104

DIAGNOSTICO DE LA SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO DE DIRECTORES Y DIRECTORAS DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS DE LA REGIÓN NORTE DE PORTUGAL

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN
JERONIMO JORGE CAVALCANTE SILVA

DIRECTOR: Prof. Dr. XAVIER GIMENO SORIA

PROGRAMA DE DOCTORAT QUALITAT Y PROCESSOS DE INNOVACIÓ EDUCATIVA

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA

FACULTAT DE CIÈNCIAS DE L' EDUCACIÓ

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

MAYO – 2003

BIBLIOTECA CENTRAL DA
R 194
UNEB
MARIO105

UNEB - DEP. IV – JAC

ÍNDICE

Página

AGRADECIMIENTOS.....07

RESUMEN.....08

INTRODUÇÃO

1. ***Justificação*** da investigação em termos: pessoal, profissional e académico.....11
2. ***Justificação*** da investigação em termos de contributos para a comunidade científica e para as escolas secundárias públicas da região norte de Portugal.....15
3. ***Objetivos*** da investigação.....19
4. ***Desenvolvimento*** dos capítulos.....20

CAPÍTULO I – SATISFAÇÃO NO TRABALHO

1. *Conceito*.....23
2. ***Variáveis*** que influenciam a satisfação no trabalho.....26
   - 2.1. Variáveis inerentes à pessoa.....27
   - 2.2. Variáveis decorrentes do ambiente sociocultural.....30
   - 2.3. Variáveis resultantes do ambiente de trabalho.....32

CAPÍTULO II –A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E AS DIVERSAS PERSPECTIVAS OU VISÕES

1. **A escola como organização**.....37
   - 1.1. Importância das organizações.....38
   - 1.2. Tentativa de definição da organização escola.....39
   - 1.3. Características.....40
   - 1.4. Elementos.....41
   - 1.5. Micropolítica da organização escola.....42
   - 1.6. Dimensões da organização escolar que influenciam na satisfação do trabalho da direção da escola.....45
   - 1.7. Breve consideração.....48

2. **Organização escolar: perspectivas e visões**.....49
   - 2.1. Abordagem científico-racional..... 49
   - 2.2. Abordagem interpretativo-simbólica.....52

2.3. Abordagem crítica ou política.....55
2.4. Visão compreensiva e integradora.....56
2.5. Opção paradigmática e satisfação no trabalho da direção da escola.....57

CAPÍTULO III – FUNÇÃO DIRETIVA NA ESCOLA E SATISFAÇÃO NO TRABALHO

1 – Liderança educativa e satisfação no trabalho.....68
2 – Estilo da liderança e satisfação no trabalho.....74
3 – As tarefas de direção e satisfação no trabalho.....78
4 – Profissionalização educativa na organização escolar e satisfação no trabalho.....82
5 – Tentativa de síntese.....88

CAPÍTULO IV – FONTES CONFIGURADORAS DA FUNÇÃO DIRETIVA INFLUENCIANDO NA SATISFAÇÃO DO TRABALHO

1. A administração escolar em Portugal.....93
1.1. A administração das escolas no pós 25 de abril de 1974.....95
1.1.1. O período revolucionário.....95
1.1.2. A "Normalização", "Gestão Democrática e Satisfação no trabalho.....96
1.1.3. O "Novo Modelo de Gestão" (Decreto Lei n.º 172/91) e satisfação no trabalho.....101
1.1.4. O "Novíssimo Modelo de Gestão" D.L. n.º 115-A/98) e satisfação no trabalho.....108
2. As ciências da educação e o discurso político.....115
3. Condições do exercício do cargo de direção da escola pública portuguesa e satisfação no trabalho.....119
4. Breve consideração.....120

CAPÍTULO V – METODOLOGIA

1. Objetivos.....125
2. Variáveis da investigação quantitativa.....126
3. Variáveis da investigação qualitativa.....130
4. Desenho da investigação.....131
4.1. O enfoque.....131
4.2. O método descritivo.....133
4.3. Técnica de investigação: estudos analíticos.....134
4.4. A amostra.....135

4.5. Tamanho da amostra.....136
4.6. Os instrumentos para recolha das informações.....136
4.6.1. O questionário.....137
4.6.1.1. O questionário S20/23.....139
4.6.2. A entrevista.....140
4.6.2.1. Elaboração das perguntas.....140

5. **Procedimentos para recolha das informações**.....141
6. **Fiabilidade e validade do questionário s20/23**.....142
7. **Análise dos dados**.....144
7.1. Tratamento dos dados quantitativos.....144
7.2. Tratamento dos dados qualitativos.....145

CAPÍTULO VI – INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA

1. Apresentação dos resultados
1.1. Descrição da amostra.....151
1.2. Grau de satisfação no trabalho de gestão das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal.....156
1.2.1. Correlação das variáveis.....160

1.3. Fatores de satisfação no trabalho.....166
1.3.1. Consistência interna dos fatores.....167
1.3.2. Fatores tomados como soma dos ítens.....168
1.3.3. Fatores segundo as variáveis estudadas.....168

2. Análise dos resultados
2.1. Descrição da amostra.....173
2.2. Grau de satisfação no trabalho de gestão das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal.....175
2.2.1. Algumas diferenças entre grupos com relação ao grau de satisfação no trabalho.....177

3. Resumo do capítulo.....178

CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

1. Satisfação.....184
1.1. Resultados.....184
1.2. Reconhecimento.....186
1.3. Relações interpessoais.....188

2. Insatisfação.....189
2.1. Ausência de autonomia..... 190
2.2. Gestão de pessoas.....191
2.3. Remuneração.....193
2.4. Burocracia.....194

3. Condições que poderiam ser criadas pelo gestor escolar para melhorar sua satisfação no trabalho.....
3.1. Liderança de grupo.....195

4. A qualidade de vida do trabalho do gestor escolar poderia ser melhorada se.....197
4.1. Houvesse autonomia efetiva.....198
4.2. Mais recursos humanos e materiais..... 199
4.3. Melhor remuneração..... 200
4.4. Menos burocracia.....200

5. Breve síntese.....201

CONSIDERACÕES FINAIS.....202

TENTATIVA DE PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....209

LINHA DE INVESTIGAÇÃO PARA A TESIS DOCTORAL.....214

BIBLIOGRAFIA.....217

LEGISLAÇÃO.....231

ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO AO DIRETOR DO CONSELHO EXECUTIVO.....234

ANEXO 2 – FACTORES PROFISSIONAIS DOS GESTORES ESCOLARES.....235

ANEXO 3 – CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA..... 236

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO S20/23 (MÉLIA e PEIRÓ, 1989).....237

ANEXO 5 – QUESTÕES ABERTAS DA ENTREVISTA.....239

ANEXO 6 – CRONBACH POR FATORES.....240

ANEXO 7 – TOTAL VARIANCIA EXPLICADA.....244

ANEXO 8 – SÍNTESE DAS ENTREVISTAS.....246

ANEXO 9 – CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS PERCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE SATISFAÇÃO NO TRABALHO.....257

AGRADECIMIENTOS

Al director de mi tesina, el profesor Xavier Gimeno, por su atenta y cuidadosa orientación, por su actitud motivadora y crítica, y su disposición permanente a apoyarme a lo largo del trabajo.

A mis padres, hermanos y hermanas, fuentes referenciales de estímulo y puerto seguro de mis alegrías y tristezas.

A mí esposa Jussara y a Bruno, mi hijo, por su apoyo, por la comprensión y estímulo, en los momentos más difíciles.

A los profesores del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB, cuyas aportaciones teóricas y experiencias han sido muy importante para mi crecimiento personal, académico y profesional.

A los colegas del doctorado de Catalunya y de los diversos países de la América Central y América del Sur, cuyas experiencias han enriquecido mis reflexiones y visiones sobre el currículo, el proceso enseñanza - aprendizaje y, en especial, en el tema de la gestión de las escuelas secundarias públicas.

A Regina, Samuel y Cristina, quienes durante nuestra convivencia en las cabinas de la biblioteca de humanidades, en los cafés y otros encuentros informales, han confirmado la importancia de las interacciones, discusiones y reflexiones **grupales** para el crecimiento de la autonomía individual en el proceso de la investigación.

A la pro-rectoría de investigación y enseñanza de pos-graduación de la Universidad del Estado da Bahia – UNEB (BRASIL), por su apoyo financiero, imprescindible para realizar los estudios en Barcelona – España.

RESUMEN

Este trabajo de investigación tuvo como finalidad principal diagnosticar las *satisfacciones y insatisfacciones del trabajo* de los directores y directoras de escuelas secundarias públicas de la región norte de Portugal con la intención de comprender las deficiencias, dificultades e "impasses" del proceso enseñanza - aprendizaje y las implicaciones para gestionarlo.

Esto abrió la posibilidad de presentar *"un intento de propuesta de intervención"* a través de una práctica educativa de *autoformación* que permita proporcionar *satisfacción en el trabajo* tanto en los gestores y gestoras de las escuelas públicas secundarias, como en la totalidad del colectivo implicado en este proceso.

El marco teórico se inicia con la delimitación conceptual de los constructos de *"satisfacción en el trabajo"*, a través de las aportaciones de diversos autores, y así intentar construir nuestro propio concepto. Luego, presentamos las dimensiones de la organización escolar (estructura, relaciones, valores, procesos, contexto y cultura), las cuales hacen referencia de la complejidad manifiesta en la administración de los centros escolares.

Posteriormente, presentamos los diversos paradigmas explicativos de la organización escolar pública (científico - racional, interpretativo-simbólico, político o crítico y el comprensivo - integrador). Además, exponemos la opción paradigmática asumida en este trabajo, basada en una visón comprehensiva integradora de la gestión, la cual se irá perfilando durante el desarrollo de la investigación.

Esta perspectiva aquí asumida, sostiene que la comprensión de la crisis, del caos y de la complejidad de la gestión, podría ser una forma de sentirnos más seguros en nuestra práctica educativa cotidiana. Esto se fundamenta en el paradigma de que los desórdenes son inherentes al proceso, y son necesarios para buscarse nuevas formas de orden.

En el capítulo dedicado a la *función directiva en la escuela y satisfacción en el trabajo* hemos verificado la complejidad de las diversas tareas de la dirección escolar. Hecho que nos ha conllevado a proponer que los programas y procesos de formación y auto formación sobre dirección escolar, deberían contemplar no solamente aspectos técnicos, normativos y legislativos, sino también la *dimensión psicológica* del comportamiento de los actores en la gestión de cuestiones fundamentales, tales como: el currículo, la colaboración, la cooperación, la complejidad de la escuela, la

toma de decisiones, la participación, la administración de conflictos, la innovación y el cambio.

El diseño de la investigación se enmarcó dentro de un enfoque cualitativo y cuantitativo, utilizando para ello el método descriptivo y la técnica de los estudios analíticos; reflejado tanto en el caso del cuestionario S20/23 (MÉLIA y PEIRÓ, 1989), como en el análisis de contenido de las respuestas obtenidas en la entrevista.

A partir de los resultados obtenidos de las respuestas del cuestionario S20/23 en el contexto investigado, se detectó que las *insatisfacciones en el trabajo* del director se concentran en:

- La **supervisión** (ausencia de apoyo de las instancias superiores).
- Las **prestaciones recibidas** (que involucra las variables: sueldo; formación; promociones; respeto a las normas y convenios y, negociación – contratación de beneficios y derechos laborales).
- La **participación** (insatisfacción con las posibilidades de decidir con **autonomía** sobre el propio trabajo).

En las respuestas subjetivas de las cuatro preguntas de la entrevista, los gestores de las escuelas investigadas en la región norte de Portugal se encontraron las siguientes *insatisfacciones*:

- Ausencia de **autonomía**;
- Dificultades de administrar los **conflictos** interpersonales dentro de la organización escolar;
- **Remuneración** inadecuada;
- **Burocracia**.

Los datos comentados a cerca de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en la muestra estudiada, permitieron *diagnosticar* qué tipo de variables deben ser tomadas en cuenta para propiciar una mejor *satisfacción en el trabajo* de los directores y directoras de las escuelas secundarias públicas del norte de Portugal.

Sin embargo, creemos que la *satisfacción en el trabajo* de la gestión escolar no es una cuestión que se reduzca sólo a un componente de psicológico individual. Además, englobaría otros aspectos tales como: las relaciones interpersonales, las competencias emocionales, cognitivas, las técnicas y comprensión del contexto, de la cultura, de la política, de la economía e ideologías allí representadas.

INTRODUÇÃO

1. ***Justificação*** da investigação em termos: pessoal, profissional e académico.

2. ***Justificação*** da investigação em termos de contributos para a comunidade científica e para as escolas secundárias públicas da região norte de Portugal.

3. ***Objetivos*** da investigação.

4. ***Desenvolvimento*** dos capítulos.

1. ***Justificação*** da investigação em termos : pessoal, profissional e académico.

Observo como docente[1], no quotidiano universitário, professores tensos, angustiados e, em nome da competência académica preocupam-se em proporcionar aulas mais eficientes e precisas. Há até uma euforia dos professores após a aula, quando desenvolvem uma boa oratória e, subjetivamente, acreditam que com a sua exposição conseguiram atingir ao objetivo desejado para a maioria dos ouvintes.

Em outros momentos, quando os alunos estão inquietos, tensos e também angustiados, assim como os resultados das avaliações são insatisfatórias, foge ao professor o entendimento do processo. Assim, inicia-se um crise existencialista, entre o professorado, em questionar o culpado dessa desmotivação.

Verificamos nas relações com os alunos afirmações do tipo: "Estou cansado dessas aulas teóricas, a sala de aula tornou-se uma coisa morta, falta vida, investigação. Sinto-me um robô. Estudamos apenas para ter notas". As aulas tornam-se desagradáveis. O aluno não é motivado e nem estimulado a relacionar as teorias com as práticas e com as necessidades do seu quotidiano.

A nível de reuniões de departamento e colegiado, os professores e alunos se posicionam sobre a crise da educação e da sala de aula. Mas em nenhum momento se vislumbra uma discussão entre alunos e professores no sentido de repensar a sala de aula, não somente de forma disciplinar e curricular mas também totalizante, permanente e integrada com o mundo do qual fazemos parte.

O espaço sala de aula não consegue nem capacitar o indivíduo para o mundo do trabalho, cada vez mais exigente no processo de globalização, nem fazer uma mediação que possibilite sujeitos críticos, participativos, criativos, investigadores, questionadores e capazes de intervirem na transformação de uma sociedade melhor.

Nossos alunos e professores do ensino superior não têm o hábito de exercitar em sala de aula a elaboração e recriação do conhecimento. Sendo assim, não conseguem ir além do que está escrito na diversas bibliografias

[1] Leciono desde 1985 a asignatura Metodologia Científica no curso de Letras e Economia nos cursos de História e Geografia na Faculdade de Formação de Professores de Jacobina-Bahia-Brasil. Unidade Multicamp vinculada a Universidade do Estado da Bahia - UNEB

inerentes aos conteúdos programáticos desenvolvidos nas disciplinas académicas.

Preocupado com uma linha de investigação que pudesse abrir espaços de mudança à superação dos constrangimentos da organização universitária do conhecimento e proporcionar uma *maior satisfação no estar em sala de aula,* tentei numa turma (21 alunos) de Geografia da Faculdade de Formação de Professores de Jacobina-Bahia-Brasil, ano de 1999, exercitar a contextualização do conhecimento abstrato de uma disciplina académica (Introdução à Economia) *através elaboração de um pequeno ensaio monográfico* por parte dos alunos com uma temática do seu interesse.

A caminhada que realizamos objetivava sempre a perseguir, naquela turma específica, datada e localizada, as interações entre professor e alunos para que a disciplina Introdução a Economia fosse repensada, não de uma forma fragmentada e teórica mas, interagindo o conteúdo programático com os temas que resgatassem o vivenciado pelos alunos. Ou seja, *uma tentativa de contextualização do conhecimento abstrato como exercício*, para que os estudantes universitários possam na sua praxis aspirar a *recontextualizar o conhecimento científico*, face aos desafios no seu trabalho técnico-profissional.

Após a experiência desenvolvida em sala de aula, realizei uma investigação qualitativa através de entrevista individual a cada aluno. Fazia-se a pergunta: *Como você vivenciou neste semestre a produção de um ensaio monográfico de um tema de seu interesse na disciplina Economia?* No transcorrer do encontro, registrava aqueles fatos que implicitamente ou explicitamente estavam relacionados com o objeto de estudo.

Os resultados da investigação apontaram para a importância da *interdisciplinaridade*, *transdisciplinaridade* e que, a contextualização dos temas relacionados ao conteúdo programático da disciplina Economia – envolvendo investigação teórica e prática – não apresentou maiores entraves para professor e alunos no desenvolvimento das atividades.

Foi no *escrever o ensaio monográfico* um dos pontos apresentados como mais difíceis de serem trabalhados. Essa realidade é *fruto de uma questão histórica e cultural do primeiro e segundo graus* e, até no próprio espaço universitário, onde a ausência do exercício constante da leitura crítica, do escrever e de elaborar textos dificulta a reconstrução do conhecimento, o prazer do investigar, do descobrir, do recriar e da alegria de ser estudante.

Essa questão levou-me a ter interesse na compreensão do *ensino secundário* em meu país (Brasil). Como sou da área de Economia, necessitava interagir conhecimentos históricos, epistemológicos, sociológicos, políticos, psicológicos, metodológicos, normativos, legais e organizacionais em educação. Fiz um master em *"Administração e Planificação em Educação em Portugal"* (2000/2001), o qual foi de extrema relevância por situar-me na arquitetura da educação secundária.

As minhas preocupações profissionais, académicas e pessoais como professor na Universidade sempre foram (com muitas dificuldades) na intenção de que os alunos tivessem o prazer e a alegria de estarem em sala de aula, ou seja a possibilidade de se reconstruir conhecimento de forma prazerosa e com *Satisfação.*

A asignatura *"Psicosociologia das Organizações"* desenvolvida no Master de *"Administração e Planificação em Educação"* fez despertar em mim a importância da compreensão da *"Satisfação do trabalho de direção de escola"* **como uma forma também de avaliar pontos fortes e pontes débeis na organização e direção de uma escola, no sentido de se tentar construir estratégias de intervenção para melhora.**

Fruto desta questão levantada levou-me a desenvolver uma investigação com diretores de 20 escolas públicas secundárias em Portugal, o qual foi objeto de defesa de tese de master em 14 de setembro de 2001, com o seguinte título *"SATISFAÇÃO NO TRABALHO: Percepções dos Gestores de Escolas Secundárias Públicas, da Região Norte de Portugal"*

Em outubro de 2001 ingresso no *Doctorat en Qualitat i Processos d'Innovació Educativa,* no Departament de Pedagogía Aplicada da Universitat Autónoma de Barcelona fazendo o seguinte percurso de asignaturas (ver página seguinte):

Doctorat en Qualitat i Processos d'Innovació Educativa - UAB
Aluno: Jerónimo Jorge Cavalcante Silva

ASIGNATURAS	TRABALHOS DESENVOLVIDO
La qualitat en l'educación	**Avaliação** da Escola primária e secundária
Qualitat i innovació en l'ensenyament universitari	A Universidade e a **recontextualização** do conhecimento abstrato
Disseny i estratègies de desenvolupment i millora	**Gestão** flexivél do curriculum na escola primária e secundária
La gestió del canvi	**O Clima** organizacional da Escola
Estratègies organitzatives per al desenvolupament d' equips de treball	**O Projeto Educativo** de escola no projeto de uma Escola que aprende
Master en Administración e Planificación da Educação	Convalidación 05 créditos
Models de recerca	Projeto da suficiência investigadora: **"Diagnóstico da satisfação no trabalho** de diretores e diretoras de escuelas secundárias públicas da região norte de Portugal".
Investigación	Tutoría e **trabalho da tesina** para obtenção do título de suficiência investigadora.
Optimització de dissenys per a la recerca	Aluno ouvinte
Inserció profesional i orientació per al canvi	Aluno ouvinte
Les tecnologías de la informació i la comunicació	Aluno ouvinte
Intervención en la diversitat i oportunitats d'aprenentatge	Aluno ouvinte
Discapacitat i transició escola-treball	Aluno ouvinte
Orientación i tutoria como instument de qualitat	Aluno ouvinte

A frequência em seis (6) asignaturas como **aluno ouvinte** foi no sentido de interagir com segmentos educativos desconhecidos para mi, possibilitando assim uma visão das especificidades do processo educacional na sua complexidade e totalidade.

Direcionei os trabalhos das asignaturas (em que estava matriculado) para temáticas que foram fortalecendo a **compreensão** *da organização, gestão e avaliação da escola secundária,* ajudando assim na minha questão objeto de estudo: " **Diagnóstico da satisfação no trabalho** *de diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal".*

Este trabalho de *"Suficiência Investigadora"* que ora apresentamos, com uma amostra de trinta (30) diretores de escolas públicas secundárias da região norte de PORTUGAL, servirá como *"Estudo Piloto"* para a tesis doctoral, onde desenvolveremos a mesma temática, fazendo uma comparação desta investigação com outra a ser realizada com trinta (30) diretores de escolas secundárias públicas em SALVADOR-BAHIA-BRASIL.

2. ***Justificação*** da investigação em termos de contributos para a comunidade científica e para as escolas secundárias públicas da região norte de Portugal.

Se bem que, desde os anos 30, o interesse e a investigação em torno da *satisfação profissional* tenha vindo a aumentar, rapidamente, a compreensão das suas causas está longe de uma clarificação e sistematização inequívocas, procurando saber-se, ainda hoje, se as determinantes residem na natureza do trabalho em si, nas variáveis inerentes ao profissional ou se, por outro lado, ela é resultante das interações estabelecidas entre o cidadão ativo (respectiva história de vida e personalidade) e as especificidades do seu contexto de trabalho.

De fato, a *satisfação profissional* tem vindo a construir um tópico de interesse crescente para aqueles que se preocupam com a qualidade de vida no trabalho e com o sucesso organizacional. Apesar de grande acumulação de resultados empíricos, poucas afirmações de natureza causal se podem fazer, devido às metodologias de investigação, utilizadas nos diferentes estudos, normalmente de natureza transversal.

As relações mais claras e fundamentadas têm-se estabelecido, ao nível das consequências de *satisfação no trabalho,* que parecem ser de grande relevância, quer para a organização, em termos da sua eficácia, produtividade, clima, absentismo e abandono, quer para o trabalhador, em termos da sua saúde e bem-estar, em geral. Neste sentido, conseguir aliar trabalho e família, mais do que uma exigência, deve ser um direito que pode trazer benefícios, tanto pessoais como sociais e, até, económicos.

Considerando que o exercício de uma profissão continua a ser uma das dimensões fortemente valorizadas nas sociedades, conferindo grande importância e sentido à vida em geral e que, em termos teóricos, o trabalho ocupa uma grande parte do transcurso individual, parece-nos de maior pertinência e utilidade, para além de uma análise da *satisfação ou insatisfação profissional* noutras esferas do contexto vivencial do indivíduo, levar a cabo um esforço de compreensão dos fatores, mais frequentemente, associados à percepção de bem-estar em *situação de trabalho* e de alguns dos processos psicológicos que lhe estão subjacentes.

No contexto educacional fica patente, que o dinheiro não é o principal reforço para manter o comportamento. Os indivíduos tendem a destacar a satisfação das necessidades psicológicas, à frente das económicas. Em 1994, CINAGLIA realizou uma pesquisa, sobre atitudes de professores, concluindo, que a oportunidade de progresso e as satisfações vindas das funções, que exercem, contribuem para a satisfação geral dos trabalhadores.

As pessoas cultivam ainda motivos importantes, na relação de trabalho, destacando-se os psicológicos tais como: auto-realização; progressão; oportunidade para aperfeiçoar-se; ser reconhecido; ter prestígio; ter poder; ter segurança. No entanto parece ser forte a premissa, que as pessoas trabalham por dinheiro.

O status ocupacional do diretor educacional, que atribui prestígio e poder pelo exercício da liderança do processo educacional, deve influenciar na *satisfação do trabalho*. A liberdade para tomar decisões; para influenciar os outros; para controlar a organização e para ter as informações, são fontes de satisfação para os administradores educacionais, que não dispõem de salários compensatórios e nem de carreira promissora.

A percepção da sua importância, no que diz respeito à transferência de confiança, segurança, esperança, credibilidade, utilidade ao grupo de trabalho, é o que se espera do administrador educacional, líder do processo educacional, o que vai além da pura transmissão de conhecimento.

O ensino-aprendizagem bem sucedido, só é possível, através de um processo de qualidade, onde os valores sejam comunicados por todos que fazem a instituição; o que requer um gestor realizado e satisfeito, para exercer influência, sobre a equipa que lidera.

Os anos 80 demonstraram ter aumentado, por parte dos pesquisadores, o interesse na compreensão e no aperfeiçoamento dos assuntos relacionados com a qualidade de vida, no trabalho dos empregados. Segundo HANDY

(1975), um dos principais produtos desse interesse é a ênfase em buscar entender o stress do administrador. O stress prolongado, leva ao esgotamento, e é acompanhado de sintomas fisiológicos e psicológicos, que influenciam o desempenho profissional do trabalhador e não são gratificantes ao profissional.

Pesquisa realizada por BERGIN (1993), investigou o stress ocupacional, com o objectivo de verificar a incidência de stress ocupacional; a sua relação com o bem-estar geral, a saúde física e a influência de estratégias de enfrentamento em administradores educacionais do sistema de educação pública de New South Wales (durante os dez anos de exercício no cargo). Pesquisas de auto-relato, um teste de triagem da saúde física e entrevistas com pessoal seleccionado, foram aplicados a sujeitos das regiões metropolitanas e rurais. Os resultados dos estudos demonstraram, uma alta percepção de stress, relacionado ao papel exercido pelo gestor, com maior incidência nos administradores educacionais, do que em outros grupos ocupacionais.

SCHMIDT (1993), preocupada com o stress no ambiente universitário, realizou um pesquisa, usando o Faculty Stress Index, que aplicou a 230 docentes universitários, tendo constatado como mais stressantes, as actividades burocráticas e de investigação, independentemente da área de conhecimento de origem do docente.

Em España encontramos investigações relacionados com *satisfação no trabalho*, destacando-se as seguintes:

- *Un estudi sobre els efectes de l'estrés de rol sobre la satisfacció professional en organitzacions socio-educatives* (LUQUE i AIGÜÉS, 1988).
- *La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales* (MÉLIA y PEIRÓ, 1989).
- *Satisfacción en el trabajo* (MUÑOZ, A. 1990).
- *El Estrés de enseñar* (PEIRÓ y MÉLIA, 1991).
- *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes* (ZUBIETATRÚN, J.C. y SUSINOS, T. 1992).
- *O mal estar docente* (ESTEVE, 1992).
- *Desencadenantes del Estrés Laboral* (PEIRÓ, 1992).
- *La satisfacción del profesorado universitário, informe de una investigación realizada en la Universidad de Granada* (LORENZO, M. y SÁENZ, O., 1993)
- *Control del estrés laboral* (PEIRÓ y SALVADOR, 1993).

- *Satisfacción Laboral* (BRAVO, PEIRÓ y RODRIGUEZ, 1996).
- *El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores* (MARTÍNEZ y ULIZARNA, 1998).
- *El centro de profesores y la satisfacción del profesorado: estudio del grado de satisfacción que el profesorado tiene del servicio que le ofrece el centro de profesores* (Equipo pedagógico del CPR de Miranda de Ebro-Burgos, 2000).
- *Variables que condicionan la satisfacción de los profesores que trabajan en colegios rurales agrupados* (PALOMARES, 2000).
- *L'estrés ocupacional en els mestres d'escola* (TORTELLA-FELIU, M. 2001).
- Nivel de satisfacción de la comunidad educativa con los modelos de jornada en los centros de Educación primaria. *In Revista de Pedagogía BORDÓN* (GIL FLORES, J. y RIDAO, I. 2001).
- *Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares* (CABALLERO, J. 2001).

O *stress* dos professores, a *satisfação e insatisfação no trabalho* tem merecido também a atenção de estudiosos em Portugal como:

- BRAGA et all (1989) – *Situação do professor em Portugal.*
- NEVES et all (1992) – *Estudos dos fatores do mal-estar na profissão docente.*
- NEVES, S. (1996) – *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar para a fundamentação de estratégias de formação dos professores.*
- TRIGO, Florbela (1996) – *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional.*
- CORDEIRO (1997) – *"A (In) Satisfação dos Professores. Estudo de opiniões dos Professores do Ensino Secundário do Distrito de Bragança".*
- MATIAS et all (1998) – *Professor, Stress e Indisciplina.*
- NEVES, S. (1998) – *Bem-estar dos Professores. Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional.*
- NEVES, S. (1999) – *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?*
- NEVES,S. at all (1999) – *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores.*
- CONCEIÇÃO (1999) – *Clima e Satisfação Profissional: Estudo descritivo e exploratório nas Escolas Superiores De Enfermagem*

- CRUZ (1999) – *Aspectos Determinantes da Satisfação Laboral nas Organizações Públicas de Ensino Preparatório e Secundário de Gaia e Porto.*
- TOSTE (2000) – *Eficácia docente, satisfação laboral e desgaste psíquico numa organização educativa.*
- SANTOS BATISTA (2000) – *A satisfação na actividade docente.*

Contudo, há carência em Portugal, de investigação em gestão escolar, relacionada com variáveis influenciadoras da *satisfação no trabalho* de diretor, desde o bem estar no ambiente, até à auto-realização do indivíduo.

A educação carece de interacção mais activa com a psicologia. É provável, que o conteúdo de disciplinas voltadas para a psicologia, principalmente, na área de relacionamento e motivação, poderia ajudar na actuação do gestor e do professor, como profissionais e seres humanos, de modo que, a ausência de motivação entre os funcionários da escola; descontentamento com o ambiente e, a *insatisfação no trabalho*, poderiam ser enfrentados com mais segurança.

Neste contexto, é evidente a necessidade de se conhecer, cientificamente, a *satisfação no Trabalho* pelos que actuam no cenário educacional, para que possa o diretor e diretora escolar, no papel de líder de uma equipa multidisciplinar, aproveitar melhor os recursos humanos existentes e desenvolver um trabalho, cuja base seja a *satisfação no trabalho*, para o alcance das metas desejadas.

