137
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
8. ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, na busca por melhores desempenhos as organizações em geral têm gerado problemas sociais e humanos com conseqüências negativas para o indivíduo, visto por alguns autores como vítima do trabalho, o qual, embora ocupe lugar central na vida de muitas pessoas, exerce pressões derivadas da organização racional e científica, pondo particularmente em causa o equilíbrio psíquico e a saúde mental do indivíduo. Esse é o ponto de vista de Dejours (1993), segundo o qual a resposta a tais pressões organizacionais é a insatisfação no trabalho, originando defesas individuais, como alta rotatividade e absenteísmo.

O panorama industrial do início do século XX fez surgir a necessidade de implantação de uma organização dos meios de produção que atendessem à nova lógica da racionalização. Buscava-se não apenas o aumento da eficiência, com a redução dos custos e preços dos produtos, mas também o conseqüente aumento dos lucros e dos salários, o que satisfaria, respectivamente, à sociedade em geral, ao capital e ao trabalho (TAYLOR, 1957). A ineficiência era o mal a ser combatido e via-se o homem exclusivamente motivado por recompensas salariais, econômicas ou materiais: o *homo economicus*.

Em decorrência da insatisfação dos trabalhadores com os métodos propostos pela organização racional do trabalho, diversos pesquisadores, a partir da década de 30, buscaram desenvolver estudos que visassem à humanização das organizações (MAYO, 1959; HERZBERG, 1964; MASLOW, 1977; MCGREGOR, 1980), mas, foi somente na década de 50 que começaram estudos específicos sobre a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), impulsionados, sobretudo na década seguinte, quando cientistas e dirigentes se dedicaram à busca de melhores formas de realizar o trabalho, admitindo a conscientização dos trabalhadores e o aumento da responsabilidade social da empresa. No ponto de vista de Morin (2001, p. 11), a organização do trabalho deve oferecer aos trabalhadores “a possibilidade de realizar algo que tenha sentido, de praticar e de desenvolver suas competências, de exercer seu julgamento e seu livre-arbítrio, de conhecer a evolução de seus desempenhos e de se ajustar”. Essa autora salienta a importância de se propiciarem condições apropriadas aos trabalhadores, para o cumprimento de suas tarefas. Segundo esse enfoque, para que um trabalho tenha sentido, deve estar associado às suas próprias características e também a certos princípios da organização.

Com uma abordagem que considera que os indivíduos, em sua maioria, têm o desejo de assumir mais responsabilidades, participar das decisões sobre o que vão fazer e obter

autonomia e respeito profissional, diversos teóricos defensores da QVT, como Westley (1979), a vêem como uma possibilidade de solucionar os problemas oriundos das organizações inseridas na sociedade industrial. Apesar de se tratar de um tema antigo, abordado em diversas pesquisas científicas desenvolvidas no exterior e no Brasil¹, os fundamentos da QVT são ainda desconhecidos ou mal interpretados por grande parte das organizações brasileiras, as quais perdem a oportunidade de utilizar essa eficiente ferramenta de gestão de recursos humanos.

Mais recentemente, as mudanças no processo produtivo, impulsionadas pelas novas tecnologias, passaram a exigir do trabalhador características de flexibilidade de raciocínio para compreender situações novas e solucionar problemas, autonomia, capacidade de trabalhar em equipe, de exercer múltiplos papéis e de executar diferentes tarefas com criatividade, pensamento crítico e analítico, além de saber onde e como buscar informações (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000; ROMAN, 1999). O perfil e a formação do trabalhador, considerado peça-chave no desenvolvimento organizacional passaram a ser mais valorizados em processos de seleção e recrutamento para o mercado de trabalho, fazendo retornar à escola um significativo contingente populacional dela afastado, incluindo adolescentes que aspiram a trabalhar.

A partir das últimas modificações legais no sistema de ensino brasileiro, iniciadas em 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, houve um relevante incremento quantitativo nos sistemas de ensino. A oferta de vagas foi ampliada e, com o esforço do Governo Federal em prol da melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, os índices de repetência e evasão nesse nível de escolaridade foram reduzidos, resultando em acesso ao Ensino Médio por um maior contingente de alunos. Tudo isso criou um quadro de explosão da demanda e de grande diferenciação da clientela, pois passaram ingressar nas escolas públicas jovens precedentes de estratos menos favorecidos economicamente e com pouco apoio de seu meio social.

Tendo em vista a necessidade de atendimento à demanda e de cumprimento do disposto no contexto legal, uma série de mudanças internas passaram a ser implementadas nas escolas públicas, afetando as relações entre seus diversos segmentos e atribuindo novos papéis principalmente ao professor (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003), cuja participação nas

¹ Ver, por exemplo, Steijn (2001); Lewchuk, Stewart e Yates (2001); Labiris (2002); Korunga (2003); Honório e Marques (2001); Tolfo e Piccinini (2002); El-Aouar e Souza (2003); Martins (2003) e Guimarães (2004).

decisões pedagógicas foi assegurada por lei, nos termos do art. 13, inciso I da LDB (BRASIL, 1996).

A maior participação do professor no processo decisório da escola trouxe-lhe sobrecarga de trabalho, na forma de mais reuniões para planejamento e tomada de decisões. Além disso, a forte pressão de que se tornou alvo, objetivando maior eficiência em sua prática pedagógica e no cumprimento das exigências legais, sem a contrapartida correspondente, seja em termos de condições físicas e materiais oferecidas pela escola, seja em termos de adequada remuneração e valorização de seu trabalho, acarretaram em conseqüências negativas para o professor, tais como a redução de seu espaço de vida fora do trabalho e seu maior desgaste físico e mental.

Tendo em vista as grandes mudanças que a reforma do ensino, consubstanciada na LDB, representou para a comunidade escolar, justifica-se o intuito de adentrar a realidade de estabelecimentos de Ensino Médio e dar voz a seus atores, para que manifestem sua percepção a respeito da própria qualidade de vida no trabalho, abordando variáveis relacionadas com o conteúdo das tarefas que desenvolvem, com sua integração com a organização escolar e com os diversos fatores organizacionais e ambientais com que interage.

Optou-se pela observação e análise de unidades escolares da rede pública de ensino estadual e municipal. A escola pública, definida como aquela criada ou incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público (LDB art. 19, inciso I), não pode ser comparada à organização privada, pois não se pauta pela reprodução de interesses capitalistas ou pelos desejos dos donos (SILVA JÚNIOR, 1990; PARO, 2002; NÓVOA, 1995). A escola pública é um local de trabalho que, por sua finalidade e por sua natureza peculiar, requer critérios especiais de organização e administração, estabelecidos a partir das características do trabalho que ali se desenvolve, requerendo também uma constante análise de conceitos e significados que se alteram em função dos momentos históricos que vivencia, tais como as reformas do ensino já ocorridas no Brasil.

Entende-se que esta pesquisa, por proporcionar uma leitura da organização escolar pública na visão daqueles que implementam as mudanças propostas – os professores – é oportuna e relevante. Hutmaker (1995) destaca que os estudos escolares têm focado basicamente a seleção, a orientação pedagógica, a organização do trabalho dos professores, os métodos de ensino e as estratégias de avaliação. Também Nóvoa (1992) ressalta que se tem enfatizado a prática docente, mas não o ser humano. Para este autor, o ingrediente que tem faltado nas pesquisas é a voz do professor, aquele que busca a realização de seus objetivos

dentro do espaço coletivo da instituição escolar. Assim, esta pesquisa pretende lançar um olhar da Administração sobre o trabalho desse profissional e produzir reflexões que contribuam para recuperar sua imagem social, em meio à degradação e às condições precárias de trabalho que têm sempre permeado noticiários na mídia.

Esta investigação busca também identificar e estudar aspectos referentes à gestão dos recursos humanos nas instituições pesquisadas, pois “esquecemo-nos de olhar as escolas como organizações” (HUTMAKER, 1995, p. 59). Nessa perspectiva, a presente pesquisa pretende contribuir desenvolvendo um instrumento de avaliação de QVT específico para a categoria profissional docente, o qual poderá ainda ser utilizado para avaliação da gestão das escolas pesquisadas por sua própria diretoria ou por outros órgãos da educação pública.

O presente trabalho, que enfoca a fundamentação teórica sobre QVT, as características das organizações escolares e as peculiaridades do trabalho docente, está estruturado da seguinte forma:

O capítulo 2 apresenta os modelos clássicos de QVT que deram suporte à construção dos instrumentos de coleta e análise de dados. Apresenta também uma síntese histórica do tema, algumas de suas diferentes conceituações, críticas e seu posicionamento atual no contexto das pesquisas de pós-graduação no Brasil.

O capítulo 3 inicia-se com uma abordagem das características organizacionais da escola pública, buscando nuances de seu funcionamento e seus detalhes marcantes no trabalho do professor. Em seguida, há uma contextualização da última Reforma do Ensino, abordando a legislação pertinente e o discurso do Governo na mídia. Por fim, o capítulo traz uma descrição do trabalho docente.

A metodologia é descrita no capítulo 4, explicitando a operacionalização da investigação: o problema de pesquisa, os objetivos, a população e a amostra. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo-quantitativo e de caráter descritivo, tendo-se optado por um estudo comparativo de casos entre uma escola da rede estadual e outra da rede municipal. As variáveis de QVT foram consolidadas em três categorias: Dimensões básicas da tarefa, Interação Indivíduo-organização e Fatores organizacionais e ambientais.

O capítulo 5 apresenta os dados coletados nas fases qualitativa e quantitativa, sendo cada variável analisada separadamente.

Por fim, a conclusão é apresentada no capítulo 6, ressaltando os principais achados e explicitando recomendações às escolas e/ou às respectivas Secretarias de Educação.

2 QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Este capítulo apresenta o referencial teórico pesquisado sobre o tema “qualidade de vida no trabalho”. Após focar os antecedentes, histórico e a conceituação, serão abordados os modelos clássicos, suas contribuições e características. Seguem-se algumas reflexões críticas e, por fim, o contexto atual do tema.

2.1. Antecedentes históricos

A constante busca por melhores formas de executar uma tarefa, objetivando sempre o aumento da produtividade, acabou por intervir nas condições de trabalho e de bem-estar do trabalhador. Nos séculos XVIII e XIX, iniciaram-se os estudos sobre o trabalho e as interferências de suas condições na produção e no moral dos trabalhadores. No início do Século XX, a produção em larga escala, com grande concentração em maquinaria e mão-de-obra, era propícia para a busca de bases científicas que garantissem a melhoria da prática empresarial e o surgimento da teoria administrativa. Começaram a surgir os primeiros esforços nas empresas capitalistas para a implantação de métodos e processos de racionalização do trabalho, como a administração científica de Taylor (1957). Obedecendo aos princípios da eficiência e da racionalização do trabalho, os pressupostos tayloristas tiveram importante participação na expansão industrial; contudo, a desapropriação do conhecimento do trabalhador, ocasionada pela redução do conteúdo das tarefas, trouxe consigo a submissão e a disciplina do corpo. No mesmo momento histórico, Fayol (1968) apresentou um modelo que buscava concatenar racionalmente as atividades dos subordinados por meio do planejamento, organização, coordenação, direção e controle das atividades. Sua fórmula para a ordem social era: um lugar para cada pessoa, e cada pessoa em seu lugar.

Braverman (1981, p. 83) critica as conseqüências da gerência científica, ressaltando que “investiga não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital” e argumenta sobre o efeito degradador exercido sobre a capacidade técnica do indivíduo. De acordo com este autor, o trabalho fragmentado pregado por Taylor fragmenta o próprio trabalhador, retirando-lhe o controle sobre os processos e, conseqüentemente, desqualificando-o. Segundo sua concepção, trata-se de um paradoxo: as novas funções criadas pelo desenvolvimento tecnológico exigiriam cada vez menos (e não mais) habilidades do trabalhador, devido à simplicidade do processo. O autor salienta ainda que não existe

diferença entre o trabalho da linha de montagem e o administrativo, pois, em ambas as situações, são executadas tarefas fracionadas, monótonas, mal remuneradas e sem perspectiva de carreira, portanto, degradantes.

A insatisfação com os métodos propostos pela administração científica, demonstrada pelos trabalhadores mediante greves, absenteísmo, alta rotatividade, sabotagens e desperdícios, motivou diversos pesquisadores, a partir da década de 30, a desenvolverem estudos visando à humanização das organizações. Dentre eles, destaca-se o de Mayo (1959), segundo o qual os operários eram motivados pela necessidade de estarem juntos, serem reconhecidos e receberem uma boa comunicação. A partir de seus estudos, abriu-se um novo campo de pesquisas, onde as necessidades sociais e a satisfação no trabalho passaram a ser vistas como fatores importantes para a consecução do objetivo empresarial de aumento de produtividade.

As relações humanas começaram desde então a se desenvolverem como forma de diminuir a distância e os conflitos entre a organização técnica e a social. Surgiram autores como Herzberg (1964), Maslow (1977) e McGregor (1980) que, com seus estudos sobre motivação, revelaram que o conteúdo da tarefa e o ambiente de trabalho tanto poderiam ser fontes de satisfação quanto de insatisfação do indivíduo no trabalho. Era necessário, portanto, enriquecer a tarefa, praticar recompensas adequadas, valorizar as potencialidades intelectuais dos empregados e estimular a criatividade (HONÓRIO e MARQUES, 2001).

De forma progressiva, o tema “condições de trabalho” passou a constar nas reivindicações operárias, e “a luta pela sobrevivência deu lugar à luta pela saúde do corpo” (DEJOURS, 1987, p. 22). Para este autor, a organização racional do trabalho, estruturada de forma a obedecer aos princípios de eficiência, separação entre planejamento e execução, especialização, hierarquização, submissão e disciplina do operário foi uma das razões do início da luta operária pela saúde mental.

Começaram então, na década de 50, estudos específicos sobre a QVT. Um de seus pioneiros, Eric Trist, e seus colaboradores no Instituto Tavistock de Londres, estudaram os impactos da mecanização em trabalhadores de minas de carvão. Na busca por um modelo que agrupasse o trinômio indivíduo-trabalho-organização, esses pesquisadores desenvolveram a abordagem sóciotécnica, a qual se baseia tanto no sistema técnico quanto no social, preconizando que ambos deveriam operar conjuntamente na elaboração de produtos ou serviços (HUSE e CUMMINGS, 1985). Assim, a eficácia do sistema se relaciona diretamente com a adequação do sistema social no atendimento aos requisitos do sistema técnico. Tal

enfoque propiciou análises críticas de cargos, tarefas e papéis sociais, introduzindo valores humanísticos na configuração dos sistemas produtivos.

Ao pesquisarem melhores formas de realizar o trabalho, admitindo a conscientização dos trabalhadores e o aumento da responsabilidade social da empresa, cientistas e dirigentes deram um impulso à QVT a partir dos anos 60. Os autores Nadler e Lawler (1983) identificaram duas fases distintas desde então. Na primeira, relativa ao período 1964-1974, as questões relevantes eram saúde, segurança e satisfação pessoal dos trabalhadores. No entanto, no final da década de 70, outros assuntos como inflação e custos de energia se destacavam nos Estados Unidos. Essa mudança de foco das atenções redundou em um período de calma nas atividades de QVT, o qual findou somente em 1979. Iniciou-se, então, a segunda fase da QVT, reativada pela maior competição internacional e tendo como pano de fundo as técnicas japonesas de administrar. Huse e Cummings (1985 p.201) citam diversos países que passaram a divulgar tal ferramenta tais como: França, Alemanha Ocidental, Dinamarca, Suécia, Noruega, Holanda, Itália, Grã-Bretanha, Checoslováquia, Hungria, Iugoslávia, Canadá, México e Índia.

2.2 Conceitos

O termo Qualidade de Vida no Trabalho tem sido utilizado com uma ampla variedade de sentidos. De forma evolutiva, Nadler e Lawler (1983) distinguem seis definições potenciais que lhe são atribuídas, de acordo com o foco principal de cada período:

- 1959-1972: QVT como uma *variável*, tratada como uma reação individual ao trabalho. O foco se direciona para as possibilidades de enriquecimento das atividades, visando a satisfação do indivíduo;
- 1969-1975: QVT como um *caminho*, cujo foco se concentra mais no indivíduo do que na organização, mas estabelece também uma ligação entre projetos cooperativos.
- 1972-1975: QVT como um *método*, um meio ou uma tecnologia para melhorar o ambiente de trabalho, tornando-o mais produtivo e satisfatório;
- 1975-1980: QVT como um *movimento*, sendo os termos “gerência participativa” e “democracia industrial” freqüentemente utilizados como seus ideais;

- 1979-1983: QVT como uma *panacéia*, um conceito global que poderia significar *tudo* no combate à competição estrangeira e aos problemas de qualidade e produtividade. Este enfoque levava as pessoas a se confundirem quanto ao seu real significado;

Nadler e Lawler (1983) identificaram a QVT como uma maneira de pensar sobre as pessoas, o trabalho e as organizações, caracterizada por uma preocupação tanto com o impacto do trabalho sobre as pessoas e sobre a eficiência organizacional, quanto com a participação do trabalhador na solução de problemas e na tomada de decisões organizacionais.

Para Walton (1973), a QVT diz respeito a valores humanos e ambientais que foram suprimidos em favor dos avanços tecnológicos, da busca de produtividade e do crescimento econômico das sociedades industriais.

Westley (1979) considera a QVT como o conjunto dos esforços que permitem uma maior humanização do trabalho, solucionando os problemas oriundos das organizações produtivas inseridas na sociedade industrial.

Werther e Davis (1983), por sua vez, definem a QVT como o conjunto de esforços que, na reformulação dos cargos, busca maior produtividade e satisfação, por meio da participação dos trabalhadores. Estes autores consideram que a QVT é afetada por muitos fatores, tais como: supervisão, condições de trabalho, pagamento, benefícios e projeto do cargo.

Percebe-se, por conseguinte, que o conceito de QVT, além de englobar aspectos legais de proteção ao trabalhador, atendimento a suas necessidades, humanização do trabalho e responsabilidade da empresa de conceder condições favoráveis ao trabalhador para o cumprimento das tarefas, inclui aspectos tecnológicos, psicológicos e sociológicos. Fazendo uma junção dos aspectos abordados nos últimos trinta anos, Honório e Marques (2001, p. 59) conceituam a QVT de forma mais abrangente, a qual foi adotada como referencial para efeito desta pesquisa:

Uma experiência de humanização do trabalho, por meio da qual uma organização, para alcançar ganhos de produtividade e excelência empresarial, procura satisfazer os seus membros criando condições de trabalho que ofereçam: cargos produtivos e satisfatórios; atividades significativas e desafiadoras; sistemas de recompensa inovadores; informações compartilhadas; *feedback* constante; possibilidades de participação nas decisões e na solução de problemas; e oportunidades de realização pessoal e profissional.

Sintetizando os principais significados, notam-se duas principais distinções: a posição dos empregados, quanto a seu bem-estar e satisfação, e a das organizações, quanto aos efeitos da humanização do trabalho sobre a qualidade e a produtividade.

Serão apresentadas a seguir sínteses das principais abordagens existentes na literatura clássica sobre o tema, revelando uma diversidade conceitual a cerca da QVT.

2.3 Principais abordagens

Os diversos enfoques teóricos que aqui serão apresentados se complementam, revelando a riqueza do tema, suas diversas concepções e o momento histórico vivido por seus respectivos autores. Em ordem cronológica, serão descritos os seguintes modelos clássicos de QVT: Hackman e Oldham (1975); Walton (1973), Westley (1979); Nadler e Lawler (1983), Werther e Davis (1983); e Huse e Cummings (1985).

2.3.1 Walton

O foco da concepção de Walton (1973) é o equilíbrio entre trabalho e espaço total de vida do trabalhador. Segundo essa abordagem, a experiência de trabalho de um indivíduo pode ter efeito negativo ou positivo sobre outras esferas de sua vida, tais como suas relações com sua família. Esse autor apresenta oito variáveis inter-relacionados que afetam a QVT:

1. compensação justa e adequada: diz respeito à adequação do salário recebido pelo trabalhador e à avaliação da equidade dessa remuneração;
2. segurança e saúde no trabalho: relacionam-se à jornada de trabalho, aos horários, ao tipo de trabalho desenvolvido, à sua organização e aos aspectos físicos que podem interferir e ser prejudiciais à saúde do trabalhador;
3. oportunidade imediata de uso e desenvolvimento das capacidades humanas: contempla aspectos pertinentes à autonomia, autocontrole, múltiplas habilidades e conhecimentos, informações sobre o processo de trabalho, tarefas completas e planejamento. Tais aspectos relacionam-se ao significado e à identidade da tarefa e podem afetar a auto-estima do trabalhador;
4. oportunidade futura de crescimento profissional e garantia de trabalho: refere-se a aspectos ligados à carreira, tais como desenvolvimento pessoal, aplicação dos

- conhecimentos e habilidades em atribuições futuras, oportunidades de progresso na organização e estabilidade do emprego;
5. integração social na organização: diz respeito à descaracterização de grandes desníveis hierárquicos, ausência de preconceitos (cor, raça, sexo, religião, nacionalidade, estilo de vida e aparência física), mobilidade permitida para acesso a níveis mais altos na hierarquia, reforço ao espírito de colaboração, senso de comunidade e abertura no relacionamento interpessoal;
 6. constitucionalismo: refere-se ao conjunto de normas, regras e princípios organizacionais que estabelecem os direitos e deveres do trabalhador em caráter de igualdade. Tem como principais variáveis a liberdade de expressão, a equidade, a privacidade e o tratamento com justiça em todos os aspectos do trabalho;
 7. equilíbrio trabalho e espaço total da vida: relaciona-se à conciliação entre os compromissos de trabalho, espaço familiar e de lazer do trabalhador;
 8. relevância social do trabalho: enfoca a imagem da empresa e sua responsabilidade social perante a sociedade, variáveis que podem afetar a auto-estima do trabalhador.

Walton (1973) deixa claro que existem aspectos diferentes na QVT que atingem grupos específicos de trabalhadores, citando, a título de exemplo, os professores não sindicalizados, afetados pela falta de constitucionalismo. Segundo sua concepção, o crescimento da sindicalização dos professores seria resultado de preocupações mais relacionadas com as especificidades do trabalho do que com o nível de compensação ou remuneração dos trabalhadores.

No entendimento do autor, também as diferenças de cultura e estilo de vida determinam percepções diferenciadas sobre o que constitui um alto nível de QVT. Assim, alterações das necessidades e dos desejos do indivíduo; elevação de seu nível de educação, saúde e segurança, substituição do individualismo pelo compromisso social, e o declínio da ênfase na obediência e autoridade alteram, conseqüentemente, a percepção dos indivíduos sobre as variáveis descritas.

Embora este seja um dos mais abrangentes modelos de QVT, razão pela qual embasará grande parte desta pesquisa, Walton (1973) não considera aspectos como participação e a influência do ambiente econômico, político ou social.

2.3.2 Hackman e Oldham

O modelo de Hackman e Oldham (1975) relaciona o conteúdo do cargo à motivação do indivíduo. Este modelo parte do princípio de que a QVT está ancorada nas características básicas da tarefa, e considera três **estados psicológicos críticos** experimentados pelo indivíduo em sua relação com o trabalho, os quais são determinantes da satisfação e da motivação nessa relação, podendo resultar na realização pessoal e profissional:

- significado do trabalho: a percepção do trabalhador sobre o resultado de seu trabalho, dentro de uma escala de valores;
- percepção da responsabilidade pelos resultados: o quanto o trabalhador se sente responsável pelos resultados obtidos nas atividades que realiza;
- conhecimento dos resultados do trabalho: o nível de conhecimento e entendimento do trabalhador sobre os resultados alcançados.

Na ausência de um desses estados psicológicos, a motivação sofre uma queda considerável. Ao contrário, quando os três estados são atingidos, o indivíduo tende a se sentir satisfeito com seu desempenho e consigo mesmo. Esses bons sentimentos o conduzem a resultados pessoais e profissionais positivos: motivação interna para produzir mais em termos qualitativos e quantitativos, satisfação geral com o trabalho e baixos níveis de absenteísmo e rotatividade.

Para que os estados psicológicos sejam atingidos Hackman e Oldham (1975) elegeram sete critérios desejáveis na composição de uma tarefa, denominados **Dimensões da Tarefa**. Na visão dos autores são a chave para que a tarefa possa ser medida objetivamente e alterada de forma a apresentar potencial para motivar as pessoas a executá-la. Tais dimensões são:

1. Variedade de Habilidade - VH: grau em que a tarefa que o indivíduo desempenha exige a utilização de várias habilidades e talentos;
2. Identidade da Tarefa - IT: grau em que é exigida a execução de um trabalho completo e identificável (do início ao fim);
3. Significado da Tarefa - ST: grau em que a tarefa exerce impacto na vida ou no trabalho de outras pessoas, sejam do próprio ambiente organizacional, seja do ambiente externo;
4. Inter-relacionamento - IR: grau em que o trabalho requer que o indivíduo lide diretamente com outras pessoas, inclusive clientes;

5. Autonomia - AU: grau em que a tarefa executada fornece ao indivíduo independência e liberdade para programar o próprio trabalho e determinar os procedimentos necessários à sua execução;
6. *Feedback* intrínseco - FI: grau em que a tarefa propicia ao indivíduo informações claras e diretas sobre a efetividade de seu desempenho;
7. *Feedback* extrínseco - FE: grau em que o indivíduo recebe dos supervisores ou colegas informações sobre seu desempenho.

As quatro primeiras dimensões representam um caminho importante para a percepção do significado do trabalho. A quinta, a autonomia, contribui para que o trabalhador visualize a própria responsabilidade pelos resultados. As duas formas de *feedback* permitem que o indivíduo tenha conhecimento dos reais resultados de suas atividades.

Os autores criaram um *escore* denominado **Potencial Motivacional da Tarefa (PMT)**, o qual representa um fator de medida do quanto as características da tarefa podem induzir um aumento na motivação interna para o trabalho. Tal *escore* compreende a seguinte equação:

$$PMT = \frac{(VH + IT + ST)}{3} \times AU \times \frac{(EI + EE)}{2}$$

Hackman e Oldham (1975) demonstraram também que as **Necessidades Individuais de Crescimento (NIC)** têm o poder de moderar as relações entre as características da tarefa e os resultados do trabalho. Segundo os autores, isso ocorre porque algumas pessoas têm necessidade de desafios, de desenvolverem ações e idéias independentes no trabalho. Explicam que a tarefa desafiante, estimulante e criativa possibilita a sensação de realização e estimula a obtenção de novos aprendizados. Portanto, a pessoa que tem maior NIC reage de forma mais positiva que uma pessoa com baixo NIC na realização de tarefas cujo PMT seja elevado. Os **Resultados Pessoais e de Trabalho** a que se referem os autores são:

- Satisfação Geral: grau de bem-estar do indivíduo em relação ao seu trabalho;
- Motivação Interna para o Trabalho: grau de motivação do indivíduo ao executar suas tarefas;
- Produção de Trabalho de Alta Qualidade: grau em que o trabalho produzido é considerado qualitativamente superior;

- Absenteísmo e Rotatividade: baixo nível de ausência ao trabalho e de *turnover* de pessoal;
- Satisfações Específicas ou Contextuais: grau de bem-estar do indivíduo com relação à possibilidade de crescimento; supervisão; segurança no trabalho, remuneração e ambiente social.

O modelo completo de Hackman e Oldham (1975) pode ser melhor visualizado pela FIG. 1.

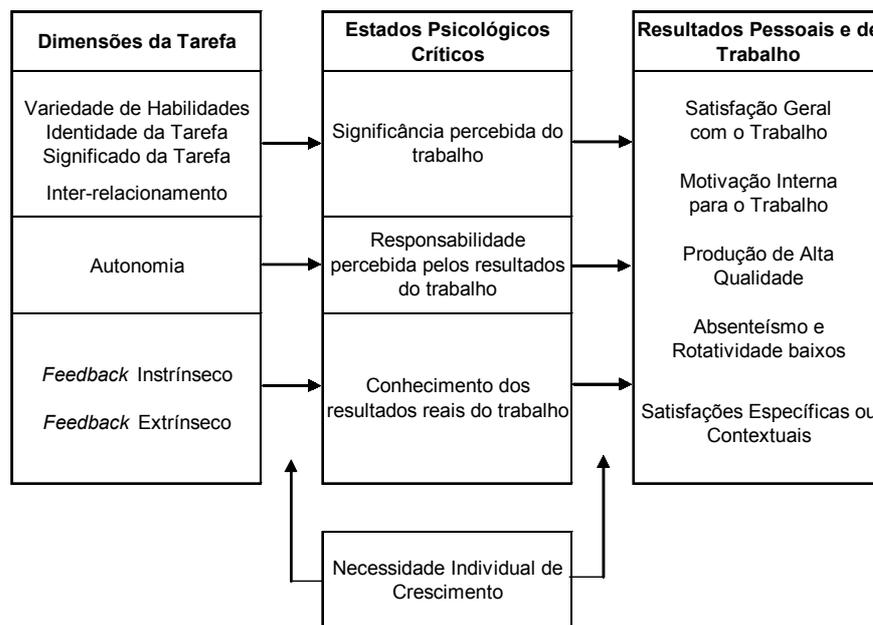


FIGURA 1- Modelo das Dimensões Básicas da Tarefa
 Fonte: Hackman e Oldham (1975)

A partir dessas descobertas, Hackman e Oldham (1975) construíram o *Job Diagnostic Survey – JDS*, instrumento de coleta de dados intensamente utilizado em pesquisas de QVT, o qual será parcialmente utilizado nesta pesquisa. O JDS possibilita a realização do diagnóstico de determinada tarefa, bem como a verificação da necessidade de alterações no trabalho a fim de propiciar maior produtividade e motivação por parte do indivíduo. Permite também a avaliação tanto dos efeitos de mudanças no trabalho, como das influências exercidas pelas inovações tecnológicas sobre a motivação do indivíduo.

Em síntese, segundo este modelo a satisfação e a motivação dos empregados, a alta produtividade da organização e os baixos níveis de absenteísmo e rotatividade decorrem da

combinação das características da tarefa executada, do seu potencial motivacional e dos estados psicológicos favoráveis das pessoas.

Contudo, Hackman e Oldham (1975) enfatizaram mais a importância da tarefa, desconsiderando, assim como Walton (1973), aspectos referentes ao ambiente social, político e econômico. Tais aspectos foram abordados por Westley (1979), cujo modelo será abordado na seção seguinte.

2.3.3 Westley

Westley (1979) considera que a QVT está relacionada a esforços voltados para a humanização do trabalho, buscando solucionar problemas gerados pela própria natureza das organizações. O aumento no tamanho e na complexidade das organizações, bem como a mecanização e a automação mudaram as normas do trabalho, enriquecendo as relações interpessoais e acarretando na insatisfação aos trabalhadores. O enriquecimento do trabalho seria, para esse autor, uma das soluções, no âmbito individual, para esta situação; no âmbito grupal, propõe os métodos sociotécnicos, envolvendo sistemas normativos e valores sociais.

De acordo com a abordagem de Westley (1979), a maioria dos esforços em prol da humanização do trabalho podem direcionar-se para a solução de um ou mais problemas de natureza econômica, política, psicológica e sociológica, os quais acarretam como conseqüências, respectivamente, a injustiça, a insegurança, a alienação e a anomia. Os principais aspectos do modelo de Westley (1979) estão sintetizados no QUADRO1 a seguir:

QUADRO 1
ORIGENS DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Natureza do problema	Conseqüência do problema	Responsável pela solução	Indicadores	Propostas
Econômica (1850-1950)	Injustiça	Sindicatos	Insatisfação Greves	Cooperação, divisão de lucros participação nas decisões
Política (1850 - 1950)	Insegurança	Partidos políticos	Insatisfação Greves Sabotagens	Trabalho auto-supervisionado Conselho de trabalhadores Participação nas decisões
Psicológica (1950-presente)	Alienação	Agentes de mudança	Desinteresse Absentéismo e <i>Turnover</i>	Enriquecimento das tarefas
Sociológica (1950-presente)	Anomia	Grupos de trabalho	Ausência de significação do trabalho Absentéismo e <i>Turnover</i>	Métodos sóciotécnicos aplicados aos grupos

Fonte: WESTLEY, 1979, p.122, tradução nossa.

Os problemas de natureza econômica são detectados por meio de questões como equidade salarial, remuneração, benefícios, local de trabalho, carga horária e ambiente externo, acarretando em uma sensação de injustiça por parte dos trabalhadores. No ponto de vista do autor, compete ao sindicato a solução de problemas dessa natureza, mediante apresentação de propostas de divisão de lucros e acordos de produtividade.

Os problemas de natureza política têm a ver com questões relacionadas a segurança no emprego, atuação sindical, retroinformação, liberdade de expressão, valorização do cargo e relacionamento com a chefia. O sentimento de insegurança seria, na visão de Westley (1979), o principal reflexo desses problemas, manifestado por insatisfação, greves e sabotagens. Segundo o autor, os partidos políticos seriam os melhores mediadores para a solução de problemas desse tipo, para o qual propõe ações como a auto-supervisão do trabalho e a formação de conselhos de trabalhadores.

Os problemas de ordem psicológica, por sua vez, originam-se de questões relacionadas à realização profissional, desafio, desenvolvimento pessoal e profissional, criatividade, variedade e identidade de tarefas. Problemas nesse sentido provocariam a alienação do trabalhador. Westley (1979) considera que a busca de soluções para tais problemas cabe aos agentes de mudança, propondo o enriquecimento das tarefas como ação eficaz para reverter o quadro de alienação, desmotivação e falta de envolvimento do empregado.

Por fim, os problemas na esfera sociológica resultam de questões relativas a participação nas decisões, grau de responsabilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e valor pessoal. Segundo Westley (1979), os efeitos sociológicos podem ser percebidos em decorrência do aumento da racionalização do trabalho e da intensificação do controle dos trabalhadores por meio da mecanização, planejamento e supervisão, gerando enfraquecimento das relações interpessoais e a perda do significado do trabalho. Na ótica desse autor, o contexto de racionalização do trabalho continha em si sua própria destruição, pois produzia a anomia do trabalhador, entendida como um enfraquecimento moral. Os grupos de trabalho, com orientação baseada nos moldes sócio-técnicos, seriam, na visão de Westley (1979) os responsáveis pela solução de tais problemas.

Adepto aos princípios da Hierarquia das Necessidades de Maslow (1977), Westley (1979) entende que o indivíduo, enquanto não atende às próprias necessidades de ordem econômica e política, não se preocupa com as de ordem psicológica e sociológica. Para ele, “a insatisfação reflete a remuneração inadequada; a alienação, um sentimento de que o trabalho é prejudicial à pessoa que o realiza, e a anomia, uma falta de envolvimento moral” (WESTLEY, 1979, p.119, tradução da autora). A busca de solução adequada, na ótica do autor, depende da identificação da natureza do problema, como forma auxiliar os indivíduos a obterem mais conhecimentos para o desenho e redesenho do trabalho.

Esta abordagem de QVT é uma das mais abrangentes por considerar, de forma integrada, tanto aspectos internos quanto externos à organização, em um enfoque que aborda questões psicológicas, sociológicas, econômicas e políticas. Além disso, avança em relação aos modelos apresentados anteriormente, por concluir que as variáveis participação e relacionamento com sindicato interferem na QVT do trabalhador.

2.3.4 Nadler e Lawler

Na abordagem de Nadler e Lawler (1983) os objetivos de produtividade, motivação e satisfação dos indivíduos podem ser atingidos considerando-se a participação dos trabalhadores tanto nas decisões relativas ao seu cargo como na reestruturação das tarefas, a inovação no sistema de recompensas e a melhoria do ambiente de trabalho, especialmente no que tange às condições de realização das atividades e ao ambiente físico.

Tais autores ponderam que, para o sucesso de um programa de QVT, são necessários seis fatores:

1. percepção da necessidade de mudança;
2. foco no problema destacado pela organização;
3. estrutura para identificação e solução dos problemas;
4. sistema de recompensas tanto para os processos quanto para os resultados;
5. sistemas múltiplos afetados;
6. envolvimento amplo da organização, não só da alta gerência, mas de todos os demais envolvidos.

Nadler e Lawler (1983) destacam três componentes para o bom desempenho da implantação de programas de QVT: o desenvolvimento do projeto em todos os níveis organizacionais; o sistema de gerenciamento e adaptação do plano organizacional; e as mudanças na gerência sênior, cujo papel pressupõe intenso envolvimento. Dessa forma, o treinamento e desenvolvimento de pessoal assumem, na visão destes autores, papel importante para o sucesso de programas de QVT. Nesse sentido, os autores acrescentam que é necessário ter embasamento teórico para subsidiar os participantes na compreensão e solução de problemas em um contexto participativo .

Nessa abordagem, percebe-se que o foco recai sobre os aspectos internos da organização, não considerando o contexto social, cultural, político e econômico relacionados à QVT do trabalhador, o que limita sua aplicação.

2.3.5 Werther e Davis

A abordagem de Werther e Davis (1983) enfatiza a natureza do cargo, considerando os fatores ambientais, organizacionais e comportamentais que, em conjunto, influenciam o projeto de cargo e concorrem para a realização de um trabalho mais produtivo e com maior satisfação. Tais fatores estão sintetizados na FIG. 2 a seguir.

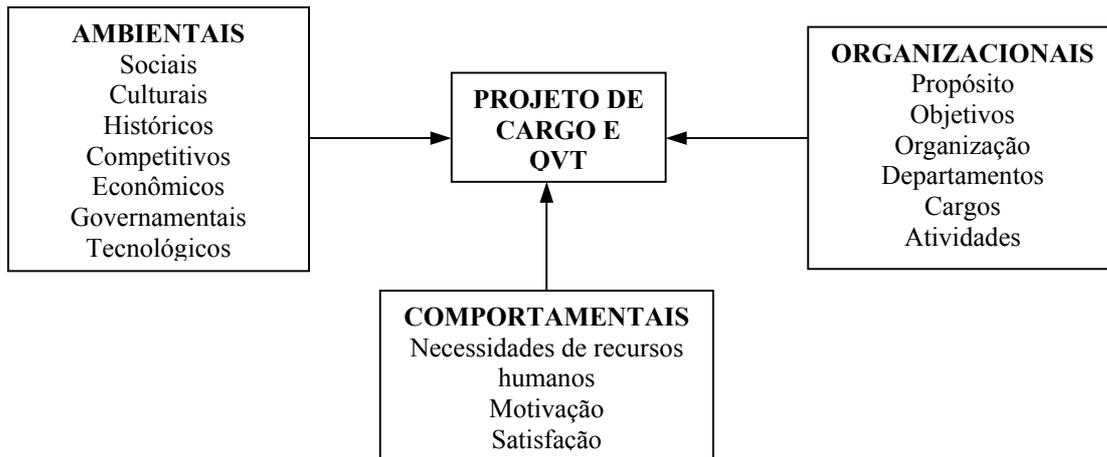


FIGURA 2 - Fatores que influenciam o projeto de cargo e a QVT
 Fonte: Werther e Davis (1983), p. 72.

Werther e Davis (1983) analisam os elementos-chave do projeto de cargo dentro de cada fator. A respeito do fator organizacional, destacam a eficiência e a produtividade, formalizadas pela racionalização, envolvendo os propósitos e objetivos da instituição, a organização de suas atividades, seus departamentos e cargos. Tais elementos podem ser analisados sob três perspectivas: 1) mecânica, identificando cada tarefa de determinado cargo resultando em uma especialização; 2) fluxo de trabalho, influenciado pela natureza do produto ou serviço oferecido; 3) práticas de trabalho, ou seja, as maneiras de desempenhar o trabalho, advindas da tradição ou dos desejos dos empregados. O fator organizacional parece, portanto, estar configurado para atender de forma mais adequada a áreas de processo contínuo, como é o caso dos setores de produção. No entanto, as necessidades de flexibilização dos postos de trabalho e a multifuncionalidade do trabalhador são ignoradas neste modelo.