3. ***Objetivos*** da investigação.

3.1. ***Objetivo geral*** do estudo

Melhoria da *satisfação no trabalho* dos diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal mediante *resultado de diagnóstico e proposta de intervenção* no trabalho de gestão da escola.

3.2. ***Objetivos específicos***

3.2.1. *Diagnóstico da satisfação no trabalho* dos diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal *com os seguintes fatores*: supervisão, ambiente laboral, prestações recebidas, satisfação intrínseca no trabalho e participação.

3.2.2. *Grau de satisfação* no trabalho dos diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal, por *variáveis*: sexo, grupo de idade, estado civil, habilitações académicas, tempo de exercício na instituição, tempo de exercício no ensino, tempo no cargo de direção, número de alunos e número de professores que tem a escola.

3.2.3. *Percepções subjetivas* dos diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal, com relação a *satisfação no trabalho*.

3.2.4. *Proposta de intervenção* para melhoria do trabalho de gestão da escola secundária.

4. ***Desenvolvimento*** dos capítulos

A estrutura organizacional deste trabalho de investigação foi construída da seguinte forma:

O capítulo I tentamos buscar uma conceitualização para a *satisfação no trabalho*; mostrando depois, as *variáveis*, que influenciam na satisfação do trabalho.

O capítulo II é uma tentativa de compreender que a *satisfação no trabalho* de diretor ou diretora da escola pública secundária envolve o entendimento: das especificidades da organização escola e das diversas perspectivas do modo de conceber essas organizações

O capítulo III destaca: liderança educativa e a *satisfação no trabalho*; o estilo da liderança e a *satisfação no trabalho* da direção; as tarefas de direção de uma escola e *satisfação no trabalho* e, a importância da profissionalização educativa como possibilidade de uma melhor *satisfação no trabalho* de gestão da escola.

O capítulo IV analisaremos a evolução recente da administração educativa em Portugal em termos dos diversos normativos legais, os quais podem influenciar na *satisfação ou insatisfação do trabalho* da gestão escolar, no sentido de possibilidades de maior ou menor autonomia para os diretores. Em seguida, analisaremos algumas ideias e posições da comunidade científica portuguesa das ciências da educação sendo incorporadas ao discurso político-legislativo das funções de gestão escolar e, por fim as condições do exercício do cargo de direção da escola pública.

No capítulo V desenvolveremos a metodologia da investigação; faremos referencia aos objetivos norteadores do trabalho, suas variáveis quantitativas, qualitativas e o desenho da investigação. Em seguida, apresentaremos os procedimentos para recolha das informações, a fiabilidade e validade dos instrumentos e, o tratamento quantitativo e qualitativo necessários para a análise dos dados.

No capítulo VI apresentamos os *resultados e análise* da investigação quantitativa, que envolve a descrição da amostra, grau de satisfação no trabalho de direção das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal, os fatores de satisfação no trabalho, a consistencia interna dos fatores, os fatores tomados como soma dos ítens e os fatores segundo as variáveis estudadas.

O capítulo VII será dedicado a *apresentação e discussão dos resultados* da investigação qualitativa, onde aparecem *12 categorias* resultantes da análise de conteúdo, das quatro perguntas das entrevistas com os 30 diretores das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal.

Por fim, as considerações finais, a proposta de intervenção, a linha de trabalho a ser desenovolvida na tese de doutorado, a bibliografía e, os anexos completam o discurso.

Gostaríamos de destacar, que utilizaremos, ao longo de nosso trabalho, os termos diretor, gestor e administrador como sinónimos e no genero masculino para não tornar cansativo a leitura deste documento.

CAPÍTULO I – SATISFAÇÃO NO TRABALHO

1. *Conceito*
2. ***Variáveis*** que influenciam a satisfação no trabalho
   1.1. Variáveis inerentes à pessoa
   1.2. Variáveis decorrentes do ambiente sociocultural
   1.3. Variáveis resultantes do ambiente de trabalho

CAPÍTULO I – SATISFAÇÃO NO TRABALHO

A Humanidade, na construção histórica do seu desenvolvimento económico, político, social e cultural, necessita sempre de grandes transformações nos sistemas organizacionais do trabalho, os quais possibilitam um maior e melhor nível de oferta de bens e serviços à sociedade. Estas mudanças provocam novas relações de trabalho; novas aspirações dos trabalhadores; novos modos de produção e *satisfação no trabalho.*

A *satisfação no trabalho* acreditamos ser uma busca por melhor qualidade de vida, nas relações de trabalho, tais como: segurança, higiene, conforto, descanso, lazer, novos desenhos dos cargos, novas estruturas, melhor distribuição de tarefas, maior remuneração, perspectivas de desenvolvimento, treinamento e formação. Certamente que, as reivindicações trabalhistas estarão sempre dependentes dos movimentos sindicais, dos encaminhamentos de propostas dos trabalhadores (individualmente ou em grupo) à organização e, do progresso das ciências, que, na busca de uma maior produtividade, possibilita melhorias nas condições de trabalho.

O gestor e gestora da escola pública secundária são também trabalhadores, com necessidades e aspirações relacionadas com a *satisfação no trabalho* que realizam. Necessário entender as especificidades, particularidades, idiossincrasias, complexidade e multidimensionalidade da organização escolar e da função diretiva, para compreender melhor a *satisfação ou insatisfação no trabalho* de direção da escola.

Mas, antes de entrarmos nessas peculiaridades, que serão objetos dos capítulos II, III e IV vamos tentar construir um conceito sobre *satisfação no trabalho,* para em seguida falar das variáveis que influenciam a *satisfação no trabalho.*

1. *Conceito*

Vejamos algumas definições sobre *satisfação no trabalho*:

1 - Estado afectivo, no sentido de gostar ou desgostar geral, que a

pessoa mostra no trabalho (CRITES,1969).

2 - Sentimentos ou respostas afectivas, referidas, neste caso, a facetas específicas da situação laboral (SMITH, KENDALL E HULIN, 1969).

3 - Estado emocional positivo ou alegre resultante da percepção subjectiva das experiências profissionais das pessoas (LOCKE, 1976).

4 - A medida em que uma pessoa pode satisfazer necessidades individuais, pessoais e profissionais como empregado (GORTON, 1982 - 5ª edição da Enciclopédia of Educational Research).

5 - A *satisfação no trabalho*, como outras atitudes, é composta por elementos afectivos, cognitivos e de conduta; pode variar em consistência e magnitude; pode ser obtido de diferentes fontes e cumpre distintas funções para o indivíduo (HARPAZ, 1983).

6 – Atitude geral, resultante de muitas atitudes específicas relacionadas com diversos aspectos do trabalho e da organização (PEIRÓ, 1984).

7 - Orientação afectiva positiva face ao emprego (PRICE e MUELLER, 1986; MUELLER e McCLOSKEY, 1990).

8 - Resposta emocional ou uma resposta afectiva face ao trabalho (MUCHINSKY, 1993).

9 - Conjunto de sentimentos e emoções favoráveis ou desfavoráveis com que os empregados vêem o seu trabalho (NEWSTRON e DAVIS, 1993).

10-A *satisfação no trabalho* traduz uma resposta emocional e afectiva, gratificante, que resulta da situação de trabalho (FERREIRA et al., 1996).

11-Uma atitude generalizada face ao trabalho (BEER, 1964; HARPAZ, 1983; SALANCIK e PFEFFER, 1977; PEIRÓ, 1984; COOPER, 1991; BRAVO, 1992), **citados** por PEIRÓ, BRAVO e RODRIGUES (1996).

12-Uma atitude ou conjunto de atitudes desenvolvidas pelas pessoas, face a uma situação de trabalho. Estas atitudes podem ser referidas face ao trabalho em geral ou em aspectos específicos do mesmo (PEIRÓ, BRAVO E RODRIGUES, 1996).

13-*"La satisfacción es un concepto relativo, es el resultado de comparar lo esperado acerca de una situación, "lo que quería que fuese" o lo que "debería ser" con el producto obtenido, "lo que es". Por lo tanto, la satisfacción vendrá expresada en función de las expectativas y son ellas quiénes determinan el grado de satisfacción que un sujeto obtiene en una determinada situación"* (MARTÍNEZ y ULIZARNA, 1998:421).

14-Um processo - constructo - um modo de estar emocionalmente positivo perante as tarefas a realizar ou face a vivências e experimentos relacionados com o trabalho (CRUZ, 1999).

Em síntese, a *Satisfação no Trabalho* é uma *atitude* ou conjunto de atitudes individuais, face ao trabalho em geral ou em aspectos específicos do mesmo. Estas atitudes expressam-se, positivamente, através dos *afectos* e das *emoções*, na medida em que as pessoas satisfazem as suas *necessidades* individuais e profissionais como empregados.

Satisfação e necessidade são termos que se relacionam e que estão presentes no núcleo de atenção da psicologia do trabalho, que se preocupa em estudar factores económicos, ambientais e psicológicos, no mundo do trabalho, em função da interdependência da sociedade, indivíduos e organizações. Daí a qualidade de vida ser influenciada pelas condições de trabalho, o qual, sendo mal administrado, provoca estados psicológicos negativos no empregado, por falta de motivação e, consequentemente, baixa a produtividade.

O conceito de *necessidade* é fundamental, para a explicação do *comportamento* e da *satisfação*. Entende-se por necessidade, a falta de alguma coisa vital ou importante para o organismo. O ser humano tem necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de auto-estima e de auto-realização (MASLOW, 1954).

As necessidades psicológicas funcionam como motivos subjacentes a sistemas ou ao complexo de *atitudes* e *valores,* que são mais ou menos consistentes uns com os outros.

Tem havido uma tendência, nos últimos anos, para ver o comportamento relacionado com a realização, em termos cognitivos; mais do que em termos afectivos, como uma necessidade psicológica ou motivo. Os motivos relacionam-se com atitudes e tomada de decisão (HARVEY,1981).

TRINADIS (1979) vê uma *atitude* como uma ideia carregada de *emoção,* que predispõe uma classe de *acções sociais*. FISHBEIN e AJZEN (1975) colocam que a maioria dos investigadores concordam, que *atitude* pode ser posta, como uma predisposição aprendida, para responder de uma maneira fortemente favorável ou não, a um certo objecto. Estas definições mostram, que as atitudes são carregadas de aspecto afectivo ou emocional e que funcionam, como pano de fundo motivacional, para acções dirigidas a pessoa, grupo, situação e ideias.

Para MORALES (1994), a *atitude* é a associação entre um objecto dado e uma avaliação dada. A avaliação seria o *afecto* que desperta, as *emoções* que mobiliza, a recordação emotiva das experiências vividas, incluindo as crenças, acerca da capacidade do objecto, para conseguir metas desejadas.

FERNÁNDEZ - DOLS (1994) diz que o termo *afecto,* refere-se a um fenómeno genérico e inespecífico, que inclui outros fenómenos tais como: preferências, avaliações, estados de ânimo e emoções. Para esse autor, as *emoções* seriam uma forma de afecto mais complexa e com uma duração mais precisa, que uma reacção afectiva ou estado de ânimo. As emoções referem-se, geralmente, a objectos muito determinados e levam a um conjunto de avaliação e reacções corporais características.

Satisfação está intimamente ligada à *motivação* e a *atitudes*, respondendo a estímulos desencadeados por processos de organização e direcção do comportamento para determinada meta.

No caso do diretor e diretora da escola secundária pública a *satisfação no trabalho* existe, na medida em que como trabalhadores têm as suas necessidades atendidas dentro do trabalho, contribuindo assim, para a melhoria dos processos de produção, no caso escolar, o processo ensino-aprendizagem e, reflectindo, num melhor clima organizacional.

2. ***Variavéis*** que influenciam a satisfação no trabalho

A *satisfação no trabalho* está relacionada há um complexo de variáveis, que a influenciam e podem ser organizadas em três grupos : *inerentes à pessoa; decorrentes do ambiente social e resultantes do ambiente de trabalho.*

2.1. Variáveis inerentes à pessoa

O comportamento do homem é resultante das suas intenções; das percepções das situações existentes; das necessidades e de suposições ou crenças, a respeito da situação e das pessoas nela incluídas. Conforme diz SCHEIN (1980), tudo isto baseia-se nas suas experiências; nas suas vivências culturais e no que se espera dos outros. Por outras palavras, a história de vida das pessoas influi nos momentos, sendo vivificados no futuro.

Para entender como funcionam as organizações, é fundamental entender como funcionam as pessoas nas organizações. Para isso, é importante comentar a natureza da *motivação humana,* que influencia o pensamento humano e explica parte do seu comportamento.

Existem teorias, que tentam dar respostas sobre a *motivação* no trabalho: MASLOW (1954) com a teoria da hierarquia das *necessidades* (fisiológica, segurança, social, auto-estima e auto-realização); McCLELLAND (1971) com a teoria dos *motivos* (necessidade de realização, necessidade de poder e necessidade de afiliação); HERZBERG (1966) com a teoria dos *factores motivadores* (crescimento, desenvolvimento, responsabilidade, natureza do trabalho, reconhecimento e realização) e, *higiénicos* (política da organização, estilo de chefia, relacionamento com o superior, condições de trabalho, salário e relações interpessoais); VROOM (1964) e LAWLER (1973) com a teoria da *expectativa* (a atractividade do resultado do trabalho, a relação desempenho-recompensa e a ligação esforço-desempenho) ; ADAMS (1965) com a teoria da *equidade* (o seu esforço no trabalho é função do resultado da comparação com o esforço despendido por outros indivíduos e, da comparação do seu ganho com estes outros.

No entanto, o fenómeno motivacional como processo psicológico não é simples. A sua compreensão e abordagem dependerão da concepção que se tem da complexidade da natureza humana e das condições que influenciam. É necessário saber, por que os indivíduos escolhem determinada forma de agir ou por que se movem em determinada direcção e não noutra.

A motivação <u>para</u> e <u>no</u> trabalho está sujeita a variáveis externas à pessoa, como se verá logo a seguir. Todavia, aqui se faz menção ao facto de que a organização, a empresa, o local em que se trabalha, poder ignorar as variáveis motivacionais da pessoa, distorcê-las, redireccioná-las. Isto afecta não só a pessoa e sua produtividade, mas também a organização do trabalho e, consequentemente, a própria sociedade. Vale a pena dizer que estas

variáveis, aqui aglutinadas para fins de estudo, estão todas interligadas. É preciso conhecer melhor o impacto de uma sobre as outras, especialmente no que concerne às organizações escolares.

Como exemplo, pode-se retomar HERZBERG (1966), que afirma que a organização leva as pessoas a aprenderem a viver no mundo, cujos meios passam a ser fins, em que se nega à pessoa o direito de tornar-se o que ela seria pela própria natureza biopsicossocial e, em que se limita a sua contribuição na sociedade mais ampla. O trabalho exerce hoje uma função mais ampla na vida das pessoas, que passaram a integrá-lo, como forma de desenvolvimento do seu potencial humano.

Há várias maneiras, pelas quais podem ser percebidas as motivações, através de hipóteses racional-económicas; hipóteses sociais e hipóteses de auto-realização, que influenciam as pessoas, na busca da melhoria do desempenho no trabalho e na sua produtividade (SCHEIN, 1980). Cada uma delas vê a motivação das pessoas de um dado prisma e, consequentemente, divergem quanto a como actuar em termos administrativos, para garantir o melhor atendimento, tanto às necessidades das pessoas, quanto à própria organização, na convergência dos interesses do trabalhador com a empresa; dos níveis de participação do primeiro na gestão da última.

SCHEIN (1980) argumenta, que a complexidade é a característica essencial dos indivíduos, cujo comportamento é raramente consistente e previsível. Não há, por isso, um estilo único de gestão, adaptável a todas as situações. O necessário é a adopção de um comportamento apropriado às necessidades e circunstâncias das diversas situações.

Quanto maior é a adequação entre a personalidade e as características do trabalho, melhor será a *satisfação no trabalho.* Teoria desenvolvida por HOLLAND (1985) e confirmada, através dos estudos de FELDMAN e ARNOLD (1985). Para definir os tipos de personalidade, HOLLAND desenvolveu um inventário de preferências vocacionais com 160 títulos vocacionais, que foram objecto de escolha, em termos de apreciação por parte de uma amostra de respondentes e, definiram-se, assim, os perfis de personalidade.

A importância da motivação e os traços de personalidade, como variáveis influenciadoras da *satisfação no trabalho,* são destacados por SCHNEIDER e DACHLER (1978); STAW, BELL e CLAUSEN (1986), ao afirmarem que a satisfação profissional é um fenómeno pessoal e de carácter motivacional. Esta constatação surge, porque em diferentes estudos, a

satisfação no trabalho aparece, como uma tendência estável ao longo do tempo e, mantém-se, mesmo quando as pessoas mudam de posto ou de empresa. ARVEY, CARTER e BUERKLEY (1991) diz que isto não significa, que as atitudes sejam estáveis no tempo, mas que a estabilidade está associada a certas características de personalidade.

WATSON e SLACK (1993) explicam, que a estabilidade e a consistência da *satisfação no trabalho,* está relacionada com aspectos emocionais gerais : afectividade negativa e a afectividade positiva.

Outra variável inerente à pessoa, é a formação académica, que eleva os atributos das pessoas relativamente à capacidade de resolver problemas; a criatividade; o espírito empreendedor; a capacidade de decidir sobre problemas; a habilidade de tornar-se parte de uma equipa; a atitude de cooperação; solidariedade e, fonte de *satisfação do trabalhador*, face ao reconhecimento público, sobre o seu desempenho profissional, ao mesmo tempo que lhe dá status, frente ao grau de escolaridade atingido por ele, em relação a grande parte da população.

Pode ser fonte de *satisfação* para a pessoa, o cargo de *gestor escolar,* cujo exercício lhe atribui poder e prestígio, pelo exercício da coordenação da instituição, onde ele é um profissional generalista, que toma conhecimento de todas as fases das actividades, que estão a ser realizadas pelo grupo. O poder e o prestígio decorrente do cargo, atribui à pessoa um amplo exercício de tomada de decisões, dando-lhe a sensação da utilização plena de sua capacidade profissional e pessoal, projectando-a em grau de superioridade na escala social, através da coordenação das actividades e da informação da vida da instituição.

Pode também ser fonte de *satisfação no trabalho* de diretor ou diretora da escola pública secundária:

- Oportunidades de fazer coisas nas quais se destaca;
- Oportunidades de fazer as coisas que gosta;
- Que o trabalho seja propiciador de realização;
- Que os objetivos e metas sejam alcançados.

Experiências de laboratório de WHITE e MITCHELL (1979), estudos transversais de HACKMAN e OLDHAN (1975) e estudos longitudinais de GRIFFIN (1986) demonstram, que as percepções do posto de trabalho, estão significativamente e positivamente relacionadas com a *satisfação no trabalho* e que, as mudanças nos atributos do trabalho produzem mudanças, na satisfação do trabalhador.

Valores sociais e políticos, entendimentos, percepções e crenças sobre o cargo, projectam, através da representação social, um estado de satisfação por ser um profissional bem sucedido, na escala de valorização dos trabalhadores, que lideram sucesso profissional, status social, reconhecimento público, etc.

Pesquisas foram realizadas por BLANK (1994) e GILLMAN (1994) a fim de comprovar ou não a relação entre o desgaste psicológico e a *satisfação no trabalho.* Contudo, após vários estudos, essa relação ainda não está, suficientemente, clara (WOLPIN, 1991). A força desse relacionamento entre as duas variáveis estão superpostas, ainda que não em dimensões idênticas. Isso é de se esperar, uma vez que ambas são respostas afectivas em relação ao trabalho.

Também pesquisadores, mencionados na revisão de JAMAL (1990) consideram, que o desgaste psicológico é uma das causas da *insatisfação no trabalho* e, de este ser deficiente ou inadequado; mas JAMAL destaca que outros autores discordam disto. Estas contradições são aqui lembradas, para situar a complexidade do problema enfocado. Elas só poderão ser resolvidas a longo prazo e com muita investigação.

HERZBERG (1966) coloca como factores intrínsecos à satisfação: a variação de carácter mais pessoal de reconhecimento; a auto-realização e as responsabilidades, no exercício de cargos de equipa, que oportuniza o desempenho do papel de líder.

Constatam-se as posições referidas em pesquisa realizada por ELY (1994), na qual se investiga a *satisfação no trabalho* de professores, em escolas públicas de Ohio e se conclui como factores de satisfação com o seu trabalho: valores morais, aspectos sociais e criatividade.

2.2. Variáveis decorrentes do ambiente sociocultural

As pessoas dependem, desde o nascimento, de um ambiente que exerce influências sobre elas e, em que vivência e convivência, no meio, formulam o seu estilo de vida, através de condicionamentos e aprendizagens, que resultam em comportamentos convencionais, aceites pela sociedade (CHIAVENATO, 1993).

O social e cultural, influenciadores do comportamento, promovem estados motivacionais nos indivíduos e contribuem para o homem conhecer o

ambiente, onde está inserido, podendo aproveitá-lo, como meio promotor de satisfação das suas necessidades.

Frente à importância do ambiente para o homem, LEWIN (1965) já afirmava, que o indivíduo não pode ser tomado isoladamente. O seu comportamento resulta da integração homem-meio e, portanto, não se pode compreender e predizer um comportamento individual, sem se considerar o social, o político, o ideológico, o cultural e o económico, no qual o indivíduo está inserido.

Nessa concepção, pessoa e ambiente sociocultural formam um agrupamento de variáveis interdependentes, cujo processo de influência é recíproco, fazendo com que o indivíduo perceba o seu ambiente como real e significativo, isto é, o meio influencia o espaço vital, ao mesmo tempo, que o espaço vital, pelas suas características internas, trabalha sobre o meio, retirando deste, aquilo que é significativo para o espaço vital e passa a ser um novo elemento psicológico. Este, portanto, passa a pertencer ao espaço vital e, consequentemente, modifica-o.

A perspectiva de que o ambiente é promotor de estados emocionais para o homem criar, alterar, implementar caminhos que levem ao encontro de seus objectivos, deve ser vista como meio de *satisfação* das *necessidades humanas*; como tal, deve ser amplamente explorado, para que dele surjam possibilidades para intervenções, de modo a promover melhores condições de vida.

O homem trabalha sempre para o seu autodesenvolvimento e para o desenvolvimento de seu meio, sendo motivado pelo desejo de enfrentar, conhecer, crescer e, cada vez mais, fazer melhor o seu trabalho. A partir dessa premissa, é que o homem intervém no meio ambiente, para alcançar *satisfação*.

Estas intervenções constróem novos ambientes, que resultam de processos históricos, que mudam os valores dos ambientes sociais existentes, sendo estes a própria sociedade com seus traços culturais específicos; constituindo-se em sistema complexo, com traços próprios e peculiares, que formam a identidade cultural do ambiente social. É o espaço onde se processa a cultura, o modo de vida, o sistema de crenças e valores, retomando a perspectiva do behaviourismo, especialmente do social e da aprendizagem (SKINNER, 1971 e BANDURA,1980).

Os *resultados e o reconhecimento* da instituição escolar perante a comunidade educativa e o seu entorno social, favorece a *satisfação no trabalho* realizado pelo gestor na organização escola.

Pode dizer-se que a sociedade cria contingências de reforçamento, estratégias que estabelecem padrões de comportamento, com maior ou menor probabilidade da pessoa se sentir satisfeita, no desenvolvimento do seu trabalho. Assim, a pessoa que, pelo trabalho, alcançou uma melhor imagem social, uma mudança de status, no seu grupo social, vai obter reforços diversos da comunidade, que podem fazê-la sentir-se satisfeita com e no trabalho, mesmo quando este não atenda a outras das suas necessidades pessoais.

As condições ambientais desenvolvem um papel importante, favorecendo ou impedindo o desenvolvimento das características mentais dos seus membros, porém, as características psicológicas e o próprio comportamento humano são resultantes da interacção dos factores biológicos e ambientais.

O ambiente sociocultural, como promotor de estados emocionais e físicos, favoráveis ou não ao pleno crescimento das capacidades humanas, torna-o capaz de agir sobre a realidade e construir o seu universo. Assim, quando os meios estão em níveis óptimos, provocam a satisfação do homem, melhorando o seu desempenho; quando os obstáculos se fazem presentes, emergem a ansiedade, a angústia, a baixa estima, um estado de insatisfação e a indisposição para o trabalho.

Como fala DRUGG (1994), o ambiente depende não só da força de cada pessoa, como também exerce influência sobre as pessoas, sendo importante privilegiar o homem como meio e fim do seu ambiente.

Em pesquisa realizada por REINHOLD (1984), na qual é estudada a relação entre características contextuais e pessoais, conclui-se, que o comportamento do professor é influenciado por factores contextuais e pessoais.

2.3. Variáveis resultantes do ambiente de trabalho

O comportamento não é apenas resultado do ambiente, mas este é, consideravelmente, importante. Num ambiente satisfatório, há a oportunidade para serem considerados os valores, os contextos e, serem analisados e resolvidos os conflitos gerados por divergências de pontos de vista. Na presença de uma atmosfera de apoio, independente de uma

decisão certa ou errada, oportuniza-se o vivenciar das consequências do acerto ou do erro, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e crescimento da equipa.

Como diz CHIAVENATO (1993:50), o clima organizacional é «o meio interno de uma organização, a atmosfera psicológica e característica que existe em cada organização». É o clima organizacional, o estado emocional sentido pelo homem, em função das condições oferecidas, para desempenharem o seu papel social. Este clima organizacional refere-se às propriedades motivacionais do ambiente físico e humano de uma instituição organizacional, que promovem diferentes espécies de comportamentos nos seus integrantes.

Os ambientes de trabalho, frios e impessoais, geram no trabalhador uma indisposição à realização das suas actividades profissionais, pelo facto de se sentirem desvalorizados; provocando um estado emocional de baixa estima e dificuldades, de resolverem os problemas do quotidiano profissional e pessoal.

São, portanto, a motivação, as recompensas, o desempenho profissional e a *satisfação no trabalho* influenciadas pelo *clima organizacional,* que lhe está ligado; ou melhor, é construído pelas condições físicas, humanas, económicas, estruturais, nível de participação , estilo de liderança, planos de carreira, sistema de avaliação, promoção, remuneração, que são *variáveis,* que estimulam ou dificultam os níveis diferentes de satisfação e produtividade das organizações.

Assim, na existência de clima organizacional favorável à satisfação do trabalhador, aumenta a possibilidade de um melhor aproveitamento do seu desempenho profissional.

O *clima de uma escola* é não só o conjunto de efeitos subjectivos percebidos pelas pessoas, quando interagem com a estrutura formal, como também o estilo dos gestores escolares que vão influenciar nas atitudes, crenças, valores e motivação dos professores, alunos e funcionários.

O *clima* exerce uma influência muito grande no comportamento e nos sentimentos dos professores, em relação à organização escolar e influenciam o seu desempenho.

> «Na verdade, a melhora do clima de ensino depende da melhora do clima organizacional da escola. O atrito interpessoal excessivo entre professores e administradores, a moral baixa, um sentimento de fraqueza por parte dos professores e uma estratégia de submissão coercitiva, não podem ser removidos,

apenas fechando a porta. Eles tem efeitos poderosos sobre o que os professores fazem, na maneira como os professores se relacionam entre si, como sobre a realização do estudante e suas aquisições efectivas.» (SERGIOVANNI & CARVER, 1973:108).

Dessa forma, o *clima* torna-se um elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercidas pelos gestores escolares e o comportamento e a atitude dos professores.

Suponhamos uma escola, onde a participação dos professores, funcionários, pais e alunos, no processo decisório, seja permanente. O nível de participação das pessoas, nas decisões que lhes dizem respeito, é um dos factores mais importantes, na determinação de um clima favorável à consecução dos objectivos organizacionais e individuais. Em contrapartida, numa outra escola, onde a administração resolve promover uma actividade inovadora, não envolvendo professores e alunos na sua organização, provavelmente, poderá atingir os sentimentos do corpo docente e discente, que se sentirá desprestigiado e desconsiderado.

O *diagnóstico de satisfação no trabalho* dos diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal, foi nossa opção de investigação para melhor compreender o *clima de trabalho* da organização escola e, poder oferecer alternativas de intervenção.

Neste sentido, o instrumento utilizado na pesquisa quantitativa (*La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: el cuestionário de Satisfacción S20/23 de MÉLIA y PEIRÓ, 1989*), que será melhor explicitado no capítulo referente ao *desenho da nossa investigação*, abrange as seguintes *variáveis* (cinco fatores) e *subvariáveis* (23 itens), as quais foram utilizadas na medição da *satisfação no trabalho* de diretores e diretoras das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal:

1 – Fator supervisão

1.1. Apoio recebido das instâncias superiores;
1.2. Igualdade de tratamento e sentido de justiça;
1.3. Forma como avaliam e julgam o seu trabalho;
1.4. Periodicidade (frequência) das inspecções;
1.5. Supervisão sobre o trabalho que realiza;
1.6. Relações pessoais nas instâncias do poder.

2 – Fator ambiente laboral

2.1. Climatização do local de trabalho;
2.2. Ventilação do local de trabalho;
2.3. Iluminação do local de trabalho;

2.4. Ambiente e espaço físico do local de trabalho;
2.5. Higiene e salubridade do local de trabalho.

3 – Fator prestações recebidas

3.1. Forma como se processam as negociações sobre a contratação de benefícios e regalias laborais;
3.2. Modo como são cumpridos os normativos legais e os convénios sindicais;
3.3. Oportunidades de evolução na carreira;
3.4. Oportunidades de formação e atualização;
3.5. Ordenado recebido.

4 – Fator satisfação intrínseca no trabalho

4.1. Objetivos e metas que deve alcançar;
4.2. Oportunidades de fazer as coisas que gosta;
4.3. Oportunidades de fazer coisas nas quais se destaca;
4.4. Propiciador de realização.

5 – Fator participação

5.1. Possibilidade que tem em participar na decisão do grupo de trabalho em assuntos relativos à escola;
5.2. Participação nas decisões no órgão ou na área de trabalho a que pertence;
5.3. Possibilidade de decidir com autonomia sobre o próprio trabalho.

Antes de fazermos o *desenho da nossa investigação* vamos realizar o seguinte caminho:

- Conhecer um pouco a organização escola, numa tentativa de verificar as suas *dimensões influenciando na satisfação do trabalho* de direção da escola secundária pública (**capítulo II**).

- Opção paradigmática e *satisfação no trabalho* na gestão da escola (também **capítulo II**).

- Função diretiva na escola e *satisfação no trabalho* (**capítulo III**).

- Os diversos normativos legais (leis, decretos-leis, portarias, circulares e despachos) influenciando na *satisfação ou insatisfação do trabalho* da direção da escola secundária pública em Portugal (**capítulo IV**).

CAPÍTULO II –A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E AS DIVERSAS PERSPECTIVAS OU VISÕES

1. A escola como organização

1.1. Importância das organizações
1.2. Tentativa de definição da organização escola
1.3. Características
1.4. Elementos
1.5. Micropolítica da organização escola.
1.6. Dimensões da organização escolar que influenciam na satisfação do trabalho da direção da escola.
1.7. Breve consideração

2. Organização escolar: perspectivas e visões

2.1. Abordagem científico-racional
2.2. Abordagem interpretativo-simbólica
2.3. Abordagem crítica ou política
2.4. Visão compreensiva e integradora
2.5. Opção paradigmática e satisfação no trabalho da direção da escola.

CAPÍTULO II –A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E AS DIVERSAS PERSPECTIVAS OU VISÕES

Tendo em consideração que o nosso trabalho tem como grande objetivo a compreensão *psicossocial* de que elementos favorecem a *satisfação* no trabalho de diretores de escolas secundarias públicas da região norte de Portugal, para poder apresentarmos algumas propostas de intervenção, tentamos neste segundo capítulo entender a complexidade da organização escolar, destacando as seguintes questões:

a) Características da escola como organização, dado que a especificidade do gestor escolar no campo mais amplo da gestão é indissociável da especificidade da organização escolar;

b) Os paradigmas – modos distintos de conceber a organização escolar que, implicitamente, assinalam ao gestor lugares e funções não coincidentes, orientando em sentidos diversos as suas preocupações predominantes;

1. A escola como organização

A *satisfação no trabalho* de diretor ou diretora de escola pública secundária acreditamos que esteja dependente dos processos, resultados e interações que se mantém na gestão de uma organização escolar. Condições estas inerentes a qualquer organização.

Mas, administrar a organização escolar não é tarefa fácil, necessário compreender a sua micro e macro política em que está inserida. A pesar de ter semelhanças com as organizações em geral, a instituição escola possui especificidades e particularidades bem diferenciadas.

AL-KHALIFA (1986:232), destaca as seguintes especificidades da escola:

- O carácter impreciso dos limites da organização escolar;

- A complexidade dos processos de responsabilização e de controlo, resultante quer da necessidade de incorporar simultaneamente referentes internos e externos, quer pela ausência de critérios específicos para determinar o produto do trabalho;
- O caráter plural, difuso e conflitual das metas e funções, em sua essência dependentes de valores, crenças e ideologias dos membros da organização escolar;

- As funções de gestão ultrapassam os papéis profissionais estritos, afetando por igual todos os professores e não somente a direção.

Numa investigação que realizamos no ano de 2000 com 20 diretores de escolas públicas secundárias em Portugal, verificamos que sempre o diretor ou diretora estava culpabilizando a sua *insatisfação no trabalho* a algum segmento ou elemento concreto da instituição escolar. Esta questão levou-nos a desenvolver está seção, numa tentativa de compreensão das particularidades, especificidades, peculiaridades, idiossincrasias, multidimensionalidade e complexidade do organização escola.

1.1. Importância das organizações

Na moderna sociedade em que vivemos, quase todo o processo produtivo é realizado dentro "daquilo" que habitualmente chamamos organizações. Decorrente deste fato, a nossa sociedade moderna e industrializada caracteriza-se por ser uma sociedade composta por organizações. Assim, as organizações constituem o tipo de formação social mais característico da sociedade contemporânea. Embora possamos encontrar quase tantas vantagens como desvantagens deste predomínio, o que é certo é que não é possível imaginar a nossa vida quotidiana sem a sua presença.

É as organizações comerciais que recorremos para obter os produtos de que necessitamos e que por sua vez foram produzidos por algum tipo de organização industrial ou agrícola. É às escolas e às universidades que recorremos para obter novos conhecimentos de uma forma estruturada e é às organizações de comunicação que recorremos para obtermos a informação de que necessitamos. O homem moderno passa a maior parte do seu tempo dentro de organizações, das quais depende para nascer, viver, aprender, trabalhar, auferir o vencimento que lhe garanta a sua sobrevivência e a do seu agregado familiar, curar as suas doenças, obter todos os produtos de que necessita.

Uma das razões que explicam a enorme variedade e densidade de organizações nos nossos dias é o fato de que a organização é o mais eficiente meio de satisfazer um grande número de necessidades humanas. Pelas suas limitações físicas, biológicas e psicológicas, o homem procura, através da *colaboração e cooperação* com os seus semelhantes, a conjugação de esforços para atingir objetivos que, isoladamente, com as suas próprias forças e recursos, certamente os não conseguiria, ou caso os

conseguisse, levaria forçosamente, muito mais tempo e consumiria muito mais energias.

De entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a *organização escola* é uma das mais relevantes já que, de alguma forma, irá ter influencia sobre todas as outras. Com efeito, do professor que nos ensinou as primeiras letras, aos engenheiros e arquitetos que cuidam das nossas vilas e cidades, dos médicos que nos atendem quando estamos doentes, aos agentes de autoridade que cuidam da nossa segurança e tranquilidade, dos líderes e administradores das nossas empresas aos políticos que dirigem o nosso futuro, todos são, em alguma medida, o fruto da organização escola que, ao menos em parte, lhes modelou o pensamento.

No entanto, apesar desta inevitabilidade da presença das organizações no quotidiano de nossas vidas, existem múltiplas dificuldades na sua definição quando pensamos na *organização escola.*

1.2. Tentativa de definição da organização escola

De forma genérica pode-se definir *organização* como um conjunto de pessoas e recursos articulados para a realização de um objetivo ou conjunto de objetivos, mantendo interação com o meio.

A especificidade de uma organização é determinada pelo *compromisso*, pela *missão* ou pelo *objetivo* que justifica sua existência ou a que se propõe, pelo *público-alvo* e pelo *ambiente* em que se insere. Esses três elementos (objetivo, público-alvo e ambiente) definem as características das organizações.

Considerar as escolas como organizações distintas das demais organizações sociais implica encará-las como uma realidade complexa e multifacetada, uma construção social resultante de processos históricos complexos e nunca neutrais, que lhe assinalam finalidades explícitas (educar, socializar, preparar para o trabalho, etc.) e funções ocultas (reprodução social, dominação cultural, etc.). No entanto, afirmar a escola como organização específica não equivale a defini-la.

A questão permanece: que organização é a escola? Na tipologia de ETZIONI (1967), a escola é incluída no grupo de organizações normativas, ainda que tratando-se de uma organização normativa atípica, em virtude do seu poder coercitivo se constituir apenas como fonte secundária de consentimento.

MUÑOZ SEDANO & ROMAN PÉREZ (1989:43) dizem o seguinte sobre a organização escola:

> "Sistema social complexo, multivariado e interdependente, cuja dinâmica depende não só das aptidões, valores, atitudes, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas do seu contexto."

GAIRÍN (1999:111) referencia a organização escolar desde una perspectiva operativa *"al estudio de la interrelación de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la mejor realización de un proyecto educativo"*.

Por seu lado, BLAU e SCOTT (1979:66-67), definem-na como uma organização de serviços, *"uma organização cuja função básica é servir aos seus clientes"*. FORMOSINHO (1986:15), chama-lhe *"uma organização específica de educação formal"* e *"de interesse público"* porque *"veicula o projecto básico da sociedade para a educação da geração jovem"*.

Podemos, então, definir a escola *como uma organização específica de educação formal e interesse público* cujos traços essenciais são: sistemacidade, sequencialidade, contato pessoal direto e prolongado e a certificação dos saberes que proporciona.

1.3. Características

Sendo, como todas as organizações, uma unidade social construída intencionalmente para perseguir fins pré-determinados e integrando pessoas e recursos com as respectivas interacções e condicionamentos recíprocos, a escola possui marcas específicas que a singularizam nos universos organizacionais e que ALVES (1993:11) associa ao conjunto de fatores e características seguintes:

- A organização escolar é socialmente construída por uma multiplicidade de atores com formação, percursos e perspectivas diferenciadas;

- O trabalho educativo que a escola desenvolve torna singulares os processos e os produtos;
- O exercício do poder é (ainda mais) complexo, devido ao fato de os dirigentes e os professores terem o mesmo tipo de formação e o mesmo estatuto;

- Verifica-se uma percepção, uma avaliação e uma valorização diferencial dos objetivos da organização pelos diferentes atores;

- Os mecanismos formais de coordenação entre os membros da organização escolar são ineficazes, dada a débil articulação estrutural e o caráter difuso da autoridade;

- O predomínio de uma cultura da privacidade e da responsabilidade individual.

1.4. Elementos

Por sua vez, LIMA (1992 : 54), refere como elementos característicos da organização escolar:

- As maiores dificuldades na definição e na obtenção de consenso quanto aos objetivos da organização escolar;

- A especificidade que resulta da *"existência de uma matéria prima humana";*

- O fato de os gestores escolares terem o mesmo conhecimento e partilharem os mesmos valores dos professores;

- A impossibilidade de avaliar e medir os resultados obtidos pelos processos usados nas organizações industriais;

- A impossibilidade de submeter o funcionamento da escola a critérios de rentabilidade;

- A obrigatoriedade de frequência da escola e o estatuto ambíguo dos alunos enquanto membros da organização escolar.

É a co-presença de todos estes elementos anteriormente citados que ajuda a compreender a escola na heterogeneidade singular da sua estruturação e funcionamento. Tais elementos, articulados, por processos paradoxais, com a sobredeterminação das escolas por um sistema político-administrativo centralizado e burocrático, conduzem a dinâmicas do funcionamento escolar oscilando entre a *"ordem burocrática da conexão"* e a *"ordem anárquica da desconexão"* (LIMA, 1992: 477).

1.5. Micropolítica da organização escola

BALL (1993:196), explica a *"inexistência de uma teoria da organização escolar"* em função das dificuldades da história recente da Sociologia da Educação que caracteriza como *"un diálogo, a veces de sordos, a veces amargo, generalmente autoderrotado, entre la macro y microestructura y las perspectivas oficiales del neomarxismo y el interaccionismo"* que deixou o terreno da organização em si mesmo *"ignorado e tergiversado ou descartado como epifenómeno"*.

E continua, afirmando que algumas tentativas recentes para relacionar a macro com a micro estrutura, no quadro da consideração da organização como um nível de análise indispensável entre a sala de aula e a estrutura social, representam um pequeno progresso apenas, uma vez que *"a natureza da sua mediação permanece mal teorizada"*. Para além do mais, escreve, tais tentativas são eclipsadas pelo grande volume de estudos da *"ciência organizativa"* e a influencia da *"teoria da direção"*. Esta, *"enraizada em versões da teoria dos sistemas e da psicologia humanista"* trata das organizações *"tal como deveriam ou só podem ser"*, desprezando a análise da natureza e dos processos organizacionais *"tal como são ou podem ser"* (BALL, 1993:198).

Denunciando as teorias da direção como teorias da liderança que refletem os interesses e necessidades particulares dos administradores e que *"contém uma visão da organização que olha para baixo a partir da posição dos que detêm o "controle"*, BALL (1993:200) afirma que, deste modo, as teorias das organizações se convertem em ideologias legitimadoras de certas formas de organização, usando *"argumentos em termos de racionalidade e eficácia para garantir o controle"* e, impondo limites à concepção de organização, *"fecham a possibilidade de considerar formas alternativas de organização"*.

Deste modo, convertem-se as questões de valores e os problemas da justiça e da igualdade em decisões técnicas e o debate ideológico transforma-se em discussão sobre custos ou estruturas. Sustenta BALL que uma teoria da organização escolar deve reconhecer o controle e o conflito – enquanto efeitos de planificações deliberadas e interações *face a face* dos atores individuais e dos grupos de atores – como *"as bases fundamentais da vida organizativa"* (BALL; 1993:207), e centrar-se nas quatro características-chave da escola como organização:

> 1) o processo de controle organizativo, isto é, os modos de estruturação, especificação e divisão do trabalho;

2) as formas de legitimação que justificam e naturalizam esse controle;

3) os interesses e as metas servidos com essas formas particulares de controle e as estruturas utilizadas;

4) as estratégias de luta e resistência utilizadas pelos trabalhadores *"para competir com ou minar o controle exercido ou pretendido por esses interesses setoriais que dominam a organização"* (BALL, 1993:205).

GONZÁLEZ (1989:118-123) destaca a importância do entendimento do **político** na vida organizativa de uma instituição para que o gestor possa desenvolver habilidades políticas na administração de suas ações quotidianas. Neste sentido, a micropolítica da organização escola apresentaria os seguintes aspectos:

- *As metas da organização é um processo político de análise, discussão e negociação (cada grupo e/ou individuo tratará de exercer alguma influencia na determinação das metas).*

- *A autoridade formal é uma entre múltiplas formas e fontes de poder que se desenvolvem na organização.*

- *O conflito organizativo no pode ser considerado como um sintoma de desmantelamento da organização mas, como um elemento inerente a vida organizativa.*

- *Complexidade na tomada de decisão (já que os individuos e grupos podem pretender maximizar suas metas ou interesses específicos mais que os da organização).*

Em outro trabalho de GONZÁLEZ (1993:184-186) aparecem três grandes ideias que complementam a compreensão da complexidade micropolítica da organización escolar:

1. *Las organizaciones (escuelas) son una realidad construida; pero ese proceso constructivo no es independiente de la estructura social dominante. Interesa, pues, no sólo desvelar y comprender cómo se construe la escuela, sino también las raíces y fuentes de legitimación de esa construción.*

2. *Las organizaciones son construcciones sociales en las que pueden distinguirse dos niveles: uno superificial y otro profundo. El superificial es la <organización que se vê>, en la que aparecen las interacciones formales e informales, los significados consensuados de las actividades, las declaraciones de metas y de procedimientos para lograrlas. La estructura profunda aparecen las reglas de práctica históricamente desarrolladas, los supuestos paradigmáticos que gobiernam la acción manifiesta, las conexiones con el sistema social más amplo. Analizar y comprender la escuela, entonces, pasaría por explorar la estructura profunda y los procesos de interacción con la estructura superficial.*

3. *La realidad organizativa, una vez constituida, aparece envuelta por un componente ideológico que la protege del examen crítico. Así, en la organización se desarrollan formas de dominación tanto material (acceso privilegiado a la información y canales de comunicación) como social o ideológica, que determinan cuales son los argumentos racionalizadores, cuáles los temas adecuados para la discussión o la interpretación razonada de acontecimientos.*

Uma reflexão constante – por parte da equipe diretiva – sobre a micropolítica da organização escolar, pode criar possibilidades do fortalecimento de alianças e negociações entre grupos divergentes, com o objetivo de uma melhor qualidade do processo da gestão de um centro educativo. Neste sentido, o paradigma socio-crítico oferece fundamentos epistemológicos e metodológicos que podem ajudar-nos no compromisso político e social da transformação organizativa da escola.

> "(...) tratan de elaborar un conocimiento sobre la organización que lleve a sus miembros a la auto-conciencia de las contradicciones implícitas en la vida organizativa y a descubrir las formas de falsa conciencia que distorsionan el significado de las condiciones organizativas y sociales existentes
>
> Todo ello, como marco crítico para la acción, habría de servir a la transformación de la vida organizativa" (GONZÁLEZ, 1989:123).

SANTOS GUERRA (2002) oferece-nos também uma boa contribuição no sentido de desvelar "*o lado obscuro da organização escolar*" ao enfatizar no seu texto – com vários exemplos concretos – a perversidade e o perverso na organização escolar tanto no nivel micro como macro.

> "A irracionalidade e a perversão podem aparecer em todas as fases do processo: pensar, planificar, decidir, actuar, avaliar e mudar. As boas intenções dos atores, de cada ator, não garantem a bondade do mecanismo instalado na organização. O fato de cada pessoa que trabalha dentro da organização não ser perversa não evita o fato de serem peças de uma engrenagem, de um estrutura, de um mecanismo perverso" (SANTOS GUERRA, 2002:16; edição portuguesa).

O autor acrescenta que o perverso não faz parte do discurso oficial:

> *"Do ponto de vista institucional, tudo é coerente, tudo é bom, tudo é racional, tudo é positivo. Insiste-se em criar prescrições, em explicá-las claramente e em conseguir que sejam concretizadas de forma precisa. Quando este circuito funciona, tudo se mantém em ordem"* (SANTOS GUERRA, 2002:17; edição portuguesa).

Para SANTOS GUERRA, a reflexão seria provavelmente uma boa alternativa de descoberta de alguns processos, estruturas, atitudes e estratégias carregadas de perversidade.

Assim, seria forçoso reconhecer que, atravessadas por discussões em torno de valores e por oposições de natureza ideológica, as escolas não podem ser confinadas aos aspectos oficiais e públicos das tomadas de decisão, sob pena de se manter oculto o *"submundo organizativo"* constituído pelos valores, crenças e pressupostos dessas decisões.

1.6. Dimensões da organização escolar que influenciam na satisfação do trabalho da direção da escola.

Este nosso percurso de tentar destacar: a importância da organização escolar, suas características, elementos e micropolítica da instituição nos remete às seis (6) *dimensões* (GONZÁLEZ, 1995) constitutivos da instituição escola, as quais assumimos como imprescindíveis no entendimento das variáveis organizacionais que *influenciam a satisfação no trabalho* do gestor ou gestora da escola secundária pública.

- **A estrutura**

Compreende os aspectos mais formais, inclusive burocráticas da organização. Está dimensão incluí, tanto a estrutura organizativa, como a estrutura pedagógica.

A dimensão estrutural é, em grande medida, resultante do conjunto de normas, regulações oficiais, regras, metas, objectivos, funções e órgãos formalmente estabelecidos. Mas, a existência de uma estrutura bem definida, do ponto de vista formal, não garante automaticamente o funcionamento adequado, de uma instituição escolar.

MORGAN (1990) destaca a exigência de um pensamento complexo, na interpretação do modo de funcionamento actual das escolas, capaz de articular o simbólico com o estrutural; o constrangimento normativo com a

liberdade dos actores; o formal com o informal; o instituído com os processos instituintes.

O que verificamos como profissionais da educação é que existe uma *insatisfação no trabalho*, não só do gestor (a) como também dos professores, de conviverem com a dualidade entre cumprir os normativos legais e ter que atender um contexto emergente em cada momento da escola.

- **As relações**

Paralelo as relações formais estabelecidas pela estrutura da escola, existem o desenvolvimento de relações de comunicação informais, por motivos de amizade, de companheirismo, de afinidades, de interesses comuns; assim como relações de carácter micropolítico, pelas quais se põem em jogo determinadas estratégias de utilização de poder de uns sobre outros e, pelos quais, se vão gerando subgrupos, contradições e conflitos.

A dimensão relacional da escola manifesta-se em geral, num clima social próprio e característico de cada escola, que se reflecte no grau de confiança das pessoas; na participação e cooperação existente; na coesão entre seus membros; nos conflitos; contradições e, *satisfações*.

Ao diretor (a) da escola lhes é outorgado a grande função de gerenciamento das diversas *relações* na organização. Acreditamos que uma maior ou menor *satisfação no trabalho* do administrar estará condicionado a uma perspectiva de gestão colaborativa, aberta, contextualizada, integrada, investigativa e reflexiva sobre a prática escolar.

- **Valores**

Algumas *insatisfações no trabalho* da escola podem estarem vinculadas a não sensibilidade da direção sobre os valores implícitos na organização.

A escola é uma organização, onde existem e se cultivam determinados valores, que vão formando um carácter próprio e idiossincrático da mesma.

Em qualquer organização educativa encontramos tanto valores explícitos como implícitos. Entre os primeiros estariam, por exemplo, os propósitos e metas formalmente estabelecidos na escola e as metas formuladas pela equipe de professores. Os segundo são aqueles valores não declarados mas que exercem uma influência importante no trabalho quotidiano dos membros da escola.

- **Processos**

Os processos básicos, que se desenvolvem na escola, são de três níveis: Didáctico-Pedagógico; Funcional e Administrativo-Financeiro. Porém, para que ocorram, adequadamente, a organização necessita de desenvolver outras grandes questões: processo de tomada de decisões; planeamento; estabelecimento de metas; elaboração de planos e projectos; desenvolvimento prático dos planos; utilização racional dos recursos; direcção ou coordenação; controle e avaliação.

O aspecto processual da escola é a chave de qualquer tentativa de mudança. Se não melhorarmos os processos organizativos, dificilmente poderá haver uma mudança na organização. Porém, o processo não é uma dimensão independente das demais, pois um determinado clima de relações; o compartilhar um ou outros valores; a existência ou inexistência de mecanismos estruturais adequados; o contexto e a cultura, influenciam, nos processos organizativos, e vice-versa.

- **Contexto**

A busca constante da gestão da escola em atender as exigências do contexto, facilitará o *reconhecimento* da organização escolar perante a comunidade e por consequência uma melhor *satisfação no trabalho* do diretor (a) e toda a sua equipe.

A escola, sendo um mundo muito complexo, tanto no aspecto social como organizacional, não é uma organização fechada sobre si mesma; forma parte de um contexto mais amplo. Um contexto mais geral (com forças económicas, sociais, ideológicas, políticas e culturais, de um momento histórico determinado) e, outro mais imediato e específico (com pais, grupos de pressão da comunidade, outras escolas), que influenciam explicitamente ou implicitamente, na escola. Por sua vez a escola, com suas práticas e relações, tratará de conviver, neste contexto sociocultural, em que está inserida.

> "A era de uma escola fechada sobre si mesma, dirigida e controlada burocraticamente pelo centro político-administrativo, determinada pelos pequenos interesses dos professores, decalcada da ordem industrial da cadeia de montagem está condenada à extinção. Não quererão (não saberão) os professores ser (também) protagonistas da História? Ou continuarão a lamentar-se em todas as esquinas do tempo, reclamando mais autonomia e mais poder, mais preferindo sempre a segura dependência da ordem e da clausura?."(ALVES, 1998:54).

- **A cultura**

A noção de cultura, ligada à realidade organizacional, segundo COSTA (1996), continuará a ser ainda e, durante os próximos anos, uma das principais áreas de interesse, quer enquanto objecto de estudo dos analistas

organizacionais; quer como espaço de intervenção, para consultores e gestores do mundo empresarial.

Para compreender a noção de cultura organizativa, temos de partir da consideração, que uma escola não existe à margem das pessoas, que o constituem; a escola são as pessoas. Estas, através das suas interacções e interpretações, vão construindo a organização; vão configurando um determinado modo de ser e funcionar a escola.

Dito de outra forma, as pessoas, que constituem uma organização, atribuem significados; interpretam os distintos aspectos do mundo organizativo, em que se encontram e, através de sua interacção quotidiana com os demais, vão construindo determinadas suposições, crenças, sentimentos, valores, modos de entender as coisas, com os quais se mantêm unidos como grupo ou organização e, constituem a sua fonte de identidade, fazendo com que a vida organizativa e a actividade, que realizam, seja significativa para eles.

Assim, numa perspectiva dinâmica — em que a cultura nos aparece como um processo de construção e reconstrução social permanentes — poderíamos definir a cultura escolar, como um sistema partilhado de representações, valores, crenças e modos de actuar, que configuram, constróem e reconstróem a escola .

A preocupação e ações concretas da comunidade educativa em buscar construir e reconstruir no interior da escola secundária pública uma cultura de colaboração, de auto-avaliação, participação, reflexão sobre a prática e investigação-ação, poderia possibilitar uma maior *satisfação no trabalho* de direção.

1.7. Breve consideração

Acreditamos que a *clareza* das peculiaridades, particularidades, especificidades, idiossincrasias, características, multidimensionalidade e complexidade da *organização escola,* por parte dos diretores e diretoras de escolas públicas secundarias, poderá ser uma aportação de extremo valor para uma melhor leitura da aparência e da essência dos fenómenos da gestão em educação.

Possibilitando assim, saber trabalhar com a imprevisibilidade, com a micropolítica do poder, com as incertezas, com as dúvidas, poder ter uma maior margem de manobra na administração dos conflitos e melhores ações

nas tomadas de decisões que possam proporcionar *satisfação no trabalho* de direção da escola.

Somos conscientes que está nossa perspectiva é epistemológica, metodológica e também, política, ideológica e filosófica. Não é única nem fechada, pois a concepção de gestão da escola deriva de diversas visões teóricas que, resumidamente, são apresentadas no tema seguinte.

2. Organização escolar: perspectivas e visões

Se estivéssemos reunidos com um grupo de gestores ou de professores de escolas secundárias públicas e fizéssemos a seguinte pergunta: Que tipo de organização escolar traria melhor *satisfação no trabalho* do diretor ou diretora da escola?

Acreditamos que teríamos uma boa discussão durante muitas horas e apareceriam muitos pontos de vista. Ou seja, diversos enfoques, perspectivas, posicionamentos e modelos de como *melhor administrar o processo ensino-aprendizagem* que possibilitasse uma melhor *satisfação no trabalho* do gestor e que, contribuísse para melhores resultados para a instituição, bem como um maior reconhecimento da imagem organizacional da escola.

As perspectivas e visões sobre a questão que levantamos perpassam concepções filosóficas, ontológicas, metodológicas, epistemológicas, antropológicas e opções político-ideológica na práxis educativa.

Numa tentativa de visualizar as diversas abordagens e nos posicionarmos sobre aquela perspectiva que acreditamos possa contribuir para uma menor *insatisfação no trabalho* do diretor da escola secundária pública, buscamos os contributos de ARMAS (1998:178-179) GAIRÍN (1996:32-52; 1999:170-197; 1999:48-51), GAIRÍN y VILLA (1999:51-53), GONZÁLEZ (1989:105-131) e GÓMEZ DACAL (1996:18-20), onde distinguiremos entre uma abordagem científico-racional, uma abordagem interpretativo-simbólica, uma abordagem crítica ou política e uma visão compreensiva e integradora da organização escolar.

2.1. Abordagem científico-racional

Aliando uma filosofia realista, que concebe a organização como um instrumento para a consecução de objetivos pré-fixados e uma entidade real,

unitária e observável, a uma concepção positiva da ciência, o paradigma científico-racional crê na possibilidade de estabelecer relações de causalidade linear, objetiva e leis gerais entendidas como recurso instrumental para a ação organizacional. São comuns, ao conjunto de teorias que partilham desta abordagem, a preocupação com a definição de metas, objetivos, delimitação de estruturas, de papéis, funções e a decisão previa acerca das tecnologias organizacionais adequadas aos fins perseguidos.

Parte-se do princípio da existência de um modelo ideal de organização que pode ser obtido através de organogramas, regras, regulamentos, manuais de funções e, em algumas das suas variantes, a atenção à liderança e à satisfação dos interesses dos membros da organização. Os problemas organizativos são vistos como resultados de inadequações estruturais ou processuais, pelo que podem solucionar-se através da reorganização das estruturas e da substituição dos processos.

O diretor da escola estaria *satisfeito com o seu trabalho* de gestão partindo do princípio de que a "Eficiência é a prioridade máxima da organização", daí que o próprio funcionamento do sistema relacional interno seja reduzido a um problema técnico, tratando-se os problemas e os conflitos como disfunções que é necessário erradicar.

Nesta abordagem se incluem a *"imagem tecnocrática da escola"* (CODD, 1989:141-143), *"a escola como empresa"* (MARTÍN-MORENO, 1989:28-33) e a *"escola como burocracia"* (SÁENZ BARRIO, 1993:17).

Sendo importada da linguagem mecanicista da tecnología e da economia, a **imagem tecnocrática de escola** é baseada nas ideias de controle, previsão e certeza, que inclui termos como *input*, *output*, custos, produtividade, crescimento e eficiência. As escolas são concebidas como sistemas de produção, os problemas curriculares e pedagógicos são abordados como problemas meramente técnicos e a administração surge como algo de científico e desligado de valores. Pressupondo uma valoração e previsão científicas, baseia-se numa relação estrita meios-fins que despreza as particularidades da ação concreta: as ações são sempre instrumentais em relação a objetivos iniciais que não são objeto de questionamento no decurso da ação.

> "Según esta concepción, es imposible reconocer que determinadas acciones son a la vez sus propios fines, que ciertas acciones no pueden definirse en términos instrumentales. Esta misma imposibilidad hace que la imagen tecnocrática refleje de forma más diáfana las estructuras administrativas establecidas y las relaciones políticas que las sustentan" (CODD, 1989:142).

A imagem da **escola como empresa** representa a perda pela escola da sua especificidade de prolongamento da família, de ligação ao meio, para se transformar num tipo de *"administração anónima e numa industria de transformação"*.

MARTÍN-MORENO (1989:28-33) elenca um conjunto de processos escolares que são reflexo da aplicação dos princípios clássicos de administração e se relacionam com uma concepção economicista e mecanicista do homem e uma visão reprodutora da educação:

- *Uniformidad del programa de estudios para los alumnos de un mismo nivel educativo;*
- *Metodología dirigida a la enseñanza colectiva;*
- *Agrupamientos rígidos de los alumnos;*
- *Aislamiento del profesor;*
- *Escasez de recursos materiales de aprendizaje;*
- *Uniformidad del diseño espacial;*
- *Uniformidad de los horarios;*
- *Controles evaluativos discontinuos;*
- *Disciplina formal;*
- *Dirección unipersonal;*
- *Insuficientes relaciones con la comunidad".*

A **escola como burocracia** é uma imagem que acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais , a importância das estruturas organizacionais e a racionalidade da ação organizacional entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional.