O fator ambiental está voltado para o meio externo à organização, ou seja, para aspectos sociais, culturais, históricos, competitivos, econômicos, governamentais e tecnológicos. Sob esta perspectiva, os autores salientam dois aspectos: 1) as habilidades necessárias ao exercício do cargo e a disponibilidade de empregados potenciais, a fim de que o cargo não seja sub ou superdimensionado para as capacidades do indivíduo; e 2) as expectativas sociais do trabalhador em relação ao tipo de trabalho que sua instrução lhe permite obter. Tais expectativas variam com o tempo e devem ser consideradas no projeto do cargo para evitar conseqüências como: insatisfação, baixa motivação, e baixa qualidade de

vida no trabalho, além da dificuldade para preenchimento das vagas (WERTHER e DAVIS, 1983, p. 77).

O fator comportamental, por sua vez, diz respeito às necessidades dos trabalhadores, à sua motivação e satisfação. Incorpora quatro elementos análogos aos do modelo de Hackman e Oldham (1975):

1. autonomia: responsabilidade pelo trabalho que executa;
2. variedade: uso de diferentes perícias e capacidades;
3. identidade da tarefa: realizar a tarefa completa;
4. retroinformação: obtenção de informações sobre seu próprio desempenho.

Quando tais elementos não se encontram presentes no projeto de cargo, o resultado se manifesta na forma de baixa auto-estima, fadiga, tédio, pouco senso de responsabilidade e reduzida motivação. De acordo com Werther e Davis (1983), isso ocorre porque os elementos comportamentais são vistos como um dos principais meios de lograr êxito em termos de QVT, visto que pressupõem que as necessidades humanas devem ser consideradas no projeto de cargos. Contudo, uma contradição é percebida pelos autores quanto às relações entre os elementos comportamentais e a eficiência:

Os elementos comportamentais de projeto de cargo informam aos especialistas de pessoal para acrescentarem mais autonomia, variedade, identidade de tarefa e retroinformação. Mas os elementos de eficiência apontam para maior especialização, menor variedade, autonomia mínima e outros elementos contraditórios. Assim, tornar os cargos mais eficientes pode fazer com que sejam menos satisfatórios. Inversamente, cargos satisfatórios podem revelar serem ineficientes. (WERTHER e DAVIS, 1983, p. 79)

No intuito de equacionar tal contradição, os autores sugerem permutas entre a eficiência e os elementos comportamentais, demonstrando graficamente como o projetista de cargos pode chegar a um ponto ótimo.

Em suma, os autores argumentam que existem situações de trabalho nas quais se deve ir além do enriquecimento do cargo, mas enfatizam que a obtenção de altos níveis de QVT pressupõe cargos bem projetados e a transposição das barreiras intervenientes, as quais podem ser percebidas tanto no comportamento dos empregados e na ação dos sindicatos, como nas resoluções da empresa, nos aspectos culturais e em mudanças tecnológicas. Para superar tais barreiras, os autores sugerem comunicação eficiente da necessidade de mudança e dos

resultados esperados, assim como a participação no processo decisório de gerentes-chave, dirigentes sindicais e empregados envolvidos. Entretanto, a perspectiva desses autores não permite a afirmação de que toda insatisfação no emprego pode ser resolvida pela reformulação de cargos.

Considerando que a pesquisa desses autores data de 1983, pode ter sorido certa influência do trabalho de Hackman e Oldham (1975), principalmente quanto aos aspectos da tarefa. Além disso, por ser um modelo que engloba fatores internos à organização, como as políticas de recursos humanos, muita da responsabilidade sobre a QVT dos empregados acaba por ser depositada nas mãos do pessoal da área de recursos humanos das empresas.

2.3.6 Huse e Cummings

Huse e Cummings (1985) definem a QVT como uma forma de pensar que envolve pessoas, trabalho e organização, destacando dois aspectos: a preocupação com o bem-estar do trabalhador e com a eficácia organizacional; e participação dos trabalhadores em importantes decisões e problemas relacionados ao trabalho. A obtenção destes dois aspectos, na concepção desses autores, se faz por meio de quatro ações:

1. solução participativa de problemas, como nos Círculos de Controle da Qualidade (CCQ) ou Comissões de Fábrica, por meio dos quais os trabalhadores são envolvidos em decisões organizacionais;
2. projeto do cargo, atendendo tanto às necessidades do trabalhador quanto às de natureza tecnológica da tarefa, examinando a variedade de atividades desenvolvidas, o *feedback* e os grupos de trabalho auto-regulados;
3. sistema de recompensas inovador, constituindo um clima de alta performance e equilíbrio de salários e *status* funcional;
4. melhoria do ambiente organizacional, compreendendo mudanças tangíveis nas condições de trabalho, como alterações na disposição dos equipamentos e jornada flexível de trabalho.

A participação do trabalhador já havia sido abordada por Westley (1979) e Nadler e Lawler (1983). O projeto do cargo, por sua vez, foi abordado nos modelos de Walton (1975), Hackman e Oldham (1975). A inovação do sistema de recompensas foi abordada por Nadler e

Lawler (1983). Já a jornada de trabalho foi abordada nos modelos de Walton (1973) e Westley (1979).

A principal contribuição de Huse e Cummings (1985) reside, sobretudo, em seu entendimento de que intervenções na QVT melhoram a comunicação e a coordenação, influenciando na produtividade, ao permitir a integração de empregados e departamentos na realização de tarefas.

Para estes autores, a QVT também pode provocar efeitos diretos sobre a motivação, a qual é incrementada quando os empregados conseguem satisfazer importantes necessidades individuais. A partir de então, verifica-se um aumento na performance, quando os empregados dispõem de habilidades, tecnologia e condições adequadas de trabalho. Assim como Nadler e Lawler (1983), o modelo de Huse e Cummings (1985) pressupõe que a influência da QVT sobre o desempenho dos empregados decorre das atividades de treinamento e desenvolvimento, as quais habilitam o trabalhador em aspectos como participação nas decisões, o que requer treino em comunicação e em trabalho em equipe.

Segundo Huse e Cummings (1985), os efeitos indiretos da QVT sobre a produtividade residem na maior satisfação dos empregados a partir da melhoria das condições de trabalho. Para esses autores, os programas de QVT, quando buscam atender às necessidades básicas do trabalhador, além de atraírem e reterem mão-de-obra, obtêm como resultado maior motivação deste trabalhador para o exercício de suas funções.

O modelo de Huse e Cummings (1985), focado no ambiente interno, enfatiza os aspectos que favorecem a eficácia organizacional, tais como participação, variedade de habilidades, remuneração, ambiente social e físico do trabalho. Portanto, não se limita a aspectos organizacionais, mas abrange também os individuais.

Para efeito desta pesquisa, algumas variáveis dos modelos apresentados serão selecionadas e agrupadas em três categorias, em conformidade com os objetivos pretendidos e com o perfil da categoria profissional escolhida para objeto de análise.

A seguir, serão feitas algumas reflexões sobre o tema, no intuito de contribuir para ampliar sua compreensão.

2.4 Reflexões sobre o tema

A QVT, como um instrumento de gestão de pessoas, tem sido adorada por uns e rechaçada por outros. Com a consciência de tal dualidade, procurou-se nessa seção expor argumentos favoráveis e desfavoráveis ao tema, de forma a subsidiar o leitor em sua tomada de posição.

Uma das mais intensas críticas a QVT é a de que seria uma forma de aumentar a produtividade, disfarçada no discurso de melhoria das condições de trabalho. Wells (1987,² *apud* HONÓRIO e MARQUES, 2001) observa que os programas de QVT acabam caindo no vazio, quando prometem democracia no local de trabalho, mas, na verdade, constituem apenas tentativas empreendidas pelas empresas para incrementarem sua lucratividade e disporem de um instrumento de dominação. Este entendimento coincide com o de Braverman (1981), o qual destaca que as ações de humanização do trabalho ocultam um profundo interesse de redução de custos e de aumento de eficiência e produtividade. A participação do trabalhador, no enfoque desse autor, seria uma mera ilusão, encobrindo um dos fundamentos da sociedade capitalista, por meio de ligeiras modificações nos processos de trabalho, os quais se tornam cada vez mais rápidos, volumosos e de alta qualidade.

Pruijt (2000) argumenta que uma mesma fórmula de três componentes se faz presente em um grande número de modelos sobre a organização do trabalho: 1) retratar um modelo utópico de organização e assegurar que é o caminho para alta performance; 2) garantir que um aumento no comprometimento do trabalhador com determinado modelo implica em aumento da qualidade de vida no trabalho; 3) identificar obstáculos e desenvolver soluções, enquanto mantém a congruência entre performance e qualidade de vida no trabalho. Tais modelos, segundo o autor, assumem “rótulos” tais como: produção enxuta, reengenharia de processos, excelência nos negócios e organizações de alta performance. O autor avalia que a relação entre performance e QVT tanto pode ser positiva como negativa. Na forma negativa, considera que o ponto central é a luta entre eficiência e humanização, o que pode ser denotado no argumento do autor de que, enquanto a sociedade procura produtos e serviços mais baratos e produzidos em massa, muitos trabalhos irão permanecer da forma como sempre foram. Diversos autores citados por Pruijt (2000) vêem o redesenho do trabalho como uma forma de

² WELLS, d. M. *Empty promises: quality of working life programs and the labor movement*. New York: Montly Review Press, 1987.

controle estratégico ou como uma adaptação da organização do trabalho às turbulências do mercado.

Mesmo autores que desenvolveram estudos clássicos sobre a QVT questionam seu uso. Huse e Cummings (1985) manifestam dúvida quanto a se as organizações estariam realmente dedicadas a melhorar os níveis de QVT ou se estariam simplesmente usando esse conceito como solução de curto prazo para aumentar a produtividade; ou ainda, se a QVT estaria sendo usada como forma de manter o controle da gerência de maneira subentendida. Além disso, os autores destacam a existência de gerentes que, não compreendendo a real natureza dos programas de QVT, acreditam que são fáceis de serem adotados, incorrendo no equívoco de não adequarem os modelos de QVT às peculiaridades de suas organizações .

Reportando-se à metodologia adotada para análise da QVT, Carvalho e Souza (2003) e El-Aouar e Souza (2003) defendem a aplicação da estratégia qualitativa em pesquisas sobre o tema, por avaliarem que os estudos sobre QVT estão sendo desenvolvidos predominantemente em uma abordagem quantitativa. El-Aouar e Souza (2003) também questionam o uso de modelo pré-definidos e de instrumentos padronizados e avaliam que o conteúdo, a linguagem e a forma como são apresentados os questionamentos limitam a aplicação dos modelos a categorias profissionais com nível de escolaridade relativamente elevado e algum domínio de termos do meio organizacional.

Apesar destas e de outras críticas, é certo que existem inúmeros casos de sucesso na relação entre QVT e produtividade, com ganhos tanto para as empresas quanto para os indivíduos. Huse e Cummings (1985) apresentam, dentre os argumentos favoráveis à implantação de programas de QVT, os seguintes:

- Necessidade de integração gerentes-trabalhadores, no intuito de resolver os problemas de custos e produtividade;
- Mudanças nos valores e na cultura das empresas, encorajando a participação dos empregados;
- Equilíbrio recente entre casos de sucesso e de insucesso, denotando a maturidade do conceito;
- Enquadramento dos programas de QVT em um horizonte de longo prazo, com objetivos e expectativas realistas.

Ogata (2004) ressalta em seus estudos que, em face do avanço da informática e da tecnologia, da incerteza e da instabilidade do cenário atual, da valorização do individualismo, tem-se buscado resgatar o lado humano, ou seja, valorizar o capital humano das organizações e destaca a importância de ações de saúde e bem-estar, na vida profissional, familiar e social, como meios de obter mudanças no comportamento dos trabalhadores. Segundo esse autor, tais ações contribuem para a redução dos custos com assistência médica, afastamentos, aposentadorias precoces e perda da produtividade. No entanto, o autor observa que, incluir a QVT como ferramenta de gestão nas organizações, diante do cenário econômico atual, constitui-se em um desafio para as áreas de recursos humanos das empresas, embora aponte grandes empresas que se têm dedicado a programas de QVT, tais como Serasa, BankBoston, DuPont, Gessy Lever, DPaschoal. De acordo com esse autor, o BankBoston, por exemplo, após a implantação de Programa de QVT, identificou considerável melhoria do vínculo entre os funcionários e a empresa, aumento na participação, melhoria no clima interno, no bem-estar e nos resultados da organização. Já a Gessy Lever, outro exemplo citado por Ogata (2004), utiliza como indicadores dos resultados das ações de QVT o absenteísmo, o quantitativo de acidentes no trabalho, os custos de assistência médica e a satisfação dos empregados.

As empresas, conscientes de que a QVT pode se tornar uma ferramenta confiável para avaliar a eficácia das políticas e práticas de gestão de pessoas, buscam, portanto, a melhoria da produtividade sem prejuízo da qualidade de vida no trabalho. Além do conhecimento técnico individual, percebem que outros importantes diferenciais são a motivação, a satisfação e o comprometimento dos empregados. Todavia, o que parece faltar é a adequação dos modelos de QVT à realidade específica de cada organização e uma maior consciência do seu real valor, já que, aplicada fora dos seus moldes teóricos e por razões alheias às que lhe deram origem, acaba sendo questionada por grupos que a identificam como uma forma sutil de controle dos empregados, no intuito de aumentar a produtividade da empresa.

A seguir, serão apresentadas algumas das pesquisas mais recentes realizadas no Brasil e no exterior sobre o tema, no intuito de comprovar sua atualidade.

2.5 A QVT na atualidade

O tema Qualidade de Vida no Trabalho, apesar de originado nos anos 60/70, continua despertando o interesse de diversos pesquisadores no Brasil e no mundo. Não se pretende aqui

proceder a uma listagem completa da extensa gama de pesquisas desenvolvidas em torno do assunto, mas, sim, expor alguns estudos mais recentes apresentados em congressos e periódicos, nacionais e internacionais, nos últimos cinco anos.

O estudo de Marques e Moraes (2004), envolvendo estudantes de pós-graduação da UFMG, indicou que os alunos com melhor percepção acerca de sua qualidade de vida no trabalho são também os que tiveram maior percepção da eficácia do treinamento para o desenvolvimento de novas estratégias de trabalho. Os autores concluíram que o treinamento que produz resultados eficazes para seus participantes os auxilia a desenvolver melhores estratégias de trabalho e de combate ao estresse. Dessa forma, contribui para melhor desempenho, progresso na carreira e preservação da saúde no ambiente de trabalho.

Slongo e Bossardi (2004) destacaram em sua pesquisa com empresas industriais, nas quais predomina o foco no cliente, que a QVT tem impacto predominante nas variáveis de “Comunicação”, “Compensação”, “Moral”, “Participação” e “Relação”. De acordo com estes autores, a geração da inteligência de marketing, a disseminação dessa inteligência e a resposta da empresa ao mercado devem ser respaldados por condições de trabalho favoráveis.

Guimarães (2004) demonstrou em sua pesquisa que as organizações, preocupadas com a promoção da responsabilidade social, acabam por se esquecer do público interno, o que pode “causar deteriorização do clima organizacional, desmotivação generalizada, surgimento de conflitos, ameaça de greves e paralisações, fuga de talentos, baixa produtividade, aumento dos acidentes de trabalho, altos índices de atraso e faltas (absenteísmo)”. Além disso, os autores argumentam que as empresas promovam insuficientemente a QVT, por utilizarem um enfoque instrumental do tema.

Souza *et al* (2003) investigaram as práticas de gestão da produção em 220 empresas com mais de 150 funcionários. Um dos objetivos específicos do estudo era a identificação da existência de programas de QVT, de acordo com padrões de inovação identificados pelos autores. Os resultados apontaram que 71,1% das empresas da amostra implementam tais programas, conforme os critérios estabelecidos, denotando a importância do tema para viabilizar um clima propício para a inovação organizacional.

Guimarães e Macedo (2003) tiveram como objetivo apurar como os trabalhadores de três empresas (indústria, comércio e serviços) vivenciam o prazer e o sofrimento em seu trabalho e estabelecer relações entre suas vivências e os programas de QVT implantados nessas organizações. Em suas conclusões, as autoras relataram que “o termo qualidade tem

sido utilizado para dissimular o verdadeiro sentido do termo, que é produtividade e lucro. Com esse feito as empresas têm conseguido mascarar um suposto entendimento entre patrões e empregados. Os programas de QVT devem ser democráticos e responder de fato aos interesses dos trabalhadores”.

Martins (2003) pesquisou o ambiente de trabalho de secretárias e concluiu que existem associações positivas entre participação em programas de QVT e a satisfação e o comprometimento organizacional afetivo dessas profissionais.

A pesquisa de El-Aouar e Souza *et al* (2003), realizada com músicos, permitiu reunir os resultados em atributos descritivos e valorativos referentes à sua QVT. Os atributos descritivos representam a opinião manifestada pelos atores em relação à sua própria situação, ao passo que os atributos valorativos representam aspectos que deveriam fazer parte do cotidiano do grupo, tais como a divulgação do seu trabalho e a competitividade, mas não estão presentes no seu cotidiano.

Desenvolvendo uma pesquisa junto a funcionários de uma Pastoral da Criança, Carvalho e Souza (2003) constataram que esses trabalhadores, de um modo geral, têm uma QVT satisfatória, com potencial de melhoria em aspectos de trabalho relacionados às dimensões autonomia e *feedback*.

Silva e Matos (2003), por sua vez, em estudo longitudinal de dois anos realizado em empresa de industrialização de castanha, identificaram melhorias significativas no desempenho dos empregados da organização, tais como a diminuição do retrabalho e menores perdas, devido a programas de QVT aplicados no setor de produtividade.

Tolfo e Piccinini (2002), usando o modelo de Walton (1973), analisaram algumas das melhores empresas para se trabalhar no Brasil. Nas conclusões, observaram que nessas organizações há um discurso que ressalta a importância de seus recursos humanos, mas, na prática, as ações contrariam esse discurso, aspecto já apontado anteriormente como uma crítica aos programas de QVT.

Quanto aos estudos desenvolvidos em outros países, as fontes pesquisadas na literatura demonstram que, mesmo em menor intensidade que no Brasil, a QVT ainda é um tema que tem sido explorado e discutido no exterior.

Rodrigues e Morin (2004) citam estudo³ de uma equipe da HEC-Montreal sobre a QVT de executivos em posições de supervisão ou diretoria na Rede de Saúde e Serviço Social do Québec, no Canadá. Os resultados revelaram achados relacionadas ao sentido do trabalho, bem como a fatores promotores e disseminadores de esgotamento psíquico e perda da qualidade de vida no trabalho.

Korunka *et al* (2003) analisaram a institucionalização de programas de qualidade, como o *Total Quality Control*, e sua relação com a QVT e com o ambiente de trabalho. Foram utilizados quatro modelos distintos para sua pesquisa, a qual se desenrolou em duas grandes organizações, uma americana e outra australiana. Os resultados demonstraram que há uma alta correlação positiva entre a institucionalização da qualidade e as variáveis envolvimento no trabalho, apoio do *staff*, orientação para a tarefa, clareza das tarefas e inovação. Concluíram que a institucionalização da qualidade pode ser uma fonte adicional de QVT, além de possibilitar um bom ambiente de trabalho.

O estudo de Labiris *et al* (2002), realizado em um departamento de glaucoma de um hospital público grego, utilizou o modelo de Walton (1973) para avaliar o impacto do índice de QVT e do índice de qualidade do departamento em relação à sua performance geral. O autor concluiu que a QVT oferece um índice essencial para concretizar as percepções sobre as condições de trabalho.

Steijn (2001) pesquisou entre trabalhadores alemães a associação entre QVT e quatro sistemas de trabalho classificados conforme os índices exigidos de autonomia (alta ou baixa) e a forma de execução (individual ou em equipe). De acordo com essa classificação, os professores se encaixam em um sistema de trabalho denominado por esses autores de “*professional*”, cujas características são possuírem educação superior e alto grau de autonomia individual. Os outros três sistemas são o “*tayloristic*”, “*lean team*” e “*sociotechnical team*”. O autor utilizou em sua investigação as variáveis: autonomia, complexidade do trabalho, pressão exercida sobre o trabalhador, *stress* no trabalho, potencial de aprendizagem, utilização da capacidade, comprometimento e satisfação no trabalho. A conclusão revelou que o tipo de sistema de trabalho é um importante fator para a QVT, principalmente quanto às variáveis autonomia, aprendizagem e comprometimento.

³ Trata-se da pesquisa realizada no período 2000-2001: MORIN, E. GIROUX, H PAUCHANT, T. (2001) *Projet Qualité de Vie au Travail Interventions et budget* Montréal: HEC-Montréal;

Lewchuk, Stewart e Yates (2001) estudaram o impacto da produção enxuta nos níveis de QVT dos trabalhadores da indústria automobilística do Canadá (Ford, GM, Chrysler e CAMI) e da Grã-Bretanha (GM), explorando as variáveis: autonomia, carga de trabalho, saúde, segurança e políticas de gestão de pessoal. Os resultados, que variaram entre empresas e entre países, apontaram para a inexistência de associação ente a produção enxuta e a autonomia ou o aumento do controle sobre o trabalho. Em outras palavras, novos arranjos de produção, tais como o *just-in-time*, o sistema modular e a melhoria contínua, não proporcionaram melhoria na QVT dos trabalhadores.

Mais antiga, porém relevante para esta pesquisa, é a pesquisa de Hart (1994), envolvendo professores de escolas primárias e secundárias americanas, a qual demonstrou a contribuição das experiências positivas e negativas de trabalho para o moral e o *stress* dos professores. O autor argumenta que é possível que baixos níveis de QVT sejam devido a baixos níveis de moral, o que ensejaria novas formas de intervenções que não as tradicionais. Os autores sugerem suprir os professores com constante *feedback* do seu trabalho e lhes oferecer oportunidades de desenvolvimento, ações mais eficazes do que intervir na pressão do tempo ou no mal comportamento dos alunos.

O tema, apesar de bastante explorado, está longe de estar esgotado e ainda representa desafios para a administração de pessoal, principalmente no que tange ao temor dos grupos em face de mudanças desconhecidas, uma das principais barreiras com que os programas de QVT deparam (WERTHER e DAVIS, 1983).

3 O PROFESSOR E A ESCOLA PÚBLICA

3.1 Características organizacionais da escola pública

Quando se examina a situação de trabalho docente, em especial sua QVT, é de particular importância dar atenção à maneira como as escolas estão estruturadas. Dada a natureza das relações interpessoais no ensino e os objetivos desta pesquisa, salientam-se algumas características peculiares à organização escolar que não podem deixar de ser levadas em conta.

Para Hutmaker (1995), em uma instituição de ensino os elementos a serem trabalhados são pessoas; seu produto não é facilmente verificável ou avaliável, e seus fins estão ligados a conceitos sociais bastante desenvolvidos. Esse autor observa que, entre as várias razões para que não se comparem estabelecimentos de ensino com empresas, destaca-se o fato de que as escolas cuidam de seres humanos, realizando uma ação com fortes implicações ideológicas e políticas. Trata-se de um local que trabalha com material humano e intelectual rico, flexível, dinâmico e variado.

Partindo dessa premissa, Dorsnbush, Glasgow e Lin (1996) consideram como papel da escola preparar os indivíduos para ocupações em uma sociedade baseada no conhecimento. Compartilha dessa visão Paro (1993, p.104), para o qual o papel da escola é “dotar as pessoas de requisitos intelectuais indispensáveis ao exercício de uma função no campo da produção”. Na ótica desse autor, a escola é um mecanismo de disseminação da ideologia da classe dominante e também um instrumento de equidade social.

As organizações escolares públicas apresentam com especificidades próprias as condições de trabalho docente, sua representatividade funcional, as possibilidades de carreira, o nível de pressão por resultados, os esforços despendidos, o perfil do alunado, as relações com o Estado e a com a sociedade. Na concepção de Fidalgo (1996), tais pontos exigem esforços de investigação empírica, considerando a heterogeneidade dessa categoria profissional e suas relações com o Estado e com a sociedade, em cada momento histórico. Mitrulis (2002, p.17) complementa essa visão, ao comentar que “pouco se conhece sobre a vida das escolas: seus desafios, suas dúvidas, suas opções, seus sucessos efêmeros [...] seus avanços e retrocessos”.

Os professores tendem a perceber, acreditar e agir em conformidade com a estrutura política e com as tradições da escola. A percepção subjetiva de suas condições de trabalho é, portanto, fortemente influenciada pelo arranjo organizacional interno da escola (ROSENHOLTZ, 1985⁴ apud DORNBUSCH, GLASGOW e LIN, 1996). No que se refere ao tipo de organização, “os estabelecimentos de ensino fazem parte do mundo das organizações de tipo burocrático⁵, devido ao seu modo predominante de regulação e de exercício do poder” (HUTMAKER, 1995, p. 59), onde ocorrem o estabelecimento de regras legais e justificadas para nomeação de dirigentes, mudanças de normas e outros. Para esse autor, esse modelo pouco flexível que prevalece nas escolas dificulta a criatividade e a participação, e encoraja as condutas conformistas, para evitar problemas complexos de negociação entre os atores educativos (alunos, professores, pais, hierarquia escolar). Além disso, o modelo burocrático não atende às novas exigências de participação e democratização da escola pública. Tyler (1985), por sua vez, destaca que, embora as escolas tenham muitas das características da burocracia, é a indeterminação do processo decisório que se sobressai na caracterização de sua estrutura.

Complementando esse perfil da escola contemporânea, Mintzberg (1995) classifica-a como uma *organização profissional*, um tipo de estrutura burocrática voltada para a padronização das habilidades dos indivíduos e não dos processos de trabalho ou dos *outputs* para sua coordenação. Essa estrutura admite especialistas bem treinados e doutrinados – os profissionais – para o núcleo operacional, e então exerce considerável controle sobre seu trabalho. O profissional atua relativamente independente de seus colegas, mas próximo aos clientes que atende (os alunos).

A classificação das escolas como burocracias profissionais também é partilhada por Dornbusch, Glasgow e Lin (1996), os quais destacam aspectos relevantes das características das organizações escolares, como o controle burocrático sobre o trabalho do professor; a restrita supervisão ou avaliação da instrução oferecida aos alunos e a predominância da institucionalização em detrimento de uma organização técnica. De acordo com DiMaggio e Powell (1983)⁶ apud Dornbusch, Glasgow e Lin (1996), as organizações institucionalizadas

⁴ ROSENHOLTZ, S.J. Modifying status expectations in the traditional classroom. In: *Status, Rewards and Influence: How Expectations Organize Behavior*. ed. J. Berger, M Zelditch. San Francisco: Jossey-Bass, 1985.

⁵ Segundo Weber (1982) a burocracia se mostra fundamentada no conceito de racionalidade funcional, voltada exclusivamente para a consecução de um objetivo, que tem um fim específico e cujas principais características são o formalismo, impessoalidade e profissionalismo. As ordens são previsíveis e sua obediência não depende do carisma pessoal do chefe. Existe uma conformidade com as regras e obediência às ordens legítimas.

⁶ DiMAGGIO, P.J.; POWELL, W.W. The iron cage revisited: institucional isomorphism and collective rationality in organizational field. *American Sociology Review*, V. 48, p. 147-160, 1983.

são avaliadas mais em termos de sua adesão a regras e crenças, do que em termos da qualidade de sua performance.

Além do aspecto da institucionalização das organizações escolares, DiMaggio e Powell (1983) argumentam que a descentralização é uma norma nas organizações escolares e salientam o papel do ambiente político como determinante da sua estrutura. No que se refere ao ambiente político, Paro (1993) ressalta que a presença do Estado na administração escolar pública se faz por meio de elementos coercitivos, citando a título de exemplo as normas para o ensino estabelecidas em currículos obrigatórios, programas e formas de organização interna. Salienta ainda que “o número excessivo de normas e regulamentos, com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar” (PARO, 1993, p. 130). Por outro lado, Tyler (1985) acrescenta que, devido à interferência do Estado, as escolas públicas estão livres de certas rotinas e atividades, tais como negociação salarial, recrutamento de pessoal, busca de recursos e manutenção da planta. Ressalta ainda que, por intermédio de mecanismos isomórficos, as ações das organizações escolares públicas se tornam homogêneas. O isomorfismo dos traços desse tipo de organização pode ser observado, segundo o autor, em aspectos externos e que fogem ao seu controle direto, como inflexibilidade do número de vagas, gratuidade do ensino, carência de recursos, dependência de recursos públicos, legislação e delegação de autoridade.

Fazendo um paralelo entre a administração empresarial e a escolar no âmbito público, Silva Júnior (1990) salienta que não é possível vincular a escola à administração científica, uma vez que seus trabalhadores, os professores, cumprem jornada de trabalho em diferentes locais, reduzindo seu tempo de permanência diária em cada um. Assim, não podem ser “organizados” nos moldes da racionalização do trabalho. Paro (2002) propõe aprofundar a reflexão sobre o tratamento específico que deve ser dado à administração da escola, distinta da administração de empresas em geral. O autor observa que os objetivos da escola não são apenas diferentes, mas *antagônicos* aos da empresa capitalista, onde é possível ser administrativamente eficiente com a adoção de métodos de dominação e controle autoritário do trabalho alheio, sem que isso contrarie seu objetivo, o lucro. Na escola, todavia, a utilização de métodos de dominação nega seu objetivo emancipador de sujeitos humanos. Ressalta ainda que é preciso considerar a especificidade do produto escolar que, mais que um bem ou serviço, como ocorre na empresa capitalista, é um ser humano, objeto do processo educativo.

Comparando escolas privadas com escolas públicas, Paro (1993; 2002) destaca que as primeiras sofrem pressão dos clientes pela melhoria de um produto pelo qual estão pagando. Segundo esse autor, na escola privada a relação pedagógica subordina-se formalmente ao capital. Já os alunos das escolas públicas não agem como consumidores nem contestam sua qualidade, apesar de terem direito a um produto que também é pago, porém, indiretamente, na forma de impostos. Consta-se assim que “os objetivos da escola privada e da pública não são apenas diferentes, mas antagônicos” (PARO, 2002, p35).

Ao considerar esses aspectos, Nóvoa (1995) conclui que a análise das escolas só tem sentido se se consegue mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar. Na análise de Tyler (1985) as escolas devem ser concebidas como um produto da coletividade (professores, estudantes, dirigentes, pais, supervisores, comunidade). Na concepção desse autor, escolas são problemáticas e geram tensões, devido às variações de significados, negociações e estratégias individuais de seus atores. Para Nóvoa (1995), os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana. Segundo esse autor, os estudos centrados nas características organizacionais das escolas tendem a constituir-se com base em três grandes áreas:

1. Estrutura física da escola: dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços;
2. Estrutura administrativa da escola: gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais;
3. Estrutura social da escola: relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola e clima social.

Dentro da sociologia da organização escolar, Tyler (1985) discute os conflitos existentes entre professores e alunos, com destaque para a hostilidade entre estudantes com características culturais distintas, o que resulta em um sistema de regulação, punição e repressão, muitas vezes ineficaz. Portanto, a estrutura social oferece relevantes subsídios para a compreensão das razões pelas quais as escolas, apesar das semelhanças, são essencialmente diferentes.

Cada estabelecimento de ensino tem suas características próprias, sua identidade, mesmo que permaneça clandestinas por algum tempo (HUTMAKER, 1995). Segundo Canário (1995), durante muito tempo, as escolas foram encaradas como prolongamentos de uma administração central, a qual determinava seu funcionamento pela definição de normas, procedimentos e distribuição de recursos. Atualmente, a escola, inserida em um contexto local, com identidade e culturas próprias e um espaço de autonomia a ser construído, é concebida como um construído social, cuja configuração e funcionamento têm como elemento decisivo a ação e a interação dos diferentes atores sociais que engloba.

Assim, o pensamento sobre as organizações escolares não pode se restringir somente a ações relativas à gestão, eficácia ou técnica, mas também a aspectos sociais, culturais e políticos.

Colocadas as principais características das organizações escolares, segue-se na próxima seção uma contextualização sobre a Reforma do Ensino, consubstanciada na LDB de 1996.

3.2 A Reforma do Ensino de 1996

Após descrever a organização escolar, pretende-se, nesta seção, apresentar uma breve contextualização da última reforma do ensino brasileiro, iniciada 1996. Outros documentos são citados como forma de apresentar o discurso oficial do Governo sobre a matéria. Cabe esclarecer que esta pesquisa não pretende analisar criticamente a reforma do ensino ou a LDB, mas apenas ressaltar alguns aspectos dessa Lei, relacionados com as variáveis de QVT em estudo.

Até os anos 80, as reformas educacionais no Brasil ocorreram em um ambiente político de Estado provedor, caracterizadas pela centralização, no que se refere à organização e ao controle do sistema. O mau desempenho da educação evidenciado nessa época, associava-se em parte a falhas nos processos de gestão, ao desperdício de materiais, à centralização excessiva do processo de tomada de decisões e à ausência de controle por parte dos agentes envolvidos (professores, diretores, pais e alunos). Na década de 80, a área de educação foi marcada pelo processo de redemocratização, o qual priorizou a participação de outros atores na formulação de políticas públicas para a educação (BRASIL, 2002b). A partir da Constituição de 1988 temas como universalização, autonomia e fortalecimento da escola,

avaliação do desempenho dos alunos e garantia de padrões de qualidade foram introduzidos na pauta educacional.

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada por organismos como UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. Dessa conferência, assinada pelos nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. A ênfase desse encontro recaiu sobre a educação como fomentadora de crescimento econômico.

Durante a década de 90, a universalização do acesso ao ensino fundamental foi prioridade, e ressaltou-se o caráter de descentralização e equidade. O foco das políticas públicas para a educação voltou-se para as condições de funcionamento, organização, estruturas e processos que garantissem a permanência do aluno na escola e a melhoria da qualidade do ensino, bem como para a criação de instrumentos para o desenvolvimento do trabalho dos professores. De acordo com alguns autores, entre os quais Oliveira e Duarte (1997), Roman (1999), Domingues, Toschi e Oliveira (2000), tais medidas justificaram-se pela necessidade de responder não apenas aos apelos da sociedade civil em torno da universalização do ensino básico, mas também às demandas econômicas ditadas pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Tendo em vista o quadro da educação no Brasil e os compromissos assumidos internacionalmente, o Ministério da Educação coordenou a elaboração, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei 9394/96, consolidando e ampliando o dever do poder público para com a educação em geral e, em particular, para com o ensino fundamental. A LDB/96 significou um importante avanço para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo da educação brasileira, possibilitando um novo olhar do Governo e da sociedade em geral quanto a fatores essenciais para a melhoria da aprendizagem, tais como: o relacionamento entre professores e a liderança da escola, o ambiente escolar, a necessidade de maior disponibilidade de materiais didáticos e adequada utilização dos recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis (BRASIL, 2002a).

Tendo como princípios a valorização do profissional da educação escolar e a gestão democrática do ensino público (art. 3), a LDB definiu as incumbências da União (art. 9),

dentre as quais as de elaborar o Plano Nacional de Educação⁷ e de estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais (competências e diretrizes para educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio).

Em consonância com a LDB/96, coube aos Estados assegurar prioritariamente o Ensino Médio (artigo 10); aos Municípios, coube a oferta de educação infantil e a prioridade para o ensino fundamental (artigo 11). Aos estabelecimentos de ensino foi delegada a elaboração e execução de sua proposta pedagógica e a articulação com as famílias e com a comunidade (artigo 12). Também os docentes tiveram suas atribuições definidas (artigo 13) entre as quais sua participação na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e em suas decisões administrativas e financeiras, bem como a colaboração na articulação da escola com as famílias e a comunidade. Aos sistemas de ensino coube a definição das normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, seguindo os princípios de participação dos professores e da comunidade (artigo 14).

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, é importante ressaltar que no artigo 67 da LDB/96, os sistemas de ensino são incitados a promover a valorização dos profissionais da educação:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III. piso salarial profissional;
- IV. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. condições adequadas de trabalho.

As condições de trabalho dos professores também são citadas no artigo 25:

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

⁷ O Plano Nacional de Educação foi concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental; incrementando sua qualidade, buscando avaliações constantes dos sistemas escolares e visando seu contínuo aprimoramento.

Tendo em vista esses dispositivos legais, as escolas vêm passando por uma adaptação e adequação para se tornarem aptas a gerir adequadamente os recursos estabelecidos nos artigos 68 e 69 e criar estruturas que facultem a participação da comunidade e dos professores, como os colegiados. Na perspectiva do Governo (BRASIL, 2002b), a descentralização financeira da gestão escolar pública tem o intuito de melhorar as condições de funcionamento da escola, mediante maior cobrança de sua responsabilidade e de melhor desempenho dos alunos, além de maior participação dos atores envolvidos (professores, alunos, funcionários, comunidade), maior diversidade de experiências e inovações e maior agilidade nas mudanças necessárias. Entretanto, esses objetivos somente poderão ser conquistados a partir de efetiva autonomia concedida às escolas, para que tomem suas próprias decisões sobre seu dia-a-dia, conforme estabelece o artigo 15 da LDB/96:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

De fato, para atender a essa determinação, foram criados programas para promover e reforçar a autonomia da escola, dentre os quais o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Plano de Desenvolvimento da Escola e o Projeto de Melhoria da Escola (BRASIL, 2002b).

Na análise de Oliveira e Duarte (1997), a reordenação das redes escolares provocou significativas mudanças na organização e no funcionamento das escolas, em sua estrutura administrativa e na composição de seu quadro de pessoal. No caso específico do Ensino Médio, o Governo, ao se reportar à avaliação desse reordenamento, ressalta, como uma das vantagens, “o uso mais adequado dos quadros docentes, favorecendo a permanência dos professores em uma única escola” (BRASIL, 2002b).

Por ser esta uma pesquisa desenvolvida a partir de uma comparação entre uma escola da rede municipal e uma da rede estadual, faz-se necessário comentar sobre a Escola Plural, modelo direcionado ao Ensino Fundamental, no qual se pautam as escolas públicas municipais. Tal necessidade se justifica pelo fato de que, apesar de se ter como objeto de estudo os professores do Ensino Médio, cabem a eles receber os alunos provindos do Ensino Fundamental, imbuídos dos princípios da escola Plural.

Considerada pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG, 2004) como um projeto político-pedagógico inovador, a Escola Plural foi implantada em 1995 nas escolas municipais de Belo Horizonte, cujo ensino passou a ser organizado em ciclos de idade

de formação : 1º ciclo (6 a 9 anos), 2º ciclo (9 a 12 anos) e 3º ciclo (12 a 15 anos). O tempo escolar é flexível, respeitando-se os ritmos diferenciados de aprendizagem dos alunos. A formação do profissional da educação é orientada para a reflexão sobre a prática pedagógica e pela interação com o aluno e sua família. Eis alguns eixos norteadores da Escola Plural:

- intervenção radical para evitar a exclusão de crianças, adolescentes e adultos;
- formação humana em sua totalidade;
- escola como espaço de vivências culturais;
- educação baseada em experiências de produção coletiva;
- crianças e adolescentes como sujeitos de direito no presente;
- socialização adequada a cada ciclo etário de formação.