> *"É precisamente uma certa clareza e um certo grau de consensualidade em torno dos objetivos (e também a existência de uma tecnologia relativamente certa e estável) que possibilitam a existência de um sistema de preferencias completo e consciente, a partir do qual é possível conhecer virtualmente todas as alternativas ou escolhas possíveis e prever as suas consequências, isto é, decidir racionalmente – decidir intencionalmente de forma a alcançar certas finalidades, a través de meios técnicos e de conhecimentos. Neste sentido, a racionalidade burocrática é uma racionalidade instrumental" (LIMA, 1992a:65).*

SÁENZ BARRIO (1993:17) descreve em poucas palavras o modelo burocrático de escola e que como qualquer outra organização produtiva, funciona com os seguintes princípios:

1.Previsión	Definir objetivos y programas
2.Organización	Disponer los elementos personales y materiales necesarios para la producción
3.Dirección	Articulación de esfuerzos orientados al progreso material y moral de cada empresa
4.Control	Comparación de los resultados obtenidos en programas previstos, gestionados por órganos centrales de dirección y fiscalización

BEATRIZ CANARIO (1990:51) lista um conjunto de características organizacionais da escola que considera tipicamente burocráticas: uma clara hierarquia de autoridade, um número elevado de regras escritas, uma divisão de trabalho por áreas e especialidades e níveis de competência, uma definição clara dos estatutos profissionais.

Concede, pois, que *"a estrutura burocrática tem um peso importante, sobretudo no caso das escolas portuguesas que estão integradas num sistema muito centralizado"* mas considera que *"essa estrutura formal constitui apenas o quadro onde se desenvolvem as estratégias de professores, alunos, gestores e demais intervenientes"*.

Reitera, assim, a conclusão de TYLER (1991:61) segundo o qual a classificação da escola como organização burocrática está longe de estar provada, sendo necessária uma interpretação mais completa.

2.2. A abordagem interpretativo-simbólica

Fundamenta-se numa filosofia fenomenológica, acentuando o caratér subjetivo da realidade que se considera constituída por símbolos e interpretações. Assim, a organização é vista como uma realidade cultural e plural, constituída por indivíduos e grupos que partilham, opõem e negociam percepções, significados e valorações divergentes.

Uma concepção compreensiva e plural da ciência, acentua a dependência do conhecimento em relação ao contexto da sua produção, evita a generalização e fixa às teorias a missão de elaborar marcos interpretativos gerais e amplos que se constituirão, não como predições da ação, mas como recurso informativo para a prática social e individual.

Nesta abordagem a *insatisfação no trabalho* do gestor diminuiria desde que as suas preocupações estivessem centradas com a liderança, com o nível de

satisfação individual dos membros da organização, com a cultura organizativa e com a participação na tomada de decisões.

Aquí se inclui o que CODD (1989:143) designa como *"la imagen existencial de la escuela"*. São igualmente integráveis nesta abordagem as imagens da *"escola como democracia"* e da *"escola como cultura"* apresentadas por COSTA (1996).

A imagem existencial de escola surge como antídoto contra a dimensão desumanizadora da imagem tecnocrática, construindo-se sobre três ideias-chave: 1) experiência pessoal; 2) interpretação subjetiva; 3) relações humanas. São essenciais a esta concepção os conceitos de intencionalidade e de compreensão intersubjetiva. Diz CODD (1989:143-144) que:

> "En contraposición al determinismo mecanicista de los 'modelos científicos' y las 'estructuras burocráticas', la interpretación existencialista se fija en las relaciones de las conciencias individuales con el mundo externo". Esta relación se basa en los criterios compartidos de enjuiciamiento y en la comprensión empática que existe entre las personas que conviven en determinadas instituciones, más que en los procesos administrativos y las estructuras sociales establecidas que caracterizan a estas instituciones".

É uma imagem psicológica da escola que se opõe aos aspectos mais opressivos da escola tecnocrática.

O que caracteriza a imagem da **escola como democracia** é, segundo COSTA (1996:55-56), a presença de processos participativos de decisão colegialmente assumida e baseada em consensos, a valorização dos comportamentos informais, a atenção ao estudo e à "correção" do comportamento humano, a visão harmónica e consensual e o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

Com preocupações predominantemente pedagógicas e não de tipo organizacional e administrativo, JOHN DEWEY (1978, 1989) defendeu um modelo de escola como miniatura da sociedade global, uma *escola para a cidadania*, realizando uma concepção de educação com *experiência democrática*.

O conceito de *"escola comunidade educativa"* representa a transposição das ideias de JOHN DEWEY para o âmbito organizacional marcada pelos *"modelos humanistas de organização"* decorrentes da teoria das relações humanas. Afirmando o primado da pessoa sobre as estruturas, destacam-se os princípios da *singularidade, autonomia, abertura, interdependência e solidariedade.*

A concepção e aceitação de um projeto educativo comum orientador da participação dos professores, alunos, funcionários, pais e sociedade. Um clima positivo de relações humanas, a responsabilização de todos e a dedicação de cada um, tais são os traços essenciais da escola como lugar de encontro em que a harmonia e o consenso prevaleceriam.

Centrada na dimensão simbólica da ação organizacional, a imagem da **escola como cultura** realça as temáticas da identidade, dos valores, da autonomia, do projeto e da comunidade. A organização escolar surge como *"invenção humana"*, um conjunto de ideias, valores e crenças contidas na mente dos atores que a integram. Neste sentido, a organização escolar é uma *"fantasia coletiva"* (COSTA, 1996:128), construída nos e pelos relacionamentos recíprocos dos atores.

A análise da linguagem, das metáforas, dos valores, e das percepções dos indivíduos constitui a via de acesso ao conhecimento da realidade organizacional, na exata medida em que permite compreender o sentido que os actores conferem à sua ação. A organização escolar é, pois, acima de tudo, uma *comunidade de sentido*.

LORENZO (1993:378-379) diz que a cultura real da escola apresenta crenças e valores como as seguintes:

1. La percepción del trabajo organizativo como tarea ardua, difícil y dura.
2. El sentimiento de soledad ante las responsabilidades organizativas.
3. La complejidad añadida por factores externos como la burocracia, los Ayuntamientos, etc.
4. La falta de preparación y de interés en el trabajo educativo percibida en colegas y padres.
5. Un celularismo enquistado en la profesión docente.
6. Un enfrentamiento entre subculturas de los diferentes grupos de poder: "camarillas", "grupitos".
7. Una cultura del diálogo, junto a la "de mano izquierda", en la solución de los conflictos.
8. Un protagonismo excesivo de los planteamientos y problemas que hacen los profesores en detrimento de los que plantean los niños y, algo menos, los padres.
9. Una integración de las perspectivas paradigmáticas en la concepción de la organización de un centro.
10. Una cultura poco favorable al cambio.

2.3. A abordagem crítica ou política

Tentando superar as visões positivistas e interpretativistas, a abordagem crítica ou política considera as organizações como construções sociais mediatizadas pela realidade sociocultural e política mais ampla. Distingue entre uma realidade superficial, a morfologia organizativa, e uma realidade profunda que a dita morfologia serve para ocultar, constituída por uma rede complexa de relações legitimadas pela estrutura social dominante. Considera ainda a existência de uma componente ideológica da organização que a protege do exame crítico.

A direção estaria mais *satisfeita com o seu trabalho* de administração da escola desde que fosse uma constante o despertar a consciência das contradições implícitas na vida organizativa e desvendar as formas de falsa consciência que ela gera.

Questionam-se as finalidades e o seu **carácter apriorístico**, realçando a sua ambiguidade e as múltiplas formas pelas quais podem ser perseguidas. Patenteiam-se os interesses e os grupos de interesse, centrando a análise nos grupos e não na organização como unidade. Evidencia-se a existência de conflitos, afirma-se a centralidade do conceito de poder e classifica-se o processo de tomada de decisão como processo de negociação.

Incluem-se nesta abordagem as imagens *"reprodutora"* e *"reconstrutora"* referidas por CODD (1989:145-149) e a imagem da *"escola como arena política"* referida por COSTA (1996:80).

A **imagem reprodutora** considera as escolas como parte do aparelho ideológico do Estado cuja primeira função consiste na reprodução da ordem social hierárquica existente numa sociedade capitalista. É uma imagem determinista de uma escola orientada para manter a hegemonia ideológica das classes dominantes, através não só dos conteúdos do currículo mas também das próprias práticas administrativas e pedagógicas.

A **imagem reconstrutora** propõe a transformação gradual das instituições escolares de modo a que se convertam em comunidades críticas. Trata-se de desenvolver uma qualidade de vida organizacional que proporcione aos participantes entregarem-se a uma auto-reflexão e a uma deliberação crítica acerca das suas próprias ações e compromisos. É uma imagem que:

- Implica princípios administrativos evolutivos e pragmáticos, quer quanto à sua filosofia social, quer quanto à relação entre conhecimento, política e ação;

- Afirma o caráter provisório das instituições e das tradições sociais, que podem ser modificadas;
- Encerra a crença de que a escola pode ser um importante instrumento da mudança social, uma força de renovação cultural, um agente ativo de mudança.

Assim entendida, a imagem reconstrutora da escola exige uma completa reconceitualização da função administrativa. Contendo ambiguidade sobre o papel do administrador e concebendo a reforma administrativa como processo incerto e contraditório, *"Sin embargo, la imagem reconstructora concibe una administración educativa de una calidad que sea reflejo de la vitalidad y la integridad que se originan en los principios morales e filosóficos"* (CODD, 1989:149).

Na imagem da **escola como arena política**, a escola é concebida como uma organização política onde grupos distintos com interesses próprios entram em interação com o objetivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objetivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes e pela luta por mais legitimidade e poder.

Escassez de recursos, diversidade ideológica, conflitualidade de interesses e diferenças de personalidade fazem da escola uma arena política, segundo Peter Gronn (Costa, 1996:80).

2.4. Visão compreensiva e integradora

GAIRÍN y VILLA (1999) fazendo uma avaliação dos diferentes modelos e enfoques na análise do funcionamento da organização escolar comprovam a complexidade do que é a realidade organizativa. Por sua vez destacam a importância de *integrar* diversos níveis de análise para permitir uma visão mais global e *compreensiva* do funcionamento da organização escolar, possibilitando assim desenvolver uma intervenção mais fundamentada e qualificada sobre a mesma.

Os autores anteriormente citados com base nas referencias de (SERGIOVANNI, 1984; ANTÚNEZ, 1994; DELGADO, 1992) dizem que um perspectiva compreensiva e integradora do perfil de direção de uma escola deveria de incluir entre suas funções, as seguintes dimensões:

a) Técnica;
b) Humana;
c) Pedagógica;
d) Simbólica e Cultural;

e) Política.

Por outro lado GAIRÍN y VILLA (1999:53) fazem a seguinte advertência:

> "Apesar de que sostenemos como deseable un perfil integrador y multidimensional en el ejercicio de los cargos directivos, no podemos olvidar que determinadas opciones conceptuales, idelológicas y políticas realizadas desde opciones teóricas, sociales, legislativas e incluso personales respecto a las dimensiones y funciones anteriormente señaladas pueden determinar la configuración de perfiles diversos y el desarrollo de los distintos estilos directivos. En cualquier caso, será siempre deseable su análisis para la toma de conciencia en el ejercicio y la búsqueda de la coherencia entre esas variables personales y contextuales".

ARMAS (1998:178-179) apresenta-nos o "Paradigma integral de organización y dirección escolar" (racionalidade integral = técnica + prática + crítica) e com as seguintes características:

- *La organización como realidad poltítica. Perspectiva dialéctica. Preocupación por el conflicto, la negociación y el cambio real. Instrumento para reducir el conflicto.*
- *Filosofia integradora: la realidad desde las perspectivas externa, subjetiva y emancipadora.*
- *La ciencia como positivismo, solución de problemas e ideología social.*
- *Preocupación por la generalización, la comprensión de los fenómenos e intervenir en la acción.*
- *Triangulación metodológica: deductivo, inductivo, crítico. Cuantitativo, cualitativo, dialéctico.*
- *El investigador como ajeno al fenómeno, parte de él y crítico.*
- *La organización como entidad real, realidad cultural y política.*
- *Preocupación por la estructura, la cultura y el conflicto y cambio real.*

2.5. Opção paradigmática e satisfação no trabalho da direção da escola

A perspectiva **compreensiva e integradora** de entendimento da organização da escola, dentro do nosso objeto de estudo que é a *Satisfação no trabalho*, parece-nos apresentar possibilidades concretas para que diretores saibam entender o ambiente político, social, cultural, ideológico, psicológico, técnico e pedagógico que estão sujeitos no dia a dia da escola, possibilitando assim, estarem *menos insatisfeitos* com o processo da liderança educativa.

Esse paradigma que asumimos, tem como princípio fundamental a de que a a melhoria da *satisfação no trabalho* da gestão da escola secundária pública necesita, para a sua concretização e para uma educação de qualidade, de contribuições *da perspectiva científica – racional; do enfoque crítico ou político e, da visão humanista.* Ou seja, é necessário **comprender e integrar** estes três paradigmas para que a direçao da escola possa gestionar o processo ensino-aprendizagem com uma melhor eficiência e eficácia.

Se estamos num mundo globalizado que exige profissionais competentes, com capacidades de aprender a aprender e capazes de dar respostas o mais rápido possivél, a racionalidade *técnico-científica* é indispensavel neste processo. Aquí a objetividade e o rigor científico devem ser perseguidos tanto na gestão da escola secundária como no processo pedagógico e metodologico da educação.

Essa racionalidade só poderá dar bons frutos se a gestão estiver empenhada no despertar a motivação, a autoestima e estabelecimento de vinculos afetivos nas diversas tarefas que envolve a adminstração de uma escola secundária pública. É a preocupação *humanista* de olhar cada pessoa da organização não como um objeto e sim, sujeitos com expectativas, emoções, desejos, sonhos e projetos. Peculiaridades que devem ser observadas e trabalhadas para se posibilitar a autonomia individual com compromisso coletivo de uma gestão escolar com mais *satisfação no trabalho* que se realiza.

Já com relação a comprender e integrar o paradigma político ou crítico para que o gestor se sinta *satisfeito com o trabalho* que executa, envolve compromisso e responsabilidade que a gestão da escola deve asumir em relação a função social da escola. Dentro dessa perpectiva teríamos questões fundamentais a serem trabalhadas: cidadania; valores; compromisso com o entorno social; ensino-aprendizagem contextualizado com a realidade do aluno; investigação-ação; gestão escolar e processo educacional reflexivo, crítico e compromissado com um mundo melhor.

Mas, uma opção paradigmática não é um manual que se aplicado adequadamente possibilitará *satisfação no trabalho* de qualquer diretor ou diretora de uma escola. A gestão de uma escola, pela sua especificidade, particularidade, multidimensionalidade e complexidade se concretiza nas interações com pessoas e de forma bem diferente da organização particular empresarial.

A escola pública *"não tem dono", "não tem proprietário"* ou *"accionistas"*. Cada pessoa da organização escolar tem o seu paradigma, tem a sua visão de mundo sobre o que deveria ser um ensino-aprendizagem de qualidade. Perspectiva as vezes fechadas em si mesmo, as vezes alternando-se (tanto a nível individual como grupal) e que convivem legitimando ou afrontando o paradigma existente na especificidade de cada instituição escolar.

A direção na busca de um projeto *compreensivo e integrador* e preocupado com uma melhor *satisfação no trabalho* de gestão da escola secundária pública, deverá desenvolver um clima de trabalho onde:

- "Participação, comunicação, confiança e motivação" (MARTÍN, 1999a:33) seja uma constante.
- Deverá optar pelo trabalho de equipes colaborativas (ANTÚNEZ at all, 2002).
- Aceitar o conflito como elemento fundamental para o câmbio (TOMÁS, 1995).
- Desenvolver uma boa comunicação e uma eficácia negociadora (CARAMÉS, 2001).
- Estabelecer vínculos afetivos nas interações das diversas atividades da comunidade educativa.

A nossa opção paradigmática, para que facilite uma menor *insatisfação no trabalho* da direção das escolas públicas, nos remete a uma grande questão filosófica, epistemológica, antropológica, metodológica, política, social e ideológica: Que educação perseguimos dentro desta nossa perspectiva paradigmática?

Como respostas buscaremos as contribuições de RUÉ (2001), MORIN (2001) e COLOM (2002).

O professor JOAN RUÉ, no curso de doutorado de pedagogia aplicada da Universidade Autónoma de Barcelona (2001-2002), apresentou de forma bem clara os *retos* de um *"currículo básico"* para a democratização do ensino, os quais acreditamos fortalecer a nossa opção paradigmática e que apresenta as seguintes especificidades:

- Aproximar la separación entre educación (formación del ser humano) e instrucción (muy instructiva) que introducen los modelos tecnológicos de desarrollo curricular.
- Reconciliar las dimensiones de enseñanza y del educador en las actuaciones del mayor numero posible de profesionales.
- Dotarse, los equipos educativos y los profesionales de apoyo, de criterios y recursos para analizar y diagnosticar los contextos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de centro y aula, con el fin de potenciar desarrollos curriculares mucho más funcionales para los sujetos.
- Incrementar el grado de implicación y coordinación (complicado y difícil) de y entre los distintos agentes educativos (profesores, padres y alumnos) en el desarrollo curricular en los centros.
- Incrementar el grado de contextualización socio-cultural de los contenidos y de las experiencias curriculares.
- Profundizar en los modelos de desarrollo curricular, distintos a la organización por materiales, que permitan incorporar los intereses vitales y experiencias de los alumnos.
- Ampliar la noción de evaluación desde su concepción sumativa hacia la dimensión formativa, reguladora y auto evaluadora.
- Ampliar los criterios de éxito personal, escolar y académico de los alumnos, más allá de los instructivos y cognitivos, a fin de incrementar su autoestima personal.
- Transformar la dinámica de intervención sobre la escuela, basada en el poder administrativo y en el conocimiento educativo externo para una reflexión colaborativa sobre y en la acción.

Os contributos de MORIN (2001:18-23), os quais assumimos integralmente dentro da nossa pesrpectiva paradigmática, se intitula *"Los siete saberes necesarios para la educación del futuro"*:

I – Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión

Resulta llamativo que la educación, que aspira a comunicar conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus dispositivos, imperfecciones, dificultades y tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto de dar a conocer qué es conocer.

II – Los principios de un conocimiento pertinente

Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

III – Enseñar la condición humana

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidad compleja de la naturaleza humana está completamente

desintegrada en la educación, a través de las disciplinas, y hace imposible aprender qué significa ser humano. Hay que restaurarla de modo que cada uno de nosotros, allá donde esté, llegue a conocer y tome conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás seres humanos.

IV – Enseñar la identidad terrenal

El destino ahora de carácter planetario del género humano es otra realidad fundamental ignorada por la educación. El conocimiento del desarrollo de la era planetaria va a incrementarse en el siglo XXI, y el reconocimiento de la identidad terrenal, que cada vez va a ser más indispensable a escala personal y para todos , debe convertirse en uno de los más importantes objetos de la educación.

V – Afrontar las incertidumbres

Gracias a las ciencias hemos adquirido muchas certezas, pero también nos han revelado, a lo largo del siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres aparecidas en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), surgidas en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.

Habría que enseñar principios de estrategia que permitan hacer frente a los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su evolución en virtud de la información adquirida en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

VI – Enseñar a comprender

Comprender es al mismo tiempo un medio y un fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para comprender está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensión mutua en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, para el desarrollo de la comprensión se necesita reformar las mentalidades. Ésta debería ser la tarea de la educación del futuro.

VII – La ética del género humano

La ética no puede enseñarse con lecciones de moral. Debe formarse en las mentes a partir de la conciencia que el ser humano tiene de ser al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad y parte de una especie. Cada uno de nosotros llevamos en nosotros esta triple realidad. De igual manera, todo desarrollo auténticamente humano debe comprender el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana.

Estes princípios colocados por EDGAR MORIN nos parágrafos anteriores são fruto das diversas obras do autor, entre elas *"Ciência com consciência"*

(1984) e *"Pensamento complexo"* (1994), cujos fundamentos são resgatados e direcionados para educação na extraordinária obra *"Los siete saberes necesários para a educação"* (2001).

Em que essa reflexão teórica de MORIN contribui para a nossa visão de educação que possa proporcionar uma maior *satisfação no trabalho* como diretor ou diretora de uma escola pública secundária?

Seria mais no sentido didático, epistemológico, metodológico e político de compreensão da natureza biopsicosocial da espécie humana. Compreender que cada ser humano tem uma historia de vida, visão de mundo, referencias e que o seu pensar e interesses são frutos de uma cultura ou linguagens recebidas. É preciso que cada gestor ou equipe diretiva tente compreender as diferenças de cada aluno, professor, funcionário, padre, madre e os diversos segmentos do entorno social da escola.

Deve existe uma preocupação da *satisfação no trabalho* em termos do coletivo. O diretor ou diretora de um centro escolar estará mais ou menos *satisfeito* com o seu estilo de liderança, a depender do grau de *satisfação* da comunidade educativa e do seu entorno social com relação ao trabalho realizado pela escola.

A *satisfação no trabalho* da equipe diretiva da escola se concretiza não porque todos os problemas estejam resolvidos mas, porque se tem consciência e compreensão da *complexidade* dos processos, da estrutura, dos valores, das relações, do contexto, da cultura e da diversidade de cada ser humano nas suas interações no ambiente escolar.

Ter consciência que o imprevisível, as incertezas, as dúvidas fazem parte do processo e, a grande questão é como saber administra-las. Ter consciência de que nada estar pronto e acabado, se a própria ciência nunca estar finalizada como poderemos imaginar que existirá uma escola sem problemas.

Dentro da nossa opção paradigmática **compreensiva e integradora** do entendimento da gestão de uma escola secundária, a *teoria do caos* desenvolvida na obra de COLOM (2002) *"La (de) construcción del conocimiento pedagógico"* nos oferece também grandes possibilidades epistemológicas para que o diretor de uma organização escolar tenha uma maior reflexão sobre o universo educativo, podendo assim ter uma melhor compreensão e *satisfação no trabalho* que executa.

COLOM no seu trabalho procura demonstrar a necessidade de uma nova *narrativa científica,* pois a desenvolvida pela modernidade não conseguiu dar respostas suficientes às questões da natureza e dos fenómenos humanos e sociais. A linearidade da ciência e preocupação demasiada com: a ordem, as hipóteses, análises, constatação, causa-efeito, não conexão do especifico com o geral e, o investigador distante do objeto de estudo, fizeram com que a teoria ficasse cada vez mais distante da realidade.

O autor acima citado preocupado com um nova paradigma para a educação vai buscar fundamentação teórica no mundo dos sistemas: a clássica concepção sistêmica, os sistemas cibernéticos, a ciência da complexidade e, a *teoria do caos*. Esse resgate teórico é no sentido de desconstruir a teoria positivista e apresentar possibilidades de uma nova narrativa cientifica.

> "Es decir, la no linealidad – la imprevisión, el azar, lo desconocido, lo complejo – forma parte intrínseca de la naturaleza y requiere, de eso creemos que no nos queda duda alguna, de un nuevo discurso para su comprensión. De esta forma, *quizás la crisis de la razón no sea tal, sino que la razón de la crisis estriba en la necesidad de contar con una racionalidad que dé cuenta del desorden.* Pues bien, creemos que la teoría del caos puede considerarse el fundamento de la nueva razón y lógica de otra narratividad que puede a su vez darnos razón de ella" (COLOM, 2002:108-109).

COLOM evidencia que *"Una teoría pedagógica del caos es una teoría pedagógica de la complexidad o, lo que es lo mismo, una teoría caótica de lo pedagógico es, en el fondo, una teoria de la complexidad pedagógica"*. Dentro desta lógica tentaremos enumerar os princípios fundamentais do trabalho desse autor:

- A teoria dos sistemas não demonstra, não fundamenta, não racionaliza porém oferece um visão complexa da realidade.

- A teoria do caos pode considerar-se o fundamento da nova razão e a lógica de outra narrativa científica. Modelo critico, novas formas de pensar a realidade e dificilmente adaptado a dogmas e normativos.

- Caos não é igual a desorganização, o caótico possui mecanismos de auto organização.

- Teoria do caos realiza a síntese entre a ordem e a desordem. Dialética ou contradição permanente entre ordem e desordem.

"Es decir, que *tanto la física, como la química, la bilogogia y también la ciencias sociales, nos indican que la materia de la que está constituida la realidad no está ordenada ni obedece a leyes de certidumbre; al contrário, en ellas se descubren situaciones caóticas, complejas, no predecibles, pero que, sin enbargo, nos aportan una visión ordenda del universo"* (COLOM, 2002:114).

- Qualquer fenómeno deve ser explicado pela teoria da complexidade ou teoria do caos.

- A teoria do caos desautoriza a teoria educativa porém lhe oferece a possibilidade de uma nova teorização.

- Incorpora o improvável, a desordem, o azar, a complexidade e a dialética.

- A teoria do caos oferece uma mesma fundamentação epistemológica para explicar a teoria e a prática educativa. Ou seja, enfoque caótico – complexo – do conhecimento educativo requer, e deve exigir, uma prática – complexa – caótica da educação.

- Teoria caótica ou complexa da educação corresponde a uma prática educativa de caráter caótico e complexo.

- Educar para o caos e para a complexidade.

- Praticas educativas como por exemplo: *"el aprendizaje en laberinto, el aprendizaje interpretativo, la autogestión educativa, la investigación-acción, la educación ambiental, la creatividad e, el hipertexto"*. Todas fundamentadas na teoria caótica ou complexa de construção do conhecimento, em que se proporciona aos alunos um momento de partida caótico ou desordenado do conhecimento, para que eles num clima de liberdade, autonomia, participação e investigação busquem uma nova ordem, que por sua vez em outro momento despertará nova desordem para a procura de nova ordem e assim sucessivamente.

Está contribuição epistemológica de COLOM fortalece nossa opção paradigmática **compreensiva e integradora** no entendimento da realidade que estamos a investigar "*Satisfação no trabalho* dos diretores de escolas secundárias". Ou seja, **compreender e integrar** é entender que o subsistema gestão de uma escola está integrado num sistema maior económico, político, social, ideológico, complexo, indeterminado, caótico e

desordenado. Entender também que a administração de uma escola convive com a complexidade, com o caos, com as imprevisibilidades, indeterminações, micropolítica, negociações e articulações.

O pensamento linear acredita que estar satisfeito em uma escola secundária é quando: todas as coisas estão em ordem, funciona bem, os alunos tem boas notas, são disciplinados, os pais tem uma relação cordial com a escola, os professores são amigos e discutem suas metodologias, os funcionários administrativos tem uma boa sintonia com a direção e com os alunos, nas reuniões toda a comunidade educativa participa e coloca seus posicionamentos.

Não se deslumbra que a compreensão da crise, do caos e da complexidade da gestão da escola poderia ser uma forma de nos sentirmos mais seguros na nossa prática educativa. Ou seja, termos certeza que as desordens são inerentes ao processo e necessárias para que busquemos novas ordens. A administração da escola teria *satisfação no seu trabalho* não porque tudo está em *ordem* mas, porque sabe compreender que a prática educativa é construída com desordem – ordem – desordem – ordem ininterruptamente.

Uma grande desordem que ocorre na prática das escolas por exemplo: é a ausência de uma articulação concreta com os diversos segmentos da comunidade local. É necessário compreender, na perspectiva de uma cidade educativa, a importância fundamental dos centros escolares estarem *articulados* com os diversos agentes, parceiros, instituições sociais e políticas da *comunidade local*. Uma nova história de vida pode então começar. Será a réplica do local ao global. Não se trata de voltar costas à globalização na ilusão anti-histórica de que seria possível evitá-la e sim, de lutar por uma globalização mais humana.

Na cidade educadora (CABALLO, 2001) a comunidade descobre as suas possibilidades e torna-as realizáveis através de um projeto educativo integral e integrador. *Integral* porque contemplará todas as dimensões do desenvolvimento pessoal e social, afetando a esse desenvolvimento todos os recursos existentes ou agenciáveis; *integrador* porque o projeto, sendo sistematicamente participado, terá um efeito intencional de inclusão de todos os membros da comunidade.

Muitos trabalhos científicos, muitas legislações, projetos educativos e curriculares sem tem produzidos, preocupados sempre com uma educação de qualidade que seja ética e comprometida com a condição humana nos seus aspectos instrumental e ontológico. Mas, ética e compromisso com a condição humana não se fazem por decreto ou por discursos.

São importantes as teorias, as legislações, os planos, programas e projetos. Mas, é na *práxis* educativa que se faz a construção e reconstrução de uma verdadeira escola cidadã. A equipe diretiva deve estar sempre preocupada com cada pessoa da instituição escolar. É o cuidado com o outro: seja professor, aluno, funcionário ou qualquer elemento do entorno social à escola. Sendo pertinente uma prática reflexiva de perguntas:

1) O que é uma *liderança educativa* que proporcione *satisfação no trabalho* de direcção da escola pública secundária e de sua comunidade educativa?

2) Que estilo de liderança possibilitará uma melhor *satisfação no trabalho*?

3) Que tarefas de direção seriam as mais adequadas para uma boa *satisfação no trabalho* da gestão da escola?

4) Será que o *desenvolvimento profissional das pessoas* que fazem parte da comunidade educativa não seria elemento de fundamental importância para uma gestão de qualidade e comprometida com a *perspectiva compreensiva e integradora*?

Estas questões serão abordadas no capítulo seguinte, onde analisamos a *função diretiva na escola* e a *satisfação no trabalho.*

CAPÍTULO III – FUNÇAO DIRETIVA NA ESCOLA E SATISFAÇÃO NO TRABALHO

1 – Liderança educativa e satisfação no trabalho
2 – Estilo de liderança e satisfação no trabalho
3 – As tarefas de direção e satisfação no trabalho
4 – Profissionalização educativa na organização escolar e satisfação no trabalho
5 – Tentativa de síntese.

CAPÍTULO III – A FUNÇAO DIRETIVA NA ESCOLA E SATISFAÇÃO NO TRABALHO

O exercício da função directiva na escola encontra-se sempre relacionada com *"la imagen que de la escuela-institución tienen quienes ejercen el control de su destino como organización"* (CODD, 1989:141).

Assim, pode, no exercício da função, valorizar-se sobretudo a racionalidade das práticas administrativas em detrimento da sua justificação educativa e do valor educativo. Ou pode a função diretiva guiar-se por um referencial eminentemente educativo que sirva de fundamento às decisões e às ações dos seus agentes.

Considerando as singularidades da organização escolar, a função diretiva na escola implica uma "liderança educativa", que se exerce no interior de um marco institucional específico e obriga ao desempenho de um conjunto de tarefas dispares.

Deste modo a função diretiva numa escola secundária pública envolve atribuições ou competências: técnicas, pedagógicas, humanas, psicológicas, políticas e sociais. Bem como uma coordenação com motivação, colaboração, trabalho colegiado, cooperação, reflexão sobre a pratica e projeto educativo participativo.