Embora a reforma tenha sido inspirada em preceitos democráticos e participativos, sua implementação tem enfrentado uma série de obstáculos no âmbito das escolas, como os destacados por Mitrulis (2002, p.5): concomitância com padrões organizacionais tradicionais, cultura social e pedagógica diversa, escassa competência técnica, insuficiência de recursos financeiros, ausência de apoio de órgãos intermediários. O próprio Governo reconhece a dificuldade de mudar a cultura organizacional e de promover mudanças nas funções e atribuições até então vigentes (BRASIL, 2002b).

Esta seção procurou apresentar os principais preceitos da última Reforma do Ensino, provendo o leitor de um breve contexto histórico e das principais peculiaridades da LDB. A seguir, expõem-se as características mais marcantes do trabalho docente.

3.3 O Trabalho docente

Pretende-se nessa seção descrever sucintamente as condições de trabalho do professor de escolas públicas. Inicia-se dissertando sobre o significado do trabalho docente e, em seguida, são apresentadas informações objetivas sobre sua situação profissional, de forma a estabelecer um perfil básico da categoria.

Segundo Lapo e Bueno (2002), o significado do trabalho é um dos meios de que o indivíduo dispõe para manter o próprio equilíbrio e adaptar-se ao ambiente e à sociedade. Entretanto, na ótica desses autores, atualmente, o trabalho tem sido colocado em segundo

plano, perdendo sua tradicional centralidade no âmbito das atividades humanas. Atribuem tal tendência ao fato de que o trabalho tem sido fator de sofrimento e dor, embora seja reconhecido como indispensável ao equilíbrio do ser humano.

Basso (1998) ressalta que as mudanças na prática pedagógica dependem, em grande parte, da formação adequada do professor e do entendimento claro a respeito do significado e do sentido de seu trabalho, que segundo o autor, “é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno” (BASSO, 1998, p. 6). Na visão desse autor, a finalidade do trabalho docente é garantir aos alunos acesso ao que não lhes é disponibilizado na vida social. Considerando esse objetivo, o autor analisa o sentido que o professor dá ao seu trabalho, em outras palavras, busca compreender o que é capaz de motivar o docente a realizar suas tarefas. Tais motivos, no entendimento do autor, não seriam unicamente de natureza subjetiva, como crenças, vocação para a profissão e interesse pelas crianças, mas também de caráter objetivo, como condições efetivas de trabalho, participação no planejamento escolar, preparação de aula e remuneração.

Partindo dessa perspectiva, a análise do trabalho docente pressupõe o exame das relações entre tais aspectos. Os aspectos subjetivos (crenças, vocação, interesse pelas crianças) compõem o fator escolha da profissão. Para os autores Lapo e Bueno (2002), é importante que se tenha um envolvimento com a profissão, escolhida de forma livre, e assegurando maior equilíbrio ao indivíduo. A ausência desse ingrediente implica níveis de produtividade e qualidade abaixo do desejável, configurando uma situação prejudicial não só para a sociedade, mas também para o próprio indivíduo, que, ao escolher “em quê” trabalhar, está pensando em um sentido para a própria vida. Os citados autores salientam que tal escolha sofre a influência das condições sócio-econômicas e pressões sociais e familiares.

Basso (1998) e Marin (1998), pesquisando os aspectos objetivos do trabalho docente (recursos físicos, tamanho das classes, salário, materiais didáticos, projeto pedagógico, gestão e organização escolar, duração da jornada de trabalho e outras condições afins), ressaltam que, quando em níveis satisfatórios, tais aspectos permitem que o professor se realize como ser humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades. Alguns desses aspectos serão detalhados a seguir.

Os recursos físicos oferecidos pela escola variam significativamente, quando se comparam escolas públicas com escolas privadas, conforme demonstrado na TAB.1. Os

poucos itens apresentados deixam claro o quanto as condições que o professor encontra para realizar o seu ofício em uma escola pública estão aquém daquelas encontradas na escola privada, muito embora o fato de possuir um bem ou serviço não assegure a sua utilização.

TABELA 1

Infraestrutura disponível na escola –Brasil - 2002

Infra-estrutura Disponível na escola	Rede	
	Pública (%)	Privada (%)
Biblioteca	54,9	79,7
Lab. Informática	25,9	64,2
Lab. Ciências	19,5	46,2
Quadra esportiva	51,6	67,0
Sala para TV/Vídeo	37,5	63,2
TV/Vídeo/Parabólica	24,2	64,7
Microcomputadores	62,6	88,5
Acesso à Internet	27,0	65,9

Fonte: adaptado de INEP (2003)

Percebe-se, com relação à infra-estrutura das escolas, que há diferenças consideráveis entre a realidade das instituições públicas e privadas. Por exemplo, os laboratórios de informática estão presentes em 64,2% das escolas privadas, enquanto que essa frequência fica em 25,9%, no caso das escolas públicas.

Quanto ao tamanho das classes, o INEP (2003) evidenciou que a média nacional da rede pública é 38 alunos, mas quase 20% das turmas têm mais de 40. Na rede privada, a média é 32,6 alunos por turma. Tal fato, reflexo da falta de concursos públicos e da migração de alunos da escola privada para a pública, acarreta significativa sobrecarga de trabalho para o professor de escolas públicas.

Quanto à jornada de trabalho, os dados do INEP (2003) comprovaram que quase 25% dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática do terceiro ano do Ensino Médio estão submetidos a um regime semanal de trabalho superior a 40 horas. O dado é preocupante e decorre principalmente da necessidade de aumentar os rendimentos. Além disso, se justifica pelo fato de que a falta de professores nas escolas públicas obriga-os a atuarem em mais de um turno, ou mesmo em mais de uma escola.

Independentemente da causa, a dupla jornada de trabalho compromete o desempenho do professor, já que a docência implica em outras atividades que exigem tempo adicional:

planejamento das atividades em sala de aula, atendimento e acompanhamento do discente, orientação aos pais e atividades administrativas relacionadas com a escola (DORNBUSCH, GLASGOW e LIN, 1996). Além disso, há que se considerar o tempo que resta aos professores para projetos pessoais, família e lazer. Por essa razão, os estudantes acabam por manter relações mais restritas com os professores. Os pais, por sua vez, passam a atuar apenas como colaboradores.

A questão financeira tem se revelado premente entre os docentes da rede pública, obrigando-os a suprir sua renda familiar mediante o trabalho em mais de uma escola, e dificilmente deixarão uma delas, por mais insatisfeitos que possam estar. A dupla jornada das atividades docentes reforçam, portanto, o conflito entre o trabalho e a família, gerando sofrimento psíquico: de um lado, a necessidade de trabalhar; de outro, a dedicação à família, à vida cotidiana da casa e ao lazer (VASQUES-MENEZES; CODO e MEDEIROS, 1999).

Novos elementos puderam ser adicionados à discussão sobre o nível salarial dos professores a partir da divulgação dos dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada em 2001 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2003). Essa pesquisa demonstrou que os profissionais com menor rendimento mensal são os professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, seguidos dos Professores Pesquisadores do Ensino Superior e dos professores de Ensino Médio, como mostra a TAB.2.

TABELA 2

Rendimento Médio Mensal por profissão – Região Sudeste - 2001

Profissão	Rendimento Médio
Professor de Educação Infantil	522,44
Professor de 1ª a 4ª série	599,19
Professor de 5ª a 8ª série	792,82
Professor pesquisador Ensino Superior	946,56
Professor do Ensino Médio	979,16
Suboficial das Forças Armadas	986,16
Agente administrativo público	1.072,50
Funções adm. de nível superior em educação	1.092,85
Administrador de empresas	1.411,18
Policia civil	1.457,90
Técnico de nível superior - público	1.586,97
Economista	2.227,19
Oficial das Forças Armadas	2.250,53
Advogado	2.431,04
Auditor	2.588,47
Delegado/Perito	2.650,73
Médico	2.801,77
Professor de Ensino Superior	3.086,95
Juiz	9.018,42

Fonte: IBGE, 2003

Comparando-se os salários das categorias profissionais com nível superior de escolaridade, percebe-se, por exemplo, uma considerável amplitude na diferença salarial entre delegados/peritos e professores do Ensino Médio, cujos rendimentos chegam a ser 170% inferiores aos dos primeiros.

É certo que somente bons salários não bastam para melhorar a qualidade do ensino, mas, sem eles, dificilmente se conseguirá atrair os graduandos mais bem preparados para a atividade docente na educação básica.

Todo um conjunto de fatores colabora para a adequada realização do trabalho docente. Se bem gerenciados, tais fatores podem contribuir para a redução da condição alienante que lhe é característica, conforme argumentam os autores Paro (2002) e Basso (1998). O pensamento deste último é o seguinte:

Ganhando mal, com uma jornada de trabalho extensa, não deixando tempo disponível para a preparação de aula, a correção de trabalhos e a atualização, poucas oportunidades de discussão coletiva para solucionar problemas do cotidiano escolar, como o professor pode desenvolver um trabalho que tenha interesse para ele próprio e para o aluno? Os professores estão, muitas vezes, realizando uma prática alienante, comprometendo, assim, a qualidade do ensino. (BASSO, 1998, p. 9)

Ainda sob a ótica desse autor, na atividade docente não há finalidade direta de criação de valor devido às particularidades do processo de trabalho escolar. A racionalização, neste caso, não produz mais-valia. Esse também é o ponto-de-vista de Silva Júnior (1990) e Fidalgo (1996), autores que caracterizam o professor de escolas públicas como um trabalhador improdutivo, pois não contribui com sua atividade e trabalho para a acumulação de capital. Para Fidalgo (1996) esta condição compromete o alcance de suas reivindicações salariais e a funcionalidade de seus instrumentos de luta.

No contexto do trabalho docente, há ainda que se considerar que a escola, instituição na qual o professor trabalha e que está inserida em um ambiente amplo e complexo, tem passado por profundas transformações. Segundo Nóvoa (1991, p. 20), a histórica crise da educação provoca grande mal-estar nos professores, com as decorrentes conseqüências, que “estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevado índice de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida em uma atitude de desinvestimento e de indisposição constante”. As transformações que ocorrem na sociedade têm alterado o sentido e o significado do trabalho docente e o modo como a escola está organizada, aspectos que interferem no envolvimento e na auto-realização profissional do professor. A organização do

trabalho exerce sobre o homem uma ação específica, a qual, sob certas condições, induz o trabalhador a desenvolver defesas individuais, como alcoolismo, violência, comportamentos anti-sociais e até mesmo extremos como loucura e morte, na fuga da dominação da vida mental pela organização do trabalho. (DEJOURS, 1987, p. 133).

Para os autores Lapo e Bueno (2002, p. 10), a dicotomia autônomo/dirigido é uma das características da organização do trabalho docente, principalmente considerando os professores da rede pública. Essa dicotomia “pode levar o professor a enfrentar um conflito entre ter autonomia e ser dirigido, entre ter poder e ser subordinado, gerando uma angústia que, entre outras conseqüências, contribui também para o abandono da profissão”. Para Garcia (1995), esse conflito existe porque na escola há uma divisão do trabalho entre diferentes profissionais: alguns supervisionam, outros orientam, outros ensinam e outros secretariam. Na percepção dessa autora, os professores têm uma autonomia apenas parcial já que, na sua maioria, são assalariados e submetidos a uma organização hierárquica. Além disso, sua independência é restringida pelos colegiados dos quais participam pais e alunos.

A perda de autonomia do professor da escola pública se deve ao fato de que seu saber docente foi absorvido pelos especialistas em educação, ficando o professor apenas com a execução dos planos por aqueles elaborados. Na perspectiva de Garcia (1995), a parcela de autonomia do professor está garantida pelos seguintes aspectos: 1) estabilidade no emprego, por se tratar de cargo público preenchido por concurso; 2) autonomia da gestão pedagógica da escola; 3) gestão democrática da escola; 4) liberação de 20% da carga horária mensal para participar do projeto da escola. Já na interpretação de Tyler (1985) a autonomia dos professores está limitada à condução das atividades dentro de sala de aula e de opiniões quanto a alterações curriculares, dentro de certos limites.

Os autores Soares e Silva (2002) destacam o aspecto da hierarquia do sistema educacional, considerando que o professor, situado na base desse sistema, deve se relacionar e responder às expectativas de coordenadores, diretores, supervisores, alunos e pais dos alunos. Entretanto, os autores observam que nem sempre essas expectativas são coerentes e passíveis de conciliação.

A qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho deve também ser avaliada. Na interpretação de Dornbusch, Glasgow e Lin (1996), as atividades dos professores ocorrem em um ambiente de isolamento, longe da observação direta de colegas ou dos administradores escolares. Por sua vez, Lapo e Bueno (2002) avaliam o trabalho docente como uma atividade centrada nas relações interpessoais e nas dinâmicas relacionais

estabelecidas no ambiente escolar. Essas relações são, na visão desses autores, determinantes fundamentais do sucesso do ensino e da qualidade de vida do professor. Dessa forma, pode-se dizer que o relacionamento com diretores, demais professores e alunos é um dos principais fatores de satisfação ou insatisfação no trabalho e um dos grandes responsáveis pelo envolvimento nas atividades profissionais. Essas relações podem ser determinadas pelo tipo da estrutura organizacional e também pelas representações e expectativas das pessoas envolvidas. Se essas relações não condizem com as expectativas e representações dos professores, elas podem afetar o grau de envolvimento com o trabalho e a própria realização profissional.

Conforme atestam Lapo e Bueno (2002), os professores, tentando se livrar de situações de mal-estar nos relacionamentos, têm assumido posturas defensivas, que podem ir desde comportamentos agressivos, queixas constantes e críticas excessivas, até o distanciamento do ambiente, restringindo ao mínimo possível o convívio com alunos, colegas e diretores. Além disso, podem criar mecanismos de evasão, caracterizados por um distanciamento físico ou psicológico do trabalho, evidenciando a ruptura de alguns vínculos. Esses sentimentos de desânimo, apatia e despersonalização fazem parte de um problema maior denominado *burnout*. Conforme Codo (1999), em português seria algo como “perder o fogo” ou “perder a energia”. Esse autor atesta que o *burnout* é um conceito multidimensional que envolve três componentes: exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho.

Defendendo ponto de vista semelhante, Paro (2002) salienta que a queda da qualidade do ensino público e o descaso do Estado para com a escola pública tem levado os professores ao desânimo e à total falta de perspectiva em seu trabalho. Para esse autor, o professor é um profissional que convive com condições inteiramente desfavoráveis de trabalho, que refletem em seu cotidiano escolar como um misto de insatisfação pessoal, comodismo, descompromisso, frustração profissional e apatia com relação aos interesses do educando.

Dornbusch, Glasgow e Lin (1996) compartilham dessa visão ao afirmarem que o baixo comprometimento em qualquer tipo de atividade está ligado ao descontentamento com o local de trabalho, gerando absenteísmo e abandono da ocupação. Como exemplo, os autores citam pesquisa realizada nos Estados Unidos, a qual; comprova que um terço dos professores daquele país mudariam de trabalho se pudessem, e um sexto dos novos professores o fariam

no primeiro ano de trabalho⁸. Esses autores ressaltam ainda que as condições internas das escolas também influem no recrutamento, desempenho e na retenção de professores talentosos.

Desencantados com a organização do seu trabalho, uma das mais gratas fontes de satisfação para os professores seria a expressão gratificante dos alunos. Por outro lado, qualquer *feedback* da diretoria, mesmo que negativo, seria preferível à usual falta de avaliação do seu trabalho (DORNBUSCH, GLASGOW E LIN, 1996).

Além das más condições de trabalho, a situação do professor da rede pública de ensino é agravada pelo reduzido poder de pressão da categoria. Seus instrumentos de luta, como as greves, produzem resultados diferentes dos obtidos pelos docentes das instituições privadas. Na empresa privada, a greve provoca a interrupção da produção da mais-valia, ou seja, o lucro cessa. De acordo com Paro (2002), no ensino público, leva vantagem o Estado, que deixa de gastar com o custeio das escolas durante o período de paralisação. Conforme observa esse autor, a luta dos professores não pode lograr êxito se desvinculada da luta da população por melhores escolas. O processo reivindicatório precisa avançar mais, atingindo um nível de consciência e de prática que contemplem sua articulação com os interesses dos usuários.

Outro aspecto importante sobre o trabalho do professor é o que diz respeito às suas atividades do dia-a-dia. Segundo a interpretação de Silva Júnior (1990), as tarefas docentes são rotineiras, visto que as informações são sempre as mesmas, repassadas do mesmo jeito, em um mesmo dia, para várias classes. São atividades que causam ao professor apatia, desânimo e sensação de tédio, já que a estrutura escolar rígida acaba por inibir a criatividade e a capacidade de reflexão. O aluno, por sua vez, torna-se passivo, simplesmente cumpridor das ordens contidas no livro. O autor questiona como poderá o professor ter motivação intrínseca para seu trabalho, se as escolas e suas atividades diárias constituem motivos de frustração e de constrangimento. Argumenta que não há como esse trabalhador evitar o hierarquismo, o autoritarismo e as demagogias, o que desestimula o exercício da profissão e o coloca em posição desprivilegiada na sociedade. Como resultado desta concepção, Silva Júnior (1990) considera o professor como parte do fracasso escolar. Essa visão também é compartilhada por Marin (1998), o qual salienta que as precárias condições de trabalho em escolas públicas, o acanhado *status* profissional, a baixa remuneração e as dificuldades em enfrentar os desafios gerados pelas características do corpo docente configuram-se como entraves à concretização dos ideais não só pessoais, mas também da escola.

⁸ *Digest of Educational Statistics*. Washington, DC: National Center of Educational Statistics, 1982.

Diante deste contexto, Marin (1998) destaca alguns dos maiores desafios enfrentados pelo profissional do magistério: inexistência de trabalho coletivo na escola; descontinuidade das ações dos órgãos centrais de administração escolar; rigidez e restrição nos procedimentos e recursos didáticos; insuficiência de domínio dos conteúdos escolares; inadequação da avaliação do trabalho docente; conflitos e dilemas referentes ao seu “saber fazer”, e as características dos alunos das camadas populares.

Nesta seção, foram tratados os principais aspectos que permeiam o trabalho docente. Pelos dados da literatura pesquisada, vislumbram-se caminhos internos, na própria escola, para possibilitar que seus colaboradores diretos enfrentem a realidade das mudanças e assumam seu papel na construção de um trabalho educativo de qualidade. Nesse caminho, acredita-se ser relevante o respeito aos princípios da Qualidade de Vida no Trabalho.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo estão descritos: o problema de pesquisa e sua justificativa; os objetivos geral e específicos; as características gerais da pesquisa; a população e a amostra; os métodos e instrumentos de coleta de dados; o modelo de análise da pesquisa e os procedimentos metodológicos para análise dos dados.

4.1 Problema de pesquisa e justificativa

As constantes mudanças, principalmente no campo tecnológico, passaram a exigir das organizações escolares uma participação ativa no processo de transformação e comunicação do conhecimento. Ao mesmo tempo, as escolas brasileiras têm passado por mudanças, a fim de contemplar os objetivos estabelecidos nas políticas públicas para a educação, principalmente a partir da última Reforma do Ensino, cujo marco foi a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

Dentro do contexto do sistema educacional brasileiro, o Ensino Médio é o nível que mais se expandiu nas últimas décadas. De acordo com o Ministério da Educação, as matrículas têm crescido em média 11% ao ano, configurando um crescimento de 85% no período 1995-2002, a maior parte do qual em escolas públicas (BRASIL, 2002b). O Ensino Médio é, além disso, conceituado no Artigo 35 da LDB como a última etapa da educação básica, isto é, a formação que todo brasileiro deverá ter como condição para sua inserção autônoma na vida adulta, para o exercício da cidadania e acesso às atividades produtivas.

O maior desempenho exigido das escolas públicas pelo Governo passa a depender diretamente do professor, principal ator e base da qualidade educacional. Para Domingues, Toschi e Oliveira (2000) o êxito da reforma curricular e da reformulação da gestão escolar está intrinsecamente vinculado aos professores: à sua formação, às condições de trabalho, remuneração e satisfação com o que faz. O profissional da educação assumiu, assim, a responsabilidade histórica de redirecionar sua ação no interior da escola pública, para que esta possa também se redirecionar em busca dos objetivos determinados pelo Governo.

Justifica-se, portanto, uma investigação empírica sobre a qualidade de vida no trabalho desses profissionais após as últimas mudanças nas redes de ensino público. A partir desse contexto, definiu-se o problema que norteia este trabalho, consubstanciado na seguinte

questão: *Como os professores do Ensino Médio de escolas públicas municipais e estaduais de Belo Horizonte percebem sua QVT após a Reforma do Ensino de 1996?*

4.2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é identificar a percepção dos professores de escolas públicas de Ensino Médio de Belo Horizonte quanto à sua QVT. Para atingir o objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

1. identificar o significado de “Qualidade de Vida no Trabalho”, na visão dos professores integrantes da amostra;
2. identificar fontes de satisfação e de insatisfação dos professores participantes da pesquisa quanto às variáveis referentes às dimensões básicas da tarefa docente;
3. identificar fontes de satisfação e de insatisfação dos professores participantes da pesquisa quanto às variáveis referentes à sua interação com a organização escolar;
4. identificar fontes de satisfação e de insatisfação dos professores participantes da pesquisa quanto às variáveis referentes aos fatores organizacionais e ambientais;
5. identificar as diferenças de QVT entre a escola municipal e a estadual, no que se refere às variáveis analisadas.

4.3 Características gerais da pesquisa

Usando a taxionomia proposta por Vergara (2000), com relação aos fins, trata-se de uma pesquisa de natureza descritiva, pois visa a expor as opiniões dos professores acerca de sua QVT. Conforme essa autora, a pesquisa descritiva pode também estabelecer correlações entre variáveis, mas “não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” (VERGARA, 2000, p. 47). Quanto aos meios, esta é uma pesquisa de campo, visto que foi realizada uma investigação empírica junto a organizações nas quais ocorre o problema que se pretende averiguar.

Partindo do pressuposto de que as ciências humanas e sociais têm por objeto uma realidade humana, histórica e social (VERGARA, 2000), torna-se fundamental uma compreensão qualitativa acerca da experiência pessoal e da expressão própria do indivíduo.

Na pesquisa com enfoque qualitativo, o pesquisador busca percepções, opiniões, motivações, crenças, sentimentos, atitudes e valores dos indivíduos somente obtidos pela convivência e confiança conquistada junto aos pesquisados (MINAYO, 1994). A abordagem qualitativa desta pesquisa justifica-se pelo intuito de conhecer as manifestações dos professores sobre seu ambiente de trabalho e obter sua percepção sobre variáveis que interferem em sua QVT. Para mensurar o nível de QVT dos professores da amostra, abordando tanto o contexto intrínseco quanto o extrínseco de seu trabalho, adotou-se nessa pesquisa também um enfoque quantitativo.

Essa combinação de métodos para o estudo de um mesmo fenômeno, denominada por alguns autores como triangulação (JICK, 1979; CRESWELL, 1994), visa a tornar as descobertas mais compreensíveis, contribuindo para a validade dos dados e para o enriquecimento da análise, por meio das novas ou mais profundas dimensões que emergirem. Esse também é o pensamento de Minayo (1994, p. 22) ao afirmar que dados quantitativos e qualitativos não se opõem, “ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”. Dessa forma, a fraqueza de um método é compensada pela força de outro.

Pretendendo conhecer a realidade docente de forma mais aprofundada e detalhada e estabelecendo relações entre características internas das unidades pesquisadas, a estratégia escolhida foi o estudo de caso. Para Yin (2001, p.32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Este autor destaca que um estudo de caso tem caráter de profundidade e detalhamento, cujo objetivo é uma generalização analítica, expandindo teorias e não uma generalização estatística, com enumeração de frequências. Yin (2001) observa que o estudo de caso não deve ser confundido com pesquisa qualitativa, podendo incluir evidências quantitativas. Corroborando esse posicionamento, Bruyne, Herman e Schoutheete (1991, p.225) afirmam sobre o estudo de caso que, “embora seja freqüentemente de natureza qualitativa, na coleta e no tratamento dos dados, ele pode também centralizar-se no exame de certas propriedades específicas, de suas relações e de suas variações, e recorrer a métodos quantitativos”.

Como se trata de conhecer a realidade de duas organizações, esta pesquisa desenvolveu um estudo de casos múltiplos (YIN, 2001, p. 68), denominado por outros autores de estudos comparativos. Segundo Bruyne, Herman e Schoutheete (1991, p.228), os estudos

comparativos ultrapassam a unicidade e são capazes de evidenciar regularidades constantes entre organizações cujas semelhanças ou diferenças são analisadas, permitindo um estudo das relações entre um grande número de variáveis no contexto de uma amostra de organizações.

4.4 Universo e amostra

De acordo com Vergara (2000), a população ou universo de uma pesquisa corresponde a um grupo de elementos (pessoas, por exemplo) que possuem as características determinadas como objeto de estudo. Tomando por base esse conceito, o universo desta pesquisa é constituído pelos professores do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Belo Horizonte, as quais totalizando 5.276 professores (SEEMG, 2004). Estes, por sua vez, perfazem 13,62% do total dos professores da rede pública do Estado de Minas Gerais (TAB.3).

TABELA 3

Quantitativo de Docentes da rede pública de Ensino Médio em Minas Gerais - 2003

REDE	Minas Gerais	Belo Horizonte	% sobre Total Minas Gerais
Estadual	36.100	3.998	11,07
Federal	1.126	461	40,94
Municipal	1.501	817	54,43
Total ...	38.727	5.276	13,62

Fonte: SEEMG, 2004

Para nortear a escolha das escolas, foram adotados os critérios que Vergara (2000) denomina de acessibilidade e tipicidade⁹. Primeiramente, foi apurado o número total de escolas públicas da rede municipal e da rede estadual em Belo Horizonte, respectivamente 111 (SEEMG, 2004) e 173 escolas (SMED, 2004). Em seguida, foram selecionadas as escolas que oferecem Ensino Médio geral, o que correspondeu a 100% das escolas da rede estadual (111 escolas) e a 13,3% das unidades da rede municipal (26 escolas). Verificou-se a seguir quais escolas tinham data de fundação anterior a 1994, sendo então selecionadas as localizadas na região centro-sul da cidade, resultando em nove escolas da rede estadual e três da rede municipal. O passo final foi verificar, por meio de contato com a Secretaria de Estado

⁹ Por acessibilidade, entende-se a facilidade de acesso e, por tipicidade, a escolha de elementos representativos da população-alvo.

da Educação e com a Secretaria Municipal de Educação, qual escola de cada rede possuía o maior número de professores no Ensino Médio.

Assim, foram selecionadas a Escola Estadual Governador Milton Campos, também chamada Estadual Central, com cerca de 300 professores, 200 dos quais em atividade, e a Escola Municipal Marconi, com 70 professores no Ensino Médio¹⁰. Por fim, fez-se um contato pessoal com a diretoria destas escolas a fim de obter autorização para a execução da pesquisa.

A seguir, faz-se um breve relato histórico das duas escolas selecionadas para constituírem a amostra.

4.4.1 Caracterização das escolas pesquisadas

4.4.1.1 Escola Estadual Governador Milton Campos

A origem da Escola Estadual Governador Milton Campos remonta a 1774, quando se iniciou a instrução secundária pelo Governo de Minas Gerais, em Vila Rica. Nessa ocasião, o Padre Antônio Correa de Sousa Melo foi designado para reger aulas de Latim na antiga capital mineira, tornando-se o mais antigo professor público de Minas.

Em Ouro Preto, o estabelecimento teve vários nomes ao longo dos tempos: Colégio Público, Colégio de Nossa Senhora da Assunção da Imperial Cidade do Outro Preto, Estudos Intermédios, Liceu Mineiro e Ginásio Mineiro.

O Ginásio Mineiro continuou em Ouro Preto, mesmo com a mudança da Capital para Belo Horizonte, em dezembro de 1897, transferindo-se para a nova Capital no ano seguinte, quando se instalou provisoriamente em um prédio da Praça Afonso Arinos. Foi depois para a Rua da Bahia e, em seguida, para um prédio do bairro da Serra, onde posteriormente se instalou o Corpo de Bombeiros. Seu próximo destino foi um prédio na Avenida Augusto de Lima, onde hoje funciona o Minas Centro. Transferiu-se, pouco tempo depois, para outro prédio, na mesma avenida, onde hoje está o Fórum Milton Campos. Nesse período, ocorreu nova alteração do seu nome, passando a se chamar Colégio Estadual de Minas Gerais. A designação posterior, Colégio Estadual Central, deu-se em virtude da existência de anexos em diversos bairros da cidade, cuja direção era centralizada na sede.

¹⁰ O número de professores em cada escola foi informado à pesquisadora pelos respectivos diretores.

No Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, construiu-se uma nova sede para o Colégio Estadual Central, com entradas pela Rua Fernandes Tourinho, 1020 (Unidade I) e pela Rua Felipe dos Santos (Unidade II), onde funciona até hoje. O prédio, de linhas modernas e arrojadas, foi projetados por Oscar Niemeyer. Tempos depois, o nome do Colégio foi alterado para Escola Estadual Governador Milton Campos.

Dois momentos foram particularmente marcantes na sua história: Em primeiro lugar, a data de 5 de fevereiro de 1854, considerada por muitos como a inauguração da linha histórica que leva à Escola Estadual Governador Milton Campos. Por isso é que, em 1954, foi comemorado o centenário da Escola, quando ainda se chamava Colégio Estadual de Minas Gerais. Em 2004, portanto, a Escola poderá celebrar seu sesquicentenário. Em segundo lugar, a inauguração dos novos estabelecimentos projetados por Oscar Niemeyer, em 1956. Por isso, a Escola poderá comemorar em 2006 cinquenta anos de funcionamento nos prédios atuais.

Atualmente a Escola Estadual Central conta com 300 professores, todos do Ensino Médio, dos quais 200 em atividade. Tal discrepância se deve a afastamentos funcionais devidos à conteúdos extintos, ficando os professores à disposição da direção, e a afastamentos para tratamento de saúde.

A Escola Estadual Central atende atualmente a 4.530 alunos matriculados nos três turnos que a escola oferece, em 50 salas. Sua infra-estrutura é composta de um auditório, duas salas de vídeo, dois vídeos móveis, computadores (não instalados por falta de pessoal capacitado para usá-los), espaço aberto com a natureza, cantina, biblioteca, dez retroprojetores, três quadras esportivas e piscina, laboratórios de Física, Química e Biologia, além de uma orquestra de violões.

4.4.1.2 Colégio Municipal Marconi

Em fins de 1947, Otacílio Negrão de Lima, candidato à Prefeitura, prometeu, em um comício, fundar um ginásio municipal. Eleito, cumpriu o prometido. O Ginásio Municipal entrou em funcionamento em junho de 1948. Seu funcionamento inicial ocorreu em prédio adaptado no Parque Municipal de Belo Horizonte, onde atualmente funciona o IMACO.

No ano de 1953, passou a ser chamado de Colégio Municipal de Belo Horizonte. Em 1954, foi construído um novo prédio no bairro de São Cristóvão, ao lado do conjunto IAPI, ali

permanecendo até 1972. As instalações eram constituídas por 18 salas, auditório, laboratórios de Física, Química e carpintaria, biblioteca, cantina, gabinete médico e dentário.

Em 1972, em homenagem do então prefeito Oswaldo Pierucetti à colônia italiana radicada na cidade, passa a se denominar Colégio Municipal Marconi. O antigo Colégio Marconi foi fundado em 1936 por iniciativa do adido cultural da Itália em Belo Horizonte. O estabelecimento foi fundado sob os auspícios de Mussolini, que colaborou financeiramente para a construção do prédio, e com o apoio da colônia italiana, que tinha elementos de grande prestígio na Capital. O regime de Benito Mussolini influenciava até nas cores dos uniformes dos alunos, as mesmas da bandeira italiana. Tal empreendimento foi também patrocinado pela Casa de Itália, uma sociedade civil sem fins lucrativos, fundada em 1935. O Colégio Marconi destacou-se por suas instalações e pelo regime disciplinar e didático que mantinha. Entretanto, somente após longa pendência judicial é que o prédio passou à propriedade da prefeitura.

O Marconi funciona atualmente em três turnos em um prédio de 70 salas. Atualmente, possui 2.900 alunos matriculados e conta com 104 professores, dos quais 70 do Ensino Médio. Atualmente o colégio possui cursos de 6^a à 8^a série do Ensino Fundamental e 1^a ao 3^a série do Ensino Médio. Sua estrutura possui um ginásio poliesportivo, duas quadras poliesportivas abertas, uma piscina, um campo de atletismo, biblioteca, vestiários, auditório, laboratórios de informática, física, biologia e química, além do edifício sede outras instalações que completam sua estrutura.

Pelo histórico das duas escolas, percebe-se que a Escola Estadual Governador Milton Campos é mais instável que o Colégio Municipal Marconi, no que diz respeito à sua localização no decorrer dos anos. Apesar de ser uma escola com mais de duzentos anos, somente nos últimos cinquenta se estabeleceu em um local definitivo.

Para fins de simplificar a identificação, doravante a Escola Estadual Governador Milton Campos será designada por *estadual* e o Colégio Municipal Marconi como *municipal*.

4.5 Coleta de dados

A utilização de várias fontes de evidência constitui, segundo Yin (2001) um dos princípios para a realização de estudos de caso de alta qualidade, ajudando o pesquisador a tratar dos problemas de validade do constructo e da confiabilidade. Partindo desse

pressuposto, esta pesquisa utilizou entrevistas semi-estruturadas, observação direta, análise documental e questionário, procurando superar as limitações inerentes a cada uma dessas técnicas e buscando a complementaridade das informações.

4.5.1 Dados qualitativos

A coleta dos dados qualitativos foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas. Na interpretação de Laville e Dione (1999), esse tipo de entrevista se caracteriza pela flexibilidade em sua condução. É constituído por uma série de perguntas abertas feitas verbalmente em uma ordem prevista, podendo o entrevistador acrescentar perguntas de esclarecimento.

As entrevistas foram realizadas pela própria pesquisadora, gravadas com o consentimento dos entrevistados, realizadas durante o período de junho a setembro de 2004,¹¹ com a duração média de 90 minutos. As transcrições também foram realizadas pela pesquisadora, na intenção de zelar pela fidelidade e confiabilidade dos dados, resultando em 152 páginas.

O Roteiro de Entrevista com os Professores (ANEXO A) é composto por 29 perguntas abertas, sendo a última destinada a comentários adicionais. Foi elaborado de forma a obter informações acerca da percepção dos professores sobre as mudanças ocorridas na escola após a Reforma do Ensino de 1996 e sobre variáveis de QVT incidentes sobre o trabalho docente.

A seleção dos professores para as entrevistas baseou-se em dois critérios: 1) atuação na docência há, no mínimo, dez anos, a fim de contemplar a situação anterior e a posterior à implantação da LDB em 1996; 2) acessibilidade, ou seja, facilidade de contato e disponibilidade de tempo. Procurou-se estabelecer uma proporcionalidade entre o número de entrevistados e o total de professores de cada escola. Desta forma, 55,6% dos entrevistados pertencem à escola estadual e 44,4% à escola municipal.

Outro roteiro de entrevista foi elaborado especificamente para os diretores (ANEXO B) composto por dez perguntas abertas, com o objetivo de obter suas impressões sobre: 1) as dificuldades e obstáculos enfrentados para se adequarem aos requisitos da LDB; 2) as alterações na estrutura administrativa, social ou física da escola implantadas a partir desta

¹¹ O período prolongado foi devido a interrupções para as férias escolares em julho e pelo período de greve na Escola Estadual Governador Milton Campos, entre agosto e setembro de 2004.

nova Lei; 3) os fatores que atingem diretamente o trabalho do professor com impacto em sua QVT.

Foram entrevistados o diretor da escola estadual e o vice-diretor da escola municipal, bem como dez professores da escola estadual e oito da municipal, totalizando vinte entrevistas.

Outra técnica utilizada para a coleta dos dados qualitativos foi a observação, objetivando complementar, ou mesmo confrontar, as informações fornecidas nas entrevistas. De acordo com os autores Minayo (1994) e Laville e Dionne (1999), essa técnica permite captar uma variedade de situações ou fenômenos não obtidos por meio de entrevistas ou questionários, além de possibilitar à pesquisadora formação de opinião própria sobre o fenômeno. Nesta pesquisa, a observação foi realizada durante todo o tempo de permanência no ambiente escolar. A pesquisadora participou de reuniões de professores e reuniões de Grupos de Desenvolvimento Profissional, assistiu a aulas de Química e Biologia e buscou estar presente, o mais possível, na sala dos professores. Com o passar do tempo, as pessoas se acostumaram com a pesquisadora no ambiente de trabalho, possibilitando sua participação de forma mais interativa em conversas informais, lanches e comemorações.

Para complementar os dados, foram utilizadas também fontes documentais, tais como legislação pertinente à educação pública e a seus trabalhadores, publicações internas das escolas, informações nos quadros de aviso, programas e projetos das escolas.

4.5.2 Dados quantitativos

Os dados quantitativos foram coletados mediante a utilização de questionário (Anexo D), cujas perguntas foram elaboradas na forma fechada, em uma escala intervalar do tipo Likert, de cinco pontos, possibilitando aos respondentes indicar seu grau de concordância ou de satisfação com cada uma das afirmações relacionadas à sua QVT. O uso do questionário possibilita perguntas curtas, claras e específicas para respostas simples, sem interferência do entrevistador, permitindo, portanto, uma avaliação uniforme e impessoal, aplicável a um número maior de pessoas, preservando a privacidade e o anonimato (LAVILLE e DIONE, 1999).

Como sugere Vergara (2000), o questionário foi acompanhado de uma carta aos professores, apresentando a pesquisadora, informando sobre a finalidade da pesquisa e a garantia de anonimato, fornecendo instruções para seu preenchimento.

Foi então realizado, para a validade do conteúdo, um pré-teste com oito elementos da amostra, averiguando a clareza e adequação da linguagem do instrumento, ou a existência de ambigüidades e inconsistências. Possibilitou também a verificação da seqüência e da relevância das perguntas, além de nova checagem com o referencial teórico, evitando omitir qualquer dimensão que possa incidir sobre a QVT docente. A validade do conteúdo, de acordo com Malhotra (2001), é uma avaliação subjetiva, porém sistemática da exatidão com que o conteúdo de uma escala representa o trabalho de medição em andamento.

Somente depois de validado o conteúdo, foi elaborada a versão final do questionário, a qual foi distribuída nos meses de novembro/2004 e fevereiro/2005,¹² para a totalidade da amostra de professores do Ensino Médio nas duas escolas pesquisadas, ou seja, em 200 professores na escola estadual e 70 na escola municipal. Foram obtidos 142 questionários respondidos, representando 53% de retorno (TAB.4).

TABELA 4

Distribuição da amostra quantitativa, por escola

Instituição	Amostra	Retorno	%
Estadual	200	98	49%
Municipal	70	44	63%
TOTAL ...	270	142	53%

Fonte: dados da pesquisa

Conforme recomendação de Malhotra (2001), foi verificado a seguir se o número de casos por variável ultrapassava o mínimo recomendável (quatro a cinco). Como o quantitativo de respondentes do questionário totalizou 142, e o número de variáveis é igual a 22, obteve-se uma relação de 6,45 (142/22), portanto, acima do mínimo recomendável.

¹² A interrupção foi devido ao período de exames finais e pelas férias escolares, o que impossibilitou o acesso aos professores.

Com o intuito de determinar um número mínimo de fatores que respondam pela máxima variância dos dados obtidos, utilizou-se a análise fatorial, processo destinado à redução e à sumarização dos dados, examinando todo um conjunto de relações interdependentes, gerando escores que são uma combinação linear de questões correlacionadas entre si (MALHOTRA, 2001). A essência da análise fatorial é a correlação entre as variáveis e o requisito para que possa ser aplicada são correlações muito baixas. Para determinar se a análise fatorial pode ser aplicada, duas técnicas devem ser executadas:

- A primeira é o Teste de Esfericidade de Barlett, o qual examina a hipótese de que as variáveis não sejam correlacionadas na população. Valores elevados do qui-quadrado acompanhados de significância menor que 0,05 indicam a aplicação da análise fatorial e favorecem a rejeição da hipótese.
- A segunda técnica é a Medida de Adequação da Amostra de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), a qual verifica se a correlação entre os pares de variáveis pode ser explicada por outras variáveis. De acordo com Malhotra (2001), para valores acima de 0,5 a análise fatorial pode ser aplicada.

A TAB. 5 apresenta os resultados obtidos destes testes para as categorias de variáveis analisadas nessa pesquisa.

TABELA 5

Análise fatorial – Medidas de Adequação da Amostra

Teste	Categoria de variáveis		
	Dimensões da Tarefa	Interação Indivíduo-Organização	Fatores Organizacionais e Ambientais
Kaiser-Meyer-Olkin	0,603	0,851	0,883
Teste de Esfericidade de Barlett	Qui-quadrado	527,213	2069,496
	gl	210	528
	Significância	0,000	0,000

Fonte: dados da pesquisa

Os resultados apóiam a análise fatorial nesta pesquisa, visto que todas as categorias de variáveis apresentaram KMO maior que 0,5, além de altos valores do Teste de Esfericidade de Barlett, acompanhados de significância igual a zero. Prosseguiu-se, então, à Análise fatorial, com a construção da matriz de correlação e interpretação dos fatores pelo método dos

componentes principais e apurando que: sete fatores explicam 60,47% da variância total da categoria Dimensões Básicas da Tarefa; oito fatores explicam 67,45% da variância total da categoria Interação Indivíduo-organização e oito fatores explicam 73,81% da variância total da categoria Fatores Organizacionais e Ambientais.

A confiabilidade da consistência interna do questionário foi avaliada por meio do teste Alfa de Cronbach, o qual demonstra se as variáveis estão agrupadas adequadamente nas respectivas categorias. Esse coeficiente varia de 0 a 1 e, segundo Malhotra (2001), resultados maiores que 0,6 indicam confiabilidade satisfatória. A TAB. 6 apresenta os valores encontrados.

TABELA 6

Resultado de Alfa de Cronbach por categoria de análise

Categoria de Análise	Resultado de Alfa
Dimensões básicas da tarefa	0,6633
Interação Indivíduo-organização	0,9335
Fatores Organizacionais e Ambientais	0,9597

Fonte: dados da pesquisa

Percebe-se, pelos resultados do teste Alfa de Cronbah, que o nível de relação entre as variáveis de todas as categorias está acima do nível mínimo, demonstrando que tais variáveis estão bem agrupadas.

Portanto, comprovou-se a validade do conteúdo e a confiabilidade da consistência interna do questionário, considerados os resultados satisfatórios dos testes realizados com vistas à sua aplicação na amostra selecionada.

4.6 Instrumento de coleta de dados e modelo de análise da pesquisa

Tendo em vista o objeto de análise desta pesquisa e a literatura apresentada sobre QVT, optou-se por aplicar uma combinação das variáveis dos modelos apresentados, resultando nas seguintes categorias: 1) *Dimensões básicas da tarefa*; 2) *Interação indivíduo-organização*; 3) *Fatores organizacionais e ambientais*. Uma outra categoria, *Perfil da amostra*, foi incluída para caracterizar a amostra em relação a dados pessoais e ocupacionais.

A fim de permitir a livre expressão dos professores, foi reservado um espaço para comentários ao final do questionário.

A Parte I do questionário é composta por questões relativas ao *perfil da amostra*: dados pessoais, ocupacionais e econômicos.

A Parte II compõe-se de questões relativas à categoria *dimensões básicas da tarefa* do modelo de Hackman e Oldham (1975). Divide-se em duas seções, extraídas do instrumento de pesquisa que os autores desenvolveram, o *Job Diagnostic Survey - JDS*, amplamente utilizado em pesquisas de QVT e cujo crivo de respostas da seção utilizada encontra-se no ANEXO C. As variáveis analisadas são pertinentes às dimensões básicas da tarefa: variedade de habilidades, identidade da tarefa, significado da tarefa, inter-relacionamento, autonomia, *feedback* extrínseco e *feedback* intrínseco.

A Parte III do questionário compreende questões sobre a categoria *interação indivíduo-organização*, baseadas no modelo de Walton (1973), sendo analisadas as variáveis: compensação justa e adequada; segurança e saúde no trabalho; oportunidade de uso das capacidades humanas; oportunidade de crescimento profissional; integração social; constitucionalismo; equilíbrio trabalho e vida; e relevância social do trabalho.

A Parte IV aborda a categoria *fatores organizacionais e ambientais* de acordo com as abordagens de QVT de Westley (1979) e de Werther e Davis (1983). Do modelo de Westley (1979) foram analisadas as variáveis: segurança no emprego, realização profissional, atuação sindical e participação. As três primeiras situam-se no âmbito da dimensão política de seu modelo, e a última, no âmbito da dimensão sociológica. Do modelo de Werther e Davis (1983) foram analisadas as variáveis: organização escolar, no âmbito dos fatores organizacionais; e atuação do Governo e interação com outras instituições, no âmbito dos fatores ambientais deste modelo.

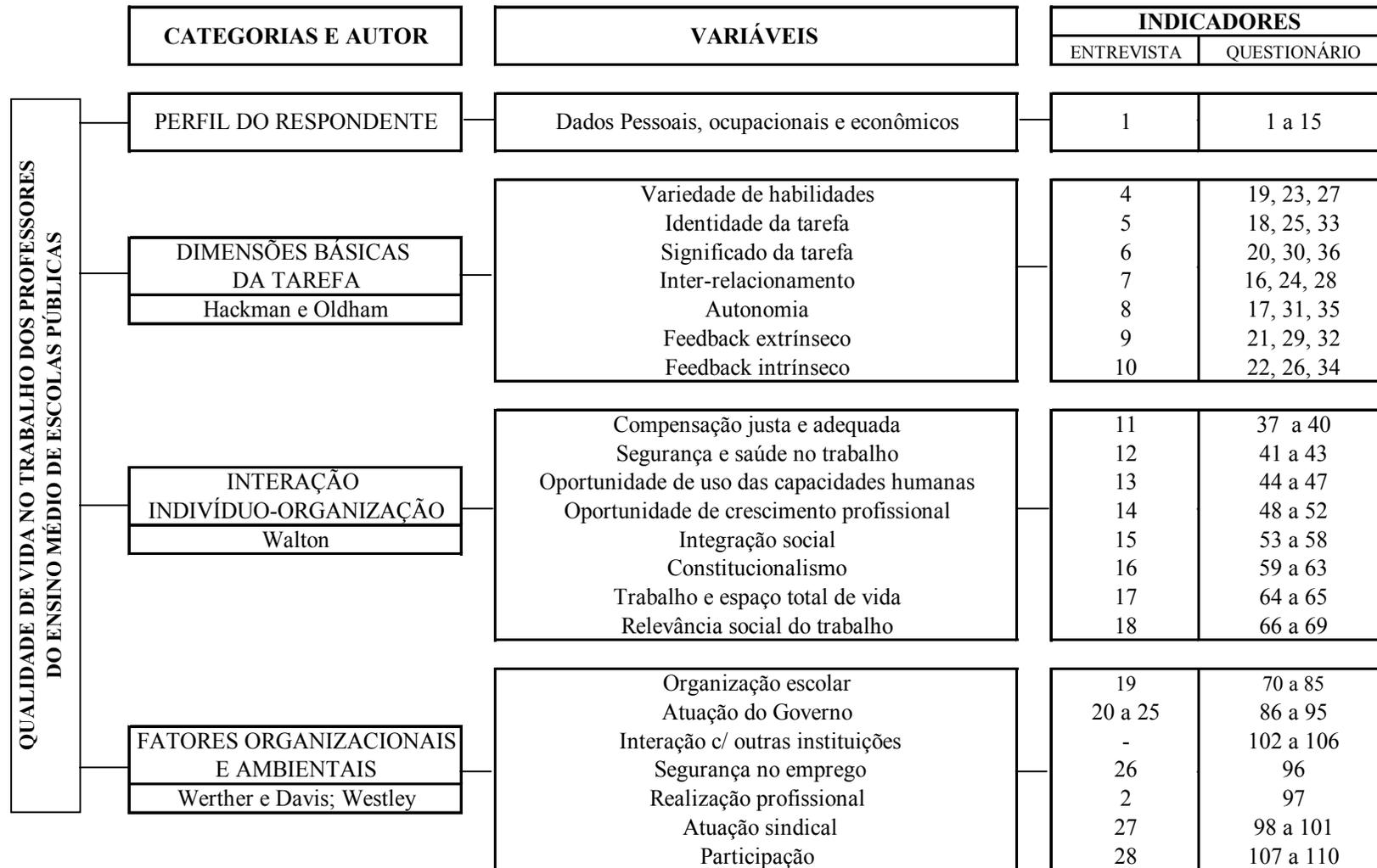


FIGURA 3 – Modelo de Análise da Pesquisa

Fonte: elaborada pela autora, com base em Hackman e Oldham (1975), Walton (1973), Westley (1979) e Werther e Davis (1983).

Portanto, conjugam-se variáveis de modelos mais abrangentes (WESTLEY, 1979; WALTON, 1973; WERTHER e DAVIS, 1983) extrapolando os limites intra-escola, com variáveis de um modelo voltado para aspectos internos da organização (HACKMAN e OLDFHAM, 1975). Trabalha-se, assim, da questão da satisfação do professor de forma mais ampla, com base tanto em aspectos intrínsecos quanto extrínsecos de seu trabalho.

4.7 Tratamento dos dados

Esta seção visa a descrever detalhadamente os procedimentos realizados para o tratamento dos dados qualitativos, com uso de análise de conteúdo; e quantitativos, com uso de teste estatístico não-paramétrico.

4.7.1 Dados qualitativos

Os dados qualitativos foram tratados pelo método de análise do conteúdo, cujo principal objetivo, conforme Bardin (1977), é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, suas significações implícitas ou explícitas, trazendo à tona suas preocupações, prioridades e percepções. Vergara (2000) ressalta que podem ser utilizados tanto procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos, quanto inferências e deduções lógicas. A análise de conteúdo pode ser definida como:

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. (BARDIN, 1977, p.42)

A análise de conteúdo desta pesquisa enfocou as peculiaridades enunciadas pelos entrevistados, apresentando as frequências relevantes das respostas. A busca da objetividade foi assegurada pela estruturação rigorosa e sistemática da interpretação.

Bardin (1977) estabelece três fases na metodologia de análise do conteúdo: pré-análise, análise/exploração dos dados e tratamento dos resultados, as quais foram seguidas neste estudo.

Na *pré-análise*, as entrevistas passaram por uma leitura flutuante, ou seja, uma leitura precisa, e não superficial. As entrevistas tiveram sua análise organizada de forma a atender a quatro critérios: 1) exaustividade: não foram esquecidos elementos significativos para a análise; 2) representatividade: procurou-se obter uma amostra o mais rigorosa e representativa possível da população, apesar dos fatores limitantes encontrados; 3) homogeneidade: buscou-se utilizar as técnicas e conduzir as entrevistas com uniformidade; 4) pertinência: teve-se o cuidado de adequar o conteúdo aos objetivos almejados.

Para a fase de *análise/exploração* utilizou-se a categorização, pois, além de adequar-se aos objetivos, é a mais antiga e mais utilizada das técnicas de análise de conteúdo. Dentre as diferentes possibilidades de categorias, utilizou-se aqui o estudo dos temas, ou *análise temática*, considerada por Bardin (1977, p.153) “a mais rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos – significações manifestas – e simples”. As unidades de registro consistiram em frases, cuja análise se deu pela intensidade e pela direção¹³.

Para operacionalizar essa fase, cada pergunta do roteiro de entrevistas deu origem a uma tabela, tendo como cabeçalho as categorias, definidas como as variáveis apresentadas no modelo de análise da pesquisa. Foram registrados nessa tabela os temas que apareceram nas respostas e as frases dos respondentes que poderiam ser utilizadas como exemplos durante a análise. As respostas de conteúdo idêntico, mas verbalizadas de maneira um pouco diferente, foram agregadas em um mesmo tema.

Na terceira fase da análise de conteúdo, o *tratamento dos dados* em si, os resultados passaram por um tratamento quantitativo, com uso de estatística simples (cálculo de percentagens) para se obter uma proporção das respostas, por temas. Entretanto, a principal análise realizada foi uma interpretação qualitativa com ênfase sociológica, a partir de inferências, ou seja, induções baseadas em fatos.

Todo o tratamento dos dados qualitativos foi feito em conformidade com o quadro teórico e com os objetivos propostos, analisando-se as respostas em consonância com os conceitos relacionados às diversas variáveis de QVT. Alguns depoimentos foram selecionados para exemplificação, complementação ou explicação.

¹³ A intensidade é indispensável para a análise dos valores, ideologias ou tendências, bem como das atitudes. Refere-se ao tempo do verbo, adjetivos e atributos qualitativos que apareçam no texto. A direção pode ser favorável, desfavorável ou neutra. Depende do sentido positivo ou negativo dado à mensagem.

4.7.2 Dados quantitativos

Na análise dos dados quantitativos, foi utilizado o *software* SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* (versão 9.0) o qual, além de atender aos requisitos de análise, é um dos *softwares* mais utilizados em pesquisas na área de Ciências Sociais. Os procedimentos estatísticos dessa pesquisa envolveram distribuição de frequências e medidas descritivas, apresentadas em porcentagens e tabelas com média, mínimo (Min.), máximo (Max.) e desvio-padrão (d.p.).

A análise dos dados da Parte II do questionário, correspondente ao modelo de Hackman e Oldham (1975), obedeceu previamente ao crivo de respostas do JDS já existente para tal fim (ANEXO C).

As comparações entre os professores de cada escola, em relação às variáveis de interesse, foram efetuadas por meio de testes estatísticos não-paramétricos, usados principalmente em ciências do comportamento. Esses tipos de testes não especificam condições sobre os parâmetros da população da qual se extraiu a amostra (SIEGEL, 1977). Além disso, segundo esse autor, tais testes não exigem mensuração tão rigorosa quanto os paramétricos, baseando-se em uma comparação das médias dos postos ou posições (*ranks*) dos grupos pesquisados verificando diferenças estatisticamente significativas entre elas.

Nesta pesquisa, para o estudo da diferença entre os dois grupos pesquisados (amostras independentes) em relação a cada variável, utilizou-se o teste *U de Mann-Whitney*, um dos mais poderosos testes não-paramétricos, usado para um grau de mensuração pelo menos ordinal (SIEGEL, 1977). Além disso, constitui-se em uma alternativa para o teste *t de student* (paramétrico), quando o pesquisador deseja evitar as suposições requeridas por este último ou quando a mensuração for inferior à escala de intervalos.

Os resultados foram considerados significativos para uma probabilidade de significância inferior a 5% ($p < 0,05$), garantindo, portanto, pelo menos 95% de confiança nas conclusões apresentadas.

Descreveram-se nesta seção todos os procedimentos estatísticos realizados nessa pesquisa, em conformidade com os objetivos da mesma. O capítulo a seguir faz a análise e a interpretação dos resultados.

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados desta pesquisa, apresentada de forma qualitativa e quantitativa ao mesmo tempo, utilizou-se da estatística descritiva para apoiar ou negar as interpretações ditas subjetivas das entrevistas. Tal sistemática de análise é citada por Vergara (2000), segundo a qual podem ser utilizados tanto procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos, quanto inferências e deduções lógicas na análise dos dados.

Os resultados estão apresentados de acordo com as categorias definidas na metodologia e demonstrados na FIG. 3 – Modelo de análise da pesquisa.

Cabe esclarecer que as duas instituições pesquisadas, Colégio Municipal Marconi e Escola Estadual Governador Milton Campos, são referidas na pesquisa de forma simplificada, respectivamente como municipal e estadual. Os entrevistados na escola municipal foram designados pela letra M, e os entrevistados na estadual, pela letra E, seguindo-se o número seqüencial da entrevista.

5.1 Perfil da amostra

A amostra foi constituída proporcionalmente ao número de professores de cada escola. Assim, 69% da amostra pertencem à escola estadual e 31% à municipal (GRAF. 1)

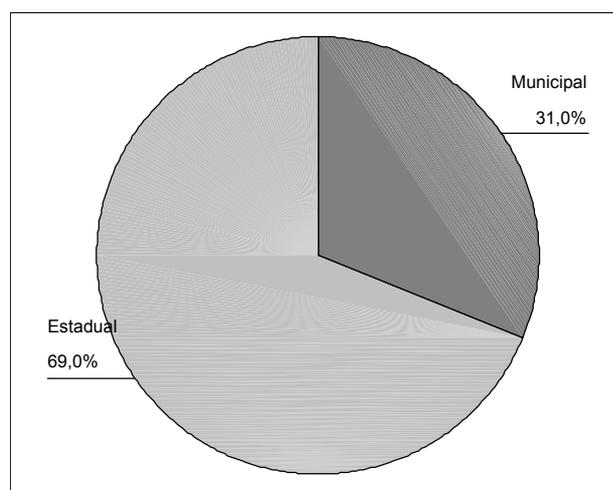


GRÁFICO 1 – Caracterização da amostra por escola
Fonte: dados da pesquisa

Do total de respondentes, 51,4% são do sexo feminino e 48,6% do sexo masculino. Conforme mostra o GRAF. 2, houve na escola municipal maior quantitativo de respondentes do sexo feminino (55,8%), ao passo que, na estadual, houve predominância do sexo masculino (50,5%), mantendo-se, contudo, o equilíbrio entre as amostras das duas escolas.

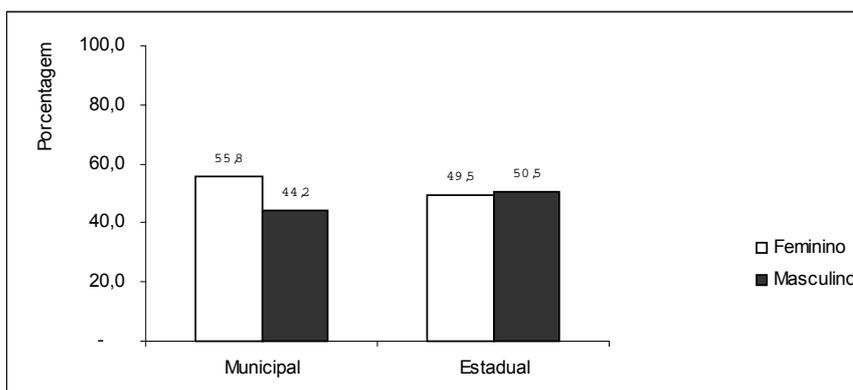


GRÁFICO 2 - Caracterização da amostra quanto ao sexo, por escola
Fonte: dados da pesquisa

Quanto ao estado civil a maior parte da amostra é composta por professores casados (46,1%), declarando-se solteiros 29,1% dos respondentes. Consideradas as duas escolas evidenciou-se que há mais casados na municipal (59,1%) do que na estadual (40,2%), conforme registra o GRAF. 3.

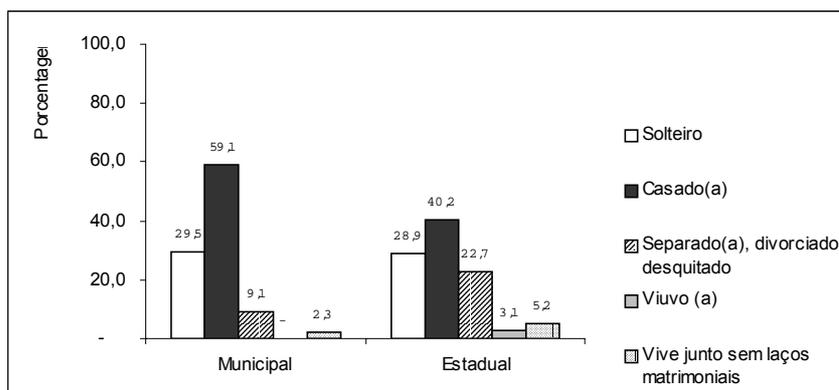


GRÁFICO 3 - Caracterização da amostra quanto ao estado civil, por escola
Fonte: dados da pesquisa

A faixa etária predominante na amostra ultrapassa 46 anos (57,2%). É relevante salientar 74,6% dos respondentes têm mais que 41 anos. 50% dos docentes da municipal e 60,4% dos da estadual têm mais de 46 anos (GRAF. 4). A amostra inclui, portanto, poucos respondentes jovens.

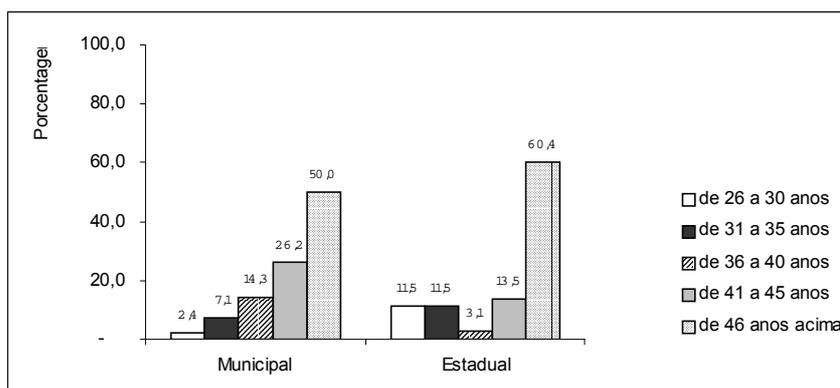


GRÁFICO 4 - Caracterização da amostra quanto à idade, por escola
Fonte: dados da pesquisa

Quanto ao número de dependentes 35,5% dos respondentes não os têm; 27% têm dois dependentes; 19,1% têm mais de dois e 18,4% apenas um dependente. Como mostra o GRAF. 5, na escola municipal prevalece o quantitativo de dois dependentes (43,2%). Na escola estadual, prevalece a ausência de dependentes (36,1%) e 22,7% declaram ter um dependente.

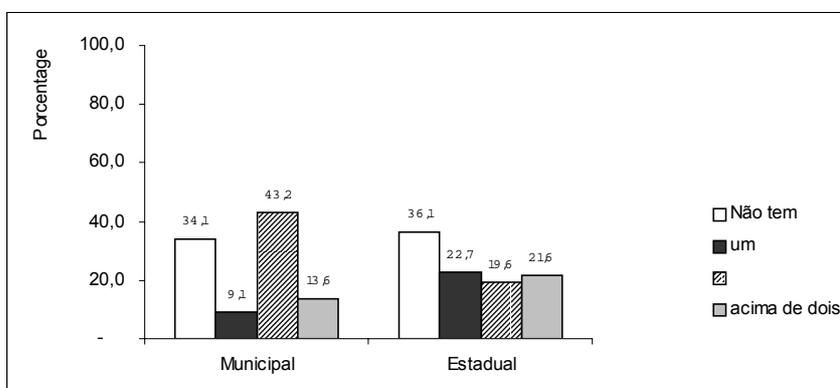


GRÁFICO 5 - Caracterização da amostra quanto ao quantitativo de dependentes, por escola
Fonte: dados da pesquisa

No que diz respeito à formação, a maior parte da amostra (51,8%) tem escolaridade em nível de especialização; 9,4% são mestres; 2,2% são doutores, 36% são graduados e 0,7% têm segundo grau. Constatou-se que, na municipal, 56,8% dos docentes têm especialização e 31,8% graduação e, na estadual, 49,5% dos respondentes têm especialização e 37,9%, graduação (GRAF. 6). Trata-se, pois, de uma amostra bem qualificada, visto que 99,3% dos respondentes têm, no mínimo, graduação completa. Evidenciou-se que são mais professores com especialização e mestrado na escola municipal do que na estadual.

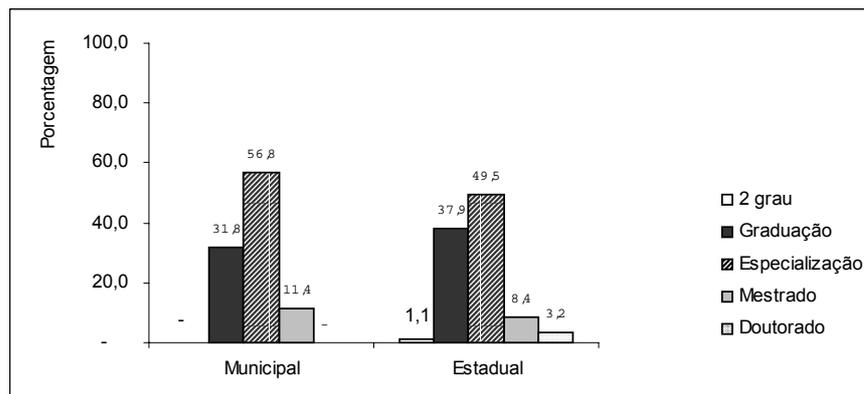


GRÁFICO 6 - Caracterização da amostra quanto à escolaridade, por escola
Fonte: dados da pesquisa

Quanto ao tempo de exercício da profissão, constatou-se na amostra predominância de mais de 24 anos (37,3%). Os demais respondentes situam-se nas faixas de 6,1 a 24 anos (24,6%); de 8,1 a 16 anos (19,7%); de 4,1 a 8 anos (10,6%) e até 4 anos (7,7%). Na escola municipal, 65,9% dos respondentes têm acima de 16,1 anos na profissão e, na estadual, essa faixa corresponde a 60,2% dos entrevistados (GRAF. 7). Portanto, os professores da escola municipal têm um pouco mais de experiência na profissão que os da estadual.

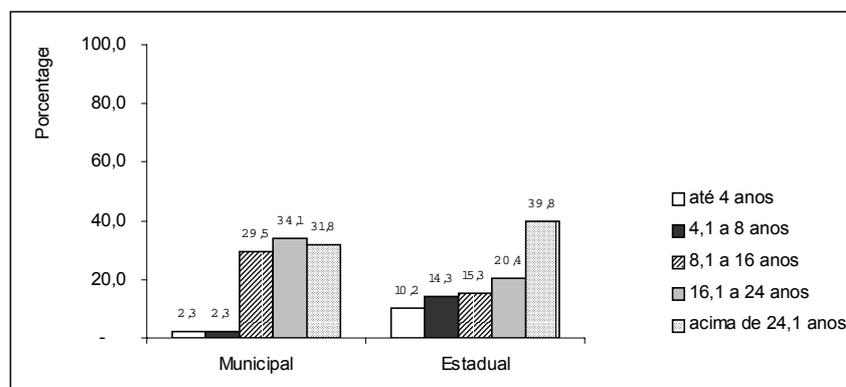


GRÁFICO 7 - Caracterização da amostra quanto à experiência profissional, por escola
Fonte: dados da pesquisa

Com relação ao tempo de exercício na escola, verificou-se o predomínio de docentes com até 4 anos (39,9%) de permanências nas escolas pesquisadas. 8,1% da amostra tem de 4,1 a 8 anos; 16,7%, de 8,1 a 16 anos; 13,8%, de 16,1 a 24 anos; 11,6%, acima de 24 anos. Na escola municipal evidenciou-se que 43,2% têm até oito anos de trabalho na escola, contra 64,9% na estadual, ou seja, a escola estadual tem professores trabalhando há mais tempo em seu âmbito do a municipal, como mostra o GRAF. 8.

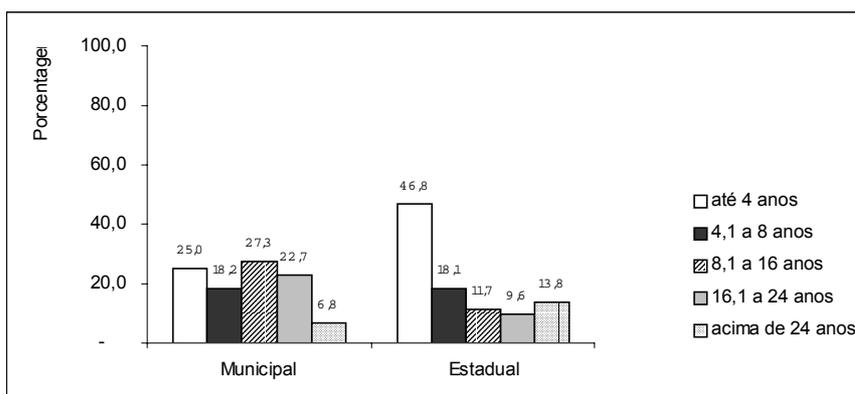


GRÁFICO 8 - Caracterização da amostra quanto ao tempo de exercício na escola, por escola
Fonte: dados da pesquisa

Quanto ao vínculo dos docentes com a escola, a maior parte da amostra é constituída por professores efetivos (87,4%), sendo os demais designados (12,6%). Na escola municipal, 97,7% dos respondentes são efetivos e, na estadual, os efetivos representam 82,6% , como se comprova no GRAF. 9. Ou seja, a amostra apresenta alto índice de professores com estabilidade, obtida por meio de concurso público.

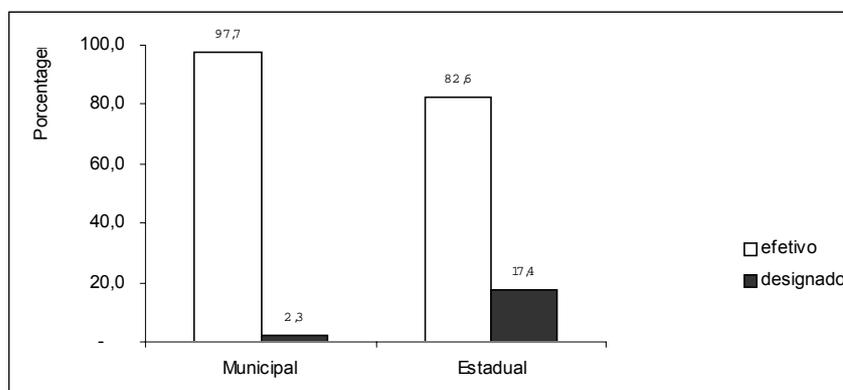


GRÁFICO 9 - Caracterização da amostra quanto ao vínculo profissional, por escola
Fonte: dados da pesquisa

A distribuição dos respondentes por turno deu-se da seguinte forma: 29,9% atuam no turno da manhã; 26,3%, no turno da tarde; 17,5%, no turno da noite, e 26,3% trabalham em mais de um turno. Na escola municipal, observou-se que 34,1% dos respondentes trabalham em dois turnos. Na estadual, a amostra englobou predominantemente docentes do turno da manhã (31,2%). A análise do GRAF. 10 revela distribuição equilibrada no geral e em cada escola, o que contribui para reduzir possíveis distorções ligadas a este aspecto.

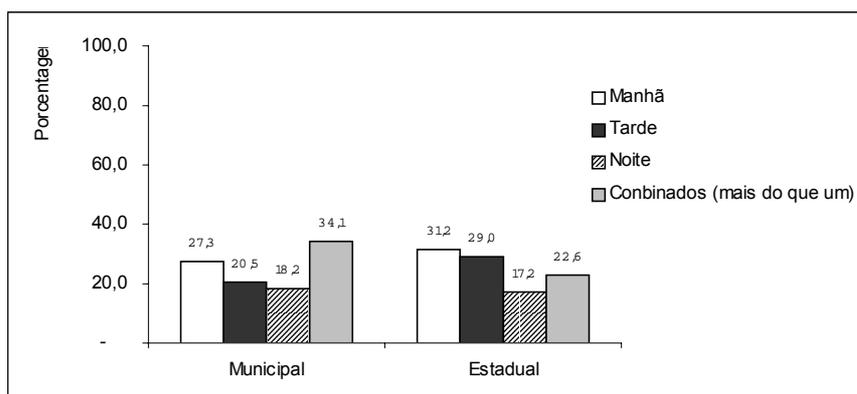


GRÁFICO 10 - Caracterização da amostra quanto ao turno de atuação, por escola
Fonte: dados da pesquisa

Quanto à jornada semanal de trabalho, evidenciou-se que 47,5% do corpo docente trabalham entre 20 e 40 horas; 46,8%, até 20 horas e 5,7% mais de 40 horas. Na escola municipal, predomina jornada semanal ente 20 e 40 horas (75%), enquanto que, na escola estadual, a maioria dos docentes trabalha até 20 horas (60,8%). Pode-se deduzir que os professores da escola municipal pesquisada dedicam menos tempo a outras escolas do que os da estadual, conforme se observa no GRAF. 11.

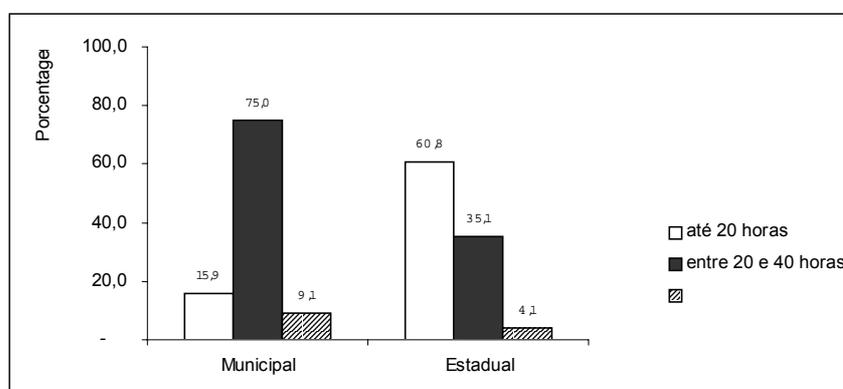


GRÁFICO 11 - Caracterização da amostra quanto a jornada semanal de trabalho, por escola
Fonte: dados da pesquisa

Os dados revelaram que a maioria dos respondentes despendem de 4 a 6 horas com atividades extraclasse (31,3%); de 2 a 4 horas, 26,7%; mais de 8 horas, 22,9%; até duas horas, 10,7%; e entre 6 e 8 horas, 8,4%. Na escola municipal, 38,6% dos professores dedicam de 4 a 6 horas a atividades dessa natureza. Na estadual, 29,9% dos entrevistados ocupam de 2 a 4 horas de seu tempo com atividades extraclasse e, 27,6%, de 4 a 6 horas. Percebe-se, em ambas as escolas, uma tendência à ocupação de 2 a 6 horas semanais em atividades extraclasse, como registra o GRAF. 12.

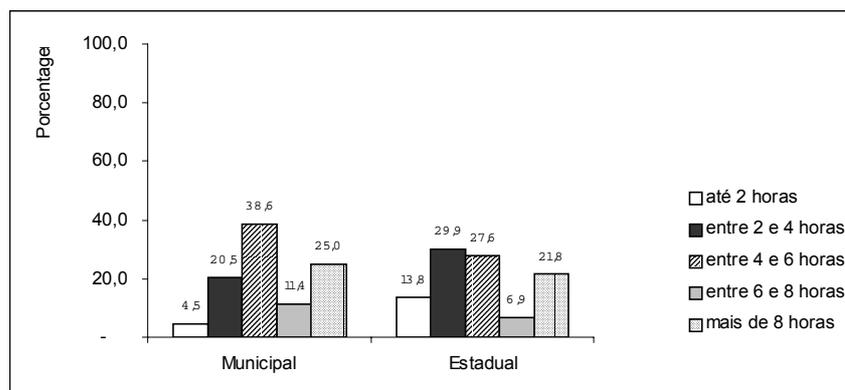


GRÁFICO 12 - Caracterização da amostra quanto ao tempo despendido com atividades extraclasse, por escola

Fonte: dados da pesquisa

A respeito da remuneração dos docentes pelas atividades desempenhadas na escola, foram apurados os seguintes dados da amostra:

- até R\$ 500,00 - 7,9%
- de R\$ 500,01 a R\$ 1.000,00 - 40,7%
- de R\$ 1.000,01 a R\$ 1.500,00 - 24,3%
- de R\$ 1.500,01 a R\$ 2.000,00 - 11,4%
- de R\$ 2.000,01 a R\$ 2.500,00 - 11,4%
- de R\$ 2.500,01 a R\$ 3.000,00 - 1,4%
- acima de R\$ 3.000,01 - 2,9%

O exame do GRAF. 13 revela que 73,9% dos respondentes têm renda salarial de até R\$1.500,00 na escola e 27,1% acima de R\$1.500,01.

A amostra da escola municipal apresentou 37,2% de respondentes que declararam receber por seu cargo de R\$ 1.000,01 a R\$ 1.500,00. Os docentes da estadual, por sua vez, se incluem, predominantemente, na faixa salarial de R\$ 500,01 a R\$ 1.000,00 (56,7%). Observa-

se que, na escola municipal, não houve respondentes na faixa inferior de renda. Inversamente, na estadual, não houve respondentes nas duas faixas superiores. Além disso, observou-se que, na escola municipal, 69,8% dos respondentes recebem até R\$ 2.000,00, enquanto na estadual essa frequência é de 86,6%. Portanto, pode-se concluir que os salários da rede municipal de ensino são superiores aos da rede estadual.

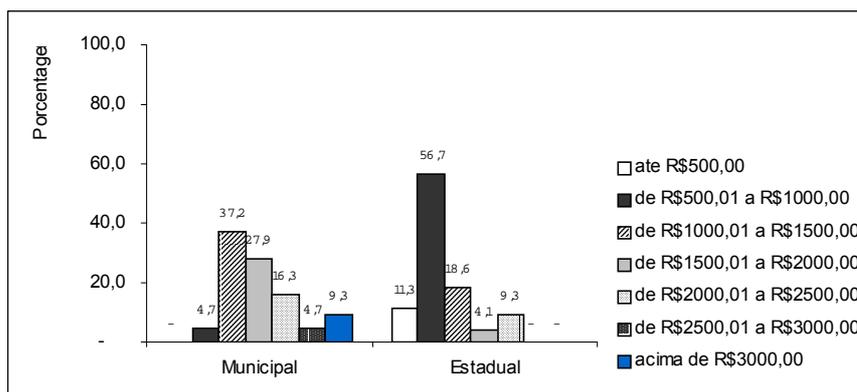


GRÁFICO 13 - Caracterização da amostra quanto à remuneração do cargo docente, por escola
Fonte: dados da pesquisa

Os dados evidenciaram que 74,3% dos professores da amostra têm outra fonte de renda. 76,7% dos respondentes da escola municipal e 73,2% dos respondentes da estadual declararam ter outro rendimento além do salário recebido na escola pelo exercício do cargo de professor. O GRAF. 14 mostra a situação de ambos os grupos.