A *auto-avaliação*, os *círculos de qualidade* e, a *investigação participativa ou investigação ação* são instrumentos valiosos de medição (quantitativa e qualitativa) dos pontos fortes e débeis da função diretiva na organização escolar. Os quais possibilitam também, para o diretor ou diretora, o sentimento de *satisfação no trabalho* realizado na gestão da escola secundária pública.

Mas, quais seriam os requisitos de uma função diretiva comprometida com uma educação de qualidade e que proporcionasse *satisfação no trabalho* na direção de um centro escolar? Tentaremos neste capítulo fazer uma reflexão sobre está questão.

1. Liderança educativa e satisfação no trabalho

Como consta do relatório da OCDE de 1991, não existe acordo nem sobre o modo de organizar e exercer a direção escolar, nem sobre o papel que deve ser acometido aos diretores, nem quanto aos critérios de seleção e de

formação destes. O que talvez seja positivo, uma vez que as questões relativas à direção escolar devem ser consideradas no contexto, relacionadas com as questões relativas à organização da escola e, umas e outras, com as metas educativas e o trabalho a desenvolver com os alunos.

Deste modo, ganha sentido a definição do diretor como *"arquiteto organizativo"* (MURPHY, 1990), isto é, como alguém que atua permanentemente sobre as pessoas, as estruturas e os processos a fim de tornar possível a tarefa nuclear das organizações escolares, ou seja, o trabalho educativo com os alunos.

> "La dirección escolar constituye una dimensión de la educación institucional cuya práctica pone de manifiesto el cruce de intenciones reguladoras y del ejercicio del control por parte de la Administración Educativa, las necesidades sentidas por los profesores de enfrentar su propio desarrollo profesional en el ámbito más inmediato de su desempeño y das legítimas demandas de los ciudadanos de tener un interlocutor próximo que les dé razón y garantía de la calidad de la prestación colectiva de ese servicio educativo" SACRISTÁN (1995:15).

GIMENO (1995:16-17) proclama que nos encontramos numa *terceira época da direção escolar.* Na sua perspectiva, a primeira época caracterizou-se pela *simplicidade* relativa das estruturas escolares que tornava desnecessária qualquer qualificação específica para o exercício da direção. A segunda época caracterizou-se pelo *gerencialismo,* tendo-se aplicado às escolas os mesmos critérios e parâmetros em uso nas organizações produtivas. A época atual caracteriza-se pelo progressivo abandono da visão da escola como lugar de produção e pela substituição por uma imagem da escola como *"comunidade de aprendizagem"*.

Segundo GIMENO, quer as peculiaridades organizativas da escola quer a especificidade das condições que rodeiam o exercício da função diretiva nas escolas implicam que a direção escolar seja definida como *"liderança educativa"*.

Usando a distinção e os termos fixados por BASS (1988:29-30), trata-se não de uma *"liderança transaccional"*, centrada na tarefa, mas sim de uma *"liderança transformacional"*, centrada nas pessoas e a exigir do diretor que estimule a independência de pensamento e de ação dos liderados como condição do seu desenvolvimento pessoal e profissional e, como via para o desenvolvimento da organização escolar.

Neste sentido, as competências pessoais e relacionais do diretor assumem maior importância que as suas competências técnicas.

Entender a direção escolar como *"liderança educativa"* implica, também, reconhecer que, embora não se verifique uma transição linear entre a função do professor e a função de diretor, a experiência como professor é de importância decisiva para o exercício da direção das escolas. Mas a mais importante consequência da *"liderança educativa"* consiste na atribuição, ao conjunto de professores, de tarefas de gestão.

> "La propuesta de 'extender' la profesionalidad docente conduce a considerar detenidamente las posibilidades que yacen en la fórmula de la colegialidad, entendida ésta en el sentido de la asunción colectiva de las tareas implicadas en la gestión escolar y en los procesos de toma de decisiones asociados a la misma" (SACRISTÁN, 1995:25).

GIMENO (1995), chama ainda a atenção para o *"papel dual"* da direção escolar que exige a conciliação de responsabilidades de caráter administrativo estrito como a *"liderança educativa"*, tal como pode integrar ainda a conciliação do exercício da docência com o exercício da função diretiva. Esta dualidade seria *"salva"* pela referida extensão do papel do professor que, definitivamente, reduz a distancia entre o diretor e os restantes professores.

> "Se trata más bien de poner el énfasis en una forma de liderazgo colectivo que vincula los ámbitos curriculares y organizativos, considera la organización en un sentido holístico y resitúa tanto la posición del director en el seno de la organización y de la comunidad, como sus atribuciones en relación con el desarrollo curricular y el de los profesores" (SACRISTÁN, 1995:26).

A colegialidade teria ainda as seguintes vantagens:

1) manter a conexão entre as estruturas de gestão escolar e as estruturas de gestão curricular, entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento do currículo;

2) mudar as relações de papel na escola, reduzindo, simultaneamente, a predominância do diretor e a autonomia do professor na aula.

No entanto, este propósito depara-se com um poderoso obstáculo: a dificuldade de fazer os professores participarem em tarefas de gestão. Até porque , mantendo-se uma concepção que reduz a atividade educativa a uma relação dialógica entre o professor e os alunos, imaginada à margem da situação institucional e organizativa em que tal relação ocorre, os professores são levados a identificarem-se com funções exclusivamente docentes.

BENÍTEZ (1986:38), após defesa da necessidade de administradores profissionais para os níveis central e regional da administração educativa, adverte que:

> "la administración de un centro docente se revela como otro subsistema – algunos lo denominan sistema escolar – dentro del supra sistema que resulta el sistema educativo global. Como tal subsistema tiene sus entradas, su proceso y su producto final. En este sentido, cabe considerar la administración escolar como una parte especial de la Administración educativa con peculiaridades sustancias y de trascendental valor. La dirección de un centro, los diferentes modelos de escuela que cabe adoptar, la organización interna de la escuela, su adaptación al medio o comunidad en el que vive, exige, como veremos, un tipo de administrador muy cualificado y diferente del que debe existir en los diversos servicios centrales".

Assim, partindo do princípio de que nos serviços centrais predomina a atenção aos problemas da organização global do sistema e nas escolas predominam os problemas pedagógicos e didáticos, BENÍTEZ defende que o diretor deve ser um educador:

> "En consecuencia, la función directiva, centrada fundamentalmente ahora en la coordinación del profesorado de un centro, deberá ser ejercido por quien, por dedicarse también a la función de enseñar, conoce profundamente los problemas que supone la coordinación de un equipo homogéneo de carácter docente. En este caso, por tratarse de una organización sencilla, la función directiva y la función docente coinciden en una misma persona, es decir, en una persona que por su condición y profesión de educador conoce los problemas que se derivan del objetivo concreto a que el centro dirige todos sus esfuerzos." (BENÍTEZ, 1986:46).

O autor, adverte para a necessidade de uma formação específica dos gestores de escola, mediante cursos específicos para educadores em que se complemente a sua formação docente com o conhecimento das técnicas directivas de uma escola. Afirma também que nas grandes organizações docentes impõe-se a necessidade de um administrador profissionalizado que assume a função administrativa do gerente.

A *satisfação no trabalho* da "liderança educativa" estaria dependente de alguns princípios básicos, os quais são apresentados por MARTÍN (1999b:20-21) no seu modelo de direção para centros educativos, o qual assumimos como fundamental para o sucesso da função diretiva:

- Entender a direção desde uma perspectiva: colegiada, comprometida, animadora, aberta, flexível, planificada, com objetivos claros e consensuais, informada e formada.

- Abordar a direção desde uma concepção integral (a organização e o desenvolvimento organizacional são realidades complexas; a organização, direção e gestão são inseparáveis; o organizativo não pode separar-se do pedagógico; sem planificação não há concreção da organização; o clima de trabalho é determinante).

- Considerar o carácter relacional da própria actividade educativa e todas as atuações da direção.

- Associar à direção uma série de elementos chaves: liderança, motivação, tomada de decisões, respeito, comunicação, autonomia, avaliação, qualidade, participação e concepção de equipe.

Acrescentaríamos a estes princípios básicos anteriormente citados, a importância da uma prática constante de reflexão da **dimensão psicológica** dos diretivos (percepções, expectativas, valores...) como fator essencial para a compreensão das condutas destes atores no processo de direção da escola.

TEIXIDÓ (1996:163-165) oferece um grande contributo sobre essa questão. O autor destaca que para melhorar o ensino há primeiro que compreende-lo e que o entendimento da dimensão relacional da conduta humana nas suas percepções e expectativas são processos cognitivos básicos com possibilidades de previsão e interpretação da conduta humana. A maneira como os diretores percebem sua motivação, pressa de decisão, comunicação, relações, participação e gestão de conflitos possibilitaria comprender melhor a realidade social complexa da gestão escolar.

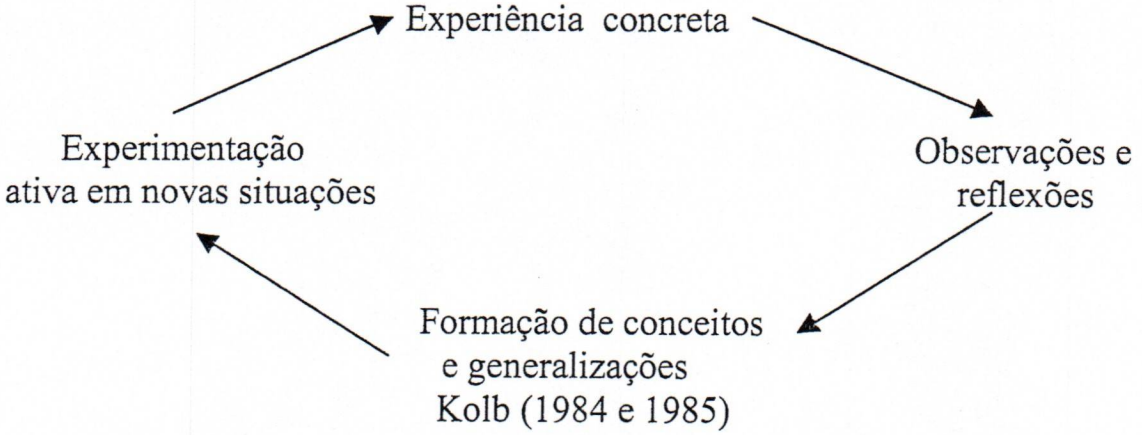
O autor destaca que nos programas de formação dos diretivos (tanto previamente como durante o exercicio da carrreira) é importante os conhecimentos técnicos mas, deve-se priorizar análises e reflexões dos fatores mentais (percepções, expectativas, ideas prévias, concepções, etc.) **que incidem** em aspectos diversos da direção e funcionamento dos centros: participação, inovação, criação de uma verdadeira equipe diretiva, cultura de trabalho colaborativa, melhor qualidade, etc.

ANTÚNEZ (1993) preocupado com a *formação permanente de diretores escolares* desenvolve um pensamento que se aproxima da reflexão de TEIXIDÓ (1996), quando destaca a importancia dos diretores se auto conhecerem:

> "La *formación permanente de directores escolares* debe estar basada en lo que éstos hacen realmente en su actividad cotidiana en los centros y fuera de ellos en el ejercicio de su cargo. Sólo conociendo *qué es lo que realmente hacen* podremos, con su ayuda, determinar sus necesidades. El análisis de esa actividad ha de servir de base para la determinación de los programas de formación y de las estrategias metodológicas a seguir" (ANTÚNEZ, 1993:596).

ANTÚNEZ (1993:601-610) apresenta de forma bem concreta uma proposta de atuação e enfoque metodológico para diagnosticar as necessidades reais das pessoas em formação de cargos diretivos, tendo como grande objetivo *"el uso racional del tiempo personal del directivo"*. Seu método passa pela técnica de análise causa-efeito (diagrama de <espinha de pez> de Ishikawa) onde os participantes determinam as causas dos diversos problemas da direção e selecionam as mais relevantes. Pode-se também utilizar na análise de causa-efeito a "análise de Pareto", que é um processo mais sistemático para determinar se a causa hipotética do problema é a causa real.

A estratégia metodológica de ANTÚNEZ (1993:602-603) está fundamentada no modelo de BAILEY (1986), o qual tem como base as aportações de KOLB (1984). A riqueza deste modelo *"es que las personas pueden beneficiarse de la reflexión sistemática sobre su propia práctica formulando, reformulando o consolidando lo que hacen y cómo hacen su trabajo"*. O modelo obedece um ciclo de quatro etapas:



A operacionalização do modelo deve partir da análise prática dos diretivos e obedecer as seguintes etapas:

1) *Identificar los <ladrones> de tiempo que afectan a cada participante.*
2) *Determinar los <ladrones de tiempo> más relevantes e influyentes.*

3) *Determinar las causas.*
4) *Diseño y puesta en marcha de un plan de acción:*
   4.1. Evaluar los recursos disponibles (personales, materiales y funcionales) con realismo.
   4.2. Determinar la metodología. Es decir, establecer los procedimientos, las acciones y las etapas.
   4.3. Establecer plazos.
   4.4. Valorar los <costes>.
   4.5. Evaluar los resultados particularmente y en comúm con los démas miembros del grupo de formación.
5) *Revisión y evaluación.*

2. Estilo de liderança e satisfação no trabalho

Qual estilo de liderança proporcionaria melhor *satisfação no trabalho* do diretor ou diretora da escola secundária pública? É uma questão intrigante, polêmica, sujeito a muitos posicionamentos e perspectivas.

O conceito de *Satisfação no trabalho,* (como vimos no capítulo I, p.18), *"é uma atitude ou conjunto de atitudes individuais, face ao trabalho em geral ou em aspectos específicos do mesmo."* Então, os sentimentos do gestor ou gestora em relação ao seu trabalho de direção é subjetivo, ou seja, pessoal e individual. Então o diretor pode adotar na sua escola um estilo burocrátio e *sentir-se satisfeito* com este tipo de gestão.

A questão é que nesta cultura burocrática de direção vai conviver também outras subculturas e que são antagónicas a esta perspectiva dominante. Somos levados a acreditar que essa hegemonia do estilo burocrático prevalece, pela debilidade da articulação das oposições e, devido a alguns segmentos do coletivo da organização escolar estarem também se beneficiando deste status quo.

Mas, se assumirmos uma *perspectiva compreensiva e integradora*, que é a nossa opção paradigmática (pp.48-53), do funcionamento e gestão da organização escolar, o conceito de *satisfação no trabalho* da direção da escola começa a tomar uma nova amplitude. Ou seja, uma dimensão coletiva: "Eu como diretor ou diretora de uma escola secundária pública *estarei satisfeito* com o meu *estilo de liderança* se a comunidade educativa e o seu entorno social estiverem também satisfeitos com o trabalho desenvolvido no interior do meu centro escolar".

Vejamos a seguir, quatro estilos de direção, que são apresentados por BALL (1989), os quais são ilustrativos e que não são fechados em si mesmo. Pois, a direção escolar pode ter predominância de um ou outro modelo de gestão e, a depender das circunstâncias, utilizar elementos dos outros estilos de liderença. Em seguida veremos a *liderança cooperativa*, que se aproxima mais da nossa visão de gestão e que pode proporcionar uma melhor *satisfação no trabalho* .

Considerando os estilos de liderança como expressão de domínio e de integração, cuja eficácia quanto à obtenção da cooperação e da adesão do pessoal depende da sua aceitabilidade, BALL (1989:96), classifica-os como *"jaula de interacção"* que implicam, não raras vezes, solidão e renúncia a relações interpessoais. Este autor considera a existência de quatro estilos:

1 – O estilo interpessoal, típico do diretor ativo e visível, de portas sempre abertas, que prefere o contato direto com os membros da organização, opta pela individualização das negociações, dos acordos e escuta pessoa a pessoa. Dando pouca importância a reuniões formais e aos documentos escritos, passa o dia numa série interminável de encontros.

Defende o grupo em público e reserva as críticas e recriminações para os encontros em privado. Em resultado, deste modo de atuação que combina uma grande visibilidade do diretor com o funcionamento privado e relativamente invisível do poder na organização, o processo de decisão torna-se misterioso e invisível: *"Hay una ausencia de estructura, procedimientos y métodos: sólo la persona y el poder del director"* (BALL, 1989:102).

Este estilo exige do diretor un conjunto de habilidades sociais: facilidade na interação social, eloquência, boa comunicação, capacidade de negociação, afabilidade e gestão de relações sociais.

2 – O estilo administrativo, típico do diretor-burocrata fechado no seu gabinete, separado dos professores, relacionando-se com o pessoal através de sua equipe e de uma estrutura formal de reuniões e comissões, valoriza os documentos escritos e as descrições exaustivas das tarefas e respectivas responsabilidades. Cumprindo de forma pública e visível as formalidades da consulta, exclui o pessoal das discussões importantes e do processo de tomada de decisões.

3 – O político antagonista aposta em persuadir e convencer, baseando-se na conversação em público e em procedimentos formais de discussão e de tomada de decisões que reconhecem a existência de ideologias e interesses

diversos na escola. Tem de fazer frente a desafios à sua autoridade e às incertezas dos debates públicos, sempre relativamente desorganizados, embora *"el director antagonista gusta de escoger su terreno, su momento y lugar"* (BALL, 1989:115).

4 – O político autoritário tem como principal objetivo impor-se e por isso age no sentido de evitar a discussão e reduzir a conversação, privilegiando a exposição. É ele quem define as ideias e os interesses legítimos, revelando uma completa adesão ao *status quo* e não reconhecendo ideias e interesses divergentes e rivais.

> "La direcció autoritària es caracteritza perquè la presa de decisions i la fixació d'objectius es realitzen al cim de l'organització i es distribueixen de manera descendent. Aquest tipus de direcció adopta dues estratègies bàsiques d'implementació: l'explotació i el paternalisme. La primera es caracteritza per la utilització de la por i l'amenaça en el tracte amb els dirigits, mentre que en la segona s'adopta una actitud de condescendència" (TEIXIDÓ, 1996:21).

GATHER THURLER (2001:161-165) apresenta-nos *a liderança cooperativa, "uma liderança sem líderes?"*, como aquela que não suprime a função do diretor de escola, mas a redefine, em uma perspectiva mais global de *repartição de tarefas e uso de recursos humanos.*

> "Na perspectiva de uma cultura de cooperação profissional, o papel do diretor de escola consistiria especialmente em favorecer a liderança cooperativa, em tornar-se aquele ou aquela que faz as competências emergirem, facilita a concepção e a aplicação de novas modalidades organizacionais, fica à escuta de novas ideias, critica-as de maneira construtiva e certifica-se de que cada membro da equipe ingresse em uma forma ou outra de liderança" (GATHER THURLER, 2001:162).

A autora destaca a importância de que o diretor de escola garanta a instituição de um projeto e de estruturas adequadas que permitam produzir as sinergias necessárias. Seu papel principal consiste em ficar atento à elaboração, à manutenção e à evolução constantes de um *contrato social*, assegurando a coerência, a pertinência, e a qualidade da ação coletiva.

O contrato social une o conjunto dos atores em uma responsabilidade coletiva que visa:

- explorar otimamente a autonomia de ação de que dispõem;
- encontrar uma organização interna que permita uma gestão ótima dos percursos dos alunos e um desenvolvimento máximo das competências dos professores;
- obter a implicação do corpo docente, seu engajamento no projeto;

- suscitar a disponibilidade dos professores para funcionarem em equipe;
- favorecer a conscientização de que cada membro da equipe é um recurso que pode contribuir para reforçar o processo de desenvolvimento;
- favorecer a resolução de problemas, pela estimulação da controvérsia e a tomada de decisões coletivas;
- implicar o corpo docente em um processo participativo de avaliação constante e de planificação evolutiva.

Os *"Círculos de Calidad"* que nos apresentam PEIRÓ y ROMÁ (1993:31) são de fundamental importância neste processo:

> "Un Círculo de Calidad es un *pequeño grupo de empleados que realizan un trabajo igual o similar en un área de trabajo común, y que trabajan para el mismo supervisor, que se reúnen voluntaria y periódicamente, y son entrenados para identificar, seleccionar y analizar problemas y posibilidades de mejora relacionados con su trabajo, recomendar soluciones y presentarlas a la dirección*, y, si ésta lo aprueba, llevar a cabo su *implantación*."

Para GATHER THURLER (2001:163-164) todo o processo de mudança desencadeia uma forma de efervescência, discussões e negociações permanentes, múltiplas iniciativas, riqueza que, às vezes, deve ser canalizada para não perder de vista o objetivo comum. Daí a necessidade de estabelecer uma *instancia de coordenação*, à qual é delegada a responsabilidade de assumir as seguintes tarefas:

- acompanhar os esforços de colocação em prática;
- informar todas as partes envolvidas relativamente ao avanço do processo em curso;
- aproximar e ligar os diferentes grupos de trabalho;
- organizar e animar as sessões de acordo;
- instituir instâncias de conversas que permitam tomar distância em face do que é vivido;
- criar lugares de decisão e de regulação em caso de conflito concernente à vida do grupo;
- garantir os vínculos com as fontes de avaliação que se encontram fora do estabelecimento escolar.

GAIRIN y VILLA (1999:297) argumentando sobre estratégias para um trabalho colaborativo e referenciando MOLINA (1993) afirma que la *formación de actitudes colaborativas es una tarea lenta que se irá consolidando mediante:*

- *Valoración y debate de la calidad de la colaboración, como acción humana.*
- *Sensibilidad positiva e identificación con la calidad de los procesos educativos.*
- *Acciones permanentes, no esporádicas, que evidencien el reconocimiento y compromisso con la colaboración.*
- *Incorporación permanente a los modos de pensar, hacer, relacionarse y construir tareas con colegas y alumnos.*

A liderança implica um processo constante de (re) construção do sentido, durante o qual os líderes estão constantemente analisando suas próprias ações, bem como as dos outros atores, para melhor compreender o processo em curso e as significações que este assume para o conjunto dos atores envolvidos.

A investigação-ação ou investigação participativa, assumida pela liderança educativa em termos: político, ideológico, metodológico, pedagógico, epistemológico e práxis do cotidiano do centro escolar, talvez seja o grande caminho a percorrer para aqueles (as) comprometidos com um estilo de liderança numa perspectiva compreensiva, integradora e possibilitadora de uma melhor *satisfação no trabalho* em termos coletivos.

> "El enfoque participativo en ciencias sociales es mucho más que un conjunto de técnicas. Requiere convicciones, actitudes y conductas cuya esencia es el respeto y el interés por la demás personas, la certeza de que, por simples que estas sean, poseen conocimientos y vivencias interesantes que aportar. Es preciso prepararse para sortear diversos peligros: evitar la manipulación y todo uso superficial, pues sus consecuencias serán dañinas para el grupo, alejándolo y desencantándolo. También hay que evitar las actitudes ingenuamente románticas o mesiánicas, en cuyo caso es el investigador quien resulta fácilmente vulnerable, al punto de que termina lastimado y desencantado" (DÍAZ, 1998:55).

Vista desse modo, a liderança revela ser, antes de tudo, uma atividade intelectual que mantém o grupo em "estado constante de alerta". Sempre aberto para ao novo, para o imprevisível e para a sabedoria do saber administrar os conflitos possibilitando assim uma melhor *satisfação no trabalho da direção da escola* e de toda comunidade envolvente.

3. As tarefas de direção e satisfação no trabalho

Segundo BALL (1989:93) o trabalho de direção encontra-se sempre sobre pressões e expectativas contraditórias, relacionadas com as duas funções básicas da direção:

1 – A função relativa às tarefas

2 – E a função humana

Deste modo, a *satisfação no trabalho* de diretor ou diretora de uma escola secundária pública torna-se controverso, em resultado da ambiguidade nas exigências do cargo e do conflito entre as duas dimensões, bem demarcadas, do seu papel.

Enumerar as tarefas de direção pode ser feito a partir de três opções epistemológicas diferenciadas:

1 – Descrição daquilo que fazem os diretores e diretoras, com base na análise dos documentos legais, nas tradições e nos modos de conceber a função diretiva e a escola como organização.

2 – Fazê-lo no plano do *dever ser*, baseando-se na crença de que a realidade se pode modificar a partir da adopção de modelos ideias.

3 – Finalmente, podem combinar-se elementos das duas perspectivas anteriores, considerando simultaneamente padrões ideais de referência e as condições definidas pela lei e pelas práticas vigentes.

Nos termos da primeira e terceira perspectiva, o exercício da direção tem de ser sempre referido a uma escola concreta e relacionado quer com as funções sociais, quer com as formas de participação social na tomada de decisões quer com as condições de exercício do cargo.

Partindo do conceito tridimensional do diretor escolar defendido por DRAKE (1986), GIMENO (1995:138-139), classifica o espaço profissional dos diretores escolares como um *"espacio de geometría o de geografía variable"*, definido pelo conjunto de funções reais ou fictícias, mais ou menos praticadas, referidas a aspectos organizativos, a aspectos laborais-profissionais e a uma identidade atribuída que faz do diretor *"una instancia que, asumiendo las diferentes formas de responsabilidad ante los diferentes sectores políticos, administrativos, sociales y profesionales, actúe como su interlocutor reconocido por los mismos"*.

No que respeita à realidade portuguesa, o fato de os dirigentes escolares serem eleitos e não formarem um corpo profissional especializado tem uma grande importância na concretização dessa *"geometría variable"*.

Parece nítida a necessidade de distinguir as tarefas e os modos da ação diretiva segundo dois âmbitos diferenciados de atuação. Quando a acão diretiva se aplica a domínios de natureza administrativo-burocrática está mais sujeita à regulamentação externa (legal, processual e técnica) e ao princípio da hierarquia. Em resultado, verifica-se neste domínio, uma relativa homogeneidade nos desempenhos de diferentes diretores em escolas diferentes. Quando a ação diretiva se orienta para a liderança do trabalho educativo interno da escola começam a manifestar-se os modelos distintos de diretor.

Segundo TOWNSEND (1994), quando o diretor se desloca da posição de um mero administrador e executante das decisões de outros para ocupar um lugar de liderança, é que emerge a sua posição específica no seio do grupo.

Na mesma linha, DRAKE (1986:19) aponta para duas facetas do exercício da função diretiva. A primeira diz respeito a funções de *"gestão e administração"* (gestão do pessoal e dos recursos materiais, disciplina, regulação e controlo dos horários, conservação de edifícios e equipamentos, etc.). A segunda está relacionada com a *"liderança educativa e do ensino"* e integra um conjunto de funções consideradas específicas da direção escolar:

- estimular e motivar professores, alunos e restante pessoal;
- colaborar na definição de metas de longo prazo para a escola;
- contribuir para um clima adequado à consecução do projeto da escola;
- implicar-se junto aos serviços da comunidade e demais recursos para reforçar o currículo escolar;
- estimular e motivar aos professores para o melhor desenvolvimento do ensino e manejo das classes;
- confeccionar junto aos professores metas realistas a ser contrastadas no processo de sua consecução;
- desenvolver em colaboração procedimentos de avaliação dos programas de ação e sugerir alternativas;
- colaborar na avaliação do pessoal;
- promover canais de participação regular e consistente da comunidade;
- estimular o continuo estudo das inovações educativas;

- impulsionar a participação de estudantes e professores na vida quotidiana da escola para criar entre eles um sentido de afiliação e identificação;
- estabelecer meios de aprendizagem profissional entre os docentes e colaborar com os serviços de formação permanente.

Também DEAN (1987), distingue, no diretor escolar, dois papéis fundamentais: o de *"chefe de pessoal"* e o de *"líder ou coordenador pedagógico"*. O papel de gestor de pessoal é o de tomar decisões, difundir informações, facilitar as relações interpessoais e os contatos com o exterior (comunidade educativa, administração). Já a faceta de líder ou coordenador pedagógico tem um caratér mais profissional, de facilitador do projeto educativo, avaliador da instituição, coordenador do currículo e propiciador de estimulo aos professores.

GIMENO (1995:151-153) destaca as tarefas do diretor escolar em torno de sete categorías: *1) Funciones pedagógicas de asesoramiento; 2) Funciones de coordinación; 3) Facilitación de clima social; 4) Funciones de Controle; 5) Funciones de difusión de información; 6) Funciones de gestión; e 7) Funciones de representación.*

BLEASE e LEVER (1991), catalogando o diretor como *"figura visível "* da escola, assinalam-lhe as seguintes tarefas:

- *motivador dos alunos e dos professores;*
- *gestor de situações;*
- *líder da equipe de professores;*
- *conselheiro dos professores;*
- *chefe do pessoal;*
- *professor;*
- *elemento que contribui para o desenvolvimento do currículo;*
- *regulador da disciplina;*
- *fonte de conhecimento e informações várias;*
- *perito em organizações;*
- *gestor de finanças;*
- *indutor de inovações;*
- *agente social;*
- *mediador entre os pais e a escola;*
- *intermediário entre a administração e os professores;*
- *etc.*

O conjunto das teses referidas parece permitir que assinalemos como principias dimensões da função diretiva as seguintes: **gestão curricular** (programas, trabalho com os docentes, etc.); **gestão administrativa** (recursos, resposta às exigências da administração do sistema, etc.); **relações interpessoais** (professores, alunos, funcionários, pais e pessoas dos diversos segmentos do entorno social à escola).

Para verificação de pontos fortes e pontes debéis das dimensões inerentes à função diretiva da organização escolar, direcionamos nossa trabalho empírico para o diagnóstico da *satisfação no trabalho* de diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal.

A medição do grau de *satisfação no trabalho* podem ser efetuados através de diversos instrumentos, conforme teremos oportunidade de verificar no capítulo referente ao desenho da nossa investigação. Em relação à *satisfação do trabalho* nas tarefas de direção da escola secundária pública da região norte de Portugal utilizamos o questionário S20/23 de MÉLIA y PEIRÓ (1989), em virtude de contemplar fatores de medição (*supervisão, ambiente laboral, prestações recebidas, participação, satisfação intrínseca no trabalho*) que se adequam mais à nosso objeto de estudo.

4. Profissionalização educativa na organização escolar e satisfação no trabalho

Grandes transformações e numa dinamicidade jamais vista na história da humanidade se verifica no campo da Ciência e da Tecnologia, determinando uma acirrada competição entre os capitalistas pela apropriação de forças produtivas potencializadoras de maior acumulação e poder no cenário mundial.