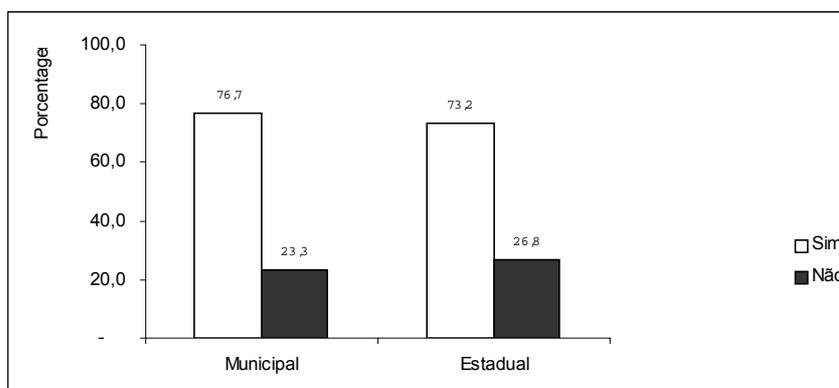


GRÁFICO 14 - Caracterização da amostra quanto a outras fontes de renda, por escola
Fonte: dados da pesquisa

Considerando as outras fontes de renda declaradas na ocasião da pesquisa, a amostra passou a apresentar a seguinte distribuição da renda total:

- até R\$ 500,00 3,6%
- de R\$ 500,01 a 1.000,00 12,9%
- de R\$ 1.000,01 a R\$ 1.500,00 15,0%
- de R\$ 1.500,01 a R\$ 2.000,00 21,4%
- de R\$ 2.000,01 a R\$ 2.500,00 17,1%
- de R\$ 2.500,01 a R\$ 3.000,00 10,7%
- acima de R\$ 3.000,01 19,3%

Percebe-se que a amostra passou a apresentar 31,5% de respondentes com renda total até R\$ 1.500,00 e 68,5% com renda total acima de R\$ 1.500,01, demonstrando a relevância dessa complementação para os professores de escolas públicas.

O GRAF. 15 ilustra a situação de cada escola, verificando-se que, na municipal, a renda total da maioria dos respondentes (31,8%) está acima de R\$ 3.000,00, enquanto que, na estadual, prevaleceu a faixa de R\$ 1.500,01 a R\$ 2.000,00 (21,9%). Além disso, observou-se que, na faixa até R\$ 1.500,00 incluem-se 9,1% dos docentes da municipal e 41,7% dos docentes da estadual, significando que, mesmo com complementação de renda, os professores da rede estadual permanecem com renda inferior aos da rede municipal.

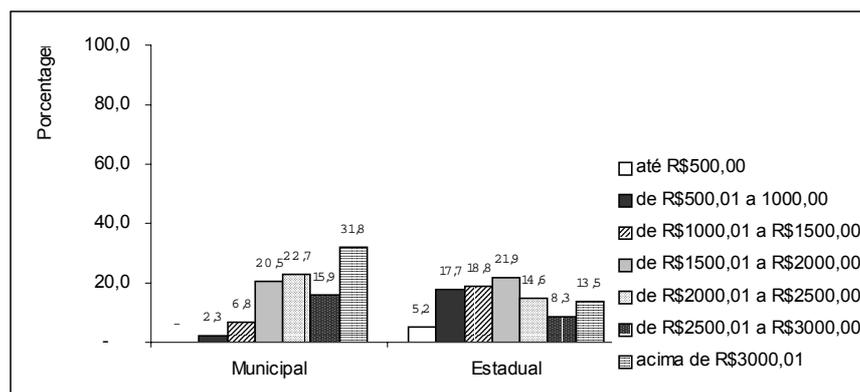


GRÁFICO 15 - Caracterização da amostra quanto à remuneração total, por escola
Fonte: dados da pesquisa

O perfil da amostra, após a análise dos dados coletados, revelou as seguintes características: predominância de representantes da escola estadual; equilíbrio entre os sexos e entre os turnos; idade acima de 41 anos e sem dependentes. Quanto à escolaridade,

predominam indivíduos com especialização; experiência superior a 24 anos e com até quatro anos de trabalho na escola pesquisada; a maioria ocupa cargo efetivo e cumpre na escola jornada de 20 a 40 horas semanais de trabalho; com tempo extraclasse na faixa de 4 a 6 horas, dedicado a assuntos pedagógicos e administrativos. O salário pelo cargo ocupado na escola varia de R\$1.000,00 a R\$1.500,00. Como a maior parte da amostra possui outra fonte de renda, o rendimento total se eleva, predominantemente, para a faixa de R\$1.500,0 a R\$2.000,00.

Caracterizada a amostra, as seções seguintes apresentam a análise das variáveis de QVT.

5.2 Significado de QVT

A questão “O que o(a) sr.(a) entende por qualidade de vida no trabalho no ambiente escolar?” foi feita a todos os entrevistados, no intuito de verificar se haveria alguma percepção referente a variável não contemplada nos modelos utilizados na pesquisa. O resultado da análise está registrado na TAB. 7.

TABELA 7

Significado de QVT, por escola

Respostas	ESTADUAL		MUNICIPAL		TOTAL	
	Qde.	%	Qde.	%	Qde.	%
Estrutura Física	3	17,6	5	26,3	8	22,2
Remuneração	3	17,6	3	15,8	6	16,7
Bom relacionamentc	1	5,9	5	26,3	6	16,7
Fazer o que gosta	2	11,8	2	10,5	4	11,1
Ser respeitado	2	11,8	2	10,5	4	11,1
Tempo para lazer	2	11,8	-	-	2	5,6
Saúde	2	11,8	-	-	2	5,6
Trabalho em equipe	1	5,9	-	-	1	2,8
Não ter stress	1	5,9	-	-	1	2,8
Autonomia	-	-	1	5,3	1	2,8
Turmas pequenas	-	-	1	5,3	1	2,8
TOTAL	17	100,0	19	100,0	36	100,0

Fonte: dados da pesquisa

Os dados demonstram que o professor de escola pública valoriza mais a estrutura física (22,2%) do que o próprio salário (16,7%) ou o bom relacionamento (16,7%). Na perspectiva dos entrevistados, a remuneração deve ser condizente com o trabalho executado e deve permitir viver com dignidade.

Poder fazer o que se gosta (11,1%) e se sentir respeitado (11,1%) são variáveis também significativas na percepção de QVT dos professores. De acordo com os depoimentos obtidos, fazer o que se gosta está relacionado com a idéia de prazer com o trabalho desenvolvido, sentir satisfação, mesmo com os percalços a que o professor de escola pública está sujeito. Os entrevistados, em sua maioria, se referem ao respeito como necessário, seja por parte dos alunos e da direção da escola, seja por parte do Governo e da sociedade.

Durante as entrevistas, observou-se que os docentes da escola municipal se reportaram com maior frequência do que os da estadual às variáveis estrutura física e bom relacionamento; já na escola estadual, o item remuneração foi o mais visado. As variáveis fazer o que se gosta e ser respeitado apresentaram equilíbrio entre as duas escolas.

A disponibilidade de tempo para o lazer (5,6%) e boas condições de saúde (5,6%), embora seja variáveis que compõem o significado de QVT para os entrevistados, obtiveram, em sua visão, um nível menor de importância que as anteriores. Cabe ressaltar que essas duas variáveis foram citadas somente por professores da escola estadual, o mesmo acontecendo com o trabalho em equipe (2,8%) e a ausência de *stress* (2,8%). Por outro lado, somente professores da escola municipal citaram autonomia (2,8%) e turmas pequenas (2,8%)

Na ótica dos diretores das escolas, a QVT do professor está relacionada à divulgação de seus conhecimento e experiências pedagógicas. O diretor da escola estadual comentou durante a entrevista que, em certa ocasião, trouxe convidados para proferir palestras e, posteriormente, descobriu a existência, na própria escola, de professores que já trabalhavam ou já haviam desenvolvido projetos afins. Essa situação demonstra o pouco conhecimento da diretoria sobre o perfil do corpo docente da escola. Por outro lado, revela a percepção de que a valorização e a divulgação dos conhecimentos e práticas dos docentes é importante em termos dessa categoria profissional.

A análise do significado da QVT pelos entrevistados revelou, de modo geral, que consideram as condições físicas de trabalho, a remuneração e o bom relacionamento como as principais variáveis intervenientes em sua QVT no âmbito da escola. Revelou também que,

pelo quantitativo de variáveis mencionadas pelos entrevistados, que o professor tem pouca percepção de outras condições capazes de afetar sua QVT.

5.3 Resultado Geral de QVT da amostra

A avaliação dos níveis de QVT dos participantes desta pesquisa teve como base a escala adotada no questionário e os parâmetros adotados por Moraes *et al* (1995) e utilizados por Oliveira (2001). Assim, os escores para avaliação dos níveis de QVT da amostra foram estabelecidos como mostra a TAB. 8: médias entre 1 e 2,9 foram consideradas como indicadores de QVT insatisfatória ou baixa; médias entre 3 e 3,9, QVT normal ou moderada e entre 4 e 5, QVT satisfatória ou alta.

TABELA 8
Critérios para avaliação da QVT

Escore	Avaliação
1 a 2,9	Insatisfatória (baixa)
3 a 3,9	Normal (moderada)
4 a 5	Satisfatória (alta)

Fonte: adaptado de Oliveira (2001)

Em geral, os professores que constituíram a amostra demonstraram satisfação moderada quanto à sua QVT, visto que se apurou média geral 3,0 (TAB.9). As categorias *dimensões básicas da tarefa e interação indivíduo-organização* apresentaram níveis moderados de satisfação (3,2 e 3,0 respectivamente), e a categoria *fatores organizacionais e ambientais* revelou insatisfação da amostra (média 2,7).

TABELA 9
Níveis gerais de QVT da amostra

Categoria	Instituição	Escore
Dimensões básicas da tarefa	Municipal	3,1
	Estadual	3,2
	Total	3,2
Interação indivíduo-organização	Municipal	3,1
	Estadual	3,0
	Total	3,0
Fatores organizacionais e ambientais	Municipal	2,8
	Estadual	2,7
	Total	2,7
QVT geral		3,0

Fonte: dados da pesquisa

Não se observou diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre as duas escolas, visto ter sido o valor de p igual a 0,317. As duas escolas apresentaram moderada satisfação quanto às categorias *dimensões básicas da tarefa* e *interação indivíduo-organização*. Com relação à categoria *fatores organizacionais e ambientais*, as duas escolas apresentaram insatisfação.

5.4 Dimensões básicas da tarefa

Nesta seção serão analisadas as variáveis relacionadas às *dimensões básicas da tarefa*, em conformidade com o modelo de Hackman e Oldham (1975), segundo os quais constituem a chave para que determinada tarefa seja motivadora para o trabalhador. Essa categoria engloba as variáveis: variedade de habilidades, identidade da tarefa, significado da tarefa, inter-relacionamento, autonomia, *feedback* extrínseco e *feedback* intrínseco.

5.4.1 Variedade de habilidades

Esta variável se refere ao grau de talento exigido do profissional para a execução da tarefa. A análise dos resultados (TAB. 10) revelou que o trabalho docente apresenta grau moderado de habilidades e talentos: média geral 3,35. Não foi observada diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre as duas escolas pesquisadas, desta forma, não podemos afirmar que há diferenças entre ambas as escolas no que tange a esta variável.

TABELA 10

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Variedade de Habilidades

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Variedade de Habilidades	19,23,27	Municipal	1	5	3,33	0,7205	0,446	Mu = Es
		Estadual	1	5	3,36	0,6679		
		Total	1	5	3,35	0,6825		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

Durante as entrevistas, os professores mostraram que a profissão exige estar atento e receptivo às mudanças da sociedade, às necessidades educacionais e às do meio produtivo. Apontaram também como habilidades essenciais a criatividade no planejamento das aulas e na busca de superação das más condições de trabalho. Em sua percepção, o nível de habilidades requeridas pela profissão é alto, tendo em vista as condições de infra-estrutura oferecidas e a jornada de trabalho.

Ressaltaram ainda que os professores devem ter grande habilidade em lidar com as diferenças culturais dos alunos e com as falhas advindas do Ensino Fundamental, responsável por fornecer a base da educação. É também imprescindível a habilidade de relacionamento com os alunos, buscando entender seus interesses e necessidades. Uma das entrevistadas exemplificou essa realidade, apontando outros dois papéis exercidos no dia-a-dia do professor, além do de educadora: o de mãe e o de amiga (M17). Partindo dessa interpretação, observa-se um tríplex envolvimento do professor com o aluno, exigindo-lhe habilidades não só pedagógicas, mas também interpessoais, principalmente a de identificar o momento oportuno de assumir cada um destes papéis.

Cabe ressaltar que, em face dessa percepção, foi manifestada pelos professores certa preocupação com a própria capacitação para lidar com essa “nova escola”, como transparece no seguinte comentário:

A gente tem que ter habilidade, mesmo que você não as tenha, porque hoje o modelo de escola que você tem é um modelo diferente da escola onde eu fui formado. Quer dizer, a faculdade que me formou não me formou para essa nova escola. (M12)

Em suma, os professores integrantes da amostra demonstraram de que a tarefa docente exige grau moderado de habilidades, sem diferença significativa entre as escolas. As

entrevistas indicaram que tais habilidades são difíceis de serem colocadas em prática, devido a condições de trabalho inadequadas ou insuficientes. Em outras palavras, os professores estão satisfeitos quanto ao nível de conhecimento e habilidades requerido pelas tarefas que executam, mas insatisfeitos com as condições oferecidas pelas escolas para que possam colocar em prática tais habilidades de forma satisfatória.

5.4.2 Identidade da tarefa

Esta variável se refere ao grau em que um trabalho é executado de forma completa, ou seja, a realização de uma tarefa do início ao fim.

Pelos resultados obtidos, observa-se que a média geral da amostra (3,25) indica grau moderado desse aspecto na tarefa docente. Observa-se na TAB. 11 que há diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os professores da escola municipal (média 3,06) e da estadual (média 3,34). Ou seja, podemos afirmar que as duas escolas percebem de maneira diferente variável. Observou-se que, embora os professores das duas escolas tenham indicado grau moderado de identidade da tarefa, da escola estadual estão mais percebem de forma mais acentuada essa variável em seu trabalho que os da municipal (TAB. 11)

TABELA 11

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Identidade da Tarefa

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Identidade da Tarefa	18,25,33	Municipal	1	5	3,06	0,6490	0,011	Mu < Es
		Estadual	1	5	3,34	0,7350		
		Total	1	5	3,25	0,7194		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

De acordo com a percepção de 72,2% dos entrevistados, o limite do trabalho do professor não pode ser definido de forma muito clara, uma vez que está relacionado ao processo educacional como um todo, inclusive no que tange à vida familiar do indivíduo, cuja educação se inicia no lar. Portanto, a tarefa do professor “dá continuidade a conhecimentos que o aluno adquiriu anteriormente” (E16). Dessa maneira, sua tarefa situa-se na fase

intermediária do processo educacional como um todo, o qual tem continuidade após a saída do aluno da escola.

Um outro enfoque dado pelos entrevistados quanto à identidade da tarefa é o atrelamento de seu início ao ano letivo. Sob essa perspectiva, foi observado que a tarefa pode sofrer interrupções, como greves ou outro tipo de paralisações. Outro foco de análise destacado nas entrevistas é a questão duração da aula, durante a qual o professor tem um prazo e um objetivo a ser cumprido. A aula e o período letivo constituem, portanto, processos que possibilitam a concretização das tarefas do professor; contudo, conforme ressaltado na literatura sobre o trabalho docente, as tarefas pedagógicas não findam com o término da aula, mas se estendem para casa, já que o professor precisa planejar a próxima aula, corrigir provas e trabalhos, preparar exercícios e outras atividades.

Tendo em vista as diferentes percepções, observou-se, de modo geral, que a tarefa do professor não tem um início meio e fim claramente definidos, o que dificulta a identidade desse profissional com a tarefa que realiza.

5.4.3 Significado da tarefa

Por meio desta variável, obtém-se o grau em que a tarefa, no caso, a atuação docente, exerce impacto na vida ou no trabalho de outras pessoas, seja do próprio ambiente escolar ou do ambiente externo.

Os resultados indicaram que, tanto na amostra em geral quanto no particular de cada escola, que a tarefa docente exerce moderado impacto na vida de outras pessoas (TAB. 12). Não foi identificada diferença estatisticamente significativa entre as duas escolas ($p > 0,05$), o que não nos permite afirmar que as escolas percebem de forma diferente o significado da tarefa docente.

TABELA 12

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Significado da Tarefa

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Significado da Tarefa	20,30,36	Municipal	1	5	3,23	0,5805	0,782	Mu = Es
		Estadual	1	5	3,29	0,6105		
		Total	1	5	3,27	0,5998		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

Parte dos entrevistados (38,9%) avaliou que o significado da tarefa que exercem é importante, visto que julgam ser os professores indivíduos formadores de opinião e seu trabalho é capaz de contribuir diretamente para a formação do adolescente e de modificar seus atos até mesmo no ambiente familiar. Essa possibilidade de influenciar diretamente o aluno está ilustrada no seguinte testemunho:

A gente tem que prestar muita atenção no que a gente diz e no que a gente faz dentro da sala de aula. Eu acho que a gente tem esse poder de persuadir a maior parte dos alunos e de influenciar mesmo. Eu acho que os alunos se modificam muito mais do que a gente pode imaginar. Inclusive acho que ele pode estar agindo no próprio meio familiar em que ele vive. (M17).

Contudo, 38,9% dos entrevistados consideraram ser restrito o impacto da ação docente sobre a vida de outras pessoas, especificamente na vida dos alunos. Tal percepção se deve ao fato de que tal impacto pode estar atrelado ao compromisso do aluno com sua aprendizagem. Ou seja, quando o aluno se interessa mais pela obtenção do diploma do que por seu aprendizado efetivo, esse descompromisso reduz o nível de influência da tarefa do professor em sua vida.

Em síntese, a tarefa docente tem moderado impacto sobre a vida de outras pessoas, principalmente sobre os alunos, sem diferenças significativas entre as duas escolas. As entrevistas demonstraram que estes profissionais se consideram formadores de opinião, exercendo influência na vida integral do aluno; contudo, tal influência está atrelada ao nível de comprometimento do aluno.

5.4.4 Inter-relacionamento

Esta variável diz respeito ao grau em que o trabalho requer que o empregado lide diretamente com outras pessoas. O fato de o professor lidar diária e diretamente com o ser humano (alunos, pais, diretores, coordenadores e demais professores da escola) para a consecução de suas tarefas seria um pressuposto de que esta variável fosse percebida de forma satisfatória pelos participantes da amostra, influenciando positivamente na QVT destes profissionais.

Entretanto, os resultados indicam que o trabalho docente apresenta moderado inter-relacionamento (média de 3,54), como apresentado na TAB. 13. Não se observou diferença estatisticamente significativa entre essas duas escolas ($p > 0,05$), não nos permitindo comprovar com argumentos estatísticos suficientes que as duas escolas têm percepções diferentes em relação ao grau de relacionamento interpessoal com os diversos atores.

TABELA 13

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Inter-relacionamento

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Inter-relacionamento	16,24,28	Municipal	1	5	3,49	0,5283	0,614	Mu = Es
		Estadual	1	5	3,55	0,6644		
		Total	1	5	3,54	0,6246		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

Apesar de manterem contato constante com outras pessoas para a execução de suas tarefas, o grau moderado de satisfação explicitado pelos dados quantitativos pode ser explicado pela dificuldade que os entrevistados declararam sentir em relação aos alunos, alegando que a convivência com indivíduos na fase da adolescência, sua cultura, seus problemas familiares, a falta de compromisso e a ausência de limites representam obstáculos à cooperação e colaboração por parte dos alunos.

Os entrevistados da escola municipal revelaram maior *score* que os da estadual, no que diz respeito ao grau de relacionamento interpessoal com os alunos. Um dos entrevistados comentou que “os alunos estão sem limites. Não existe uma norma de comportamento, e isso

tem dificultado a relação” (M12). Observações da pesquisadora durante o período de coleta de dados evidenciaram situações de conflitos graves e de tensão entre alunos e professores da escola municipal. Acredita-se que contribuem para esse comportamento o ambiente, a cultura escolar e a atitude do aluno perante a escola. Tal análise corrobora os dados quantitativos de níveis *scores* na escola municipal.

Contudo, houve menção, durante as entrevistas, a um ponto positivo extraído dessa dificuldade: os professores enxergam nessa experiência de lidar com conflitos com os alunos um exercício de aprimoramento de seu relacionamento interpessoal nos vários âmbitos da vida social.

Em síntese, os professores, em termos gerais, têm moderado inter-relacionamento no seu trabalho, sem diferenças significativas entre as escolas. Porém, esse inter-relacionamento poderia ser maior, caso não enfrentassem tantas dificuldades de colaboração e cooperação por parte dos alunos. O que parece estar acontecendo é que o inter-relacionamento dos alunos com os professores é estressante e conflituoso. Nesse aspecto, a escola municipal revelou maior desgaste que a estadual, mostrando-se mais estressante quanto à relação professor-aluno, o que influi diretamente no processo ensino-aprendizagem.

5.4.5 Autonomia

A autonomia se refere ao grau de independência e liberdade que o indivíduo tem para programar seu trabalho e determinar os procedimentos necessários à sua execução.

Pelos resultados obtidos, constatou-se nível moderado de autonomia no trabalho docente, visto que a média geral é 3,14 (TAB. 14). A mesma média foi apurada nas duas escolas, não se observando diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre elas. Sendo assim, os dados obtidos não permitem afirmar que os professores das duas escolas percebem de maneira diferente sua autonomia na execução das tarefas docentes.

TABELA 14

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Autonomia

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Autonomia	17,31,35	Municipal	1	5	3,14	0,5953	0,898	Mu = Es
		Estadual	1	5	3,14	0,6491		
		Total	1	5	3,14	0,6307		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

De acordo com a percepção de 50% dos entrevistados, sua autonomia é elevada no âmbito da sala de aula, onde o desenvolvimento da prática pedagógica, o planejamento do trabalho, as modificações, os aprofundamentos e as adequações de conteúdos e metodologias não sofrem interferências externas.

As restrições legais ou curriculares resultam, contudo, na percepção de uma autonomia relativa para 38,9% dos entrevistados, que declaram se sentir limitados em sua ação pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Percebe-se, entretanto, que, com criatividade e talento, o professor tem tido condições seja de flexibilizar certos conteúdos, aprofundando-os um pouco mais em uma ou outra área, seja de criar novas práticas e, dessa forma, aumentar sua autonomia no aspecto pedagógico.

Também quando se parte para o coletivo, ou seja, para a escola como um todo, o nível de autonomia esbarra em restrições relativas às normas governamentais, conforme exemplificado pela seguinte declaração:

Você não tem autonomia, por exemplo, se precisa fazer o famoso trabalho coletivo. Então, essa autonomia da escola é ficção também. Não existe essa autonomia, tudo é determinado pela Secretaria de Educação. Normalmente a direção das escolas não rompe essa hierarquia, o que vem para ser feito deve ser feito, ou pelo menos faz de conta que é feito. (E2)

A autonomia no trabalho docente parece também sofrer restrições devido a fatores intra-escola, tais como a postura da direção, que nem sempre apóia as decisões dos professores, a falta de apoio financeiro para executarem suas propostas e o posicionamento do aluno. De acordo com os relatos, o professor, embora tenha um alto nível de autonomia nas escolas públicas, por falta de recursos financeiros e pelo desinteresse do aluno, nem sempre

consegue executar suas tarefas da forma desejável ou planejar suas aulas a contento. Por exemplo, professores que lecionam nas duas escolas afirmaram que já tentaram realizar com alunos da rede municipal determinadas atividades pedagógicas bem sucedidas com alunos da rede estadual, entretanto, o resultado foi abaixo do esperado em virtude da atitude do aluno perante a atividade, o professor e a escola.

Houve ainda durante as entrevistas menção ao cerceamento da autonomia do professor, em virtude do modelo de gestão e liderança da escola, isto é pela liberdade de ação que o diretor estabelece.

Apesar de não ser objetivo deste estudo estabelecer comparação escolas públicas e as particulares, cabe observar que alguns entrevistados que trabalham ou já trabalharam em escola particular salientaram que, nestas últimas, o nível de autonomia é mínimo, se comparado ao da escola pública. Tal fato pode ser explicado pelo posicionamento dos alunos na escola privada como “clientes” de um produto pelo qual pagam caro e pela maior pressão exercida pela direção das escolas particulares, conforme observou um dos entrevistados: “a escola particular é muito refém do aluno tirano, do aluno-cliente” (E4).

Em suma, os resultados demonstraram que os professores têm moderada autonomia no trabalho, sem diferenças significativas entre as escolas. Pela análise das entrevistas, nota-se que os professores têm liberdade plena dentro de sala de aula quanto ao seu trabalho pedagógico, contudo, a autonomia perde espaço em função das limitações legais e do administrativo da escola.

5.4.6 Feedback extrínseco

Esta variável diz respeito ao grau em que o professor recebe informações sobre seu desempenho por parte dos supervisores ou colegas.

Os dados evidenciam que a amostra apresenta moderado *feedback* extrínseco, visto que a média geral é 3,1 (TAB. 15). Observou-se diferença estatisticamente significativa entre as duas escolas pesquisadas ($p < 0,05$), pois a escola municipal apresentou média de 2,91, denotando que os professores dessa escola percebem um baixo *feedback* extrínseco, e a estadual apresentou média de 3,18, denotando que os professores dessa escola percebem moderado grau dessa variável em seu trabalho. Portanto, pode-se afirmar que as escolas pesquisadas percebem de forma diferenciada o *feedback* extrínseco recebido.

TABELA 15

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável *Feedback* Extrínseco

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
<i>Feedback</i> Extrínseco	21,29,32	Municipal	1	5	2,91	0,6463	0,024	Mu < Es
		Estadual	1	5	3,18	0,6839		
		Total	1	5	3,10	0,6818		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

De acordo com os entrevistados, o *feedback* provém, em sua maior parte, dos colegas (44,4%) e, em seguida, dos alunos (33,3%). No primeiro caso, os professores sentem confiança mútua para opinarem sobre o trabalho de um colega, principalmente nos casos em que há maior proximidade no relacionamento. Para eles, é de grande valia a aproximação e a convivência com o outro, o que lhes permite averiguar se a percepção do colega sobre suas atitudes e seu desempenho está em conformidade com a própria avaliação.

Quanto ao *feedback* dos alunos, os entrevistados deixaram transparecer que, mesmo com todas as dificuldades, frustrações e problemas financeiros, é o retorno do aluno que lhes dá motivação para continuarem no processo educacional:

Você vai ver quando você encontra seus alunos falando “Ah! Eu fui fazer letras por causa das suas aulas”, “passei a gostar de português por causa das suas aulas”, “eu estou em um partido político, estou militando, estou atuando porque você me mostrou que o caminho era esse, que é importante”. Então, ao longo da sua carreira vai vendo que alguma coisa por algumas pessoas foi feita. (E2)

O *feedback* dos alunos surge na forma de comentários, comparando uma aula a outra, comentando com os professores o quanto sua aula é ou não significativa para eles. Outra forma de retorno mencionada pelos entrevistados ocorre quando o aluno passa no vestibular e procura o professor para agradecer-lhe as dicas, o apoio e a atenção.

Cabe ressaltar que 12,5% dos entrevistados da escola municipal consideram o *feedback* extrínseco inexistente, devido ao modelo da Escola Plural, segundo o qual o aluno não pode ser retido, ou seja, não pode ser reprovado. Esse pode ser um dos motivos pelos quais a média da amostra dessa escola é inferior à da escola estadual. De acordo com as entrevistas, os professores da escola municipal julgam que o aluno tem tido muita liberdade.

Tal fato impede que se exija do aluno “que não tem cerceamento, que não tem nenhum ponto de coibição” (M17) um retorno dentro do esperado. Em outras palavras, os professores da escola municipal pesquisada sentem que, se o aluno já entra na escola sabendo que vai passar de ano, não necessita oferecer nenhum tipo de *feedback* ao professor. Em consequência desse modelo de Escola Plural, adotado no Ensino Fundamental da rede municipal, os professores entrevistados julgam que os alunos não têm mais respeito e admiração pelos professores, como em tempos atrás. O entrevistado M17 declara: “o professor está perdendo o entusiasmo com essa modificação da LDB”.

Em suma, a amostra indicou no geral um moderado *feedback* extrínseco no trabalho do professor; todavia, os professores da escola municipal revelaram maior grau dessa variável em seu trabalho que os da estadual, pelo fato de que o modelo da Escola Plural desestimula o retorno do alunado. Acredita-se que a ausência de *feedback* proveniente dos supervisores, no caso, dos diretores das escolas, concorra para reduzir o grau de presença dessa variável no trabalho do professor de escola pública.

5.4.7 Feedback intrínseco

Essa variável relaciona-se com o grau em que a tarefa propicia ao indivíduo informações claras e diretas sobre a efetividade de seu desempenho.

Os resultados indicaram baixa medida dessa variável no trabalho docente, refletida na média geral de 2,7 (TAB. 16). Entretanto, os dados obtidos não permitem afirmar que as duas escolas têm percepção diferenciada quanto ao *feedback* intrínseco, já que não foi observada diferença estatisticamente significativa ($p > ,05$) entre as médias. Apesar de os docentes de ambas as escolas terem revelado baixo *feedback* intrínseco no trabalho docente, os da escola municipal mostraram medida maior dessa variável (média 2,75) que os da estadual (média 2,67).

TABELA 16

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável *Feedback* Intrínseco

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
<i>Feedback</i> Intrínseco	22,26,34	Municipal	1	5	2,75	0,6749	0,406	Mu = Es
		Estadual	1	5	2,67	0,8472		
		Total	1	5	2,70	0,7968		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

Na opinião da maioria dos entrevistados, o *feedback* intrínseco é importante para sua permanência na profissão. Foram citadas duas formas de o professor obter esse tipo de *feedback*: Para 61,1% dos entrevistados, ele é obtido por meio do desempenho dos alunos, ou seja, quando conseguem produzir algo relevante, após uma aula considerada de qualidade, ou seja, bem planejada e com disponibilidade de recursos materiais. Portanto, o principal *feedback* do professor é a produção do aluno, seu rendimento e seu resultado positivos.

O restante dos entrevistados (38,9%) consideraram o *feedback* intrínseco derivado do auto-aprendizado proporcionado pelo trabalho. Sob esse ponto de vista, o trabalho do professor possibilita-lhe fazer uma reflexão sobre os resultados não atingidos e aprimorá-lo a partir daí. Essa forma de *feedback* pode ser exemplificada pelo relato a seguir:

O meu trabalho me obriga a estar sempre lendo, sempre estudando, sempre pesquisando. Isso me obriga saber mais de áreas que realmente sobre as quais eu não teria que saber. (M17)

Contudo, o desinteresse dos alunos pela formação do professor é percebido pelos entrevistados como inibidor desse processo de auto-aprendizagem. Ou seja, a ausência ou limitada demanda dos alunos desestimula a auto-aprendizagem do professor, como ilustrado pelo seguinte testemunho:

Nós, professores, estamos cada vez mais reduzindo o nosso âmbito intelectual, se não podemos cobrar as coisas do aluno. Quer dizer, eu posso cobrar, mas o retorno é mínimo. Então, nós vamos ter que diminuir cada vez mais aquilo que nós sabemos que podemos oferecer para eles, para não correremos o risco de não sermos entendidos. (M13)

Sintetizando os resultados dessa variável, pode-se afirmar que a tarefa docente apresenta baixo *feedback* intrínseco, tanto em termos da amostra, quanto nas duas escolas em

particular. De acordo com a percepção dos entrevistados, o *feedback* intrínseco é obtido, de um lado, pelo desempenho dos alunos, de outro, pelo auto-aprendizado que o próprio trabalho oferece; contudo, esse último tem sido restringido pelo baixo nível de exigência dos alunos.

Em suma, pode-se dizer sobre a categoria *dimensões básicas da tarefa*, que o conteúdo do trabalho docente, no geral, apresenta moderada avaliação dos professores da amostra. Dentre as sete variáveis analisadas nessa categoria, somente o *feedback intrínseco* indicou grau mais acentuado na tarefa docente (GRAF. 16).

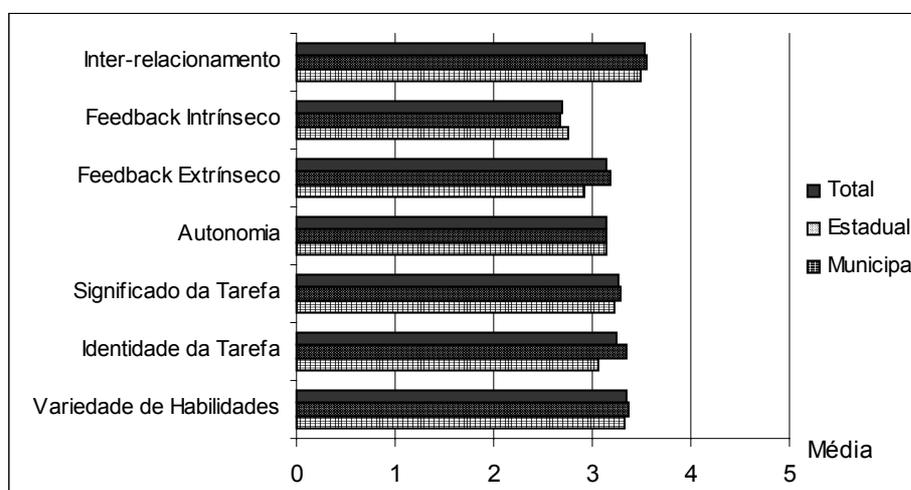


GRÁFICO 16 – Síntese da categoria *dimensões básicas da tarefa*, por escola e total
Fonte: dados da pesquisa

Observaram-se diferenças significativas entre as duas escolas quanto às variáveis *identidade da tarefa* e *feedback extrínseco*. Em ambas os professores da escola municipal apresentaram medidas menores dessas variáveis que os da estadual. Vale também ressaltar que, no contexto geral das variáveis da categoria *dimensões básicas da tarefa*, o inter-relacionamento foi apontado como a variável de maior *score* no trabalho docente.

5.5 Interação indivíduo-organização

Essa seção analisará a satisfação dos professores quanto a variáveis do modelo de QVT de Walton (1975).

5.5.1 Compensação justa e adequada

Esta variável analisa a adequação da remuneração recebida pelo trabalhador e avalia sua equidade.

A insatisfação generalizada da amostra quanto à remuneração pode ser comprovada pela média geral de 1,44 (TAB. 17). Observou-se diferença estatisticamente significativa entre as duas escolas ($p < 0,05$), o que nos permite afirmar que se comportam de maneira diferente em relação a esta variável. Embora os professores de ambas as escolas estejam insatisfeitos quanto a esta variável, os da escola estadual (média 1,37) estão mais insatisfeitos que os da municipal (média 1,6).

TABELA 17

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Compensação Justa e Adequada

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Compensação Justa e Adequada	37 a 40	Municipal	1	5	1,60	0,8789	0,000	Mu > Es
		Estadual	1	5	1,37	0,8078		
		Total	1	5	1,44	0,8369		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

Esta foi uma das variáveis que absorveu maior tempo de gravação e respostas mais emotivas dos entrevistados. Foram narrados casos reais das conseqüências dos baixos salários, inclusive pôde ser presenciada pela pesquisadora a realização de coleta para ajudar o colega cujo salário é insuficiente para as despesas de alimentação e saúde de sua família. Entre as narrativas registradas, vale citar, a título de exemplo, a situação de professores que, sem dinheiro para pagar a gasolina, venderam seus veículos e passaram a andar de ônibus, gastando mais tempo para chegar ao local de trabalho; professores que vivem de empréstimos de colegas e membros da família, ou pagando altos juros bancários; professores obrigados a

reduzir despesas com os próprios filhos e demitir empregadas domésticas; professores que executam outros trabalhos, como venda de roupas, jóias e cosméticos, para conseguirem manter sua qualidade de vida.

Segundo os entrevistados, ações como as exemplificadas roubam o tempo que o professor teria para o lazer e para a família. Além disso, chegam mais desgastados à escola e ainda têm que lidar com alunos com problemas de toda gama, incluindo desemprego dos pais. Assim, o professor “já está com a paciência reduzida por ter se desgastado com sua casa, com seu filho, com sua família, com o serviço doméstico, ainda tem que ter paciência em dobro aqui, para lidar com adolescentes” (E4).

A baixa remuneração repercute na imagem do professor que, sem condições financeiras, descuida-se da aparência pessoal. Essa atitude é observada pelos alunos, que deveriam ver no professor uma imagem na qual pudessem se espelhar: “Aluno não agüenta ver professor bagunçado, professor que está vindo maltrapilho para a escola” (M12). Um dos entrevistados exemplifica sua indignação, citando exemplos de colegas:

Eu vejo que tem muito professor passando fome. Mas é fome mesmo! Professor que deixa de comer pão para o filho comer. O professor precisa ganhar para poder trabalhar com dignidade, ter entusiasmo de, pelo menos, falar que é professor. **Os professores daqui sentem vergonha de falar que são professores.** Os alunos não querem nunca ser professores, isso é o mais lamentável. [...] Tem professor aqui que está passando necessidade. Tem professor que não tem condições de arrumar os dentes, de cuidar da sua própria saúde. O professor tem que ser o cartão de visita na sala de aula, o aluno observa isso. [...] Eu vejo professoras com as pernas cheias de varizes, cheias de veias arrebentadas e precisando de uma cirurgia. Algumas sem condições de ficar em pé, por causa da aula. Então é caótica a situação (*nesse ponto a entrevistada chega a se emocionar*). **Eu sou um ser humano, eu tenho que trabalhar com dignidade!** Eu sou digna de respeito! (E14, grifo da autora)

Cabe salientar que os professores da rede estadual de ensino estão há mais de dez anos sem aumento, daí sua maior insatisfação, e sentem que somente alcançarão melhorias salariais quando os governantes passarem a “encarar a educação como alguma coisa que tem que ser tratada com dignidade e com respeito” (E1). A discrepância entre o piso salarial dos professores de Ensino Médio das duas redes de ensino é significativa: o da rede estadual é de R\$ 382,00 enquanto o da rede municipal é de R\$ 1.000,00. Parte dessa diferença se deve ao fato de a prefeitura ter concedido um reajuste de 24% nos salários, divididos em quatro vezes durante os anos de 2003 e 2004. Um dos entrevistados da escola estadual questiona:

Quem se submete hoje ao salário do Estado? Só quem não tem outra coisa ou está ali tentando modificar. Tem muita gente que está trabalhando pra modificar e tem outros que são mais sonhadores e estão na ilusão de que talvez o Estado seja sério e possa fazer alguma coisa para melhorar a educação. (E1)

Na percepção dos entrevistados, a justificativa para situações dessa natureza está no abandono da profissão pelo Estado, o qual estaria seguindo uma “lógica arrecadatória de financiamento da dívida, despendendo uma parcela cada vez menor dos seus recursos para pagar o funcionalismo” (M10).

Julgada pelos entrevistados como deplorável, a baixa remuneração tem desmotivado os professores, ainda mais quando aliada às dificuldades financeiras da escola. Um dos entrevistados foi categórico em sua declaração: “A remuneração para os docentes da rede pública em geral é (*risos*) ... nem sei se é ridícula, irrisória. Eu nem sei qual o qualificativo usar. A remuneração é ridícula. Absolutamente ridícula” (M13).

Na percepção dos entrevistados da escola municipal, o salário que recebem não é condizente com o desgaste que têm, ao lidar com alunos provenientes da Escola Plural. Para eles, ganha-se muito mal para fazer o trabalho de alto nível que lhes é exigido. O entrevistado M10 exemplifica essa interpretação, ao comentar :“eu queria ficar trabalhando no Estadual Central, onde o desgaste é menor, embora o salário seja menor do que na Prefeitura”.

A insatisfação dos professores também se manifestou, nas entrevistas, em relação à desigualdade entre seus salários e o de outros profissionais do mesmo nível e com a possibilidade de realizarem projetos pessoais futuros, como constituir família ou fazer pós-graduação. Outra questão que os entrevistados apontam é quanto ao trabalho extraclasse, o qual não é remunerado, ou seja, enquanto outros profissionais chegam em casa e podem se dedicar ao lar, a assuntos pessoais ou à família, o professor tem que terminar suas obrigações pedagógicas, sem ser remunerado por isso.

Em síntese, a insatisfação dos professores quanto à variável *compensação justa e adequada* é consensual, tanto no geral quanto nas duas escolas em particular, porém, com diferença significativa entre os dois grupos. Os professores da escola estadual estão mais insatisfeitos, o que pode justificado por não receberem reajuste salarial há mais de dez anos, resultando em renda salarial bem inferior à dos docentes da municipal. A baixa remuneração dos professores tem implicações também no tempo disponível para a família e o lazer, em sua imagem pessoal e na motivação para realizarem projetos pessoais futuros.

5.5.2 Segurança e saúde no trabalho

Esta variável está relacionada com a jornada e os horários de trabalho, bem como com aspectos físicos do ambiente que podem interferir negativamente na saúde ou na integridade física do trabalhador. Procurou-se ouvir os professores sobre sua percepção quanto a aspectos como iluminação, ventilação, ruído e temperatura dentro da sala de aula. As condições objetivas do trabalho docente, como a infra-estrutura oferecida e os recursos materiais disponibilizados também foram analisadas no âmbito dessa variável.

O escore geral de 3,08, apresentado pela amostra, indica moderada satisfação dos professores (TAB. 18) quanto à segurança e saúde no ambiente escola. Entretanto, apesar de não ter sido observada diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre as médias das duas escolas, nota-se que a média da estadual (3,17) demonstra moderada satisfação, enquanto a da municipal (2,89) demonstra insatisfação.

TABELA 18

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Segurança e Saúde

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Segurança e Saúde	41 a 43	Municipal	1	5	2,89	1,3150	0,053	Mu = Es
		Estadual	1	5	3,17	1,4462		
		Total	1	5	3,08	1,4110		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

A escuta dos professores das escolas pesquisadas revelou sua insatisfação com a inadequada infra-estrutura institucional e com a jornada de trabalho. Outra fonte de insatisfação revelada foi a falta de uma política pública eficaz nas áreas de segurança e saúde. Os docentes reclamaram da presença de muitos alunos dentro de sala, do descaso do Governo com a saúde dos profissionais da educação e da insegurança quanto à integridade física das pessoas no âmbito das escolas.

Como exemplo da falta de estrutura foi apontada a biblioteca da escola estadual, que oferece apenas oito livros de Biologia e dezesseis de Química¹⁴ para o atendimento a quase cinco mil alunos. Não há assinatura de revistas ou jornais. De acordo com os professores dessa escola, o giz é o único material que não falta. Já na escola municipal, cada professor tem que comprar o próprio pincel atômico para quadro branco.

Com relação à jornada de trabalho cumprida, um dos entrevistados (M11) observou que sua carga horária (58 horas semanais) representa a média exigida da categoria, fato diretamente relacionado com a necessidade de complementação salarial. A partir dos depoimentos registrados, conclui-se que o professor poderia ter condições de trabalhar com tranquilidade em mais de um turno, se possuísse recursos que facilitassem essa jornada, tais como veículo e condições financeiras para pagar uma empregada doméstica. Como não tem, seu desgaste e seu nível de preocupações se tornam elevados. Por isso, na visão de um entrevistado o professor de escola pública é “um sonhador, é um profissional que acredita na educação, é por isso que ele está aqui, tentando bater nessa tecla” (E14).

O número elevado de alunos em sala de aula, de acordo com os entrevistados, é uma questão relacionada com a baixa prioridade que o Governo dá a esse fator dentro do rol de problemas que determinam a má condição de trabalho dos professores.

Na percepção dos entrevistados, não há interesse por parte da diretoria da escola nem do Governo quanto à saúde do professor, fato exemplificado pelo relato do entrevistado M9: “Não existe uma prevenção de problemas físicos. O professor escreve muito no quadro, acaba tendo problemas de coluna. Mas nada, nada, nada é feito”. Não houve menção nas entrevistas a fatores como iluminação, ruído ou temperatura. Essa omissão talvez se justifique pelo fato de o professor direcionar suas prioridades para os aspectos objetivos de seu trabalho, ou por não ter problemas reais nesse sentido.

Quanto à integridade física, observou-se que os professores entendem que há segurança nas escolas em que trabalham, embora afirmem que o mesmo não ocorre em escolas de periferia. Tal posicionamento pode ser exemplificado pelo entrevistado M11, ao comentar que “quanto à integridade física, não tem problema nenhum. Violência nenhuma, nem aqui nem em nenhuma das duas outras escolas em que eu trabalho”.

Entretanto, a pesquisadora pôde, por duas vezes, presenciar a intervenção da Polícia em brigas dentro da escola municipal na qual o mencionado respondente dá aula. Acrescente-

¹⁴ Fonte: informação obtida por uma das Coordenadoras da escola.

se uma terceira situação, relatada por um dos entrevistados do turno da noite, sobre um aluno que tentou atingir com uma carteira a cabeça da professora, sendo expulso por tal ato.

O que se pode inferir é que os professores podem ter-se referido, em suas respostas, à segurança *fora* da escola. Por estarem localizadas na região centro-sul da capital, as escolas pesquisadas dispõem de maior assistência policial na entrada e na saída dos turnos, ou seja, na parte externa, a integridade física está mais garantida. Outra provável justificativa seria talvez a orientação recebida da diretoria no sentido de ocultar tais fatos, para preservar a imagem institucional.

A questão da integridade física na sala de aula está, para muitos professores, associada à agressividade que os adolescentes vêm apresentando nos últimos tempos. Os professores sentem que se trata de um problema extra-muros, como exemplificado pelo depoimento que se segue:

Não é um problema que está dentro da escola. Ele está fora da escola, ele veio para a escola. Muitas vezes, você tem até que sair da sala de aula para poder se livrar de uma pior. A gente tem que ter um jogo de cintura muito grande, se quiser ter integridade física. E, muitas vezes, fazer vista grossa para determinados comportamentos dos alunos, porque, se você bater de frente com eles não tem jeito, você vai acabar saindo perdendo. Por quê? Primeiro porque ele não tem muita consciência. Ele é menor, ele não tem muita consciência. [...] Às vezes, você pede para o aluno sair de sala e ele não quer sair. Então, é preferível você sair e deixá-lo, do que você insistir e provocar uma situação incontrolável, muitas vezes, uma agressão física. (M17)

Em resumo, os professores estão moderadamente satisfeitos quanto à segurança e à questão da saúde. Apesar de não haver diferença significativa entre as escolas, os professores municipais estão mais insatisfeitos que os estaduais. Para os professores da escola municipal, a maior insatisfação se refere à infra-estrutura da escola e à quantidade de alunos em sala de aula. Já os entrevistados da estadual indicaram a jornada de trabalho como a maior fonte de insatisfação.

5.5.3 Oportunidade de uso das capacidades humanas.

Esta variável analisa aspectos relativos não apenas às múltiplas habilidades e conhecimentos requeridos pela tarefa, mas também às informações sobre o processo de trabalho que possibilitem seu planejamento e à execução de tarefas completas.

Os resultados evidenciaram satisfação moderada dos professores a esse respeito, tendo-se obtido média geral de 3,46 (TAB. 19). Não há diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre as médias das duas escolas; portanto, não se pode afirmar que se comportam diferentemente quanto a esta variável.

TABELA 19

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Oportunidade Imediata de Uso e Desenvolvimento das Capacidades Humanas

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Oportunidade de Uso das Capacidades Humanas	44 a 47	Municipal	1	5	3,40	1,1406	0,219	Mu = Es
		Estadual	1	5	3,48	1,3073		
		Total	1	5	3,46	1,2583		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

A satisfação quanto a esta variável está relacionada à necessidade intrínseca à profissão de estar sempre procurando novos temas para contextualizar o conteúdo e discutindo novas técnicas e métodos de trabalho, ações que estimulam o uso e desenvolvimento de habilidades e conhecimentos do professor.

Contudo, de um modo geral, os professores não se revelaram motivados nesse sentido. No caso da escola estadual, os professores justificaram seu ponto de vista alegando que perdem muito tempo em coisas que não vão dar em nada, como discussão de projetos e planos, ao invés de corrigirem as deficiências da infra-estrutura das escolas públicas. Além disso, enumeraram a inadequação do Plano de Carreira e as más condições de trabalho como dificultadores do uso de suas habilidades, como revela o depoimento que se segue:

Você sabe que pode fazer melhor, mas tudo impede: as condições de trabalho, o plano de carreira, a própria Secretaria de Estado de Educação exigindo coisas e não dando a contrapartida, não respeitando a gente como profissional. Então, eu considero esta a pior das perguntas todas que você fez. É o que eu considero pior no nosso trabalho. (E2)

Por sua vez, os professores municipais citaram as condições insatisfatórias de trabalho, a remuneração insuficiente, a ausência de retorno, o desinteresse do aluno e o desgaste do dia-

a-dia como fatores que minimizam o uso e o desenvolvimento de suas capacidades, o que pode ser percebido pelo seguinte testemunho:

Esse modelo de educação dentro da escola pública cerceia. O professor está dando um décimo, um vigésimo da capacidade dele, daquilo que aprendeu, daquilo para que ele se preparou. Simplesmente, não podemos utilizar a nossa capacidade, porque nós não vamos ter retorno. Então, está muito difícil, porque a gente poderia dar muito mais e a gente sai com uma insatisfação total. E a gente fala: meu Deus, eu tenho tanto pra fazer, nesse país que está precisando tanto de educação, porque é só através da educação que se muda um país. E o quê é que eu vejo? Quase nada. (M13)

De certa maneira, percebe-se que os elementos e as oportunidades que estimulam o uso das capacidades do professor acabam sendo anulados por elementos que os desestimulam.

Sintetizando, os professores têm satisfação moderada quanto à oportunidade de uso e desenvolvimento de suas capacidades humanas no trabalho, sem diferenças significativas entre as escolas pesquisadas. Os depoimentos demonstram que esta variável existe no trabalho docente em grau elevado, visto que o professor está sempre pesquisando e interagindo com outros de forma interdisciplinar; entretanto, é dificultada devido a limitações que fogem ao controle dos docentes, mas interferem em sua motivação.

5.5.4 Oportunidade de crescimento e garantia profissional.

Esta variável engloba os aspectos ligados à carreira de magistério, tais como desenvolvimento pessoal, aplicação dos conhecimentos e habilidades adquiridas, oportunidades de progressão na organização e estabilidade no emprego.

A pontuação atribuída a esse item pelos professores, conforme mostra a TAB. 20, revela o nível de sua insatisfação a esse respeito. Observou-se diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre as duas escolas. Pode-se comprovar, com argumentos estatísticos significativos, que as duas escolas se comportam de forma diferente quanto a esta variável, e que as políticas públicas estaduais referentes a oportunidades de crescimento na carreira e melhoria profissional são menos satisfatórias (média 2,18), na visão dos professores, que as municipais (média 2,56).

TABELA 20

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Oportunidade de Crescimento Profissional

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Oportunidade de Crescimento Profissional	48 a 52	Municipal	1	5	2,56	1,2658	0,000	Mu > Es
		Estadual	1	5	2,18	1,3318		
		Total	1	5	2,30	1,3230		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

As entrevistas indicaram que a insatisfação dos professores da escola estadual está intrinsecamente relacionada ao Plano de Carreira da categoria. Os professores dessa escola relataram que, apesar de ter sido votado há pouco tempo, este instrumento não foi negociado com a categoria e ainda há professores com dúvidas quanto ao que nele está estabelecido. O Plano de Carreira proposto pelo Governo Estadual é visto com desconfiança pelos professores dessa escola, que o consideram um instrumento estático, a não ser que o professor se candidate a diretor.

Além disso, o Plano de Carreira, a ser brevemente implementado, não resolveu a questão da remuneração do tempo fora de sala de aula, para elaboração de projetos. A esse respeito, os professores da escola estadual relataram que, para obterem pontos na avaliação de desempenho, um dos requisitos é a participação em algum Grupo de Desenvolvimento Profissional – GDP, cujas reuniões são realizadas nos horários de aula. Dessa maneira, os professores teriam que abdicar da sua presença em sala com os alunos.

Na escola municipal, o Plano de Carreira desenvolvido pela Prefeitura incentiva o professor a se capacitar, pois, a cada curso de pós-graduação concluído, o professor recebe 5% de aumento salarial. Além das habilitações extras, também o tempo de serviço é valorizado em termos de recompensa salarial. Contudo, os entrevistados da escola municipal observaram que o Plano de Carreira não garante a progressão, visto que os professores não têm tempo disponível para cuidar de sua capacitação.

Na visão do diretor da escola municipal pesquisada, a insuficiência na capacitação dos professores é uma dificuldade para a implantação de uma nova democracia na escola, pois desmotiva o profissional, fazendo-o se sentir desvalorizado. Essa situação pode ser um dos

motivos que conduzem o professor a ter ímpetos de abandonar a profissão, como se pode perceber por este testemunho:

Eu tenho pensado seriamente, nos últimos anos, em criar condições para uma transição profissional, ou seja, largar o magistério. Minha opção seria fazer Direito. O professor, na verdade, não tem condições de bancar uma pós-graduação, pelo menos no meu caso, porque o custo mensal de uma pós-graduação pesa na minha realidade salarial. (M10)

Além desses aspectos, ocorre em relação ao crescimento profissional do professor certa dificuldade em praticar na escola seus novos conhecimentos e habilidades, para que possa progredir na carreira. Os professores demonstram interesse por seu desenvolvimento pessoal, porém, não vislumbram possibilidade de conquistas nesse sentido, sem que haja incentivo financeiro. As passagens a seguir ilustram essa visão:

[...] já que eles não pagam em termos de salários, se pagassem para a gente um mestrado, eu, com certeza, cresceria e gostaria de crescer mais. (E4)

É o professor que tem que estudar por conta própria. E a gente ainda ouve falar que tudo no ensino é culpa do professor. É uma categoria desprestigiada e explorada. (M7)

O descaso e a falta de respeito do Governo para com o trabalho do professor é muito grande. Tenho benefícios publicados desde 2002 e até hoje nenhum pagamento foi realizado. Os benefícios são biênios, quinquênios, mudanças de letra e até pós-graduação. Desembolsei mais de R\$ 4.000,00 em aperfeiçoamento em 2001 e, até hoje, nenhum retorno. A insatisfação no trabalho é enorme. (anotação no questionário nº 100, de professor da escola estadual)

Na perspectiva dos entrevistados, há maior atenção para a capacitação profissional dos professores do Ensino Fundamental, para os quais há maior oferta de cursos, recursos e liberação (licenças) para freqüentá-los.

Os resultados indicam, portanto, insatisfação dos professores do Ensino Médio quanto às oportunidades para crescimento profissional, com diferença significativa entre os dois grupos, pois os baixos salários inviabilizam o pagamento de cursos, acarretando em dificuldades de progressão na carreira, em ambas as escolas. Percebeu-se também que há dificuldade para que os professores consigam liberação para cursarem uma pós-graduação. Evidenciou-se também maior insatisfação entre os docentes da escola estadual, em função da desconfiança que sentem em relação ao seu novo Plano de Carreira, em vias de implantação.

5.5.5 Integração social

Esta variável diz respeito à ausência de grandes desníveis hierárquicos e de preconceitos, possibilidade de acesso a níveis mais altos na hierarquia, espírito de colaboração, senso de comunidade e abertura no relacionamento interpessoal.

A média geral 3,96 indica satisfação moderada quanto a esta variável (TAB.21). Pode-se observar que há diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os escores médios obtidos nas escolas pesquisadas. Assim, pode-se afirmar que as escolas se comportam de maneira diferente em relação à integração social em seu âmbito. Observou-se que a escola municipal demonstrou satisfação (média 4,13), e a estadual demonstrou satisfação moderada (média 3,88) quanto à integração social.

TABELA 21

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Integração Social

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Integração Social	53 a 58	Municipal	1	5	4,13	1,0440	0,038	Mu > Es
		Estadual	1	5	3,88	1,2965		
		Total	1	5	3,96	1,2293		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

Os professores da escola municipal revelaram nas entrevistas plena satisfação com a integração social na escola onde atuam, destacando a boa vontade entre os colegas, como exemplificado pelo seguinte depoimento:

No que diz respeito à escola, eu acho toda a equipe magnífica. O pessoal é muito solidário, muito amigo. Eu adoro os meus colegas de trabalho. Acho que a equipe toda é muito harmoniosa, muito solidária. Se dependesse só deles, isso aqui seria o paraíso (M11).

Por outro lado, na percepção dos professores da escola estadual pesquisada, não há trabalho coletivo, não há união, a diretoria é distante, e os relacionamentos são reduzidos. Declararam que são procurados pelos colegas apenas quando têm algum problema ou na época de greve, nunca para oferecer sugestões, elogios ou agradecimentos. A ausência de

objetivos comuns pode ser uma das prováveis causas da falta de espírito de união, como sugere o seguinte depoimento:

Nós continuamos trabalhando sem um projeto coletivo. O que significa esse projeto coletivo? Você ter um objetivo comum, metas, ações comuns. Isso não existe na escola pública. Cada um pega seu livro didático e sai trabalhando o que o livro didático determina. Então, cada um faz uma coisa, e o outro não sabe o que o colega está fazendo (E2).

O diretor da escola estadual explica que, após ter assumido o cargo, percebeu uma melhora significativa do clima social na escola. Relatou que uma das atitudes que adotou foi estar na sala dos professores no horário do recreio, com a intenção de demonstrar que ainda é como “um deles”. A pesquisadora teve oportunidade de participar de vários desses momentos, constatando essa atitude. Cabe aqui observar que o lanche diário não é fornecido pelo Estado, mas cotizado entre os próprios professores e a diretoria, por sugestão do diretor. Portanto, apesar de os professores da escola estadual perceberem que a integração social entre os membros do grupo é pequena, o diretor tem buscado minimizar tal situação.

Em suma, os professores se sentem moderadamente satisfeitos com relação à sua integração social, com diferença significativa entre as escolas: os da municipal estão mais satisfeitos do que os da estadual, devido à união e apoio mútuo.

5.5.6 Constitucionalismo

Esta variável refere-se à liberdade de expressão, à privacidade e ao tratamento com justiça em todos os aspectos do trabalho.

A TAB. 22 mostra que a satisfação dos professores é moderada (média geral 3,51) quanto a este aspecto. Comprovou-se diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os grupos pesquisados, observando-se que os professores da escola municipal estão mais satisfeitos (média 3,85) que os da estadual (média 3,36).

TABELA 22

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Constitucionalismo

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Constitucionalismo	59 a 63	Municipal	1	5	3,85	1,1600	0,000	Mu > Es
		Estadual	1	5	3,36	1,3511		
		Total	1	5	3,51	1,3140		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

Os professores municipais não vivenciam discriminação nem retaliações na escola onde lecionam. Avaliaram como justo e igualitário o tratamento que lhes é dispensado no que se refere à liberdade de expressão e ao respeito aos direitos individuais.

Um aspecto específico foi destacado por um dos entrevistados da escola municipal que leciona em escola particular. Segundo seu depoimento, na escola particular, a liberdade de expressão é inibida, por medo da perda do emprego, o que não acontece na escola pública, onde os professores têm sua estabilidade garantida:

Eu acho que o que faz a escola pública ser uma escola diferencial é essa questão de ser uma escola bem democrática, em que as pessoas não trabalham com medo, sob pressão, o que acontece muito nas escolas particulares: o medo de ser mandado embora, o medo de perder o emprego. (M17)

Já na percepção dos entrevistados da escola estadual, há limitações no que se refere à liberdade de expressão na escola: “[...] Se fala nisso, né? Fala-se nessa liberdade de expressão, mas ainda deixa muito a desejar” (E14). A liberdade de expressão restrita parece estar associada à desistência de lutar, advinda da falta de perspectiva da categoria quanto a melhorias. Esse aspecto acaba por se refletir na força sindical da categoria, enfraquecida não só pela ausência de pensamento coletivo, mas também pela prática que tem se tornado normal entre os professores de “ficar calado, deixar para lá certas reivindicações” (E2).

Em síntese, pode-se afirmar quanto ao constitucionalismo na escola que os professores estão moderadamente satisfeitos. Há diferença significativa entre as duas escolas, sendo que os professores da escola municipal demonstraram mais satisfação que os da estadual. Nas entrevistas, os professores estaduais parecem estar desistindo de usufruir de seu direito de livre expressão, por não vislumbrarem perspectivas de atendimento às suas reivindicações.

Talvez o Estado tenha vencido os professores pelo cansaço e pela descrença em um tratamento justo e igualitário.

5.5.7 Equilíbrio trabalho e vida

Esta variável analisa o balanceamento entre os compromissos de trabalho, a família e o lazer.

Os professores demonstraram estar moderadamente satisfeitos quanto a esta variável, com média geral 3,32 (TAB. 23). Observou-se diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre as médias das duas escolas, permitindo afirmar que ambas se comportam de maneira diferente com relação ao equilíbrio entre trabalho e espaço total da vida. Observa-se que, apesar de ambos os grupos apresentarem satisfação moderada, os professores da escola municipal estão mais satisfeitos (média 3,64) que os da estadual (3,17).

TABELA 23

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Equilíbrio Trabalho e Vida

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Equilíbrio Trabalho e Vida	64 a 65	Municipal	1	5	3,64	1,2860	0,000	Mu > Es
		Estadual	1	5	3,17	1,4495		
		Total	1	5	3,32	1,4113		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

No entendimento dos entrevistados, apenas os que já são aposentados e que conseguiram uma reserva financeira, se sentem satisfeitos com esta variável. Atualmente, esses professores lecionam cerca de dezoito horas semanais, o que lhes garante disponibilidade de tempo para os assuntos relativos a família e lazer. Um destes professores (E1) admite que seu tempo disponível para lazer é um luxo, comparado ao da maioria dos colegas.

Os demais entrevistados concordam que não há equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal do professor de escola pública, e queixaram-se da necessidade de cumprirem carga jornada dupla ou tripla para complementação da renda, fato que tira do professor o tempo que

deveria ser destinado à família e a atividades de lazer. Segundo a maioria dos entrevistados, tempo para cultura e atividades físicas, é algo praticamente excluído de sua rotina.

Tendo em vista esse obstáculo, um dos entrevistados admite que se vê na posição de precisar decidir entre garantir uma estrutura financeira para a família, trabalhando mais, ou usufruir a família e deixar a desejar em outros aspectos (M11). Segundo esse professor, os descrédito nas políticas públicas para a educação e a falta de perspectiva quanto à possibilidade de dedicar-se à família e ao lazer tem reduzido as expectativas sociais da categoria: “o desinteresse é tão grande que mesmo que a gente queira ainda lutar, acaba percebendo que é desnecessário, que não será possível”. Professores solteiros que foram entrevistados confirmaram o receio de não conseguirem constituir família, em face da dificuldade de sustentá-la que vislumbram ter no futuro. Infelizmente, chegam a desistir de planos nesse sentido:

Querendo ou não, para você ter uma renda mínima, você precisa trabalhar em dois, três turnos. Se eu pretendesse me casar, constituir uma família, que não faz parte do meu projeto de vida, certamente esse salário seria inviável. É insuficiente pra qualquer coisa. (M9)

A percepção dos entrevistados é de que esse desequilíbrio interfere em sua disposição para o trabalho, já que, sem tempo para atividades físicas, o professor acaba por se tornar uma pessoa amarga, insatisfeita, o que acaba sendo transferido para seu dia-a-dia com os alunos, principais receptores do humor do professor:

O professor precisa de lazer, precisa ter aparência, precisa ter pique. Se ele não tem lazer, se não tem qualidade de vida, ele não vai trazer satisfação para a sala de aula. Ele vai ficar aquele professor amargo. (E14)

No que se refere especificamente ao lazer, percebe-se pelos depoimentos que os professores se ressentem da falta de tempo destinado à promoção de seu nível cultural por meio de atividades como: leitura, música, teatro ou cinema. Esses profissionais renunciam a momentos de lazer com a família e os amigos, pela necessidade de levarem trabalho para casa e, muitas vezes, por precisarem chegar mais cedo e sair mais tarde da escola.

De modo geral, os professores que integraram a amostra demonstraram satisfação moderada quanto a esta variável, mostrando-se os professores da escola municipal mais satisfeitos que os da estadual quanto a este aspecto. Essa variação na satisfação é explicada pela baixa remuneração do cargo na rede estadual, obrigando os professores a trabalharem

mais do que os da rede municipal, para complementarem sua renda e, conseqüentemente, desequilibrando seus compromissos sociais e de lazer.

5.5.8 Relevância social do trabalho

Esta variável focaliza a imagem da organização escolar e sua responsabilidade social perante a sociedade, o que pode acarretar reflexos na auto-estima do trabalhador.

Constata-se, pela média geral 3,19 (TAB. 24), que os professores estão moderadamente satisfeitos com esta variável. Observou-se diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre as médias dos dois grupos, podendo-se afirmar que os professores se comportam de forma diferente em relação à relevância social do trabalho: os da escola municipal estão insatisfeitos (média 2,98), enquanto os da estadual mostraram-se moderadamente satisfeitos (média 3,28).

TABELA 24

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Relevância Social do Trabalho

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Relevância Social do Trabalho	66 a 69	Municipal	1	5	2,98	1,4420	0,008	Mu < Es
		Estadual	1	5	3,28	1,5482		
		Total	1	5	3,19	1,5219		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

Segundo os entrevistados, a imagem e a responsabilidade social da escola pública é alta, pelo fato lidar com uma parcela da população carente, sem assistência social e sem amparo, cabendo ao professor da escola pública formá-la, no entanto, não têm uma boa percepção quanto à sua própria posição perante a sociedade. De acordo com os depoimentos, a escola funciona como catalisadora dos problemas do aluno, apesar ser tal função dificultada pelas políticas públicas para a educação:

O sujeito social que sai de uma escola é um produto do meio onde ele vive e que foi depurado pela escola. É uma pena muito grande que ele viva nesse meio vinte horas e conosco só quatro. Acho que fica a desejar. De novo, é uma questão de estrutura, que mesmo a LDB não conseguiu romper. (M12).

Os entrevistados lembram que muitas autoridades e grandes governantes do País foram alunos de escolas públicas¹⁵, porém, nem assim os docentes da rede pública têm obtido a valorização e o tratamento digno que merecem.

No entender dos entrevistados, embora o professor seja um indivíduo formador de opinião, é um profissional que passou a ocupar posição secundária na sociedade, perdendo importância e *status* em relação a outras profissões. Dessa maneira, apesar de sua relevância social para a sociedade, a escola tem sua imagem social avaliada pelos entrevistados como ruim, em um paradoxo difícil de ser revertido em curto prazo. O relato a seguir exemplifica essa percepção:

A visão da sociedade é o reflexo da mentalidade da sociedade brasileira, uma sociedade excludente, que vê a educação não como um investimento, mas como uma despesa. **A depreciação do prestígio do professor é algo gritante. É uma visão altamente de desprezo, como sendo uma atividade sem importância.** É uma profissão cada vez mais desprezada. Você vê isso na atitude de pais e alunos: ‘Ah, você só faz isso? Você só dá aula?’. A grande maioria de nosso alunado e dos pais, que são de uma realidade extremamente carente, não vislumbram a importância da educação como um caminho de promoção, de ascensão social. Para eles, educação é algo transitório, que não vai interferir profundamente na vida dele, na condição social dele. (M10, grifo da autora)

Eu acho que nenhuma outra profissão é mais importante que o magistério. Nada é mais importante que a educação. Nada é mais sagrado que a educação. Mas, em função do relacionamento com a sociedade hoje, nós não temos respeito nenhum, nenhum mesmo. A sociedade é quem decide, quem manda. **Eu acredito que a gente seja menos que escravo.**(M11, grifo da autora)

O professor, atualmente, não tem respeito nem da população e muito menos dos órgãos governamentais. A classe é usada como papel nas campanhas eleitorais. (comentário no questionário nº 66, de professor da escola estadual)

Contudo, os professores argumentam que a crescente industrialização e a mecanização exigirão das pessoas cada vez mais conhecimentos formais, adquiridos na escola. Admitem que por aí pode começar um movimento, mesmo que lento, de valorização da escola pública, em um processo de re-conscientização de sua importância.

¹⁵ São ex-alunos da rede pública de ensino estadual, entre outros: Henfil, Betinho, Fernando Pimentel e Eduardo Azeredo.

Em suma, os professores apresentaram moderada satisfação com a relevância social do seu trabalho, sendo que os professores da escola estadual pesquisada mostraram-se mais satisfeitos que os da municipal. As entrevistas revelaram que a escola pública perdeu muito de sua imagem social em relação ao passado e que o professor de escola pública passou a ocupar posição secundária na sociedade.

Sintetizando a categoria *interação indivíduo-organização*, conclui-se que, no geral, os profissionais da educação sentem-se moderadamente satisfeitos quanto a seis das oito variáveis que compõem essa categoria. A insatisfação se manifesta, especialmente, no que se refere às variáveis *compensação justa e adequada* e *oportunidade de crescimento profissional* (GRAF. 17)

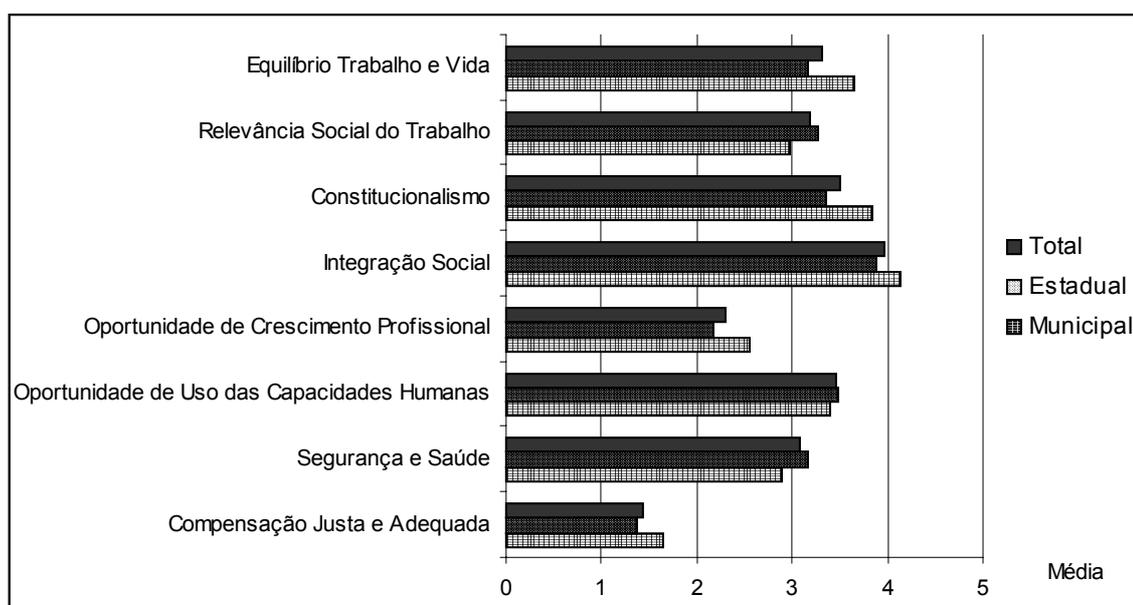


GRÁFICO 17 – Síntese da categoria Interação indivíduo-organização, por escola e total
Fonte: dados da pesquisa

Observaram-se diferenças significativas entre as duas escolas em algumas variáveis. Na escola municipal, os professores estão mais satisfeitos que os da estadual quanto aos aspectos: *compensação justa e adequada*; *oportunidade de crescimento profissional*; *integração social*; *constitucionalismo*; e *equilíbrio trabalho e vida*. Já os professores da escola estadual estão mais satisfeitos que os da municipal quanto à *relevância social do trabalho*.

5.6 Fatores organizacionais e ambientais

Nessa categoria, as variáveis foram analisadas em conformidade com as abordagens de QVT dos autores Werther e Davis (1983) e Westley (1979).

5.6.1 Organização escolar

Esta variável se insere no fator organizacional de Werther e Davis (1983) e analisa a eficiência interna, especificamente abordando a burocracia dos processos administrativos.

Os professores demonstraram satisfação moderada com relação à organização escolar, cuja média geral apresentada é 3,23 (TAB. 25). Não foi observada diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre as médias obtidas nas duas escolas.

TABELA 25

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Organização Escolar

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Organização Escolar	70 a 85	Municipal	1	5	3,21	1,2938	0,797	Mu = Es
		Estadual	1	5	3,24	1,3171		
		Total	1	5	3,23	1,3090		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

Evidenciou-se nas entrevistas, que a burocracia está mais presente no sistema escolar como um todo do que em uma escola em particular, ou seja, a burocracia caracteriza as exigências e os procedimentos estabelecidos tanto pela Secretaria Municipal de Educação como pela Secretaria de Estado de Educação:

Quando surge, a burocracia é da escola para fora, ou seja, da escola para o Estado. Então, por exemplo, pra eu requerer meu quinquênio, que é uma gratificação, eu entro com o processo na escola. A burocracia começa a partir daí. Demora meses pra divulgar. Internamente, não vejo nenhum problema. (E3)

Contudo, os professores consideram que a burocracia inerente ao sistema é necessária. Para os entrevistados, as Secretarias de Ensino não podem abrir mão dos seus procedimentos e normas. Os professores parecem aceitar a burocracia como algo normal, que regula e organiza o dia-a-dia de elevado quantitativo de escolas e a situação funcional dos professores.

Os entrevistados relataram descompassos entre a parte administrativa e a pedagógica, falhas na comunicação entre a escola e a Secretaria e lentidão na solução de problemas. Tal percepção pode ser exemplificada pelo relato a seguir:

É tudo muito confuso. Há uma certa demora. Uma falta de comunicação, seria o termo mais adequado, entre a parte administrativa e a parte pedagógica. Dificuldade para cumprir o planejamento, seja ele qual for. Ou seja, as coisas acontecem a toque de caixa. Não existe um planejamento a médio ou a longo prazo. Tudo o que você planeja a médio, não vou dizer a longo prazo, porque é muita pretensão (*risos*), mas tudo o que você planeja a médio prazo acaba sendo atropelado por algo mais imediatista. (M10)

Em resumo, os professores estão moderadamente satisfeitos com o impacto das políticas administrativas na organização escolar e na sua própria vida funcional. Não se registraram diferenças significativas entre os dois grupos pesquisados. A percepção dos entrevistados é de que a burocracia existe e é necessária, apesar de prejudicial, na rede de ensino como um todo, e não no âmbito da escola.

5.6.2 Atuação governamental

Esta variável se insere no fator ambiental de Werther e Davis (1983). Por se tratar de uma pesquisa realizada em escolas públicas, o ambiente externo priorizado é político, especificamente no que se refere à atuação do Governo quanto às políticas públicas para a educação.

Os resultados revelaram insatisfação generalizada dos professores quanto a atuação governamental, refletida na média geral: 1,94 (TAB. 26). Não foi verificada diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) de percepção entre os professores que integram a amostra, ou seja, não podemos afirmar que as escolas da amostra se comportam de forma diferente quanto a esta variável. Observa-se que a média da escola municipal (1,83) é inferior à da escola estadual (1,99), mas ambas avaliaram a variável em questão em níveis insatisfatórios.

TABELA 26

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Atuação Governamental

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Ambiente Externo: Atuação do Governo	86 a 95	Municipal	1	5	1,83	0,9614	0,067	Mu = Es
		Estadual	1	5	1,99	1,1236		
		Total	1	5	1,94	1,0774		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

De acordo com 50% dos entrevistados, a cada mudança de Governo, uma nova linha de pensamentos emerge, alterando ou extinguindo programas e projetos educacionais em andamento. Essa situação de descontinuidade das políticas públicas desestimula o professor a se envolver em projetos educacionais, devido ao tempo e esforços despendidos em vão. Além disso, observou-se nas entrevistas que o professor tem-se sentido oprimido pela autoridade governamental, sendo cada vez mais cobrado e responsabilizado, sem receber a contrapartida correspondente.

Na percepção de 33,3% dos entrevistados, as propostas governamentais para a educação são cosméticas, ou seja, a renovação curricular, as mudanças na área pedagógica e os novos métodos de avaliação são irrealistas perante a situação precária das escolas, a falta de material e a desmotivação dos professores. Essa percepção é mais acentuada nas entrevistas dos professores da escola municipal, como ilustram os relatos seguintes:

Hoje eu tenho uma consciência mais clara, mais profunda de que todas as propostas na área do Estado são meramente cosméticas. Você tem um discurso de propostas, de renovação curricular, de renovação pedagógica, de novos métodos de avaliação, daquela coisa toda, mas, ao mesmo tempo, o concreto, o material, o motivacional do profissional continua na mesma situação precária e só vem se deteriorando. (M17)

O que você tem aí são mudanças cosméticas. Mudanças que interferem somente na organização administrativa, na relação de professor/aluno, no sistema de avaliação, no currículo, mas que nunca caminham na direção de um investimento concreto na parte material e humana. É aquela coisa: muda, faz uma mudança na superfície, mas o interior continua podre, cada vez mais desgastado, e você não tem como interferir. (M9)

Na ótica dos entrevistados, a desordem administrativa e as amarras burocráticas políticas se refletem na LDB, resultando em um descompasso entre as competências de Estados e Municípios. Assim, a LDB é vista pelos professores como um instrumento contraditório, cheio de lacunas e necessitando ser revisto. Registrou-se também nas

entrevistas a percepção de que a ausência de efetividade das ações correlacionadas com as políticas educacionais é uma forma de manipulação dos trabalhadores da educação, exemplificada pelo comentário a seguir:

Eu percebo que nós somos totalmente usados e manipulados por eles. A escola, a educação não tem importância nenhuma para eles e muito menos o professor. Nós somos bala de canhão, somos fantoches. E o pior, apesar de todo o desrespeito conosco, profissionais da educação, o que é pior, o que mais me dói é o desrespeito com a educação. (M11)

No que se refere ao nível de interesse dos professores pela LDB, a maior parte dos entrevistados (55,6%) julga seu conhecimento superficial ou leigo a respeito da matéria. Tal é justificado pelo argumento de que essa Lei é inviável de ser aplicada na prática, devido às más condições de trabalho e à falta de respeito para com o profissional da educação.

Os entrevistados da escola municipal foram consensuais em admitir que não foram criadas condições adequadas para a filosofia da Escola Plural pudesse ser aplicada a contento. Além disso, argumentaram que se trata de uma filosofia de difícil aplicação na prática, justificando que nem eles próprios, nem a sociedade estão preparados para o que ela advoga em relação ao aluno, como exemplificado no relato seguinte:

Eu acho que a LDB quis trazer uma inovação pra se tentar atender a sociedade e as comunidades carentes. E você considerar o jovem como indivíduo adulto foi um erro muito grande. Ninguém nasce com consciência já feita para o futuro. Esse modelo de Escola Plural destrói totalmente a autoridade das escolas, que deixaram de ser educandários para serem apenas transmissores de conhecimento. Então, a LDB trouxe uma expectativa de que as pessoas iriam necessitar do conhecimento no futuro, e não do diploma. (M9)

Ao implantar a Escola Plural ao seu jeito, a Prefeitura lesou o povo belorizontino, alijando-o do direito de disputar em pé de igualdade, independentemente do aspecto financeiro de cada um, as oportunidades de crescimento. E a LDB de 1996 o permitiu. Não me conformo que tais decisões sejam impostas verticalmente, de cima para baixo. (comentário no questionário nº 110, de professor da municipal)

O diretor da escola municipal, ao se reportar aos obstáculos da Escola Plural, apontou como uma das grandes dificuldades a falta de preparo do professor para entender e vivenciar essa nova dinâmica de interdisciplinaridade e o fim da seriação, em função dos ciclos.