As exigências ao *trabalho e a educação* são cada vez mais sofisticados: "globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, inteligência emocional, pedagogia da qualidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, defesa da educação básica, gestão flexível do currículo, aprender a aprender, avaliação, formação polivalente, autogestão, valorização ao trabalhador, etc.". São uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer uma novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização mundial.

Diante deste cenário, a questão da *profissionalização educativa* no interior do centro escolar se faz presente, como forma de *fortalecimento* de uma

prática reflexiva e poder possibilitar a *satisfação no trabalho* não só para gestores e gestoras como toda comunidade educativa.
A qualidade total está cada vez mais sendo requisitada no processo produtivo, na circulação de mercadorias, no atendimento aos clientes e sobretudo no sistema educacional. Não podemos negar nem fugir desta questão. Porém a equipe diretiva e o seu coletivo estarão sempre com um **grande dilema**: *"uma escola reprodutora ou uma escola reconstrutora?"*

A primeira seria a valorização da educação básica para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos. Mas, subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas face à educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mudem o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas cruciais.

A escola *reconstrutora* estaria mais comprometida com uma visão *eco política* do currículo. São muitos e variados os estudiosos que nos oferecem esta perspectiva (DOLL, 1997; TORRES, 1994; RUÉ, 19..; MORIN, 2001; SEN, 1995; ZABALA, 2002), visão esta que contrasta com os fundamentos epistemológicos da educação em nossa sociedade, apresentando as seguintes características:

- Se orienta face a compreensão do mundo, de suas qualidades, de sua complexidade e de seu dinamismo.
- O currículo como oportunidades de desenvolvimento humano.
- O conceito de currículo em sua dupla função: *ontológica* (proporcionar identidade aos jovens, como cidadãos de uma cultura determinada) e *instrumental* (adaptá-los ao entorno).
- Inclusão de valores propósitos e significados multi e interculturais.
- Manifestar-se, em uma perspectiva ecológica, a percepção do sujeito como fonte do conhecimento.
- Potenciação de uma educação eco política.
- Promoção da compreensão ecológica dos conteúdos curriculares – dados e conceitos, procedimentos e atitudes ligadas aos valores – através da interdisciplinaridade e estudos integrados.
- Função social do ensino, enfoque globalizado e pensamento complexo.

Acreditamos que a *profissionalização educativa* se faz presente, na concretização desta perspectiva acima enunciada. Uma profissionalização que envolva auto-avaliação, investigação-ação, profissionalização interativa, desenvolvimento individual, aprendizagens coletivas, reflexão

sobre as práticas, círculos de qualidade, formação, colaboração e compromisso com uma cidade educativa.

Essa *profissionalização* se começar a ser exercitada na comunidade educativa, pode possibilitar uma maior margem de segurança e *satisfação no trabalho* de direção da escola secundária pública e, ao mesmo tempo, profissionalizar os alunos (as), funcionários (as), professores (as) não só para o mercado de trabalho como também para a vida, para o saber ser, o pensar numa sociedade mais justa.

Para desenvolvermos como operacionalizar essa profissionalização, buscamos a contribuição de GATHER THURLER (2001), que apresentamos a seguir.

GATHER THURLER (2001:172-180) caracterizando o estabelecimento escolar como uma organização aprendente (capacidade de adquirir experiência, acumular recursos, construir competências), destaca *três modelos* que apresentamos a seguir (figuras 6.1; 6.2 e 6.3), as quais acreditamos serem fundamentais no entendimento do processo de *desenvolvimento profissional e escolar*, os quais podem ajudar na **compreensão da função diretiva** da escola e acarretar *satisfação no trabalho* da gestão da escola.

A figura 6.1 da página seguinte (GATHER THURLER, 2001:174) tem como base o modelo de desenvolvimento escolar esboçado por ROLFF (1983) e complementado com a visão de GATHER sobre os parâmetros de funcionamento do estabelecimento escolar.

> "A aplicação desse modelo significa que o sistema institui uma dinâmica de *exploração cooperativa* que, além da constante troca entre parceiros dentro do estabelecimento escolar, se concede igualmente os meios de avaliar as necessidades do conjunto dos estabelecimentos escolares, a fim de adaptar as ofertas de formação contínua ou, mesmo, de apoio e acompanhamento. De acordo com esse modelo, os professores não são percebidos como indivíduos em formação nem como executantes, mas como membros de uma organização social, co-responsáveis por seu desenvolvimento ulterior, que devem engajar-se ativamente mobilizando um máximo de competências ou fazendo o necessário para que novas competências possam construir-se a curto ou médio prazo. Como parceiros, empenham-se na definição dos problemas e dos objetos de pesquisa, bem como na aplicação de soluções que, por sua vez, são arroladas e colocadas à disposição de outros estabelecimentos escolares, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da qualidade do sistema em sua globalidade" (GATHER THURLER, 2001:173-175).

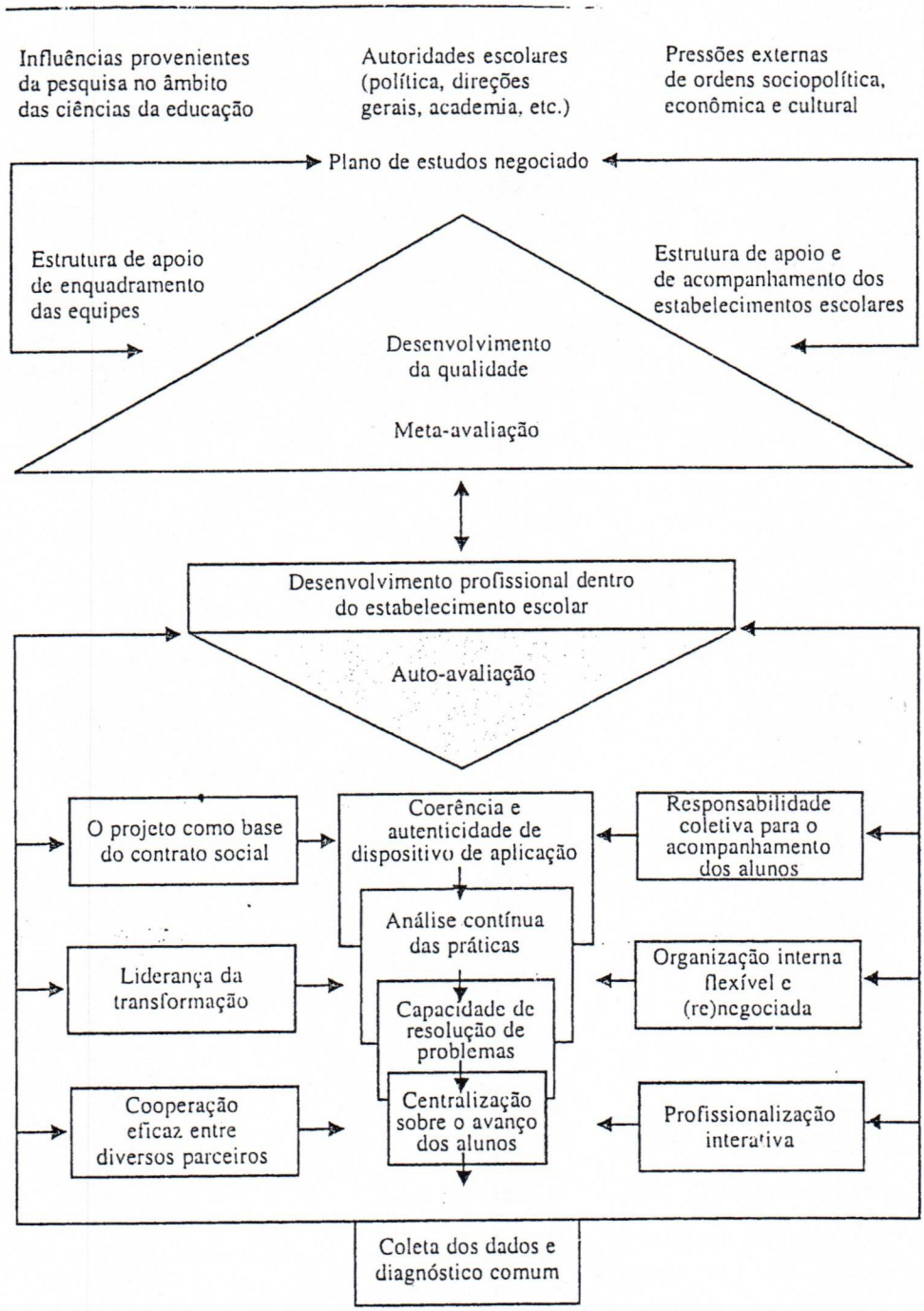


Figura 6.1 – O desenvolvimento profissional: articulações entre o estabelecimento escolar e o sistema.

A figura 6.2 abaixo é uma preocupação de GATHER com a profissionalização interativa e argumenta da seguinte forma:

> "Esse triângulo não remete a um dispositivo único, mas ao conjunto das formas de interação e de cooperação entre professores susceptíveis a favorecer a prática reflexiva, estimular sinergias entre desenvolvimento pessoal e trabalho coletivo com a finalidade de ampliar e aumentar a capacidade dos professores de enfrentarem a complexidade de seu campo de trabalho. Em nossa opinião, o importante, nesse esquema, consiste em ressaltar os estreitos vínculos que existem entre competências, responsabilidade e engajamento e em integrar o desenvolvimento profissional dentro dos estabelecimentos escolares, em uma concepção mais global do desenvolvimento da qualidade dos sistemas escolares" (GATHER THURLER, 2001:175).



Figura 6.2 – Profissionalização interativa, desenvolvimento individual e aprendizagens coletivas EM interdependências, (Gather Thurler, 1996a).

Um dos grandes desafios para o estabelecimento escolar consiste em aproximar as seguintes dimensões:

- O sistema escolar formal, o plano de estudos, o programa anual ou o plano de trabalho, as diretivas concernentes às disciplinas específicas, as inovações pontuais, tudo o que faz parte dos objetivos definidos por escrito e em relação aos quais o corpo docente é

constantemente levado a indagar-se se eles correspondem à realidade e são apropriados;

- A prática na sala de aula, a saber, a experiência vivida quotidianamente, tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Como essas duas esferas ditam necessidades de formação diferentes e numa tentativa de resolver a questão, GATHER THURLER (2001:179-180) apresenta-nos a espiral do desenvolvimento escolar afirmando:

> "Seria melhor conceber a mudança em função das duas linhas interdependentes de desenvolvimento, que Reid et all., (1987) sugerem levar em conta para garantir uma eficácia ótima de todo processo de formação (ver a Figura 6.3):
> - o desenvolvimento individual e profissional de cada um (a linha interior na figura);
> - o desenvolvimento coletivo do estabelecimento escolar como organização social (a linha exterior da mesma figura);
> - o equilíbrio entre as duas linhas não é óbvio. Importa, então, que ele seja pensado, estabelecido, estruturado e organizado, graças às ligações que, na figura, são esquematizados pela linha quebrada. Ela representa o trabalho de integração que é conduzido graças ao contínuo ir e vir entre processos coletivos e tentativas conduzidas em aula para transformar as práticas e, de fato, a própria essência do desenvolvimento profissional (Midler, 1997)".

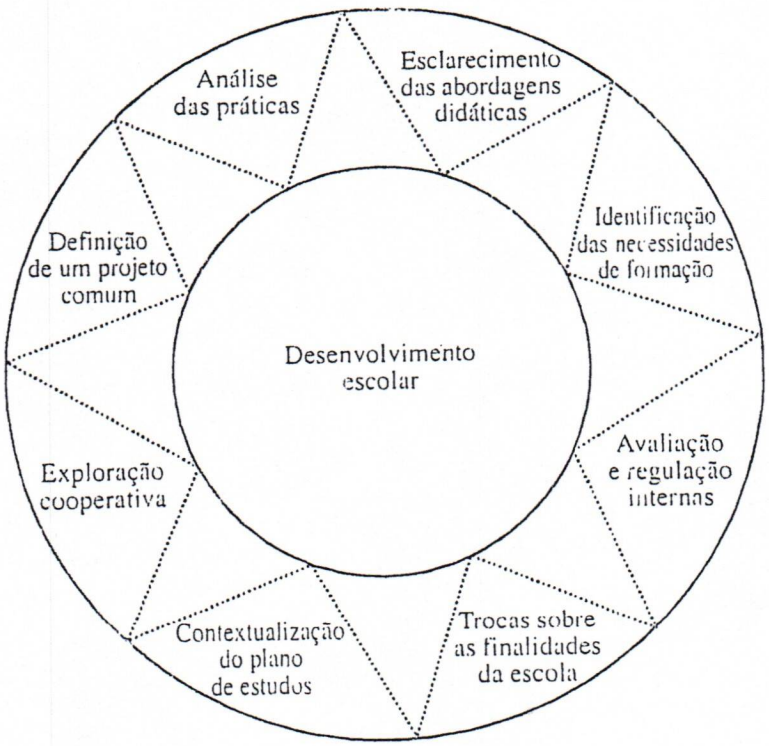


Figura 6.3 – A espiral do desenvolvimento escolar.

Os três modelos apresentados por GATHER THURLER oferecem contextualmente, tecnicamente, politicamente, profissionalmente, pedagogicamente, metodologicamente e culturalmente o *entendimento* do como a função diretiva da escola deve proporcionar um desenvolvimento profissional e escolar, que possibilite a inovação no interior da escola de forma mais *compreensiva e integradora* e que possa trazer *satisfação no trabalho* de diretora ou diretora da escola secundária pública.

5. Tentativa de síntese

Pelo percurso que fizemos neste capítulo, verifica-se quanto abrangente são as diversas tarefas da direção escolar. Logo, a *satisfação no trabalho* da gestão da escola estará dependente da eficiência e eficácia do empenhamento das tarefas executadas pela equipe diretiva. As quais, devem estarem alicerçadas no tipo de escola em que se acredita possa produzir uma educação de qualidade e comprometida com a condição humana, nos seus aspectos contextuais, profissionais, cognitivos, afetivos, político e crítico.

Acreditamos que uma *liderança educativa,* dentro de uma perspectiva compreensiva e integradora, capaz de proporcionar *satisfação no trabalho* na gestão de uma escola será aquela que **tente** desenvolver as seguintes funções (ARMAS, 1998:181):

Liderazgo ecológico: *director como evaluador*

- *Evaluar las necesidades* educativas del centro y contexto.
- Animar procesos de *evaluación interna e interinstitucional.*
- Tener una *visión prospectiva de la enseñanza y del centro.*

Liderazgo curricular: *director como innovador curricular.*

- Coordinar la *adaptación del currículo* a las necesidades en um proyecto educativo comúm.
- Dinamizar la elaboración, aplicación y evaluación de los *Proyectos de Centro.*
- Favorecer *experiencias innovadoras* en la prática educativa: investigación-acción, nuevas metodologias, formación del profesorado.

Liderazgo organizativo: *director como creador de cultura del desarrollo y participación.*

- Crear *cultura de desarrollo* personal, profesional e institucional.
- *Transparencia* en la información y comunicación.

- Favorecer la *participación en la toma de decisiones y solución de conflictos.*
- Tener altas *expectativas y autoestima* con alumnado y profesorado.
- Facilitar la *autonomía y delegar funciones.*
- *Gestionar eficazmente los recursos* disponibles y acessibles.

Os programas e processos de formação, auto formação e investigação-ação sobre direção escolar devem contemplar não somente aspectos técnicos, normativos e legislativos mas, sobretudo a *dimensão psicológica* (percepções e perspectivas) do comportamento dos atores na gestão de questões fundamentais como: curriculum, colaboração, cooperação, complexidade da escola, tomada de decisões, participação, administraçao de conflitos, inovação e mudança.

O caos, desordens, desequilibrios e crises no ambiente escolar devem ser incorporados na cultura da escola como elemento positivo e necessário para reflexão, auto-avaliação, auto-conhecimento, planejamentos e ações para estabelecimento de uma nova ordem que será sempre provisória.

O buscar desvelar o *lado oculto* da organização escolar, compreender suas *dimensões* – estrutura, relações, processos, valores, contexto, cultura – e sua *micropolítica* do poder proporcionará à funçao diretiva um melhor entendimento do processo educacional , com posibilidades de uma maior *satisfação no trabalho* que executa.

Em termos operacionais, o modelo de formação de ANTÚNEZ (1993), desde que *incorpore a dimensão psicológica* (TEIXIDÓ, 1996), contribue para uma investigação-ação do coletivo de diretores – se auto observando e se auto reflexionando – com relação *ao "uso racional del tiempo personal".*

A equipe diretiva dos centros escolares devem ter também como preocupação, a transformação da escola pública em centros educativos da comunidade envolvente. Os centros educativos deverão ser um local aberto para o crescimento educativo e de convivência de toda a população do entorno. É o compromisso funcional, político e ético de dinamização dos processos de educação permanente **com outros agentes e parceiros sociais.**

É o movimento das *cidades educadoras*. Segundo a ideia deste movimento, todos os cidadãos e todas as instituições locais são solidariamente

responsáveis pela educação de todos, jovens e adultos, num processo estrategicamente orientado para a expansão das potencialidades económicas, ecológicas e culturais do território e, consequentemente, para o aumento das condições de realização e felicidade de seus habitantes.

No caso português, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, propõe aos municípios a criação de *"Conselhos Locais de Educação"* para a participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da *política educativa com outras políticas sociais*. O sistema educativo, sem perda do horizonte nacional, pode, assim, tornar-se parte integrante de planos estratégicos de desenvolvimento das comunidades locais.

O gestor ou equipe diretiva nunca poderá concretizar um projeto educativo ficando **apenas** nas intenções, nos discursos ou nos diversos modelos, normativos legais, planos, programas e projetos bem elaborados. É necessário criar-se um clima constante de sensibilização, dialogo, participação, colaboração negociação e discussão dos diversos problemas inerentes ao ambiente educacional e ao seu contexto. Colocando sempre alternativas de solução e os encaminhamentos necessários para a tomada de decisão de cada questão.

A auto-avaliação, os círculos de qualidade e a investigação-ação são instrumentos de extrema relevância neste processo. O primeiro fortalece a reflexão sobre a prática e desmistifica a avaliação externa. O segundo, processo mais simples, prático, voluntário, qualquer elemento da organização pode participar, através de reuniões periódicas, ajuda na discussão dos diversos conflitos da instituição e apresenta-se diversas alternativas de solução.

Já a investigação ação ou investigação participativa, instrumento de fundamental importância, exige uma maturação e cultura organizacional de uma práxis de política educativa de longo prazo. A elaboração, execução e avaliação da *investigação na ação* concreta do ambiente educacional é um processo constante, cíclico e nunca se acaba.

O sucesso de ambos os instrumentos acima referenciados dependem da importância e preocupação que a equipe diretiva tenha com o *desenvolvimento profissional e afetivo de todas as pessoas* que fazem parte da comunidade educativa.

A função diretiva na escola reflete, pois, a complexidade e a singularidade da organização escolar. O modo concreto do seu exercício bem como a *satisfação no trabalho* de gestão é afetado quer pela visão de escola

perfilhado pelos diretores quer pelo processo histórico de construção sócio-política da escola e pelos modelos legais de gestão escolar quer ainda pelos discursos científico e político dominantes. É à análise destes fatores que dedicaremos o capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV – FONTES CONFIGURADORAS DA FUNÇÃO DIRETIVA INFLUENCIANDO NA SATISFAÇÃO DO TRABALHO

1. A administração escolar em Portugal

1.1. A administração das escolas no pós 25 de abril de 1974

3.6.1. O período revolucionário

1.1.2. A "Normalização", "Gestão Democrática e Satisfação no trabalho

1.1.3. O "Novo Modele de Gestão" (Decreto Lei n.º 172/91) e satisfação no trabalho

1.1.1. O "Novíssimo Modelo de Gestão" (Decreto Lei n.º 115-A/98) e satisfação no trabalho

2. As ciências da educação e o discurso político
3. Condições do exercício do cargo de direção da escola pública portuguesa e satisfação no trabalho
4. Breve consideração

CAPÍTULO IV – FONTES E INFLUÊNCIAS CONFIGURADORAS DA FUNÇÃO DIRETIVA

Somos levados a acreditar que a *satisfação ou insatisfação* da função diretiva *sofre também influências* dos normativos legais (leis, decretos-leis, portarias, circulares e despachos), os quais são instrumentos regulamentadores do dia a dia do diretor da escola pública.

Num primeiro momento pretendemos analisar a evolução recente da administração educativa em Portugal, verificando *a distância* que separa o *modelo constitucional* – de autonomia, democracia, descentralização, participação, ensino de qualidade, integração comunitária – e uma *prática educativa* completamente centralizadora e concentradora.

Num segundo momento tentaremos resumir as *ideias e posições* recorrentes da comunidade das ciências da educação e *reinterpretadas* pelo discurso político, para depois verificarmos a ambiguidade das condições do exercício do cargo de direção da escola pública em Portugal.

1. A administração escolar em portugal

Apesar de a Constituição da República rejeitar, desde 1976, o modelo burocrático e centralizado de organização administrativa e optar pelo modelo participativo da administração descentralizada e desconcentrada, ainda que sem prejuízo da eficácia e da unidade de ação do Estado (artigo 268º), a verdade é que, também no domínio da educação, se manteve intacto o modelo geral de administração pública centralizada.

De fato, apesar de alterações de resposta a problemas isolados e conjunturais, a estrutura global da administração escolar não foi revista no pós-25 de Abril de 1974, correspondendo, no essencial, à estrutura idealizada e parcialmente implementada pela Reforma Veiga Simão. Esta, verdadeiro símbolo da "liberalização" e com o objetivo declarado da "democratização da educação", marca o início da intervenção dos tecnocratas (agrupados em torno do Gabinete de Estudos e Planeamento) na área da educação.

Em matéria de administração escolar, a reforma mantinha o centralismo e limitou-se a reorganizar os serviços segundo uma lógica de especialização horizontal e de departamentalização por funções.

A Lei de Bases do Sistema Educativo veio dar o primeiro contributo para a alteração desta situação, prescrevendo:

i) A adopção do modelo participativo: democraticidade e participação são os grandes princípios por que se deve reger a administração do sistema educativo (artigo 43°-1°);

ii) A separação entre funções políticas e funções administrativas (artigo 43°-3°, conjugado com os artigos 44°-1° e 59°);

iii) A descentralização funcional relativamente a tarefas que exigem uma especialização: papel do ensino superior na formação dos professores (artigos 31° e 35°) e a investigação em educação (artigo 50°);

iv) Define três níveis de administração conforme o âmbito: nacional, regional-autónomo, regional e local, que devem assegurar a interligação com as comunidades (artigo 43°-2°) e implicam a adoção de formas de descentralização e de desconcentração de serviços (artigo 43-3°);

v) Estabelece as funções da administração central: coordenação global e avaliação, inspecção e tutela, definição de critérios gerais de qualidade e equidade inter-regional, em ordem a assegurar o sentido de unidade e de adequação aos objetivos de âmbito nacional definidos ao nível político, garantir a qualidade do ensino e honrar as obrigações do Estado no sentido de promover a igualdade de acesso e de sucesso em todo o território nacional;

vi) Estabelece como funções dos departamentos regionais de educação a integração, a coordenação e o acompanhamento da atividade educativa;

vii) Reafirma os princípios orientadores da administração e gestão das escolas básicas e secundárias: democraticidade, participação e integração comunitária (artigo 45° - 1° e 2°);

viii) Prescreve a prevalência dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa (artigo 45°-3°);

ix) Acomete a direção das escolas a órgãos próprios "para os quais são democraticamente eleitos os representantes de professores, alunos e pessoal não docente" (artigo 45°-4°).

O conjunto das prescrições acima enunciadas autoriza a afirmar que a Lei de Bases do Sistema Educativo recusa o modelo burocrático e centralizado de administração na sua forma concentrada e, seu *"normativo legal"*, norteiam princípios que acreditamos sejam imprescindíveis para a *satisfação do trabalho* da direção da escola pública portuguesa.

É sabido que após a publicação da Lei de Bases e através do decreto-lei nº 3/87, de 03/01 (Lei Orgânica do Ministério da Educação), foram criadas as Direções Regionais de Educação, definidas como *"órgãos desconcentradas de coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino"*.

Deste modo, tratou-se de criar serviços intermédios entre a administração central e as escolas, abarcando as áreas pedagógica, recursos humanos, equipamentos educativos e apoio sócio-educativo e com funções de integração das atividades educativas ao nível regional, de coordenação e acompanhamento da organização e funcionamento das escolas básicas e secundárias e de gestão dos respectivos recursos humanos materiais e financeiros.

Apesar de posteriores reformulações, não foi alterada nem a natureza jurídico-administrativa das Direcções Regionais de Educação nem a distribuição de competências entre a administração central e a administração regional: à primeira cabem as funções de concepções, normalização e coordenação; à segunda, as de gestão e acompanhamento.

Está por fazer a avaliação do impacto da criação das Direções Regionais de Educação no funcionamento da administração educativa no seu conjunto e na sua relação com as escolas. Com a dificuldade inerente à análise de uma realidade em movimento (ainda que lento) e crescentemente heterogénea, pode afirmar-se sem grande risco que permanece o velho modelo burocrático e centralista, o qual limita a autonomia das escolas públicas e proporciona aos diretores uma *insatisfaçao no trabalho* da gestão.

1.1. A administração das escolas no pós 25 de abril de 1974

1.1.1. O Período Revolucionário

No contexto de uma forte mobilização da sociedade portuguesa na procura de *"formas novas e mais aprofundadas de democracia"* (STOER, 1986:134), professores e alunos instauraram sistemas de gestão das comunidades escolares que provocaram a ruptura com o poder centralizado do Ministério da Educação. Este, numa conjuntura marcada pela falta de

autoridade do Estado, fez publicar em 27 de Maio o decreto-lei n.º 221/74 cujo objetivo explícito consistia em *"apoiar as iniciativas democráticas tendentes ao estabelecimento de órgãos de gestão que sejam verdadeiramente representativos da comunidade escolar"* (preâmbulo). Num claro *"reconhecimento oficial"* da *"transferência do poder do Ministério para as escolas"* (STOER, 1986:133), o diploma prescreve que a direção das escolas *"poderá ser confiada, pelo Ministério da Educação e da Cultura, a comissões democraticamente eleitas ou a eleger depois do 25 de abril de 1974"* (preâmbulo).

Os decretos-lei 735-A/74 de 21 de Dezembro e 806/74, de 31 de Dezembro, ainda que aceitando a soberania da Assembleia de Escola, são a primeira tentativa de controle do Estado, legitimada pela necessidade de assegurar a eficácia do funcionamento das escolas.

1.1.2. A "Normalização", "Gestão Democrática" e "Satisfação no Trabalho"

No contexto de um processo mais geral que ocorreu em toda a sociedade portuguesa, a participação política de professores e alunos começou, gradualmente, a estruturar-se *"dentro dos limites da política representativa dos partidos políticos"* (STOER, 1986:145) e, simultaneamente, o Estado ia recuperando o seu poder sobre as escolas.

O decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro dá forma jurídica às *"conquistas democráticas"* mas *"desloca para a esfera do Estado o que nasceu fora do Estado"* (STOER, 1986:153). O diploma prescreve um modelo que concilia autogestão com centralização e encerra uma contradição chave: os eleitos representam a comunidade escolar ou o Estado? STOER (1986:153) explica os factores da "natureza ambígua" da lei:

> "Por um lado, com as inevitáveis modificações, representam a aceitação de um processo educativo iniciado 'fora do Estado', processo esse que, particularmente com a 'normalização' (procedendo à alteração das leis) foi em grande medida deslocado para a esfera do Estado; por outro lado, significava que o Estado era 'obrigado' a aceitar uma nova forma de escolarização não criada por ele."

Relativamente bem sucedido em termos operacionais, o modelo previsto no decreto-lei n.º 769-A/76, foi sendo gradualmente afetado pela ação combinada da vontade centralizadora/uniformizadora do poder central e da falta de formação específica dos gestores escolares. Por esta via foi-se

produzindo uma regulamentação contínua de todos os aspectos da vida e do funcionamento das escolas.

Oito anos depois, a Circular n.º 102/84, de 20/08, significando a racionalização da intervenção do Estado nas escolas, mostrou com evidencia os efeitos da regulamentação anteriormente referida: as diversas normas que exibia demonstravam à sociedade o fim dos resquícios da autogestão. Claramente, as escolas básicas e secundárias têm a sua direção em Lisboa.

Nos termos do decreto em análise, escolas básicas (com exceção das do 1º ciclo) e secundárias passaram a ser geridas por professores eleitos pelos próprios professores, sistema que coexistiu com uma forte centralização do poder de decisão nas estruturas centrais do Ministério da Educação que competia todas as decisões importantes e até muitas bem pouco importantes.

Falamos do modelo que ficou conhecido por *"gestão democrática"* e que se encontra definido no decreto-lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, com os acréscimos e alterações introduzidas pela Portaria n.º 677/77 e pelo Despacho n.º 8/SERE/89. Um modelo que se caracteriza pela separação de funções administrativas em vários órgãos a quem são atribuídas responsabilidades e competências parcialmente sobrepostas e, simultaneamente, pela concentrações de funções na mesma pessoa, o Presidente do Conselho Diretivo.

Estabelecem-se três órgãos de governo da escola: o Conselho diretivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Composto por 3 a 5 professores, conforme a escola tenha menos ou mais de mil alunos. O conselho diretivo incluí ainda dois alunos do então Curso Complementar do ensino secundário, se os houver, e um representante do pessoal não docente. Todos os membros deste órgão são eleitos pelos seus pares.

O Presidente do Conselho Diretivo, designado pela Portaria n.º 677/77 como autoridade hierárquica e disciplinar da escola e responsável perante o Ministério da Educação pela organização, funcionamento e boa ordem desta, preside igualmente ao Conselho Pedagógico e ao Conselho Administrativo. A mesma portaria define com algum detalhe as tarefas dos membros docentes mas fá-lo de uma maneira vaga em relação aos representantes dos alunos e aos representantes do pessoal não docente.

As competências do Conselho Pedagógico e de toda a estrutura pedagógica da escola estão regulamentados pelo Despacho n.º 8/SERE/89 que recupera

o essencial das prescrições já constantes do decreto-lei n.º 211-B/86. A novidade maior consiste na criação de um Conselho Consultivo que deve *"dar opiniões e sugestões no sentido de contribuir para uma boa ligação entre a escola e a comunidade, participar na implementação do plano anual de atividades da escola"* e é constituído pelo Presidente do Conselho Pedagógico e representantes da Associação de Pais, da Associação de Estudantes, do Município e de Associações locais de caráter cultural ou sócio-económico. Nos termos da lei, um dos seus membros representa o Conselho Consultivo no Conselho Pedagógico.

O conselho pedagógico é definido como responsável pela coordenação e supervisão pedagógica, sempre *"seguindo as regras gerais pré-definidas"*. Reunido mensalmente os seus cerca de trinta membros, situa-se no topo da organização formal da escola. É composto pelo Presidente e o Secretário do Conselho Diretivo, os Delegados ou Representantes dos grupos disciplinares, um ou dois Coordenadores dos Diretores de Turma, representantes dos Alunos (um por cada ano e curso), um representante do Conselho Consultivo e um representante da associação de Pais.

O Conselho Administrativo é o único órgão cuja estrutura e responsabilidades não foram alteradas nem *"retocadas"* desde 1976. Composto pelo Presidente e pelo Secretário do Conselho Diretivo e pelo Chefe dos serviços administrativos, é o responsável pela gestão financeira e orçamental, de acordo com as normas gerais da contabilidade pública.

A mera análise dos diplomas legais citados é reveladora do normativismo do sistema. Nenhum aspecto da atividade escolar diária escapa à regulamentação pelas estruturas superiores do Ministério da Educação. O regulamento do Conselho Pedagógico aproxima-se dos cem artigos, trinta dos quais acerca das atribuições e regras de funcionamento deste órgão. A regulamentação do Conselho de Diretores de Turma, por si só, "exige" quinze artigos.

Mas se juntarmos às normas e prescrições constantes dos decretos-lei, portarias, despachos normativos e a *"permanente pressão normativa"* (LIMA, 1992a:313) exercida ao longo do ano pelas circulares e oficios-circulares emanadas da administração central que vão reduzindo o âmbito de intervenção de cada órgão e a sua autonomia ao definir critérios organizacionais específicos, somos forçados a concluir que o modelo se caracteriza pela concentração de poder de decisão no topo das hierarquias e a sua completa subordinação ao poder político.

No mesmo sentido, FORMOSINHO (1989:6) afirma que *"a escola não tem autonomia (...) É um serviço dirigido pelos serviços centrais (do Ministério da Educação) através de despachos normativos, despachos, circulares e instruções diretas"*.

O centralismo e o normativismo são as únicas características do modelo denunciadas por todos os autores e instituições que se pronunciaram publicamente sobre ele. Em tudo o resto, instalou-se uma forte polémica que, perdurando, acabou por condicionar toda a evolução recente, desde os trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), em 1987, até à publicação do decreto-lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio.

A discordância parece estar na apreciação do papel dos professores, vistos como vítimas inocentes de um poder centralizador e avaro nos meios que disponibiliza às escolas ou, pelo contrário, cúmplices desse poder centralizador, em nome dos seus interesses corporativos. CROZIER (1963:227) alertara para o fato de que:

> "A rigidez de uma organização não resulta de pressões vindas apenas de cima. A exigência de conformidade, ao contrário do que geralmente se pensa, não se faz num só sentido. Os subordinados de uma organização também manipulam a conformidade, para controlarem a gestão e protegerem-se contra ela. (...) Os subordinados aceitam jogar o jogo da conformidade na medida em que consigam utilizá-la em função dos seus interesses e aproveita-se dela para, por exemplo, obrigar a direção a respeitar a sua autonomia pessoal."

Falar de *insatisfação do trabalho* da gestão da escola pública culpabilizando a centralização e concentração do poder central, através dos seus normativos legais, é ficar na superficialidade, esquecendo que as organizações escolares são construções sociais reflexo da macro estrutura econômica, política e social tanto a nivel local, como regional e nacional.

O grande desafio para o grupo diretivo da organização escolar é a reflexão constante das contradições e do lado obscuro da instituição – na sua micropolítica interna de poder – para assim terem maior margem de negociação e administração de conflitos (internos/externos) que possam proporcionar uma educação nao apenas reprodutora do sistema político social dominante mas, poder ousar ser diferente mesmo com as limitações.

O que terá sido o primeiro grande estudo do modelo da *"gestão democrática"*, Maria do Carmo Clímaco (1988b:14) afirma que ele sofreu de desgaste de imagem e de prestígio, *"sendo frequentemente associado às causas dos indicadores negativos do sistema educativo Português"*.

Analisando o marco legal a autora conclui que o domínio administrativo/organizacional se encontra atribuído ao Conselho Directivo na sua quase totalidade, encarregando-se o Conselho Administrativo das vertentes financeira e orçamental. Neste domínio, talvez por implicar saberes concretos de natureza tecnológica ou tecnicista, afirma, verifica-se uma grande clareza e precisão na definição das funções, exaustivamente enumeradas, e mesmo de tarefas específicas. Do mesmo modo, se constata uma clara atribuição de responsabilidades individuais e colectivas.

Genericamente da competência do Conselho Pedagógico no que respeita à tomada de decisão, o domínio pedagógico tem as respectivas funções formuladas em termos de objetivos específicos e verificam-se sobreposições de competências com o Conselho Diretivo. No domínio institucional é o menos desenvolvido e as funções estão descritas como objetivos gerais.

A prevalência do domínio administrativo/organizacional, associada ao normativismo, à rotatividade dos membros dos Conselhos Diretivos e à ausência de uma preparação específica para o desempenho dos cargos origina, na perspectiva de CLÍMACO (1988b:22-23) que:

> "Os estabelecimentos de ensino sejam geridos numa filosofia de subsistência ou sobrevivência diária, em atitude de completa dependência (dos serviços administrativos da escola e/ou dos serviços centrais), não deixando espaços ou energias para dinamizar ou inovar setores fundamentais da escola – o específico e o institucional – que são a razão substancial da existência da escola enquanto organização social para a educação e desenvolvimento de alunos e adultos."

O estudo de CLÍMACO (1988b) identifica como estrangulamentos do modelo: a falta de autonomia dos órgãos de gestão; a deficiente articulação com os serviços centrais; uma plenitude democrática não atingida (devido à inexistência de listas candidatas, 60% dos Conselhos Diretivos são nomeados); carência de recursos.

Ainda segundo o mesmo estudo, a dinâmica de funcionamento interno das escolas pode caracterizar-se pelos seguintes traços:

i) O Conselho Diretivo detém efetivamente o poder no interior da escola, apesar da partilha de competências;
ii) Autocentrismo da escola: não há participação estruturada da comunidade;
iii) Interação limitada no interior de uma participação desigual dos membros da escola.

BIBLIOTECA CENTRAL DA UNEB

O modo como é exercida a gestão caracterizar-se-ia pela falta de uma política global de escola, por uma certa tendência centralizadora no Conselho Diretivo, pela ausência de delegação de poderes, por prioridades ditadas pela pressão do dia a dia, sem realce para a Ação Pedagógica e pelo predomínio da prática de informar sobre a de escutar.

O *déficit* de liderança, a *insatisfação no trabalho* dos gestores escolares e a falta de formação são problemas que, não sendo intrínsecos ao modelo, afetaram o seu desenvolvimento. AFONSO (1994:20) relaciona-os com a centralização burocrática que *"conduz os administradores escolares à tarefa de aplicar regras (o que é que o despacho diz a respeito da elaboração das atas) em vez de resolver os problemas (na nossa situação, qual é a forma mais adequada para que as atas sejam feitas)."*

Para este autor, há três problemas organizacionais principais:

- A centralização do sistema educativo e a falta de autonomia das escolas;
- A burocratização da administração escolar por gestores sem poder, *insatisfeitos com o seu trabalho* e sem preparação;
- O *déficit* de participação, inclusive entre professores.

1.1.3. O "Novo Modelo de Gestão" (Decreto Lei n.º 172/91) e "Satisfação no trabalho"

Um modelo é uma **intenção** aproximada de resposta a determinada realidade econômica, social, política e ideológica. Qual modelo de gestão escolar (em termos de normativos legais) possibilitaria maior *satisfação no trabalho* de direção da escola pública?

Acreditamos que uma resposta a esta questão teria várias alternativas. Pois, todos os segmentos sociais que diretamente ou indiretamente tem compromisso e responsabilidade com uma educação de qualidade, apresentariam propostas – para serem referendadas legalmente – pensando no melhor para a gestão da organização escolar. Pois a principio ninguém quer o pior para a educação do seu país.

Mas, a distância entre os modelos propostos, os modelos legais e a prática da gestão em educação são enormes. Esta evidência, conforme veremos nesta seção e na próxima, parece-nos ser sempre uma constante – com

avanços e recuos – pois se os modelos em educação são construções políticas e socias com contradições, conflitos, interesses e grupos de pressão.

Nesta seção analisaremos a proposta bem avançada do grupo de trabalho da "Comissão de Reforma do Sistema Educativo" (CRSE), no ano de 1989, sobre *"um novo modelo de direção, administração e gestão das escolas em Portugal"*, em seguida veremos o modelo de gestão previsto no decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio, que difere substancialmente do apresentado pela CRSE e, por fim, uma análise do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (C.A.A.), criado pela Portaria 812/92, de 18 de agosto, que faz uma avaliação global do modelo, constatando excessivo grau de regulamentação, ambiguidades e sugere algumas recomendações.

O seminário promovido pelo Grupo de Trabalho da CRSE (Comissão de Reforma do Sistema Educativo) coordenado por João Formosinho marcou o início da discussão pública sobre o *"novo modelo de direção, administração e gestão das escolas em Portugal"* consignado no decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Nos termos em que foi feita a sua apresentação pública, a proposta do Grupo de Trabalho tinha como pressuposto essencial uma nova concepção de escola, a escola-pluridimensional-comunidade educativa que devia substituir a existente escola-unidimensional/instrutiva-serviço local do Estado.

Esta nova concepção de escola exigia segundo FORMOSINHO (1989):

i) Um modelo político-administrativo informado pela concepção de democracia participativa, a intervenção conjunta do Estado e da sociedade civil, um modelo geral de administração pública descentralizado;

ii) Um modelo de administração das escolas descentralizado e profissional, implicando a autonomia da escola, cujo âmbito era definido por fronteiras sociais que incluíssem todos os interessados no processo educativo, que a direção da escola fosse assumida por um Conselho de Direção da Comunidade e que, na base de uma responsabilização de tipo democrático, a escola prestasse contas à comunidade educativa, à administração regional e à Inspeção Geral do Ensino;

iii) Um modelo de professor profissional, orientado por uma ética de relação com o aluno.

Assumindo como preocupações centrais a democraticidade e a eficácia, o Grupo de Trabalho institui a separação entre direção e gestão, entregando a primeira a um órgão de representação da comunidade educativa, enfatizando a necessidade de deixar, neste órgão, os professores em minoria e atribui a segunda a um órgão unipessoal, um gestor de carreira e detentor de formação especializada. O primeiro órgão visava assegurar a democraticidade; o segundo, a eficácia.

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) na sua Proposta Global de Reforma defendeu a paridade dos elementos docentes e não-docentes no Conselho de Direção, um órgão coletivo de gestão (Comissão de gestão composta por 3 elementos eleitos para o Conselho de Direção na lista dos professores), a existência de cursos para os membros dos órgãos de gestão como forma de assegurar a sua competência técnica, a concentração da Presidência dos dois órgãos para garantir melhor o princípio da unidade de direção.

De posse da proposta da CRSE, o governo deu menos importância à "realidade existente" e às *"opiniões manifestadas pelos professores"*. De fato, o decreto-lei n.º 172/91 ainda que mantendo a paridade no Conselho de Direção (chamado Conselho de Escola ou de Área Escolar), estabelece um órgão unipessoal de gestão que designa de Diretor Executivo.

Esta reposição do órgão de gestão unipessoal recrutado por via não eletiva tem, do ponto de vista simbólico, uma enorme importância para os professores em função do seu trajeto coletivo e gerou, por isso mesmo, repercussões fortemente negativas nas atitudes destes em relação ao projeto da reforma no seu conjunto.

O Quadro I (a seguir) resume-nos o modelo de gestão previsto no decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio, apresentando os diversos *órgãos,* a sua constituição e as respectivas competências.

QUADRO I

"Novo" Modelo de Gestão das Escolas no D.L. 172/91, de 10/05 e Legisl. Compl.

Órgão	Constituição	Competências	Observações
CONSELHO DE ESCOLA (ou de ÁREA ESCOLAR) **Mandato** de 4 anos, sendo o do Presidente, Pais e Alunos de 1 ano **2 reuniões** ordinárias por período escolar	**7 ou 9** docentes **1** pessoal não docente **3** ou **2** Associação de Pais. **1** Câmara Municipal **1** Interesses sócio-económicos **1** Interesses culturais **3** alunos no secundário (na impossibilidade da sua constituição plena, passam a ser 5 ou 7 docentes)	**Eleger** o Presidente (docente) **Eleger** e destituir o Diretor Executivo **Aprovar** documentos orientadores, relatórios e orçamento **Definir** critérios e Principios **Resolução** de conflitos **Decidir** dos recursos Acerca de decisões do Diretor Executivo **Suspensão** de alunos até 1 ano	**Definido** como órgão de direção e de participação, "responsáveis perante a administação educativa pela orientação das atividades da escola" **Respondem** civilmente perante o Ministerio de Educação "nos termos gerais do direito"
DIRETOR EXECUTIVO **Definido** como órgão de gestão nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira Mandato de 4 anos, renovável sem concurso (apenas uma vez)	**Órgão** unipessoal Coadjuvado por adjuntos, nomeados pelo Conselho de Escola, mediante proposta do Diretor Executivo: **1** (menos de mil alunos) **2** (mais de mil alunos	**Compatibilização** das políticas nacionais com as orientações do Conselho de Escola **Submeter** à provação do Conselho de Escola propostas (elaboradas pelo Conselho Pedagógico) dos documentos orientadores **Executar** e fazer executar as deliberações do Conselho de Escola	**Obrigatoriamente,** um docente profissionalizado, com 5 anos de serviço e formação especializada **Seleccionado** por concurso aberto pelo Conselho de Escola **Responsável** perante o Conselho de Escola e especialmente responsável perante o Ministerio de Educação
CONSELHO ADMINISTRATIVO	**Diretor** Executivo (preside) **1 Adjunto** do Diretor Executivo **Chefe** dos Serviços Administrativos	**Órgão** deliberativo em materia de gestão administrativa e financeira	**Reúne** uma vez por mês
COORDENADOR DE NÚCLEO	**Unipessoal** **Mandato** de 4 anos	Cumprir e fazer cumprir as orientações do Diretor Executivo e exercer as competencias por ele delegadas	

QUADRO I (Continuação)

"Novo" Modelo de Gestão das Escolas no D.L. 172/91, de 10/05 e Legisl. Compl.

Órgão	Constituição	Competências	Observações
CONSELHO PEDAGÓGICO	**Diretor** Executivo **Chefe** dos Departamentos Curriculares **Coordenadores** de ano dos Diretores de Turma **Chefe** do Departamento de Formação **2 Representantes** da Associação de pais **3 Representantes** da Associação dos alunos **Responsável** pelos Serviços de Psicología e Orientação **NOTA:** pode ser alargada a outros docentes	**Órgão** de coordenação e orientação educativa, "prestando apoio aos órgãos de direção, administração e gestão da escola" **Elabora** as propostas dos Documentos Orientadores e dos diversos Planos **Emite** pareceres "por sua iniciativa ou quando solicitado..."	

Importará dizer que:

i) O Conselho de escola ou de Área Escolar se configura de forma muito nítida como um Órgão de direção (incluindo a planificação estratégica enquanto definição do sentido geral a imprimir à ação organizacional) e de controle;

ii) O Diretor Executivo se apresenta como um órgão de orientação e dinamização da ação organizacional, de gestão e de relação com a administração regional e central;

iii) O Conselho Pedagógico se perfila como órgão consultivo relativamente à planificação da ação e ao apoio aos restantes órgãos.

O modelo de gestão das escolas previsto no decreto-lei n.º 172/91, de 10 de Maio, iniciou sua experimentação no ano letivo de 1992-93 em 21 escolas e 3 áreas escolares, viu a rede experimental ampliada para 49 escolas e 5 áreas escolares em 1993-94. Parecem pouco claros os critérios de seleção da rede, uma vez que *"a escolha procurou contemplar estabelecimentos cujos órgãos diretivos se manifestassem disponíveis para aderir à experiência"* (Conselho de Acompanhamento e Avaliação, 1996:28).

O Conselho de Acompanhamento e Avaliação, adiante designado por C.A.A., criado pela Portaria 812/92, de 18 de Agosto, ao proceder à avaliação da lógica global do modelo constatou o seu excessivo grau de regulamentação e algumas ambiguidades de competências portadoras de *"um elevado potencial de conflitualidade"* (C.A.A., 1996:48-49).

Ainda ao nível da apreciação na generalidade, o C.A.A. detectou fragilidades nos suportes da experiência: insuficiência de formação dos atores, ausências de sistemas de informação entre os órgãos de gestão e a comunidade escolar, falta de aplicação de mecanismos de auto-avaliação do desempenho das escolas.

No que respeita à adequação do modelo a objetivos de política educativa e organizacional, o C.A.A. reconheceu que a democraticidade é *"formalmente assumida no modelo"*, ainda que encontre *"dificuldades para se concretizar"*, tornando-se *"a participação formalmente consagrada pouco real e efetiva"* (C.A.A.,1996:51-54).

Interessa ainda salientar que o Relatório do C.A.A.:

i) Reconhece a pertinência da separação entre as funções de direção (atribuídas ao Conselho de Escola) e as funções de gestão (atribuídas ao Diretor Executivo), classificando-a como *"uma das suas componentes inovadoras mais significativas"* (C.A.A., 1996:56);

ii) Afirma que *"o modelo, por si, não acrescenta condições para a assunção de uma maior autonomia*" por parte das escolas, *"para além do que está consagrado no decreto-lei n.º 43/89"* (C.A.A., 1996:56);

iii) Conclui que a autonomia formalmente consagrada em lei é aproveitada pelas escolas *"de formas diferentes consoante o dinamismo dos seus dirigentes"* (C.A.A., 1996:60);

iv) Constata a desmotivação dos Conselhos de Escola e de Área-Escolar, atribuindo-a à *"impossibilidade de assumirem a perspectiva política da função direção, face ao centralismo da administração educativa"* (C.A.A., 1996:60);

v) Refere a deficiente preparação do lançamento da experiência, sobretudo por falta de *"uma adequada ação de informação e de sensibilização junto dos protagonistas no quadro da escola e da comunidade envolvente"* (C.A.A., 1996:61);

vi) Denuncia a aplicação às escolas envolvidas na experiência *"de normativos de funcionamento iguais aos destinados aos restantes estabelecimentos de educação e ensino"* afirmando que isso, *"por si só, comprometeu a experimentação de um modelo diferente que, por isso, deveria pressupor uma atuação diferente por parte da administração educativa"* (C.A.A., 1996:62).

vii) Verificam uma *"insuficiente adaptabilidade do modelo à heterogeneidade da rede escolar e dos contextos em que a mesma está inserida"* (C.A.A., 1996:62).

No capítulo das Conclusões e Recomendações, o Relatório do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (C.A.A.):

i) Refere a necessidade de redefinição, numa ótica descentralizada, da distribuição de poderes e competências nos níveis central, regional, local e de escola, clarificando, de forma articulada e coerente, quais os poderes realmente transferidos para as escolas e qual a autonomia desta face à administração educativa e face à comunidade local (C.A.A., 1996:67);

ii) Recomenda a opção por um diploma-quadro que fixe as *"grandes coordenadas políticas da administração da instituição escolar"* e que se abandone a prática de definir em lei um *"modelo de administração escolar"* que encontrará sempre dificuldades na sua implantação, devido à heterogeneidade da rede de educação e ensino (C.A.A., 1996:67);

iii) Propõe uma *"desregulamentação exterior à escola"* acompanhada por um aumento de auto-regulamentação de escola, reduzindo ao indispensável os normativos impostos pela administração educativa (C.A.A., 1996:68);

iv) Conclui pela necessidade de uma melhor clarificação das funções e das competências dos órgãos, nomeadamente quanto à representação institucional da escola e à *"execução da política científica e pedagógica da escola"* (C.A.A., 1996:68);

v) Recomenda a tomada de medidas que visem a capacitação dos atores para o exercício das competências atribuídas aos diversos órgãos (C.A.A., 1996:68);

vi) Recomenda que se estimule a *"capacidade organizacional da própria comunidade escolar"*, nomeadamente *"fomentando a visibilidade pública das soluções criadas no âmbito das escolas e o debate cruzado sobre as mesmas"* (C.A.A., 1996:70).

O relatório do Conselho de Acompanhamento e Avaliação (C.C.A.) se pode considerar como bem progressista e até como uma proposta de modelo de gestão **para as escolas públicas prtuguesas,** ao contemplar aspectos fundamentais como: autonomia, participação, descentralização e rede escolar. Quer dizer, questões que consideramos sejam capazes de poder proporcionar *satisfação no trabalho* na direção das escolas.

Esse discurso vai ser recuperado de uma forma mais delineada e aprofundada com o *"Novíssimo modelo de gestão"* (decreto lei 115-A/98); mas que na prática da direção das escolas estar muito a desejar, como teremos oportunidade de verificar a seguir.

1.1.4. O "Novíssimo Modelo de Gestão" (Decreto Lei 115-A/98) e "Satisfaçao no Trabalho"

O impasse em que tinha caído o debate, político e académico, travado ao longo de onze anos em torno do modelo político-organizacional das escolas básicas e secundárias começa a romper-se com a publicação, em Dezembro de 1996, do *Estudo Prévio "Autonomia e Gestão das Escolas"*, de João Barroso, realizado de acordo com o Despacho n.º 130/Ministerio de Educação/1996. Neste, o autor define princípios para o processo de reforço da autonomia das escolas *"no contexto mais amplo da territorialização das políticas educativas"* e apresenta um conjunto de propostas e recomendações relativas ao faseamento do processo de autonomia, aos *"contratos de autonomia"*, às Associações de Escolas, à Gestão das Escolas, à formação dos responsáveis pela gestão das Escolas, a regulação e controlo.

Recusando a *"lógica de mercado"* inscrita no pensamento neoliberal defensor da promoção da qualidade através da competição entre escolas, o estudo procura *"descobrir outros sentidos para as políticas de descentralização e reforço da autonomia das escolas, diferentes dos que, tradicionalmente, estiveram na sua origem, contrapondo, assim, à 'lógica da privatização' emergente nessas políticas, uma lógica cívica e comunitária de renovação da escola pública"* (BARROSO, 1998:16).

Daí a preocupação em *"enquadrar o reforço da autonomia das escolas na manutenção do papel do Estado, como instancia integradora da coesão social no domínio da educação"* (BARROSO, 1998:16).

No que se refere ao regime jurídico a definir para a gestão das escolas, BARROSO propõe:

i) Que a lei se limite a estabelecer *"o quadro organizativo que deve regular a gestão de topo"*, deixando para as escolas a definição das estruturas de gestão intermédia (BARROSO, 1996:64);

ii) Para a gestão de topo, a criação de um Conselho de Escola que funcionaria como *"suporte que confere legitimidade ao processo de transferencia de competências para a escola e do qual emanam todos os outros órgãos de gestão"* (BARROSO, 1996:65).

iv) Do plenário do Conselho de Escola fazem parte todos os elementos das *comissões especializadas*: a administrativa; a pedagógica; a sócio-educativa; e a executiva que *"assegura as funções da gestão corrente e é responsável pela coordenação dos serviços e estruturas de gestão intermédia"* (BARROSO, 1996:65).

De posse deste estudo, o Ministério da Educação veio a publicar em Maio de 1998 um diploma que é mais prescritivo que o recomendado, ainda que definindo um modelo aberto cuja configuração específica é deixada à decisão das escolas, com base no seu Regulamento Interno e não acolhe a lógica de integração dos diferentes órgãos e funções que preside à proposta de João Barroso.

Trata-se da operacionalização de uma imagem organizacional da *escola como democracia*, tendo como elementos centrais os conceitos de autonomia, participação ("garantida" pela representatividade formal), democracia organizacional ("garantida" por órgãos de tipo colegial e electivo) e de integração comunitária da escola. Estes princípios fundamentam os seguintes aspectos essenciais do modelo:

- Uma estrutura da escola como miniatura da estrutura do estado: 3 Presidências, separação dos poderes "legislativo" e "executivo";

- Interdependência e solidariedade dos vários órgãos (que parece justificar o insuficiente cuidado quer com o equilíbrio dos poderes quer com a articulação de competências atribuídas aos vários órgãos);
- O Projeto Educativo de Escola como polarizador da ação dos diversos órgãos e da ação dos atores;

- A preocupação com fornecer aos alunos uma experiência democrática enquanto elemento da educação para a cidadania: Assembleia de Delegados de Turma e Assembleias de Alunos.

Parece claro que o pressuposto de que se partiu foi o de que são os processos de consenso e compromisso e não a conflitualidade das perspectivas e dos procedimentos a basear as decisões no interior da escola.

O decreto-lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio estabelece os seguintes órgãos de administação e gestão das Escolas e dos Agrupamentos de Escolas:

- **ASSEMBLEIA DE ESCOLA,** órgão de participação e representação da comunidade educativa, responsável pela definição das linhas orientadoras da ação da escola e que aprova os documentos reguladores da atividade e do funcionamento escolar: Projeto Educativo e Regulamento Interno;

- **DIREÇÃO EXECUTIVA** (Conselho Executivo ou Diretor), órgão responsável pela gestão nos domínios pedagógico, cultural, administrativo e financeiro;

- **CONSELHO ADMINISTRATIVO,** órgão de gestão administrativa e financeira;

- **CONSELHO PEDAGÓGICO,** órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente;

- **COORDENADOR DE ESCOLA,** responsável pela coordenação das atividades educativas das escolas do 1º ciclo do ensino básico e da Educação Pré-Escolar integradas num Agrupamento.

O Quadro II na próxima página e seguintes, resume-nos o modelo de gestão previsto no decreto-lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio, apresentando os respectivos órgãos, a sua constituição e as suas competências.

QUADRO II

O "Novissimo" Modelo de Gestão das Escolas no D.L. 115-A/98, de 04/05

Órgão	Constituição	Competências	Observações
ASSEMBLEIA DE ESCOLA (OU DE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS) **Mandato** de 3 anos, sendo os dos Pais e Alunos de 1 ano letivo **1 reunião** ordinária por período escolar **Máximo** de 20 elementos	**A definição**, em concreto, da sua constituição é da responsabilidade da escola **Docentes** (em número não superior a 50% do total) **Pessoal não docente** (em número não inferior a 10% do total) **Pais** (em número não inferior a 10% do total) **Autarquia** local **Alunos** (no secundario) **Facultativamente**: atividades culturais, artísiticas, científicas e econômicas	**Eleger** o Presidente (docente) **Aprovar** documentos orientadores e relatórios de execução do plano e do orçamento **Aprovar** propostas de contratos de autonomia **Definir** linhas orientadoras do Orçamento **Emitir** parecer sobre plano anual de atividades (parecer vinculativo) **Apreciar** resultados da avaliação interna da escola **Incentivar** o Relacionamento com a comunidade educativa **Acompanhar** processo eleitoral para direção executiva **Requerer** informações e dirigir recomendações aos outros órgãos da escola	**Definido** como órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola e órgão de participação e de representação da comunidade educativa **Os representantes** dos alunos e pessoal docente e não docente são eleitos em corpos eleitorias distintos **Os representantes** dos Pais são designados pelas Associações de Pais **Os representantes** da Autarquía são designados pela Câmara Municipal **Os representantes** das atividades culturais, científicas e económicas são cooptados pelos restantes membros
COORDENADOR DE ESCOLA **Unipessoal** **Mandato** de 3 anos	**Coordenar** as atividades da escola, em articulação com a direção executiva **Cumprir** e fazer cumprir as decisões da direção executiva e exercer as competências por esta delegadas **Veicular** as Informações relativas ao pessoal e aos alunos **Promover** e incentivar a participação dos pais autarquías e intereses locais	**Não há lugar** ao Coordenador na escola-sede do Agrupamento e nas escolas com menos de 3 docentes **É um docente** do quadro em exercício de funções na escola, eleito pela totalidade dos docentes em exercício de funções

QUADRO II (Continuação)

O "Novissimo" Modelo de Gestão das Escolas no D.L. 115-A/98, de 04/05

Órgão	Constituição	Competências	Observações
DIREÇÃO EXECUTIVA **Definido** como órgão de administração e gestão nas áreas cultural, pedagógica, administrativa e financeira **Mandato** de 3 anos	**A direção** executiva assume uma de duas configurações, conforme a opção da escola **Órgão unipessoal,** o Diretor, coadjuvado por 2 adjuntos, propostos pelo Diretor e nomeados pelo Diretor Regional, **ou** Órgão colegial, o Conselho Executivo, constituido por um Presidente e dois vice-presidentes	**Elaborar** e submeter à provação da Assembleia proposta dos documentos orientadores e contratos de autonomia, ouvido o Conselho Pedagógico **Definir** o regime de funcionamento da escola **Elaborar** o projeto de orçamento **Elaborar e aprovar o** plano anual de atividades (sujeito a parecer vinculativo da Assembleia) **Elaborar** os relatórios periódicos e final de atividades **Superintender** na constituição de turmas e elaboração dos horarios **Distribuir** o serviço Docente e não docente **Designar** os Diretores de Turma **Planear** e assegurar a execução da Ação Social Escolar **Gerir** instalações, espaços, equipamentos e outros recursos educativos **Estabelecer** protocolos e celebrar acordos **Seleccionar** e recrutar pessoal docente e não docente	
CONSELHO ADMINISTRATIVO **Reúne** uma vez por mês	**Diretor** ou Presidente do Conselho (preside) **1 Adjunto** do Diretor ou 1 dos vice-presidentes do conselho executivo **Chefe** dos serviços administrativos	**Aprovar** o orçamento anual **Elaborar** o relatório e contas de gerência **Autorizar** despesas e seu pagamento **Zelar** pela atualização do cadastro patrimonial	**Órgão deliberativo** em matéria de gestão administrativo – financeira

QUADRO II (continuação)

O "Novissimo" Modelo de Gestão das Escolas no D.L. 115-A/98, de 04/05

Órgão	Constituição	Competências	Observações
CONSELHO PEDAGÓGICO **Reúne** ordinariamente 1 vez por mês	**Com um máximo de 20** elementos, a sua composição é da responsabilidade de cada escola, devendo incluir: **Diretor ou Presidente** do Conselho Executivo **Representantes** das estruturas de orientação educativa **Representantes** dos serviços de apoio educativo **Representantes** da Associação de Pais **Representantes** dos Alunos, no ensino secundario **Representantes** do pessoal não docente **Representantes** dos projetos de desenvolvimento educativo	**Eleger** o Presidente (docente) **Apresentar** propostas para a elaboração do projeto educativo, plano anual de atividades **Pronunciar-se** sobre as propostas de regulamento interno e de contratos de autonomia **Elaborar** plano anual de formação de docentes e não-docentes **Definir criterios** gerais para a orientação escolar e profissional, o acompanhamento pedagógico e a avaliação dos alunos, articulação e diversificação curricular, apoios e complementos educativos, modalidades especiais de educação, a elaboração de horarios **Propor** a criação de componentes locais do currículo, o desenvolvimento de experiencias de inovação pedagógica e formação **Adotar** os manuais escolares, ouvidos os Departamentos Curriculares **Incentivar** e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural **Definir** os requisitos para a contratação de pessoal docente e não-docente **Intervir** no processo de avaliação desempenho dos docentes **Acompanhar** e avaliar a execução das suas deliberações e recomendações	**Definido** como "orgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomedamente nos Domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente"

Do "Novissimo" Modelo de Gestão das Escolas (Decreto Lei n.º 115-A/98, de 04/05) temos a salientar que:

1) A Assembleia de Escola surge como o órgão de direção, embora – como, aliás, já sucedia no modelo anterior – a designação de "direção" seja reservada para o *órgão de gestão*. Para além disso, a Assembleia parece assumir também fiscalização de outros órgãos, sendo perceptível o apelo a que exerça uma *"influência"* sobre os mesmos;

2) À Direção Executiva parece ser reconhecido o monopólio da concepção, da interpretação do projeto de escola e da sua tradução em programas de ação, ao ser-lhe atribuída a incumbência de elaborar as propostas de todos os grandes documentos orientadores da ação da escola (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Orçamento e Plano Anual de Atividades). Tem poderes de gestão que o legislador quis discriminar abundantemente e compete-lhe a representação externa da escola;

3) O Conselho Pedagógico configura-se como um órgão misto: consultivo para a maior parte das matérias, assume funções deliberativas quanto à definição de critérios gerais para um conjunto delimitado de domínios.

Importa ainda salientar que o decreto anuncia a criação de Conselhos Locais de Educação, *"com base na iniciativa do município"* (art. 2º), define o conceito e prescreve os princípios (art. 48º) a que devem obedecer os *contratos de autonomia* a celebrar, por iniciativa da escola, entre esta e a administração regional da educação. Os *contratos de autonomia* são o instrumento para o desenvolvimento da autonomia da escola *"segundo um processo fraseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício" (art. 47º-1).*

A inevitável precedência da tomada de decisões pelas escolas sobre a instalação do novo figurino organizacional trouxe ao *Regulamento Interno da Escola* uma centralidade que corre o risco de deixar para segundo plano o *projeto de escola* e transformar-se, ele próprio, num misto de *"Regulamento-Organograma"* e *"Regulamento-Código Normativo"* (SARMENTO, 1998:21) tributário das concepções gerencialista e juridicista da administração educativa.

Distinguindo entre *"autonomia administrativa"* e *"autonomia de projeto"* e denunciando a ênfase na primeira ao nível do debate, SARMENTO (1998:22) declara que *"um entendimento puramente administrativista da*

autonomia tenderá a fazer deste tipo de Regulamento o seu modelo de referencia, pelo que é, muito provavelmente, aquele que constitui o principal risco, no estado atual do debate sobre a construção da autonomia".

Parece-nos poder afirmar que a *satisfação ou insatisfação do trabalho* de administração das escolas públicas, em Portugal, encontrando-se numa encruzilhada organizacional impulsionada do centro para periferia, é passível de ser **inserida tanto numa lógica de concentração desconcentrada em busca da maior eficácia administrativa, como numa lógica descentralizada e autónoma** onde a participação dos vários intervenientes da comunidade não se esgota em rituais de democracia representativa formal e de participação simbólica e meramente instrumental.

Deste modo, a evolução da administração das escolas depende, em grande parte, da mobilização e do posicionamento que venham a tomar os parceiros educativos, nomeadamente as autarquias locais, os pais e os representantes dos interesses socioeconómicos, culturais e científicos, para além dos professores e da própria Administração educativa. No entanto, ela depende também do sentido estratégico que venham a revelar os gestores das escolas para jogar num tabuleiro que, de entre as manifestas contradições, comporta potencialidades a explorar.

Neste sentido, torna-se relevante a formação especializada adquirida pelos gestores para o desempenho dos cargos nas escolas. Mas, por si só, a qualificação para o exercício das funções de administração e gestão escolar, venha ela da posse de habilitação específica, formação permanente ou de experiência no exercício dos cargos, torna-se insuficiente para romper com a lógica burocrático-administrativa, se não estiver aliada a uma vontade forte de quotidianamente renovar o compromisso assumido com uma agenda de tipo descentralizado, autónomo e de reflexão constante (através auto-avaliação, circulos de qualidade e investigação participativa) de *desocultação* dos processos micro e macro político de poder relacionados a construção social da organização escola.

2. As ciências da educação e o discurso político

António Nóvoa (1992), analisando a evolução das prioridades da investigação educacional nos últimos cinquenta anos estabelece cinco fases: a primeira, centrada no indivíduo-aluno, vigora até aos anos 50; a segunda gira em torno da sala de aula, enfatizando as interações constituintes do

processo educativo e situa-se nos anos 50/60; a terceira, vigente nos anos 60/70 dedica-se à análise macro, orientada para o sistema educativo; a quarta, nos anos 70/80, regressa às temáticas da turma e da sala de aula; a última, nos anos 80/90, centra a sua atenção na escola-organização.

O mesmo autor reconhece que esta importância da escola-organização como objeto de estudo favorece uma *"importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc.) e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-acção, investigação-formação, etc.)"* (NÓVOA, 1992:19). Trata-se da *"emergencia do estabelecimento de ensino"* quer ao nível da investigação educacional quer ao nível das decisões político-educativas.

Situando a explicação do fenómeno ao nível das medidas descentralizadas tomadas em diversos países e do impacto produzido, no finais dos anos setenta, pelo *movimento das escolas eficazes*, também COSTA (1996:21) reconhece que se trata de:

> "Um movimento de valorização da escola-organização, que continua ainda atualmente em expansão de acordo com uma dupla vertente: por um lado enquanto linha de investigação onde proliferam diversos estudos – ora com a mesma designação (escolas eficazes), ora através de outros conceitos como os de escolas de qualidade, escolas excelentes (...) e, por outro lado, devido ao caráter naturalmente normativo e prescritivo desta orientação, como estratégia de intervenção nos contextos educativos dos vários países em ordem à obtenção de escolas de maior sucesso educativo".

NÓVOA (1992:20) alerta para a necessidade de a valorização da escola-organização não fazer esquecer as abordagens que historicamente a antecederam:

> "O olhar centrado nas organizações escolares não deve servir para excluir, mas antes para contextualizar todas as instancias e dimensões presentes no ato educativo. É esta capacidade integradora que pode conceder à análise das organizações escolares um papel crítico e estimulante, evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico".

Na perspectiva de LIMA (1996:30-31), esta abordagem acima referenciada permite a valorização dos elementos intermédios *"que são também intermediários ou mediadores"* entre o *macro* (o sistema, o Estado) e o *micro* (o ator, a sala de aula). Concebendo-se, deste modo, a escola como um terreno específico de articulação entre os níveis *macro* e *micro*, evita-se quer o erro de considerar a organização escola de forma isolada quer o exagero dos determinismos macrossociais que reduzem as dimensões

organizacionais e que condenam os atores à reprodução e à adaptação, perante a imposição externa.

A valorização da escola como objeto de estudo anda, assim, associada à valorização dos atores escolares, à relativização do papel da lei e da norma na regulação da ação social, a uma filosofia social convencionalista, à autonomia das organizações escolares no quadro da reconceitualização das relações entre o local e o nacional.

Esta centralidade da escola no discurso científico coincide temporalmente com a *"crise de governabilidade do sistema de ensino"* (BARROSO, 1996:9) motivada pelo seu crescimento, pela complexidade de situações geradas pela heterogeneidade dos alunos, pela ruptura na transição entre educação e emprego, pelas restrições orçamentais decorrentes da crise económica e pelos disfuncionamentos burocráticos do aparelho administrativo do Estado.

Deste modo, torna-se compreensível que o discurso político se aproprie dos temas centrais do discurso científico, ainda que sujeitando-os a processos de reapreciação. Tal apropriação tornou-se mais visível em Portugal a partir do momento em que um relativamente numeroso grupo de estudiosos das Ciências da Educação passaram a desempenhar cargos ou a exercer funções aos vários níveis do aparelho político-administrativo da educação.

Tal explica que da reunião dos elementos presentes no conjunto das intervenções dos responsáveis políticos do Ministério da Educação resulte um retrato da escola eficaz que pode descrever através das palavras-chave seguintes: autonomia, liderança organizacional efetiva e reconhecida, articulação curricular, otimização do tempo, estabilidade profissional, participação dos pais, reconhecimento público, apoio das autoridades, identidade, coesão, projeto.

O conceito de escola-comunidade educativa, exprimindo uma concepção de escola oposta à de escola-serviço local de estado, encerra esta desejada reorientação da escola portuguesa e significa considerar, na definição da escola, não as suas fronteiras físicas mas as suas fronteiras sociais, que ficam delimitadas pelo conjunto de beneficiários e utilizadores diretos (alunos) e indiretos da escola (pais, empregadores, comunidade local, toda a sociedade).

O conceito encerra ainda a ideia de partilha de responsabilidades na ação educativa entre os membros de escola e os elementos e instituições da comunidade, a articulação dos seus esforços e dos seus recursos e um

autêntico partenariado educativo do qual se espera a solução do magno problema do insucesso escolar.

Associado a este conceito e à ideia de integração comunitária da escola anda a ideia de autonomia da escola, considerada condição indispensável da sua possibilidade de adequação às características, problemas e necessidades educativas do seu contexto externo e pré-requisito de um autêntico conteúdo real da participação dos elementos da comunidade na escola, que se pretende estimular e consagrar.

Daí que uma das primeiras peças legislativas da reforma, o decreto-lei n.º 43/89, seja destinado a definir o quadro geral de autonomia das instituições escolares e desde logo a define como capacidade para elaborar e desenvolver um projeto educativo próprio, elaborado com a participação da comunidade.

Revisitando o conjunto de diplomas legais que constituem a última reforma do sistema educativo, podemos constatar que a integração comunitária da escola foi concebida segundo as seguintes modalidades:

1) Enquanto participação dos elementos da comunidade na gestão das escolas, através da intervenção dos pais, autarquias e dos interesses sócio-económicos e culturais no órgão de direção das escolas criado pelo decreto-lei n.º 172/91, o Conselho de Escola ou de Área Escolar e, posteriormente, na Assembleia de Escola, criada pelo decreto-lei n.º 115-A/98, de 04 de Maio;

2) Enquanto articulação dos conteúdos do ensino com a cultura local, através da institucionalização da Área-Escola e das Atividades de Complemento Curricular, com as quais se faz apelo não só à utilização escolar dos recursos educativos do meio mas também à concretização dos saberes académicos.

A participação dos elementos da comunidade surge associada não só à sua co-responsabilização no combate ao insucesso escolar e à construção de uma escola mais eficaz como também à concretização do conceito de democracia participativa e a necessidade de instituir, paralelamente à prestação de contas ao Estado, uma prestação de contas à comunidade local, entendida como contraponto da autonomia da escola que se quer evitar venha a ter um conteúdo meramente corporativo.

As medidas referidas em 2) concretizariam, no plano curricular, a referida autonomia da escola e surgem como contraponto de um currículo que, na

sua quase globalidade é nacionalmente prescrito e apresenta um alto grau de prescritividade.

Condicionado pela produção político-legislativa da escola e influenciado pelos discursos político e científico, o gestor escolar exerce as suas funções num contexto específico que analisaremos a seguir, a fim de elucidar o *"ambiente de tarefa"* em que age e que influencia a *satisfação ou insatisfação do seu trabalho.*

3. Condições do exercício do cargo de direção da escola pública portuguesa e satisfação no trabalho

Estudo de CLÍMACO (1988b) revelam que o dia a dia do gestor escolar se caracteriza pela fragmentação ocasionada quer pela variedade das tarefas a que se entrega quer por uma prática mais determinada pela reação aos acontecimentos, do que por prioridades de ação decorrentes dos objetivos organizacionais.

Afirmar uma prática diretiva predominantemente reativa significa afirmar uma certa *insatisfação no trabalho* de gestão em que a iniciativa própria tem uma reduzida importância na determinação da ação, a qual surge mais condicionada pela pressão dos acontecimentos e dos coletivos de professores, pais, alunos e administração do sistema.

Consome, assim, mais tempo em operações de natureza técnico-administrativa e de *"gestão humana"* do que em *"política educativa"*. Parece poder concluir-se que assumem um maior relevo no desempenho do cargo as tarefas de gestão administrativa, gestão do pessoal e gestão do comportamento dos estudantes. Pelo contrário, as tarefas relacionadas com o desenvolvimento profissional, a planificação e as relações com a comunidade são aquelas a que é dedicado menos tempo e menor atenção.

A tendência da Administração Central e Regional para a hiper-regulamentação cria insegurança, dada a existência de conflitos de normas, hierarquias e âmbitos de competências. O cumprimento do regulamentado torna-se, assim, num processo complexo e confuso, devido à hipertrofia legislativa e à complexidade técnica do sistema de normas.

Para além disso, os dirigentes da escola têm de fazer frente a situações delicadas e conflituais. Como nos diz SACRISTÁN (1995:117):

> "La naturaleza compleja de la organización de los centros y lo ambiguo de sus metas así como de sus límites institucionales, contribuyen en buena

> medida a que proliferen ese tipo de situaciones. Por otra parte, desde la dirección se han de conjugar intereses particulares con los más comunes a todos los miembros, y esto es indiscutible que conlleva tensión y el tener que adoptar decisiones no siempre vistas con agrado por los afectados."

Embora a direção escolar possa não escapar a esta inflação regulamentadora, o gestor escolar tenta evitar que os casos cheguem a "cima", atuando na periferia da norma, somando às dificuldades do trabalho diretivo preocupações com os riscos pessoais inerentes às decisões que assume.

A ambígua autonomia das escolas, associada à relação sutil que o legislador vai estabelecendo entre o desempenho da direção e a qualidade do trabalho educativo da escola cria uma situação delicada e conflitual: são "parte" da Administração ou do grupo de docentes? Apostam em fazer cumprir as normas ou preferem defender os interesses educativos e culturais da comunidade educativa?

Muitas vezes acusados ou suspeitos de estar a fazer o jogo da administração e de se colocarem do lado desta contra os seus colegas, os gestores escolares têm de "dar a cara" por uma Administração que os não apoia suficientemente nem é ágil na resolução dos problemas que surgem nas escolas:

> "La posición del director, actuando como filtro entre la comunidad escolar y la Administración, lo sume en la contradicción entre, por un lado, las progresivas demandas a su implicación activa en iniciativas y esfuerzos de mejora y, por otra parte, la ausencia de soportes. Como consecuencia de ello el director se hunde progresivamente en los papeles burocráticos o se ve obligado a dedicar su tiempo a satisfacer las demandas externas, excluyéndose así de cualquier posible participación en los cambios." (SACRISTÁN:1995:145-146).

Importa ainda salientar a insuficiência do complemento económico, o aumento de trabalho por comparação com a função docente, ausência de formação específica e a inexistência de serviços de apoio à gestão.

4. Breve consideração

A escola é uma instituição social, regida por normas, que dizem respeito à obrigação escolar, aos horários, ao emprego do tempo e outras. Como consequência disto, a intervenção do gestor ou gestora, situa-se, sempre, num quadro institucional. Entretanto, a escola pode ser encarada como uma instituição, dotada de uma autonomia relativa; como um território

intermédio de decisão, no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macro sistema.

Uma escola mais autónoma será, portanto, uma escola com pessoas concretas e não um aglomerado de pessoas categorizadas e tipificadas. As capacidades e competências concretas dessas pessoas são, certamente, mais (eventualmente, menos) que as presumidas pelas categorizações legais. Os projectos, as qualidades humanos e o grau de empenhamento dessas pessoas diferem e os seus ciclos de vida proporcionam-lhes, de igual modo, oportunidades diferentes de intervenção.

Já se configuram processos de mudanças e de inovação educacional, que passam pela compreensão das instituições escolares, em toda a sua complexidade; ou seja, a escola já é percebida, como uma instituição dotada de autonomia relativa, possuindo, também, um território de decisão, no domínio educativo.

A participação dos membros da comunidade educativa na gestão escolar, cria oportunidade para o exercício cooperativo e, os membros passam a assumir co-responsavelmente o processo educativo. Ainda existem poucos progressos, na medida em que há factores externos e internos, que dificultam o processo de participação.

Quanto aos externos, verifica-se o grande número de exigências burocráticas, que são enviadas às escolas, muitas vezes à última da hora, tomando o tempo das pessoas. Quanto aos factores internos, as dificuldades aparecem, devido a questões económicas, psicológicas, ideológicas e sociais, fazendo com que as pessoas, se sobrecarreguem de trabalho e, muitas vezes, não encontrem ânimo, para discutir os problemas existentes nas escolas.

A democracia educacional acontecerá, a partir do momento em que as pessoas envolvidas na escola, unirem as suas forças, no sentido da mudança de um trabalho centralizador, para um trabalho descentralizado de auto-avaliação e de reflexão. Neste processo, as decisões serão compartilhadas, mediante mecanismos dos órgãos colegiais. Porém, não é algo que se realize do dia para a noite; é um caminho a ser trilhado com muita luta.

Partindo desta ideia, anteriormente mencionada, com vista a concretizar uma gestão participativa educacional, é necessário que, em cada escola, a comunidade vá conquistando seu espaço de participação. O processo inicial de formação da consciência crítica e autocrítica, na comunidade, é ponto

relevante, para elaborar o conhecimento adequado dos problemas, que afectam o grupo.

Na perspectiva de uma participação dos diversos grupos, na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância dos conflitos, mas de levar em conta a sua existência; bem como as suas causas e as suas implicações, na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária na luta por objectivos de longo alcance, com a efectiva oferta de ensino, de boa qualidade, para a população.

O trabalho dos órgãos colegiais constituem um projecto de mudanças estruturais dentro da escola. Esta mudança não acontecerá de maneira imediata e sim, desenvolvida no dia a dia, à medida que se compreendem os problemas educacionais.

É aqui que a inovação se decide, nesta capacidade para criar nas instituições escolares, sistemas permanentes de apoio à inovação, para valorizar os grupos portadores de uma perspectiva inovadora. Porque a inovação educacional é sobretudo um **processo**, e não um **produto**.

O trabalho colectivo é fruto de um processo de planeamento e um meio para a elaboração do Projecto Educativo e da investigação ação. Este projecto educativo precisa de estar incorporado à acção de cada educador, fruto de um processo de planeamento colectivo. Cabe lembrar, enfim, que a Escola necessita desenvolver a capacidade de pensar o seu trabalho a longo prazo, com os objectivos a serem atingidos.

A co-responsabilidade dos membros da comunidade educativa, levará a formular normas comuns de cooperação. Trata-se de realizar uma verdadeira colegialidade, onde todas as pessoas envolvidas no processo escolar, possam participar nas tomadas de decisão.

Para entrar num processo de tomada de decisão, é necessário saber-se, o que se irá decidir e ter capacidade para a decisão. A participação verdadeira, significa envolvimento dos indivíduos no processo, dando-lhes oportunidades, para exporem as suas posições.

O trabalho colectivo coerente, articulado e posicionado na escola, é tarefa desafiante, que exige empenho, perseverança, paciência, e crença naquilo que se quer. O trabalho é permeado por valores, que extrapolam a escola, envolvendo a realidade social.

A luta pela gestão democrática da escola e *satisfação no trabalho* da direção, insere-se, numa luta maior, pela democracia, no seio da própria sociedade. A eficácia dessa luta depende da ousadia de cada escola experimentar o novo e, não apenas de desejá-lo. Para isto, é necessário percorrer um caminho de confiança, na capacidade das pessoas envolvidas na escola, com o intuito de resolverem os seus problemas educacionais.

Consciente da complexidade da organização escolar**: na sua multidimensionalidade; incertezas; particularidades; idiossincrasias; ambiguidades; especificidades; crises; caos; imprevisibilidades; ordem-desordem-ordem; disputa ideológica no interior da escola; tensões entre as pessoas e escalões; micro e macro política do poder; conflitos mais ou menos explícitos; poder mais ou menos camuflado; relações entre as pessoas; dimensão psicológica**; **educação intrumental** x **educação ontológica; cultura da escola e suas diversas subculturas.**

Precisamos agora saber o que pensam os atores sociais – gestores e gestoras das escolas públicas secundárias portuguesas – sobre suas percepções referentes aspectos que proporcinam *satisfação ou insatisfação no trabalho* de gestão. Para concretizar este objetivo necessitamos fazer o **desenho da investigação**, o qual será desenvolvido no próximo capítulo.

CAPÍTULO V – METODOLOGIA

1. OBJETIVOS
2. VARIÁVEIS DA INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA
3. VARIÁVEIS DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA
4. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO
- 4.1. O enfoque
- 4.2. O método descritivo
- 4.3. Técnica de investigação: estudos analíticos
- 4.4. A amostra
- 4.5. Tamanho da amostra
- 4.6. Os instrumentos para recolha das informações
  - 4.6.1. O questionário
    - 4.6.1.1. O questionário S20/23
  - 4.6.2. A entrevista
    - 4.6.2.1. Elaboração das perguntas

5. PROCEDIMENTOS PARA RECOLHA DE INFORMAÇÕES
6. FIABILIDADE E VALIDADE DO QUESTIONÁRIO S20/23
7. ANÁLISE DOS DADOS
- 7.1. Tratamento dos dados quantitativos
- 7.2. Tratamento dos dados qualitativos

CAPÍTULO V – METODOLOGIA

Neste tópico apresentamos as questões referentes à metodologia que utilizamos para desenvolver a nossa investigação.

Inicialmente definimos os objetivos e as variáveis quantitativas e qualitativas que orientaram o estudo empírico.

Depois fizemos o desenho da investigação abordando o enfoque qualitativo, quantitativo, o método descritivo e a técnica dos estudos analíticos. Justificamos também a decisão da amostra, seu tamanho e os instrumentos para recolha das informações.

Em seguida aparecem os procedimentos desenvolvidos para obtenção dos dados, a fiabilidade e validade do questionário S20/24 de MÉLIA e PEIRÓ (1989) e, por fim apresentamos como fizemos a análise dos dados quantitativos e qualitativos.

1. Objetivos

Na introdução deste trabalho foram explicitados os objetivos deste nosso estudo. Mas, para efeitos didáticos e necesários neste capítulo, repetiremos os objetivos específicos da nossa investigação:

1. *Diagnóstico da satisfação no trabalho* dos diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal *com os seguintes fatores*: supervisão, ambiente laboral, prestações recebidas, satisfação intrínseca no trabalho e participação.

2. *Grau de satisfação* no trabalho dos diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal, por *variáveis*: sexo, grupo de idade, estado civil, habilitações académicas, tempo de exercício na instituição, tempo no cargo de direção, número de alunos e número de professores.

3. *Percepções subjetivas* dos diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal, com relação a *satisfação no trabalho*.

4. *Proposta de intervenção* para melhoria do trabalho de gestão da escola secundária.

2. Variáveis da investigação quantitativa

As variáveis que influenciam na *satisfação no trabalho* como vimos no **capitulo I** envolve: *aspectos inerentes a cada pessoa, aspectos decorrentes do ambiente sociocultural do individuo e os relacionados com o proprio ambiente de trabalho.*

Logo as **percepções** dos gestores escolares sobre a *satisfação no trabalho* da direção é individual, particular , única, com influencias psicosociais e estará sempre condicionada pelas dimensões constitutivas da organização escolar, quais sejam:

- Os processos inerentes à escola;
- O seu Contexto (comunidade envolvente);
- As relações interna e externa da escola (ou seja, sua micro e macro política);
- Sua estrutura formal e informal;
- Seus valores;
- Sua cultura.

Numa tentativa de compreensão desta realidade multidimensional e dentro dos objetivos da nossa investigação utilizamos as categorías trabalhadas por MÉLIA E PEIRÓ (1989)*"La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: el cuestionario de satisfacción S20/23"*, para definirmos as variáveis **independentes, dependentes e intervenientes** do nosso estudo empírico quantitativo.

> "Variables dependientes (Y): reciben este nombre las variables a explicar, o sea, el objeto de la investigación, que se trata de explicar en función de otros elementos.
>
> Variables independientes (X): son las variables explicativas, o sea, los factores o elementos susceptibles de explicar las variables dependientes.
>
> Variables intermedias o intervinientes: en algunos casos de análisis de relación causa-efecto, se introducen una o más variables de enlace interpretativo entre las variables dependientes e independientes. Se trata de variables vinculadas funcionalmente a la variable dependiente y a la variable independiente y que producen un efecto en la relación existente entre esas variables" (ANDER-EGG, 1996:102).

A nossa **variável dependente** é *"satisfação ou insatisfação no trabalho dos diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal"* que, no contexto organizacional da escola, pode ser influenciado psicologicamente por **variáveis independentes** como:

supervisão, ambiente laboral, prestações recebidas, satisfação intrínseca no trabalho e participação.

As **variáveis intervenientes** são as sóciodemográficas (*sexo, estado civil, grupo de idade, habilitaçoes académicas, tempo de exercício na instituiçao, tempo no cargo de direção, numero de professores e número de alunos da escola*) que podem ter variações no grau de satisfação ou insatisfação no trabalho (**variável dependente**) com relação as **variáveis independentes**.

Nas páginas seguintes apresentamos a estrutura dessas variáveis.

FIGURA 01 – VARIÁVEIS INDEPENDENTES E VARIÁVEL DEPENDENTE

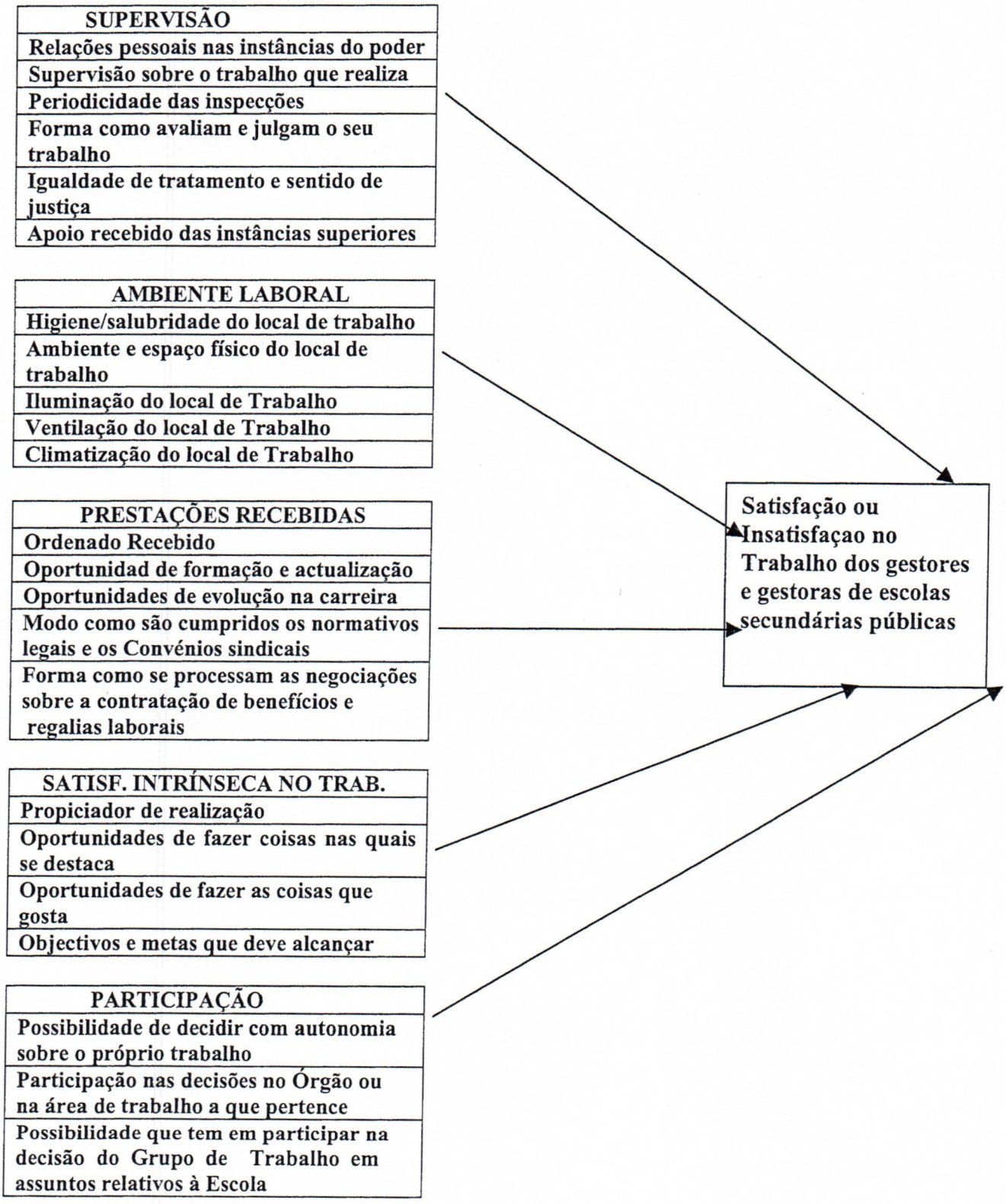