Outro argumento apontado para o desinteresse em relação à LDB é a percepção dos entrevistados de que se trata de uma Lei “bonita no papel, mas, na prática, a realidade é outra” (E1), “utópica” (E4), “não atende à necessidade da educação” (E3), “a gente ouve falar, mas não mudou nada” (E15). Na visão dos diretores das escolas pesquisadas, a LDB teve impacto

na autonomia da escola, mas não no trabalho do professor. Os diretores também avaliaram a LDB como ineficiente, pois, apesar de aprovada há mais de dez anos, os professores permanecem com os mesmos níveis salariais anteriores a ela.

Para os professores da escola estadual, a LDB é uma ilusão, em face da infra-estrutura precária da escola:

Você não tem papel, não tem material para avaliar. Você tem uma sala super cheia, mas os alunos não têm material escolar, não têm estrutura em casa, não têm o tempo extraclasse necessário para trabalhar. Então, a avaliação recai na tradicional prova, um exercício que foge completamente daquela utopia da LDB, daquela inovação, daquela coisa completamente diferente. (E4)

As entrevistas também demonstraram que a falta de participação dos professores na elaboração da LDB é a maior causa do seu desinteresse. Eles a rejeitam, inclusive, pela forma como foi implantada:

Muitas vezes, a própria LDB nos considera como professores muito toscos, que nós não sabemos a coisa... e isso fica parecendo mudança de trânsito quando não se consulta o profissional do trânsito para fazer as mudanças. Então, em relação às mudanças que ocorrem na educação, o profissional regente de sala de aula, que está aqui há trinta anos, não é consultado. (E18)

Não tenho interesse nenhum em conhecer, porque eu não agüento essa hipocrisia, essas leis bonitas no papel, mas na prática, no dia-a-dia da gente, é só falta de apoio, falta de respeito. Eu, francamente, não conheço nada e não quero conhecer (M11).

Quanto às mudanças na gestão da escola (direção, supervisão, controle, avaliação e tomada de decisão) introduzidas a partir da LDB, constatou-se, nas escolas pesquisadas, que 27,8% dos entrevistados perceberam mudanças na estrutura pedagógica da escola; 22,2% manifestaram a opinião de que não houve mudanças nesse sentido; 16,7% perceberam mudanças com relação à democracia na escola, e 11,1%, na participação. Na escola municipal, prevaleceu a percepção de que houve mudanças na estrutura pedagógica; na escola estadual, os entrevistados destacaram as mudanças no aspecto democrático, por meio de eleição direta para o cargo de Diretor.

Quanto às mudanças na estrutura física da escola, ocorridas a partir da LDB, 72,2% dos entrevistados consideraram que não houve qualquer tipo de mudança. De acordo com eles, a situação financeira das escolas não permite melhorias desse tipo, e o que foi feito não tem relação alguma com a LDB e, sim, com a iniciativa da diretoria da escola: “Eu acho que a

LDB seria ótima, perfeita, se tivesse uma estrutura financeira, a começar pelo tempo que os alunos ficam aqui dentro da escola” (E4).

Indagados sobre as mudanças na estrutura social ¹⁶ da escola, advindas da LDB, os entrevistados não as perceberam, em sua maioria (55,6%); contudo, 16,7% alegaram ter percebido mudanças quanto ao perfil do alunado. Nesse sentido, os entrevistados julgam que a LDB veio no sentido de adequar a educação a uma nova realidade, às constantes transformações sociais que têm surgido, produzindo um novo tipo de aluno, mais agressivo e com menor comprometimento com o próprio aprendizado.

A respeito da valorização da categoria propiciada pela LDB¹⁷, a maior parte dos entrevistados (83,3%) não percebeu mudanças. Os relatos seguintes corroboram essa posição:

Eu acredito que o dia em que o profissional do ensino receber salário decente, for avaliado, for selecionado para ser professor, nós resolvemos o problema da educação. **Não adianta discurso. Falar que vai fazer isso é uma coisa, fazer aquilo é outra.** (E18, grifo da autora)

Sempre dizem lá (*na LDB*) sobre a valorização do profissional, avaliação do profissional, curso para o profissional.... Mas nós somos professores de teimosos. Estamos sendo mal reconhecidos pela remuneração que nós recebemos, pelo paternalismo com que se trata o aluno, pelo descaso da autoridade maior. Os dirigentes do País [...] falam muito, mas fazem pouco. (M12)

Ao longo dos últimos anos, a mão do MEC se fez sentir ao aumentar o número de dias letivos, com a justificativa de melhorar a qualidade da educação. Os salários são esquecidos, negligenciados e defasados. A gente vê experiências exitosas em outros países de valorização do trabalho dos professores em seus salários e o conseqüente retorno social, econômico e político. (comentário no questionário nº 47, de professor da estadual)

Na perspectiva dos diretores, a mentalidade que os professores têm não é a ideal para a LDB. Os diretores crêem que os professores passaram a ter mais atividades, estão sendo mais cobrados, e as exigências estão maiores. Talvez tais motivos justifiquem o receio do professor de se envolver com o novo modelo proposto de avaliação, ao invés do modelo convencional, com o qual trabalhou a vida inteira. A LDB, para o diretor da escola estadual, é um momento de revisão do processo atual do aprendizado, sendo uma oportunidade para se saber se a escola está atendendo às expectativas da sociedade, se está modernizando trazendo à tona

¹⁶ A estrutura social da escola, de acordo com Nóvoa (1995), se refere à relação entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional e clima social.

¹⁷ A valorização do profissional da educação é referida no artigo 67 da LDB e destaca: segurança no emprego propiciada por concurso público; aperfeiçoamento profissional; piso salarial; progressão funcional; período na jornada de trabalho para estudos e planejamento; e condições adequadas de trabalho.

contexto histórico do Brasil. O diretor da escola municipal pesquisada compartilhou dessa visão e complementou, citando a implantação da avaliação de desempenho, a qual julga ser um dos pontos de inovação de grande importância para o País.

É certo que alguns benefícios são identificados como provenientes da LDB, tais como: conteúdo voltado para uma visão mais abrangente e para as questões do dia-a-dia; preocupação maior com o aspecto social; concessão de maior liberdade aos professores, para que trabalhem os conteúdos à sua maneira. Outro elemento favorável, propiciado por essa Lei e reconhecido pelos professores entrevistados é a criação dos colegiados.

Em síntese, a variável *atuação governamental* indicou, em termos gerais e particulares, insatisfação dos professores integrantes da amostra. Pelas entrevistas, evidenciou-se que os maiores entraves para a eficiência das políticas públicas para a educação são a descontinuidade administrativa e a dificuldade de colocar em prática as leis educacionais, em virtude da precariedade financeira das escolas públicas. Os entrevistados não perceberam mudanças na gestão da escola nem em sua estrutura física e social. Também não acreditam que tenham ocorrido melhorias quanto à valorização do professor, com o advento da LDB. De acordo com os entrevistados, a LDB parece ter trazido como conseqüências o aumento de trabalho e a proletarização do magistério.

5.6.3 Interação com outras instituições

Esta variável se enquadra nos fatores ambientais de Werther e Davis (1983) e busca identificar o nível de relacionamento dos profissionais de uma organização com os de outra.

Os resultados apresentados na TAB. 27 mostram que os professores estão insatisfeitos (média 2,77) quanto a esta variável, sem diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) de percepção entre os professores das duas escolas. Assim, os dados não permitem a afirmação de que as escolas se comportam de maneira diferente, no que diz respeito a esta variável.

TABELA 27

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Interação com Outras Instituições

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Ambiente Externo:		Municipal	1	5	2,72	1,2835		
Interação com outras instituições	102 a 106	Estadual	1	5	2,71	1,3206	0,968	Mu = Es
		Total	1	5	2,71	1,3083		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

Esta variável foi trabalhada somente no questionário. Apesar de não estar incluída no roteiro de entrevista, percebeu-se que constitui um fator que deve ser mensurado, ao se avaliar a QVT dos professores. Essa situação ocorreu porque, durante o período de observação, a entrevistadora identificou o anseio dos professores por contatos com colegas de outras escolas ou de outras organizações. Durante a aplicação dos questionários, inclusive, alguns respondentes perguntaram se a pesquisa seria realizada em outras escolas, pois gostariam de conhecer a realidade de outros colegas. Percebendo um sentimento de isolamento dos professores com relação ao ambiente externo, a pesquisadora optou por incluir questões relativas a essa variável no questionário.

5.6.4 Segurança no emprego

Esta variável está analisada sob a perspectiva da abordagem de QVT de Westley (1979), dentro da dimensão política, e analisa a satisfação com a estabilidade no emprego.

Apesar da estabilidade proporcionada pelo concurso público, os professores que constituem a amostra estão insatisfeitos (média geral de 2,9) quanto a esta variável (TAB. 28). Não foi observada diferença estatisticamente significativa ($p > 0,05$) entre as duas escolas. Portanto, não se pode afirmar que as duas escolas têm percepções diferentes quanto à estabilidade no emprego, apesar de a média da estadual (2,93) ter sido superior que a da municipal (2,83).

TABELA 28

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Segurança no Emprego

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Dimensão Política:		Municipal	1	5	2,83	1,6218		
Segurança no	96	Estadual	1	5	2,93	1,5674	0,799	Mu = Es
Emprego		Total	1	5	2,90	1,5789		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

A estabilidade no emprego, obtida por meio de ingresso na instituição via concurso público, é considerada pela maioria dos entrevistados um privilégio, assegurando-lhes uma situação confortável e proporcionando-lhes tranquilidade no exercício da profissão. A estabilidade, para os entrevistados, reduz a concorrência entre essa categoria de profissionais, visto que um professor efetivo ou concursado somente perderá o cargo em casos considerados muito graves. Além disso, no entender de alguns entrevistados, os salários não são atraentes, deslocando os candidatos para vagas em escolas particulares, as quais oferecem melhor remuneração e melhores condições de trabalho, reduzindo ainda mais a concorrência por um emprego em escola pública. Na ótica do entrevistado M11, o cargo efetivo, conquistado com dignidade por meio do concurso, é uma contrapartida pelas más condições de trabalho a que os professores são submetidos.

A satisfação moderada apresentada pela amostra pode ser explicada por um sentimento de injustiça citado por 22,2% dos entrevistados, os quais justificam sua posição, argumentando que os professores que têm entrado para as escolas públicas por meio de concurso não têm preparo adequado para dar aula. Esta seria, então, uma forma de concorrência percebida como desleal.

Outro argumento é que a garantia de estabilidade tem mantido dentro da escola professores sem condições de dar aulas por motivos de saúde, por exemplo. Dessa forma, o cargo fica ocupado e não há oportunidade de vagas para professores mais jovens e mais atualizados em termos pedagógicos.

Em suma, os professores integrantes da amostra mostraram-se insatisfeitos quanto à segurança no emprego, o que pode ser explicado pela percepção de que a estabilidade proporcionada pelo concurso público traz consigo injustiças, como a entrada de indivíduos

não preparados para a docência e a permanência no emprego de professores sem condições de continuarem lecionando. O problema parece ter a ver com a gestão de recursos humanos, especificamente em termos de seleção, treinamento e avaliação dos professores, e não com a estabilidade proporcionada pelo concurso.

5.6.5 Realização profissional

Esta variável enquadra-se na dimensão política do modelo de QVT de Westley (1979).

Os professores participantes da pesquisa estão moderadamente satisfeitos (média geral 3,5) quanto a esta variável (TAB. 29). Não foi verificada diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre as duas escolas, pelo que não se pode afirmar que as duas se comportam de maneira diferente, embora a escola municipal tenha apresentado média (3,63) superior à da estadual (3,44).

TABELA 29

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Realização Profissional

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Dimensão		Municipal	1	5	3,63	1,2401		
Política:Realização	97	Estadual	1	5	3,44	1,5544	0,863	Mu = Es
Profissional		Total	1	5	3,50	1,4662		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

A análise dessa variável foi possibilitada pelas respostas dos participantes à questão que lhes foi formulada sobre os motivos de escolha da profissão. As respostas se distribuíram entre vocação (55,6%); falta de opção (22,2%); gosto pela disciplina (16,7%) e oportunidade de lidar com o ser humano (5,6%).

Na escola municipal, a maior parte dos entrevistados citou a vocação como razão da escolha da profissão (75%). Na escola estadual, a vocação foi citada por 40% dos entrevistados, e a falta de opção por 30%.

No que se refere à vocação, observou-se pelos depoimentos que a escolha da profissão está relacionada a uma paixão, a um ideal e à consciência de que somente assim iriam se realizar profissionalmente. Proceder de uma família de professores satisfeitos com o que fazem e acreditar na importância da educação são fatores também relacionados à vocação. Os relatos seguintes exemplificam a vocação como importante variável na escolha da profissão:

Quando entrei no magistério, falei ‘Nossa, nunca vou largar essa profissão’ (M7)

Eu acho a educação o que há de mais importante no segmento da sociedade. E ensinar é sagrado para mim, acima de tudo porque, quando eu descobri que eu conseguia aprender, o que eu mais quis na vida foi ir para a escola. E um dia quando eu descobri que eu era capaz de aprender, que era um dom divino, eu descobri o caminho inverso. Então eu vou tentar fazer o oposto: ensinar. (M11)

Cabe ressaltar que um dos entrevistados, apesar de ter escolhido a profissão por vocação, admitiu uma completa insatisfação com sua realização profissional. Demonstrando amargura e revolta, expressou seu arrependimento pela escolha e o receio de que seu filho siga o mesmo caminho:

Se eu tivesse que começar, eu não faria isso, eu faria outra coisa. **E se eu tivesse um filho, eu faria de tudo para ele não seguir esse caminho.** Não acredito que as coisas possam melhorar em relação à educação nesse país, infelizmente. Tenho um certo arrependimento, sim, um certo porque tenho certeza de que estou fazendo com dignidade. O dia em que eu aposentar, se Deus quiser, vou ter a certeza do dever cumprido. Em momento algum eu vou ficar com... remorso por ter feito alguma coisa errada. Com certeza fiz, mas vou ter a certeza de que foi por falta de condição, não por falta de dignidade, mas **vou me sentir muito satisfeito de largar essa profissão e vou tentar esquecer que algum dia eu fiz isso.** (M11, grifo da autora)

Os entrevistados que afirmaram ter optado pelo magistério por falta de opção alegaram que o fizeram por estar o mercado de trabalho muito concorrido ou limitado em determinadas profissões. Justificaram ainda seu interesse em dar aula em escola pública como forma de obterem estabilidade no emprego.

A escolha da profissão em decorrência do gosto pela disciplina está associada a influências dos professores na época da adolescência. Nas entrevistas, os professores revelaram uma identidade muito forte com a disciplina que lecionam, o que também pode estar associado a uma paixão ou vocação.

Em suma, a amostra demonstrou moderada satisfação com sua realização profissional. De acordo com as entrevistas, a vocação é um importante fator na variável realização

profissional, principalmente observada nas falas dos docentes da escola municipal. A moderada satisfação, se justificou, nos discursos dos professores, pelos baixos rendimentos, pelo descaso e desrespeito percebidos por parte da sociedade e dos órgãos governamentais. É recomendável que tal investigação seja objeto de outras pesquisas.

5.6.6 Atuação sindical

Ainda analisando a dimensão política de Westley (1979), procurou-se obter as impressões dos professores acerca da atuação do sindicato da categoria, o Sind-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação.

Os resultados demonstraram que os professores estão insatisfeitos com a atuação sindical, tendo atribuído a média de 1,94 para esta variável (TAB. 30). Percebe-se que há diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre os escores, ou seja, os professores das duas escolas têm percepções diferentes quanto a esta variável. Embora os entrevistados de ambas estejam insatisfeitos (médias inferiores a 2,9), os da escola estadual estão mais insatisfeitos que os da municipal.

TABELA 30

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Atuação Sindical

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Dimensão Política: Atuação Sindical	98 a 101	Municipal	1	5	2,16	1,1978	0,004	Mu > Es
		Estadual	1	5	1,85	1,0207		
		Total	1	5	1,94	1,0876		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

Para 94,4% dos entrevistados, a atuação do sindicato é fonte de insatisfação, justificada por sua percepção de que o SindUTE não tem defendido os interesses da categoria, estando perdido em meio a interesses particulares dos seus dirigentes, interessados em carreiras políticas:

O sindicato morreu, quer dizer, hoje ele está totalmente desmotivado, quebrado, dividido em partições meramente político-partidárias, totalmente sem rumo, sem saber o que fazer, perdido. **Nós estamos no meio da tempestade, no meio da neblina, sem saber que caminho tomar e aonde chegar.** (M8, grifo da autora)

Eu acho que o sindicato é completamente inexpressivo. O SindUTE, pelo que eu vejo, está fazendo é política. Cada um que entra lá tem uma coloração política, e eles estão preocupados é com a sessão política. É como se fosse um partido político. (E18)

A atual gestão, eu a acho catastrófica . É público e notório o envolvimento deles com o partido da atual administração. Não vejo nenhum interesse em defender os nossos direitos. Hoje eles estão simplesmente usando a educação como trampolim político. (M11)

Na escola municipal, a pesquisadora teve oportunidade de participar de reuniões de professores a respeito da adesão ou não às paralisações mensais programadas pelo sindicato. Em meio às discussões, ressaltou-se a preocupação dos presentes com os verdadeiros intuítos da paralisação sugerida pelo sindicato, sendo levantada a hipótese de o objetivo real ser o enfraquecimento da Prefeitura por meio da figura do professor, ou seja, manipulando-o. Uma das professoras presente à reunião salientou: “Não quero ser usada para o sindicato enfraquecer a Prefeitura. O sindicato está pensando mais em politicagem do que em benefícios para o professor”.

Por meio das entrevistas e das observações realizadas pela pesquisadora, percebeu-se que os professores parecem ter perdido a confiança no que deveria ser uma importante instituição na luta em defesa de melhores condições de trabalho. Deixando de assumir uma postura atuante, os professores criaram um círculo vicioso. Não agem coletivamente e, por isso, o sindicato não consegue ganhos relevantes para a categoria. Como não conseguem tais ganhos, os professores não se filiam: “O sindicato perdeu a credibilidade após derrotas anuais da categoria e pela falta de transparência. Assim, a postura dos professores é cada vez menos atuante” (E6).

Outro ponto discutido nas reuniões foi a reivindicação de benefícios. Conforme observado pela pesquisadora, os professores acreditam que não há praticamente nada que possa ser feito com relação ao salário e pensam que o SindUTE deveria buscar conquistar pelo menos benefícios como plano de saúde e aposentadoria.

Na escola estadual, a pesquisadora também participou de reuniões de discussões sobre greve. Nessa escola, o foco das reivindicações recaiu sobre o reajuste de 46,19%, valorização

profissional e melhores condições de trabalho. Foi observado pela pesquisadora nas reuniões que o Plano de Carreira aprovado pela Assembléia Legislativa não contém proposta de tabela salarial e não contempla todos os anseios dos professores da rede estadual.

Outra queixa dos professores é que o SindUTE tem pouca formação política e jurídica, pequena formação econômica e a formação social deixa a desejar. Na ótica dos entrevistados, essa seria uma das maiores dificuldades para o sindicato manter uma comunicação clara, consistente e transparente com os professores.

Em síntese, os professores estão insatisfeitos com a atuação do SindUTE, sendo a insatisfação da escola estadual superior à da municipal. Ao contrário do que ocorre em outras categorias profissionais, os professores de escolas públicas sentem que não podem contar com o apoio de seu sindicato na defesa de seus direitos, manifestando sentimentos de desamparo e desalento. Além disso, percebe-se que o foco das reivindicações das duas redes de ensino é diferente. Na municipal, a pauta volta-se para a conquista de benefício, enquanto que na estadual, o alvo maior é o Plano de Carreira. Contudo, não se percebeu vontade de mudar tal quadro.

Apesar de todas as críticas feitas ao SindUTE, não foi manifestada qualquer iniciativa dos entrevistados no sentido de se engajarem nas atividades ou de se candidatarem a algum cargo, no intuito de promoverem as melhorias pleiteadas. Os professores parecem ter se acomodado, preferindo ver de longe a deterioração gradual do seu sindicato e a imobilização total da categoria.

5.6.7 Participação

A participação dos professores nas decisões administrativas, financeiras e pedagógicas da escola foi analisada a partir da dimensão sociológica do modelo de Westley (1975).

Os resultados indicam satisfação moderada (média geral de 2,81) dos professores quanto à sua participação na escola pesquisada (TAB. 31). Percebe-se diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) entre as médias obtidas nas escolas: os professores da municipal apresentam moderada satisfação (média 3,04); já os da estadual estão insatisfeitos (média 2,70) quanto à participação da categoria nas decisões da escola.

TABELA 31

Comparação entre os professores da escola municipal e da estadual quanto à variável Participação

Variável	Questões	Instituição	Medidas Descritivas				p	Conclusão
			Min	Máx.	Média	d.p.		
Dimensão Sociológica: Participação	107 a 110	Municipal	1	5	3,04	1,0869	0,003	Mu > Es
		Estadual	1	5	2,70	1,2170		
		Total	1	5	2,81	1,1874		

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: O valor de p se refere ao teste de Mann-Whitney

Mu = Municipal e Es = Estadual

Corroborando esses resultados, a análise das entrevistas demonstrou que 50% dos professores da escola municipal julgaram muito bom o seu nível de participação na escola j/a na escola estadual, 30% dos entrevistados julgaram inexistente tal participação.

A participação dos professores é viabilizada pelo colegiado da escola, criado a partir da LDB, os quais prestam contas, com atribuições do tipo: prestação de contas, apresentação de relatórios e decisões sobre aplicação de recursos, questões pedagógicas e gastos da escola:

Tem um colegiado e todos podem participar, alunos e professores. E há prestação de contas, de todos os tipos de gastos e atividades da escola. Tudo é feito abertamente. (E5)

Muito bom. Tudo é discutido no coletivo. A tomada de decisão é coletiva. O diretor está no mesmo nível dos professores. (M8)

Nós temos aqui um trabalho coletivo, então todas as decisões da escola são tomadas coletivamente, com relação ao sindicato, com relação à pedagogia, com relação de qualquer recurso financeiro, onde aplicar, como aplicar, tudo isso é discutido em reuniões. (M11)

Apesar de a percepção dominante na escola municipal ser de plena participação, há que se atentar para decisões que, mesmo tomadas no coletivo, não atendem aos anseios do professor: “Como minoria, temos que acatar. Isso traz insatisfação” (comentário do questionário nº 13, de professor da municipal).

Os depoimentos dos professores da escola estadual deixaram transparecer que pode haver melhorias no que tange à aceitação das propostas colocadas em discussão nas reuniões, visto que identificam assuntos que vêm com a solução já pronta da diretoria, a qual estaria concentrando poder em suas mãos. De acordo com a percepção do entrevistado E16, a diretoria só inclui nos debates o que lhe é conveniente, ou seja, se achar que algum tópico não

atende a seus interesses, evita a discussão, camuflando sua intenção verdadeira e trazendo a resposta previamente na mão. Essa percepção também pode observada no relato de outro entrevistado:

Existem processos para que você possa maquiagem uma decisão e, vamos dizer assim, ela é democrática, ela saiu do grupo, mas na realidade você observa o seguinte: eu quero isso, chego, direciono as discussões e as decisões para uma coisa já pronta, trabalhada. (E1)

O aumento da participação dos professores por meio do colegiado escolar propiciou que as vozes dos professores passassem a ser ouvidas. As decisões têm sido tomadas pelo coletivo da escola, no qual se incluem: diretores, professores, pais, alunos, funcionários e membros da comunidade.

Na ótica dos professores da escola estadual, a atuação do colegiado é precária, pois nele são discutidas apenas questões secundárias e burocráticas. A esse respeito, o diretor dessa escola explicou que as decisões financeiras geralmente não são abordadas pelos professores, visto que estão ligadas à caixa escolar, a qual tem um conselho consultivo próprio, composto por presidente, secretário e tesoureiro. Segundo sua visão, as demais decisões da escola são discutidas de forma totalmente participativa.

Em suma, os professores se revelaram, de um modo geral, insatisfeitos quanto à sua participação nas decisões da escola. Há diferença significativa entre os dois grupos pesquisados: os professores da escola estadual estão insatisfeitos, e os da municipal, moderadamente satisfeitos. Tal resultado pode estar demonstrando que, mesmo que as decisões sejam coletivas, elas às vezes contrariam os objetivos ou desejos dos professores. Outro motivo pode ser a falta de preparo do colegiado para tomar certas decisões, pois não há um debate organizado em torno de certos temas, principalmente no que se refere à escola estadual. Pode-se concluir que a participação dos professores, apesar de estabelecida em lei, ainda é uma questão que precisa ser mais trabalhada nas escolas.

Sintetizando a categoria *fatores organizacionais e ambientais*, conclui-se que os professores revelaram-se, de modo geral, moderadamente satisfeitos quanto a duas das sete variáveis dessa categoria: *organização escolar* e *realização profissional* (GRAF. 18). Quanto às demais variáveis - *atuação governamental; interação com outras instituições; segurança no emprego; atuação sindical e participação* – os professores estão insatisfeitos.

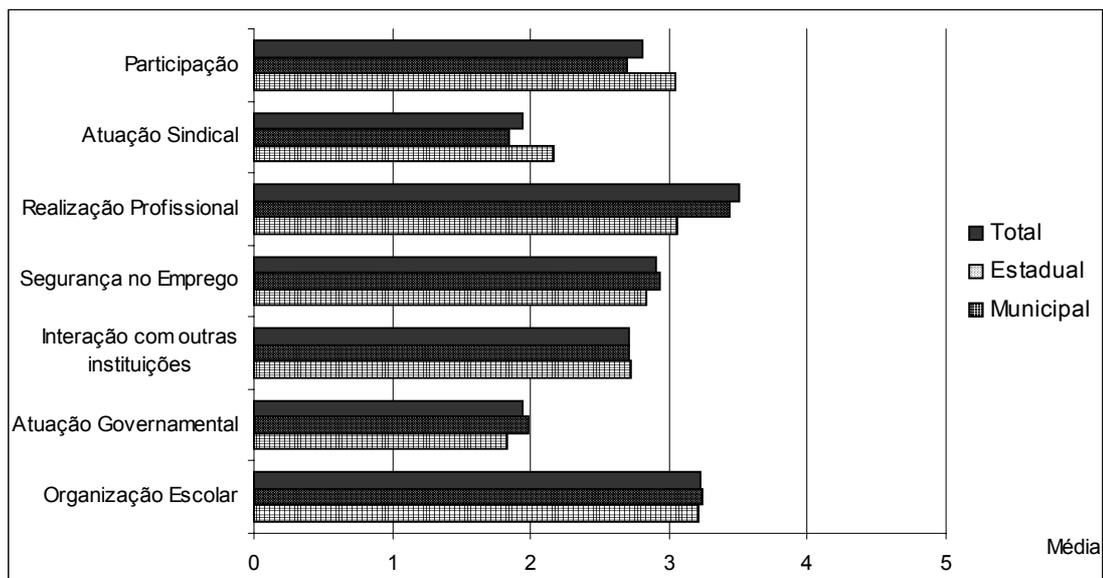


GRÁFICO 18 – Síntese da categoria Fatores Organizacionais e Ambientais, por escola e total
 Fonte: dados da pesquisa

Cabe ressaltar que os resultados obtidos expuseram uma diferença estatisticamente significativa entre as duas escolas quanto às variáveis *atuação sindical* e *participação*, revelando-se os professores da municipal mais satisfeitos que os da estadual.

Apresentados e analisados os resultados da pesquisa, o capítulo seguinte será destinado às conclusões, observações sobre as dificuldades encontradas e algumas recomendações e sugestões.

6 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O objetivo geral dessa pesquisa foi identificar a percepção de professores do Ensino Médio de escolas públicas de Belo Horizonte, após a Reforma do Ensino de 1996, sobre sua Qualidade de Vida no Trabalho. Para tanto, buscou-se identificar o que o profissional entende por QVT e quais são suas principais fontes de satisfação e de insatisfação quanto às *dimensões básicas da tarefa, à interação indivíduo-organização e aos fatores organizacionais e ambientais*.

A fundamentação teórica referente à QVT baseou-se nos autores clássicos, tendo sido selecionadas variáveis dos modelos de Hackman e Oldham (1975); Walton (1973); Westley (1979); Werther e Davis (1983), de forma a se compreender tanto o contexto interno quanto o externo do trabalho docente.

Realizou-se uma pesquisa descritiva, com enfoque qualitativo-quantitativo, utilizando-se a estratégia de estudo comparativo de casos. Foram realizadas vinte entrevistas e aplicados 142 questionários em duas escolas públicas de Belo Horizonte: o Colégio Municipal Marconi (69% da amostra) e a Escola Estadual Governador Milton Campos, conhecido como Estadual Central (31% da amostra).

O perfil da amostra constituiu-se de professores de ambos os sexos, predominantemente com faixa etária acima de 41 anos, casados e sem dependentes. A maioria tem escolaridade em nível de pós-graduação e mais de 24 anos de profissão, porém, até quatro anos de exercício na escola pesquisada. São, na maior parte, ocupantes de cargos efetivos, em quantitativo equilibrado entre os três turnos, cumprindo jornada de trabalho entre 20 e 40 horas na escola pesquisada, além de quatro a seis horas dedicadas a trabalho extraclasse não remunerado. A remuneração da amostra pelo cargo exercido na escola varia de R\$ 1.000,00 a R\$ 1.500,00. Em síntese, trata-se de uma amostra madura e com experiência na profissão, cumprindo elevada jornada de trabalho, porém, com baixo rendimento salarial.

Os entrevistados revelaram ter um conceito de QVT bem próximo do que sugere o modelo de Walton (1973), o qual seria uma estrutura física adequada e uma remuneração condizente com o trabalho, além de bom relacionamento, possibilidade de fazerem o que gostam e de serem respeitados. Tais fatores foram abordados por este autor nas variáveis segurança e saúde no trabalho, compensação justa e adequada, integração social e constitucionalismo. Outros itens destacados, como tempo para lazer, saúde, trabalho em

equipe e ausência de estresse são também incluídos no modelo de Walton (1973), comprovando sua adequação na mensuração da QVT de professores de escolas públicas.

Evidenciou-se, com base no modelo de Hackman e Oldham (1975), que as variáveis relacionadas às *Dimensões básicas da tarefa* ou *conteúdo do trabalho* foram avaliadas de forma satisfatória ou moderada pelos respondentes, sem diferença estatisticamente significativa entre as escolas. Apresentaram medidas moderadas, sem diferenças entre os grupos, as seguintes variáveis: *variedade de habilidades*, *significado da tarefa*, *autonomia* e *inter-relacionamento*. As variáveis *identidade da tarefa* e o *feedback extrínseco* apresentaram também *scores* moderados, porém, com diferenças estatisticamente significativas entre as escolas, visto que a municipal apresentou média inferior que a estadual. Ainda nessa categoria, evidenciou-se baixa medida de *feedback intrínseco* no trabalho dos professores, sem diferenças significativas entre as escolas pesquisadas.

Quanto à *variedade de habilidades*, os docentes admitiram que a natureza do trabalho que realizam exige um alto grau de habilidades e de talentos, todavia, têm tido dificuldades para executá-las na prática devido à precariedade das condições de trabalho.

Quanto à *identidade da tarefa*, foi reiteradamente manifestado o entendimento de que a falta de o trabalho do professor não ter início meio e fim claramente definidos, dificulta o sentimento de identificação com a tarefa realizada.

No que tange ao *significado da tarefa*, parte expressiva dos professores externou o ponto de vista de que, por serem profissionais formadores de opinião, suas tarefas exercem um impacto significativo na vida dos alunos. Percebeu-se que um dos fatores que afetam a percepção dos professores sobre a significação da tarefa que realizam é o comprometimento do aluno com sua aprendizagem.

Quanto ao grau de *inter-relacionamento* da tarefa docente, percebeu-se no discurso dos professores que este aspecto poderia ser mais satisfatório, caso os professores não enfrentassem tantas dificuldades de colaboração e cooperação por parte dos alunos.

Com relação à *autonomia*, evidenciou-se a existência dessa variável mais no trabalho dentro de sala de aula do que na escola em geral. Os depoimentos também revelaram que a maioria das decisões é tomada pela direção da escola, em consonância com padrões burocráticos pré-estabelecidos.

Os professores revelaram ainda que o *feedback extrínseco* que obtêm quanto ao seu trabalho advém dos colegas e dos alunos. A ausência de comentários dos entrevistados a respeito dos diretores indica que os professores se ressentem da ausência de *feedback* de seus superiores, ou não o julgam relevante para sua QVT. Já o *feedback intrínseco* pode ser obtido, segundo os professores, mediante o desempenho dos alunos e o auto-aprendizado que o próprio trabalho lhes oferece.

No que concerne ao modelo de Walton (1973), os professores demonstraram moderada satisfação com a categoria *interação indivíduo-organização*, sem diferenças significativas entre as escolas.

A análise da cada variável dessa categoria revelou moderada satisfação dos docentes quanto a duas das oito variáveis que a compõem, sem diferenças significativas entre as escolas: *segurança e saúde* e *oportunidade de uso das capacidades humanas*. Os professores apresentaram igualmente satisfação moderada quanto às variáveis: *integração social; constitucionalismo; relevância social do trabalho; equilíbrio trabalho e vida*, porém, com diferenças significativas entre as escolas. Os docentes da escola municipal revelaram-se mais satisfeitos que os da estadual quanto às variáveis *integração social; constitucionalismo* e *equilíbrio trabalho e vida*. Os professores da escola estadual declararam-se mais satisfeitos que os da municipal quanto ao aspecto *relevância social do trabalho*. Observou-se baixa satisfação dos professores com relação à *compensação justa e adequada*, com poucas *oportunidades de crescimento profissional*, observando-se que os professores municipais sentem-se menos insatisfeitos que os estaduais.

A análise das entrevistas revelou que a remuneração do trabalho docente parece ser injusta e inadequada. Há mais de dez anos sem aumento, os professores estaduais, principalmente, se queixam de forma generalizada da baixa remuneração, que os obriga a jornada dupla ou tripla de trabalho, reduzindo seu tempo para a família e o lazer, além de minimizar sua imagem pessoal e dificultar a realização de projetos pessoais futuros.

No que tange a *segurança e saúde no trabalho*, os professores da escola municipal pesquisada revelaram maior insatisfação quanto à infra-estrutura da escola e elevado quantitativo de alunos dentro de sala. Já os da escola estadual indicaram a jornada de trabalho como sua maior fonte de insatisfação.

Quanto à *oportunidade de uso das capacidades humanas*, as entrevistas evidenciaram que limitações alheias ao controle do professor interferem em sua motivação, entre as quais destacaram, de forma incisiva, o desinteresse dos órgãos públicos.

Já quanto à *oportunidade de crescimento e garantia profissional* foram constatadas limitações, tais como o mau funcionamento dos instrumentos existentes para a progressão na carreira. Além disso, os entrevistados reclamaram consensualmente de que os baixos salários impedem o pagamento de cursos, acarretando dificuldades para progressão na carreira.

Os professores da escola municipal declararam maior satisfação com a *integração social* que os da estadual, onde se constatou haver desunião e falta de apoio mútuo entre os professores.

No que se refere ao *constitucionalismo*, os professores da escola estadual revelaram perceber limites quanto à sua liberdade de expressão. Além disso, mostraram-se descrentes com relação ao atendimento de suas reivindicações, considerando que suas manifestações não vão resultar em melhorias para a categoria profissional.

Quanto a variável *equilíbrio entre trabalho e vida*, os professores revelaram a percepção de que esse aspecto está comprometido, devido à necessidade de cumprirem carga horária elevada para complementação da renda, tirando-lhes o tempo que deveria ser destinado à família e a atividades de lazer. Assim, o professor parece estar renunciando a algo que é seu por direito. Também o tempo para atividades culturais e físicas parece ser algo praticamente excluído de sua rotina.

As entrevistas revelaram ainda a percepção dos professores de que a escola pública perdeu muito de sua imagem social em relação ao passado, tendo estes profissionais percebido que passaram a ocupar posição secundária na sociedade. Em face dessa situação, a satisfação dos docentes com a *relevância social* revelou-se em níveis moderados.

A análise da categoria *Fatores organizacionais e ambientais*, baseou-se nas abordagens de Werther e Davis (1983) e Westley (1973). Foi possível concluir que há insatisfação generalizada dos professores da amostra quanto a esse aspecto, sem diferença significativa entre as escolas. Ao examinar cada variável separadamente, observou-se que os professores se sentem moderadamente satisfeitos no que se refere à *organização escolar e à realização profissional*, sem diferenças significativas entre as escolas. Quanto às variáveis *atuação governamental; interação com outras instituições e segurança no emprego* foi

apurada insatisfação dos professores, sem diferenças significativas entre os dois grupos. Os professores também se mostraram insatisfeitos em relação às variáveis *atuação sindical e participação*, com diferenças significativas entre as duas escolas, visto que em ambas a insatisfação dos professores estaduais superou a dos municipais.

Tomando por base os depoimentos, observou-se que a percepção dos entrevistados é de que a burocracia da *organização escolar*, embora prejudicial, existe e é necessária na rede de ensino como um todo e não no âmbito da escola.

A pesquisa destacou que os maiores entraves à eficácia das políticas públicas para a educação são a descontinuidade administrativa e a dificuldade de colocar em prática as leis educacionais, em virtude da situação financeira das escolas públicas. Os entrevistados não perceberam mudanças na gestão da escola ou em suas estruturas física e social, após a homologação da LDB. De acordo com os entrevistados, a valorização do professor também não ocorreu. Ao considerarem esses aspectos, revelaram o entendimento de que a LDB não trouxe benefícios para o trabalho docente e, sim, mais tarefas e responsabilidades.

Constatou-se também o anseio dos professores por contatos com colegas de outras escolas ou de outras organizações. Ávidos por maior *interação com outras instituições*, os professores se revelaram isolados e sem oportunidades de troca de experiências.

Outro aspecto que merece ressalva é a percepção dos entrevistados de que a estabilidade proporcionada por concursos públicos acarreta injustiças, como a entrada de indivíduos não preparados para a docência e a permanência em sala de aula de professores incapacitados para o exercício da profissão. Percebe-se que a *segurança no emprego* é afetada não pela percepção de injustiça a realização dos concursos públicos, mas pela gestão de pessoas, especialmente no que se refere aos aspectos de seleção, treinamento e avaliação.

Quanto à variável *realização profissional*, pôde-se concluir que os professores escolheram a docência predominantemente por vocação; contudo, sua satisfação moderada com a profissão pode estar relacionada aos baixos rendimentos, ao desrespeito e à falta de apoio que o professor tem percebido por parte do Governo e da sociedade.

Outra conclusão que pode ser extraída dos dados obtidos é de que o foco de reivindicações sindicais dos professores das duas escolas, embora se direciona para a conquista de benefícios, tem uma peculiaridade na escola estadual, em função do Plano de

Carreira da categoria, em vias de ser implantado. Concluiu-se também que ambas as escolas carecem de uma *atuação sindical* mais efetiva, transparente e perseverante na defesa de seus direitos. De fato, evidenciou-se que uma das maiores fontes de insatisfação dos professores é a fraca atuação do SindUTE, além da desunião da categoria.

Os entrevistados demonstraram insatisfação também quanto ao funcionamento do colegiado, questionando o tipo de assunto e a forma como determinadas matérias têm sido apresentadas ao colegiado pela diretoria. Pode-se concluir que a *participação* dos professores nos órgãos colegiados, apesar de estabelecida em lei, ainda é uma questão que precisa ser mais trabalhada nas escolas.

Respaldo nas entrevistas, nas observações e nos dados quantitativos, constata-se que, mesmo com as mudanças implantadas pelo Governo Federal nos últimos oito anos, poucas foram as conquistas dos professores no sentido de minimizar as suas inadequadas condições de trabalho. Os professores se sentem sozinhos, isolados e incapazes (ou desistentes) de continuar a lutar por seus direitos.

Observou-se uma carência desses profissionais quanto a uma maior atenção e respeito da sociedade em geral, desgastados por anos de desvalorização de sua imagem. Também sobressaiu-se o desejo de progredir, de crescer e alcançar novos espaços. Percebe-se que os professores estão dispostos e abertos a discutir os problemas e contribuir com sugestões. Basta que sejam chamados para isso. Ou seja, apesar do contexto de trabalho pouco favorável, o professor é um profissional que apresenta comprometimento e disposição em continuar a enfrentar os desafios que lhe são impostos e realizando suas atividades da melhor maneira possível. Sua decisão é de fazer todo o possível, de se desdobrarem para que as condições adversas não afetem a qualidade do ensino.

O reconhecimento do trabalho docente deve vir o quanto antes, na forma de um salário digno, de um Plano de Carreira que lhe atenda e de um sistema de avaliação de desempenho que lhe permitam progredir. A falta de infra-estrutura adequada, a falta de apoio à saúde física e mental devem também ser analisadas no intuito de contribuir para a melhoria das condições de trabalho. Tais solicitações, de integral responsabilidade do Governo, e não das escolas, viriam a contribuir definitivamente para a melhoria da qualidade de vida no trabalho dos professores de escolas públicas. Contudo, a instituição sindical da categoria, que é quem

deveria lhe propiciar condições de serem ouvidos e de lutarem por seus direitos, não lhes inspira confiança necessária em suas reivindicações.

A motivação dos professores, sua vontade em trabalhar em prol da educação revelam o grande idealismo presente em sua escolha e trajetória profissional. Os professores, mesmo sabendo do que deve ser feito para melhorar a sua situação, não podem tomar decisões sobre quase nada, comparado ao tanto que têm a contribuir para a melhoria do ambiente e da reestruturação da educação brasileira.

Ao realizar as entrevistas, muitas vezes percebeu-se que estes profissionais sentem que toda essa situação é “normal”, aceitando sua condição de sobrepajados e oprimidos. Observou-se a importância do trabalho dos professores, de seu potencial e, infelizmente, de sua passividade perante as más condições de trabalho que lhe são oferecidas. Corremos o risco de poucos jovens universitários queiram seguir essa profissão. O que parece já estar ocorrendo, ao considerarmos a elevada faixa etária da amostra dessa pesquisa e as notícias sobre falta de professores de física e química.

Constatou-se nessa pesquisa, que a efetividade das políticas públicas para a educação deve ser mais investigada, principalmente no que concerne ao discurso do Governo sobre as melhorias das condições de trabalho e da valorização do profissional da educação. Não adianta belas leis sem que o potencial humano esteja contemplado e visto como diferencial para acompanhar e implantar as mudanças propostas.

Pode-se afirmar que essa pesquisa trouxe à tona o sentimento dos professores de escolas públicas em relação à dimensão da tarefa, à sua interação com a organização escolar e aos aspectos ambientais, políticos e sociológicos de seu trabalho. São revelações que abordam um contexto de trabalho sério e de profunda relevância para o desenvolvimento de qualquer nação. Por isso, foi gratificante e de grande aprendizado.

Cabe aqui destacar alguns dos aspectos que dificultaram a realização da pesquisa como, por exemplo, o momento não muito favorável de realização de parte da coleta de dados, pois culminou com períodos de tensão dos professores (greve em agosto e final de ano letivo em), novembro e dezembro/2004), podendo ter afetado o resultado de algumas das variáveis abordadas.

Mesmo com a solicitude dos diretores e professores, a maior dificuldade enfrentada foi a disponibilidade de tempo da amostra para participar da entrevista ou do questionário. Alguns professores convidados a participar justificaram sua recusa por motivos os mais variados (cansaço, reuniões, projetos com outros professores, assuntos particulares, ter que deslocar-se para outra escola, correção de provas ou trabalhos, problemas de saúde). Outras pesquisas, também de alunos da UFMG, estavam em curso nas duas escolas, o que reduziu ainda mais a disponibilidade e a receptividade dos professores.

Outro fator dificultador percebido foi quanto a uma certa resistência, até mesmo rejeição de vários professores quando era mencionada a LDB. Assim, não julgavam necessário nem produtivo e muito menos válido qualquer comentário a respeito, por se sentirem descrentes quanto à Lei maior da Educação. Aliada a esta resistência, percebeu-se certa incredulidade quanto ao tema QVT, pois os professores crêem que esse é um assunto que não tem chance de ser melhorado dentro da escola, já que os órgãos públicos não se interessam pelo assunto.

Embora não tenham inviabilizado o estudo, tais aspectos foram destacados, no intuito contextualizar melhor a análise dos dados da pesquisa. Face aos resultados obtidos, um amplo leque de assuntos comumente excluídos da rotina das escolas pode ser abordado com vistas a promover o aprimoramento da qualidade de vida no trabalho docente. A partir desta pesquisa, sugere-se implantar ações de melhoria da QVT dos professores, enfocando os pontos negativos observados. Assim, recomenda-se:

- Implantar um sistema de avaliação da gestão escolar, utilizando o instrumento desenvolvido para esta pesquisa para um diagnóstico.
- Promover efetivamente a valorização do professor, mediante melhoria das condições salariais e de trabalho, em cumprimento ao disposto na LDB.
- Promover o intercâmbio entre escolas e entre profissionais, além de divulgar os trabalhos e experiências dos professores na forma de seminários, para os quais seriam convidados professores de outras escolas;
- Propiciar a participação dos professores em decisões relevantes no contexto escolar.
- Realizar treinamentos para os diretores das escolas, em gestão de pessoas.
- Promover atividades físicas e culturais *dentro* das escolas para professores e funcionários, tais como: campanhas de saúde; programas de apoio pessoal, inclusive psicológico;

implementação de vivências grupais, viáveis economicamente, que promovam o bem-estar e o relacionamento interpessoal no local de trabalho.

- Promover grupos de discussão da LDB, gerando propostas para os governantes.
- Realizar novas pesquisas em escolas públicas, correlacionando a QVT à motivação, ao estresse e ao comprometimento.
- Adequar o instrumento de coleta de dados de QVT, incluindo outras variáveis relacionadas ao contexto atual de trabalho do País, tais como: pressão exercida por parte dos superiores; desenvolvimento cultural; capacidade produtiva; atendimento aos objetivos individuais; forma de tratamento de conflitos internos; comunicação; complexidade do trabalho; volume de trabalho e políticas de gestão de pessoal. Assim, o instrumento de coleta de dados produzido para esse estudo poderia ser amplamente utilizado em outras categorias profissionais.

Espera-se que, com esta pesquisa, tenha-se contribuído para o melhor entendimento da Qualidade de Vida no Trabalho dos professores de escolas públicas e fornecido subsídios para melhoria da gestão escolar.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary G. (org) Ensino Médio: Múltiplas Vozes. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 662 p.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 229 p.
- BASSO, Itacy S. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-326219980000100003&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 nov. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). *Diário Oficial da União*. Brasília: nº 248, 23 de dezembro, 1996.
- BRASIL(a). Ministério da Educação. *Políticas e Resultados 1995-2002. Gestão nas Escolas*. Brasília, Dezembro de 2002.
- BRASIL(b). Ministério da Educação. *A educação no Brasil. Relatório de Gestão*. Brasília, Dezembro de 2002.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.379 p.
- BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- CANÁRIO, Rui. Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. In: NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 163-187.
- CARVALHO, Virgínia; SOUZA, Washington José de. Qualidade de Vida em organizações de trabalho voluntário: o modelo de Hackman e Oldham aplicado à Pastoral da Criança. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 27, 2003, Atibaia/SP. [ANais eletrônicos...] Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. CD-ROM.
- CODO, Wanderley. (coord.) *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: vozes, 1999.
- CRESWELL, John W. *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Califórnia: Sage Publications, 1994.
- DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*. São Paulo: Cortes, 1987.
- DEJOURS, Christophe. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: TORRES, Ofélia de L. S. (org.). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1993. p 149-173.

- DOMINGUES, José Luiz; TOSCHI, Nirza S.; OLIVEIRA, João f. de. A reforma do Ensino Médio: a nova formação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, p. 63-79, abr. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-733020000000100005&Ing=pt&nrm=iso>.. Acesso em 21 nov. 2003.
- DORNBUSCH, Sanford M., GLASGOW, Kristan L., LIN, I-Chun. The Social Structure of Schooling. *American Review Psychologist*, v. 47, p. 401-429, 1996.
- EL-AOUAR, Walid A.; SOUZA, Washington José de. Com músicos, com Qualidade e com Vida: Contribuições teórico-metodológicas aos estudos de Qualidade de Vida no Trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 27, 2003, Atibaia/SP. [*ANAIS eletrônicos...*] Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. CD-ROM.
- FAYOL, Henry. *Administração industrial e geral*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1968. 182 p.
- FIDALGO, Fernando S. Trabalho e carreira docente: contribuições teórico-metodológicas. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, n. 0, jul/dez. 1996. p. 94-109
- GARCIA, Daisy F. *Organização do trabalho escolar: continuidades e rupturas*. Um estudo da vida cotidiana escolar. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995. 226p.
- GUIMARÃES, Daniela C. A Responsabilidade Social Empresarial e a Precarização da Qualidade de Vida no Trabalho de uma Empresa de *Call Center*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 28, 2004, Curitiba/PR. [*ANAIS eletrônicos...*] Rio de Janeiro: ANPAD, 2004. CD-ROM.
- GUIMARÃES, Daniela C.; MACÊDO, Kátia B. Programas de Qualidade de Vida no trabalho e as vivências de prazer e sofrimento dos trabalhadores. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 27, 2003, Atibaia/SP. [*ANAIS eletrônicos...*] Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. CD-ROM.
- HACKMAN, J. R.; OLDHAM, Greg R. Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*. v. 60, n. 2, p.159-170, 1975.
- HART, Peter, M. Teacher Quality of work life: Integrating work experiences, psychological distress and morale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. Great Britain, v. 67, p. 109-132, 1994.
- HERZBERG, F. The Motivation: Hygiene concess in problems of manpower. *Personal Administration*, v. 27, n.1, p. 3-7, jan-feb. 1964.
- HONORIO, Luiz Carlos; MARQUES, Antônio Luiz. Reforma estrutural das telecomunicações no Brasil: um estudo sobre a qualidade de vida no trabalho em uma empresa de telefonia celular. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 57-66. abril/junho 2001.

- HUSE, Edgar F.; CUMMINGS, Thomas G. *Organization development and change*, Minnesota, West Publishing, 1985.
- HUTMAKER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 47-76
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 03 nov. 2003.
- INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Estatísticas dos professores no Brasil*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2003.
- JICK, Todd D. Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action. In: MAANEN, John Van. *Qualitative methodology*. London: Sage Publications, 1979.
- KORUNGA, Christian *et al.* Quality in the public sector from an employee's perspective: results from a transnational comparison. *Total Quality Management*, Vienna, v. 14, n. 5, p. 537-548, 2003.
- LABIRIS, Geogios *et al.* Quality gap, quality of work life and their impact on the performance of an opthalmologic department. *International Journal of Medical Marketing*, v. 3, n. 1, p. 49-55, 2002.
- LAPO, Flavinês R.; BUENO, Belmira O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 243-276, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0103-65642002000200014&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 nov. 2003.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEWCHUK, Wayne; STEWART, Paul; YATES, Charlotte. Quality of working life in the automobile industry: A Canada-UK comparative study. *New Tecchnology, Work and Employment*. v. 16, n 2, p. 72-87, 2001.
- MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de Marketing: Uma orientação aplicada*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 720p.
- MARIN, Alda J. Com o olhar nos professores: desafios para o enfrentamento das realidades escolares. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 8-18, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-32621998000100002&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 nov. 2003.
- MARQUES, Antônio Luiz; MORAES, Lúcio F. R. Desenvolvimento Gerencial através de Cursos de Longa Duração: um estudo sobre a percepção de eficácia dos cursos de MBA e suas relações com a qualidade de vida e estresse no trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-

- GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 28, 2004, Curitiba/PR. [ANAIIS eletrônicos...] Rio de Janeiro: ANPAD, 2004. CD-ROM.
- MARTINS, Ana Maria S. Programas de Qualidade de Vida, satisfação no trabalho e comprometimento organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 27, 2003, Atibaia/SP. [ANAIIS eletrônicos...] Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. CD-ROM.
- MASLOW, A. H. Uma teoria da motivação humana. In Balcão, Yolanda F.; Cordeiro, L. L. *O comportamento humano na empresa*. Rio de Janeiro: FGV, 1977. p.337-366.
- MAYO, Elton. *Problemas humanos de una civilization industrial*. Buenos Aires: Galaterra, 1959.
- McGREGOR, Douglas. *O lado humano da empresa*. São Paulo: Martins Fontes, 1980. 225 p.
- MINAYO, Maria Cecília de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.
- MINTZBERG, Henry. *Criando organizações eficazes: Estruturas em cinco configurações*. São Paulo: Atlas, 1995. 304p.
- MITRULIS, Eleny. Ensaio de inovação no Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, n. 11, p. 217-244, julho 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200009&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 nov. 2003.
- MORAES et al. Comprometimento organizacional, qualidade de vida e stress no trabalho: uma abordagem de diagnóstico comparativo. *Revista Brasileira de Administração Contemporânea*. Rio de Janeiro: ANPAD, 1995.
- MORIN, Estelle M. Os sentidos do trabalho. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 41, n.3, p. 8-19, jul-set 2001.
- NADLER, D.; LAWLER, E. Quality of work life: perspectives and directions. *Organization Dynamics*, v.1, n. 11, p. 20-30, winter 1983.
- NÓVOA, Antônio. *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 187 p.
- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.) *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991. p. 9-32.
- NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. 214 p.
- OGATA, Alberto J. N. Qualidade de vida no trabalho como ferramenta de gestão nas organizações públicas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACION PUBLICA, IX, 2004, Madrid, Espanha. [ANAIIS eletrônicos...] CD-ROM.

- OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Marisa, R. T. Política e Administração da Educação:> um estudo de algumas reformas recentes implementadas no Estado de Minas Gerais. *Educação e Sociedade*, v.18, n.58, Campinas jul. 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73301999000400008&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 nov. 2003.
- OLIVEIRA, Rita de Cássia M. *A configuração da QVT no contexto de trabalho dos detetives da polícia civil metropolitana de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, Belo Horizonte, 2001.
- PARO, Vitor H. *Administração escolar: introdução crítica*. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1993. 175 p.
- PARO, Vitor H. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. 119 p.
- PARO, Vitor H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 11-23, jul/dez 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S15170-97022002000200002&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 nov. 2003.
- PRUIJT, Hans. Performance and quality of working life. *Journal of Organizational Change*. v. 13, n. 4, 389-400, 2000
- RODRIGUES, Andréa L.; MORIN, Estelle. Mídia e reconhecimento profissional: A análise de conteúdo como recurso para exploração de práticas discursivas e impactos na qualidade de vida no trabalho de executivos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 28, 2004, Curitiba/PR. [ANAIIS eletrônicos...] Rio de Janeiro: ANPAD, 2004. CD-ROM.
- ROMAN, Marcelo D. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 153-187, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0103-65641999000200011&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 nov. 2003.
- Salvador, Casa da Qualidade, 1996.
- SEEMG - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Disponível em <<http://www.educacao.mg.gov.br/files/down/>>. Acesso em 05 março 2004.
- SIEGEL, Sidney. Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento. Rio de Janeiro: MacGraw-Hill, 1977. 349p.
- SILVA JÚNIOR, Celestino A. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.
- SILVA, Josynett M. da; MATOS, Fátima R. Qualidade de Vida no Trabalho e produtividade na indústria da castanha. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 27, 2003, Atibaia/SP. [ANAIIS eletrônicos...] Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. CD-ROM.

- SLONGO, Luiz A.; BOSSARDI, Gabriela. Orientação para o Mercado e Qualidade de Vida no Trabalho: Um Estudo em Empresas Metalúrgicas, Metal-Mecânicas e Material Elétrico de Caxias do Sul. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 28, 2004, Curitiba/PR. [ANAIIS eletrônicos...] Rio de Janeiro: ANPAD, 2004. CD-ROM.
- SMED - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE. Escola Plural. Disponível em <<http://www.pbh.gov.br/ensino/smed/index.htm>> Acesso em 20 de junho de 2004.
- SOARES, Leandro Q.; SILVA, Eduardo R. F. Absenteísmo docente em instituição de ensino público. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 26, 2002, Salvador. [ANAIIS eletrônicos...] Rio de Janeiro: ANPAD, 2002. CD-ROM.
- SOUZA, Janice et al. Práticas inovadoras de gestão e implementação de programas de Qualidade de Vida no Trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 27, 2003, Atibaia/SP. [ANAIIS eletrônicos...] Rio de Janeiro: ANPAD, 2003. CD-ROM.
- STEIJN, Bram. Work systems, quality of working life and attitudes of workers: an empirical study towards the effects of team and non-teamwork. *New Technology, Work and employment*. v.16, n. 3, 191-203, 2001
- TAYLOR, F. W. *Princípios de Administração Científica*. 3 ed.. São Paulo: Atlas, 1957. 133p.
- TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Valmíria C. A qualidade de vida no trabalho das melhores empresas para trabalhar no Brasil: disjunções entre a teoria e a prática. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - ENANPAD, 26, 2002, Salvador. [ANAIIS eletrônicos...] Rio de Janeiro: ANPAD, 2002. CD-ROM.
- TYLER, William B. The Organizational Structure of the school. *American Review Sociology*, v. 11, p.49-73, 1985.
- VASQUES-MENEZES, Iône; CODO, Wanderley; MEDEIROS, Larissa. O conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico. In: CODO, Wanderley (coord). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 255-260.
- VERGARA, Sylvia C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- WALTON, Richard E. Quality of working life: what is it? *Sloan Management Review*. v.15, n.1, p. 11-21, dez. 1973.
- WEBER, Max. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- WERTHER, William B.; DAVIS, Keith. *Administração de pessoal e recursos humanos*. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

WESTLEY, William A. Problems and solutions in the quality of working life. *Human Relations*. v. 32, n.2, p 113-123, 1979.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Dados pessoais e ocupacionais:
 - Rede de ensino
 - Turno
 - Tempo como professor
 - Tempo como professor nesta escola
2. Quais os principais motivos pelos quais o(a) Sr(a) escolheu ser professor(a)?
3. O que o(a) Sr(a) entende por qualidade de vida no trabalho no ambiente escolar?
4. Como o(a) Sr(a) avalia a variedade de habilidades exigidas para a realização de seu trabalho?
5. O Sr(a) considera que o trabalho do professor tem início, meio e fim bem estabelecidos?
6. Como o Sr(a) avalia o impacto de seu trabalho na vida de outras pessoas?
7. Como o Sr(a) avalia o relacionamento com outras pessoas propiciado pelo seu trabalho de professor?
8. Como o Sr(a) avalia a autonomia do seu trabalho?
9. Como o Sr(a) avalia o retorno que outras pessoas lhe dão quanto ao seu desempenho no trabalho?
10. E quanto ao retorno que o próprio trabalho lhe permite apurar?
11. Como você avalia sua satisfação no que se refere a remuneração (salário, benefícios, comparação com as atividades exercidas e com outros profissionais)?
12. E no que se à segurança e saúde no ambiente de trabalho (jornada de trabalho, condições físicas, integridade física)?
13. E como avalia sua satisfação quanto à possibilidade de usar suas capacidades e habilidades? (liberdade para planejar e executar, assumir desafios, usar sua criatividade, seu potencial)
14. Como o Sr(a) avalia as oportunidades de crescimento profissional nesta escola? (plano de carreira, igualdade de oportunidades, possibilidade de desenvolver e colocar em prática novos conhecimentos)
15. Como o Sr(a) avalia a integração social (relacionamento com diretoria e outros professores, ambiente de trabalho, união) nesta escola?
16. Como o Sr(a) avalia a liberdade de expressão nesta escola (tratamento justo e em caráter de igualdade, a liberdade de reivindicação, liberdade de manifestar-se, respeito aos direitos legais, respeito à filiação sindical) ?
17. Como o Sr(a) avalia o equilíbrio entre seu trabalho e sua vida pessoal (tempo para família, lazer, cultura, esportes)?
18. Como julga a relevância social do seu trabalho como professor (respeito da população, responsabilidade social, importância do trabalho, imagem pública da escola)?

19. Como o Sr(a). avalia a organização escolar (infra-estrutura disponível, material didático, projeto pedagógico, tamanho das classes, inspeção sobre o trabalho, normas e procedimentos estabelecidos, hierarquização)?
20. Qual sua percepção sobre o ambiente político-legal (mudanças governamentais, legislação) no qual a escola pública se situa?
21. Qual o seu nível de conhecimento da nova LDB?
22. O(a) Sr(a) percebeu alguma mudança introduzida na gestão da escola (direção, supervisão, controle, avaliação, tomada de decisão, normas e procedimentos) a partir da nova LDB?
23. E mudanças na estrutura física (dimensão, infra-estrutura, recursos materiais e pedagógicos que interferissem no seu trabalho)? Se sim, quais as principais?
24. E quanto a mudanças na estrutura social (inter-relacionamentos, clima, características do alunado)? Se sim, quais as principais?
25. O(a) Sr(a) se sentiu mais valorizado, considerando aspectos como remuneração, aperfeiçoamento profissional, participação e condições de trabalho (jornada, recursos materiais) que porventura tenham sido alterados a partir da LDB?
26. Qual a sua percepção sobre a estabilidade no emprego do professor de escola pública (concorrência de outros que querem lecionar aqui perante os altos índices de desemprego)?
27. Como avalia atuação do sindicato de sua categoria?
28. Como avalia o nível de participação dos professores desta escola nas decisões administrativas, financeiras, pedagógicas da escola? (abertura e concordância da diretoria)
29. Gostaria de acrescentar alguma informação sobre o assunto que o(a) Sr.(a) acha relevante e que não foi mencionado?

ANEXO B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORES DAS ESCOLAS

1. Quais os principais obstáculos ou dificuldades (técnicas, pessoal, financeiras, resistência a mudanças, falta de informações) encontrados para atingir os objetivos propostos pela LDB?
2. Na sua percepção, a LDB causou algum tipo de mudança na gestão da escola (direção, supervisão, controle, avaliação, tomada de decisão, normas e procedimentos)? Se sim, quais as principais?
3. E quanto a mudanças na estrutura física (dimensão, infra-estrutura, recursos materiais e pedagógicos) desta escola?
4. E quanto a mudanças na estrutura social (inter-relacionamentos, clima, características do alunado)? Se sim, quais as principais?
5. O Sr(a) observou algum tipo de mudança em relação à forma de trabalho (inovações, flexibilização na organização de tempos e espaços, criatividade, autonomia, volume de trabalho) dos professores?
6. E quanto ao comportamento dos professores (envolvimento, satisfação, qualidade do trabalho, assiduidade, relacionamento)?
7. Quais os critérios e a forma pela qual um professor pode chegar a ser diretor desta escola?
8. O que o(a) Sr.(a) entende por qualidade de vida no trabalho no ambiente escolar?
9. A LDB causou algum efeito sobre a qualidade de vida no trabalho dos professores no que diz respeito a valorização profissional (remuneração, capacitação, aperfeiçoamento, apoio), participação (decisões pedagógicas, administrativas e financeiras) e condições de trabalho (recursos materiais, jornada de trabalho)? Explique.
10. Gostaria de acrescentar alguma informação sobre o assunto que o(a) Sr.(a) acha relevante e que não foi mencionado?

ANEXO C

CRIVO DE RESPOSTAS DO JDS

VARIEDADE DE HABILIDADES (VH)

$$VH = (19 + 23 + 27*) : 3$$

IDENTIDADE DE TAREFA (IT)

$$IT = (18 + 25* + 33) : 3$$

AUTONOMIA

$$AU = (17 + 31* + 35) : 3$$

FEEDBACK DO PRÓPRIO TRABALHO - FEEDBACK INTRÍNSECO (FI)

$$FI = (22 + 26 + 34*) : 3$$

FEEDBACK DO CHEFE E COLEGAS - FEEDBACK EXTRÍNSECO (FE)

$$FE = (21 + 29* + 32) : 3$$

INTER-RELACIONAMENTO (IR)

$$IR = (16 + 24 + 28*) : 3$$

SIGNIFICADO DA TAREFA (ST)

$$ST = (20 + 30 + 36) : 3$$



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO - CEPEAD**

Prezado Senhor(a) Professor(a),

Meu nome é Ronara Dias Adorno e sou mestranda em Administração do CEPEAD - Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Faculdade de Ciências Gerencias da UFMG.

Solicito a sua colaboração no intuito de responder ao questionário em anexo, o qual visa subsidiar a elaboração de minha dissertação sobre o tema Qualidade de Vida no Trabalho de professores do ensino médio, sob a orientação do Prof. Antônio Luiz Marques, PhD.

Ao responder de forma atenciosa e sincera a todos os itens, você estará contribuindo para aprimorar o conhecimento sobre sua ocupação profissional. Esclareço que os dados são sigilosos e serão utilizados unicamente para fins científicos.

Nas páginas que se seguem você encontrará várias questões a respeito de seu trabalho. Algumas instruções específicas estarão no começo de cada seção. Leia-as atentamente, e observe também as orientações gerais abaixo:

- Não é necessária sua identificação.
- Dê a primeira resposta que lhe ocorrer, baseando-se na forma como vem se sentindo nos últimos 6 (seis meses).
- Marque apenas uma resposta para cada questão, utilizando caneta.
- Considere a sua realidade nesta escola.
- Ao cometer um eventual engano, circule a escolha equivocada e marque a correta.
- Verifique se respondeu a todos os itens.
- Há um espaço para observações ao final do questionário.
- Se você não entendeu as instruções, por favor, solicite auxílio.

Conto com sua colaboração e expresso desde já meus agradecimentos.

**Ronara Dias Adorno
Mestranda em Administração**

PARTE I – DADOS PESSOAIS E OCUPACIONAIS

Esta parte do questionário busca informações gerais a seu respeito. Marque com um X a opção que melhor corresponda à sua situação.

1. Rede:

- municipal
 estadual

2. Sexo:

- feminino
 masculino

3. Estado civil:

- solteiro(a)
 casado(a)
 separado(a), desquitado(a) ou divorciado(a)
 viúvo(a)
 vive junto sem laços matrimoniais

4. Idade:

- até 25 anos
 de 26 a 30 anos
 de 31 a 35 anos
 de 36 a 40 anos
 de 41 a 45 anos
 de 46 anos acima

5. Número de dependentes:

- não tem
 um
 dois
 acima de dois

6. Formação:

- 2º grau
 Graduação
 Especialização
 Mestrado

7. Há quantos anos é professor:

- até 4 anos
 de 4,1 a 8 anos
 de 8,1 a 16 anos
 de 16,1 a 24 anos
 acima de 24,1 anos

8. Tempo em que leciona nesta escola:

- até 4 anos
 de 4,1 a 8 anos
 de 8,1 a 16 anos
 de 16,1 a 24 anos
 acima de 24,1 anos

9. Vínculo com esta escola:

- efetivo
 designado

10. Turno em que leciona nesta escola

- manhã
 tarde
 noite
 combinados (mais do que um)

11. Jornada de trabalho semanal nesta escola:

- até 20 horas
 entre 20 e 40 horas
 mais de 40 horas

12. Tempo semanal despendido fora da escola com trabalhos ligados à sua atividade:

- até 2 horas
 entre 2 e 4 horas
 entre 4 e 6 horas
 entre 6 e 8 horas
 mais de 8 horas

13. Renda salarial mensal bruta nesta escola:

- até R\$ 500,00
 de R\$ 500,01 a R\$ 1.000,00
 de R\$ 1.000,01 a R\$ 1.500,00
 de R\$ 1.500,01 a R\$ 2.000,00
 de R\$ 2.000,01 a R\$ 2.500,00
 de R\$ 2.500,01 a R\$ 3.000,00
 acima de R\$ 3.000,01

14. Você possui outra fonte de rendimentos além do emprego nesta escola?

- sim
 não

15. Somando as suas fontes de renda, qual o total da sua remuneração mensal?

- até R\$ 500,00
 de R\$ 500,01 a R\$ 1.000,00
 de R\$ 1.000,01 a R\$ 1.500,00
 de R\$ 1.500,01 a R\$ 2.000,00
 de R\$ 2.000,01 a R\$ 2.500,00
 de R\$ 2.500,01 a R\$ 3.000,00
 acima de R\$ 3.000,01

PARTE II - PERCEPÇÕES SOBRE O CONTEÚDO DO TRABALHO

SEÇÃO I

Esta parte do questionário lhe pede para descrever o seu trabalho como professor(a) o mais objetivamente possível. Marque com X o número que mais precisamente descreve o seu trabalho.

16. Em que medida o seu trabalho requer que você interaja com outras pessoas?

1	2	3	4	5
Raramente; o trabalho não requer que eu trate com outras pessoas.		Moderadamente; às vezes é necessário algum trato com outras pessoas		Freqüentemente; para executar meu trabalho é essencial e crucial que eu trate com outras pessoas

17. Em que medida o seu trabalho permite a você decidir sobre como executá-lo?

1	2	3	4	5
Muito pouca; meu trabalho não me oferece quase nenhuma chance de decidir sobre como e quando as tarefas devem ser realizadas.		Moderada autonomia; muitas coisas são padronizadas e fora de controle, mas eu posso tomar algumas decisões sobre as tarefas.		Bastante; meu trabalho me dá responsabilidade quase completa para decidir sobre como e quando as tarefas devem ser realizadas.

18. Em que medida o seu trabalho representa um serviço completo, tendo início e fim bem determinados? Ou trata-se de uma pequena parte de um serviço maior a ser completado por pessoas ou máquinas?

1	2	3	4	5
Meu trabalho é apenas uma pequena parte de um todo; o resultado não pode ser visto diretamente no produto ou serviço final		Meu trabalho é uma parte razoável de um todo; o resultado pode ser visto no produto ou serviço final		Meu trabalho é composto de tarefas perfeitamente identificáveis como um todo, do início ao fim; o produto de minhas atividades pode ser visto no produto ou serviço final.

19. Com que intensidade o seu trabalho requer que você faça muitas coisas, usando várias de suas habilidades e talentos?

1	2	3	4	5
Muito pouca; o trabalho exige que eu realize sempre as mesmas rotinas.		Moderada variedade.		Bastante; meu trabalho exige que eu faça coisas diferentes, usando diversas habilidades e talentos.

20. O resultado de seu trabalho tem efeitos significativos na vida ou bem-estar de outras pessoas?

1	2	3	4	5
Não muito significante; o produto de meu trabalho não tem efeitos importantes sobre outras pessoas.		Moderadamente significante.		Bastante significante; o produto de meu trabalho pode afetar outras pessoas em vários aspectos importantes.

21. Em que medida os seus superiores e colegas lhe dizem quão bem ou mal você está executando suas tarefas?

1	2	3	4	5
Raramente; as pessoas quase nunca me dizem o que pensam da qualidade de meu trabalho.		Moderadamente; algumas vezes as pessoas me dão um "feedback"; algumas vezes não		Freqüentemente; as pessoas constantemente me dão "feedback" sobre a qualidade do trabalho

22. Em que medida o trabalho em si lhe dá "dicas" sobre a qualidade final - independente de qualquer "feedback" que seus superiores e colegas possam dar a você?

1	2	3	4	5
Raramente; as tarefas são organizadas de tal maneira que eu possa trabalhar para sempre sem nunca descobrir se as estou realizando bem ou mal.		Moderadamente; algumas vezes meu próprio trabalho me dá um "feedback"; algumas vezes não.		Freqüentemente; as tarefas são organizadas de tal maneira que eu recebo "feedback" quase que constantemente enquanto trabalho.

SEÇÃO II

Abaixo estão listadas várias afirmações que poderiam ser usadas para descrever um trabalho qualquer. Marque com X na coluna que indique o quanto você concorda ou discorda de cada uma em relação ao seu trabalho como professor(a). Tente ser o mais objetivo possível ao decidir se cada afirmação se aplica ao seu trabalho, independentemente se você gosta dele ou não.

QUESTÕES	1	2	3	4	5
	Discordo fortemente	Discordo levemente	Neutro/ Indiferente	Concordo levemente	Concordo fortemente
23. O trabalho exige o uso de várias habilidades complexas e de alto nível.					
24. O trabalho exige bastante cooperação com outras pessoas.					
25. O trabalho é organizado de tal forma que eu não posso fazer uma tarefa completa, do início ao fim.					
26. A simples execução das tarefas deste trabalho mostra se ele está sendo bem ou mal executado.					
27. O trabalho é muito simples e repetitivo.					
28. Este trabalho pode ser feito por uma pessoa sozinha, sem falar ou checar com outras pessoas.					
29. O trabalho quase nunca permite que superiores e colegas dêem "feedback" a respeito do desempenho.					
30. O trabalho pode afetar muitas outras pessoas.					
31. O trabalho não permite usar iniciativa ou discernimento.					
32. O trabalho permite que meus superiores freqüentemente me digam o que pensam da qualidade do meu trabalho.					
33. O trabalho me dá a oportunidade de terminar completamente as tarefas que inicio.					
34. O trabalho em si possibilita muito poucas oportunidades de verificação se o estou executando bem ou mal.					
35. O trabalho oferece várias oportunidades de independência e liberdade sobre como executá-lo.					
36. O trabalho em si não é muito significativo ou importante.					

PARTE III - PERCEPÇÕES SOBRE INTEGRAÇÃO INDIVÍDUO-ORGANIZAÇÃO

Esta parte visa avaliar a integração que você mantém com esta escola. Marque com X na coluna que melhor corresponda à sua satisfação sobre os fatores apresentados.

QUESTÕES	1	2	3	4	5
	Fortemente insatisfeito	Levemente insatisfeito	Neutro/ Indiferente	Levemente satisfeito	Fortemente satisfeito
37. Salário recebido					
38. Benefícios (creche, assistência médica,...)					
39. Comparação do meu salário com o de outros profissionais de mesmo nível					
40. Comparação do meu salário em relação às atividades que exerço					
41. Jornada de trabalho que exerço nesta escola					
42. Condições físicas da sala de aula (iluminação, ventilação, ruído, temperatura)					
43. Integridade física (segurança pessoal contra agressões físicas)					
44. Oportunidades de uso de múltiplas habilidades pessoais					
45. Liberdade para planejar e executar as tarefas relativas ao meu trabalho					
46. Oportunidade de desafios e tarefas que requeiram criatividade					
47. Informação sobre a relevância do que realizo					
48. Plano de carreira					
49. Igualdade de oportunidades (internamente)					
50. Oportunidades para desenvolver novas habilidades (capacitação)					
51. Possibilidades de adquirir novos conhecimentos (inglês, informática...)					
52. Oportunidades de uso das habilidades adquiridas nos cursos de capacitação					
53. Relacionamento com a diretoria da escola					
54. Relacionamento com outros professores					
55. Relacionamento com demais funcionários da escola					
56. Respeito					
57. Ausência de preconceitos					
58. Sentimento de união					
59. Direito à privacidade					
60. Tratamento justo por parte da diretoria					
61. Liberdade de expressão (de críticas e sugestões) e de reivindicação					
62. Direitos legais estabelecidos					
63. Respeito à filiação sindical					
64. Estabilidade de horários					
65. Tempo para lazer e família					
66. Respeito da população em relação à profissão					
67. Responsabilidade social inculcada no meu trabalho (contribuição para a sociedade)					
68. Importância do meu trabalho					
69. Imagem publica da escola em que trabalho					

PARTE IV - PERCEPÇÕES SOBRE FATORES ORGANIZACIONAIS E AMBIENTAIS

Esta seção busca identificar o quanto você está satisfeito com os fatores relacionados à organização escolar e ao ambiente no qual a escola está inserida. Mais uma vez, marque com X na coluna que melhor corresponda à sua opção sobre as informações solicitadas.

QUESTÕES	1	2	3	4	5
	Fortemente insatisfeito	Levemente insatisfeito	Neutro/ Indiferente	Levemente satisfeito	Fortemente satisfeito
70. Infra-estrutura (laboratórios, biblioteca, equipamentos)					
71. Material didático					
72. Projeto pedagógico					
73. Tamanho das classes (nº de alunos)					
74. Direção e gestão escolar					
75. Inspeção e controle do meu trabalho					
76. Volume de trabalho					
77. Normas e regulamentos internos					
78. Práticas estabelecidas quanto às maneiras de desempenhar o trabalho					
79. Meios de avaliação do meu trabalho como professor					
80. Hierarquia e departamentalização					
81. Flexibilidade, adaptabilidade da escola a mudanças					
82. Cultura organizacional (sistema de valores, rituais e crenças)					
83. Democracia interna					
84. Clima social (reuniões sociais, comunicação, ambiente de confiança, laços de amizade...)					
85. Relacionamento com pais e alunos					
86. Políticas públicas federais para a educação					
87. Políticas públicas estaduais para a educação					
88. Políticas públicas municipais para a educação					
89. Efeitos da LDB de 1996 sobre a estrutura pedagógica desta escola					
90. Efeitos da LDB de 1996 sobre a estrutura física desta escola					
91. Efeitos da LDB de 1996 sobre a estrutura social desta escola					
92. Efeitos da LDB de 1996 sobre a gestão desta escola					
93. Efeitos da LDB de 1996 sobre a valorização do professor (remuneração, condições de trabalho, participação)					
94. Efeitos da LDB de 1996 sobre o meu trabalho em si					
95. Efeitos da LDB de 1996 sobre a minha qualidade de vida no trabalho					

QUESTÕES	1	2	3	4	5
	Fortemente insatisfeito	Levemente insatisfeito	Neutro/ Indiferente	Levemente satisfeito	Fortemente satisfeito
96. Segurança no emprego					
97. Minha opção pela profissão (realização profissional)					
98. Atuação do sindicato da categoria					
99. Representatividade sindical da categoria					
100. Atuação da escola nas negociações coletivas					
101. Relacionamento da escola com o sindicato					
102. Minha interação com professores de outras disciplinas de outras escolas					
103. Meu contato com professores da minha disciplina de outras escolas					
104. Contato/interação desta escola com a comunidade					
105. Contato/interação desta escola com outras escolas					
106. Contato/interação desta escola com outras organizações (UFMG, SEEMG, SMED, etc)					
107. Minha participação nas decisões administrativas desta escola					
108. Minha participação nas decisões financeiras desta escola					
109. Minha participação nas decisões pedagógicas desta escola					
110. Nível de concordância com as decisões desta escola					

ESPAÇO PARA COMENTÁRIOS:
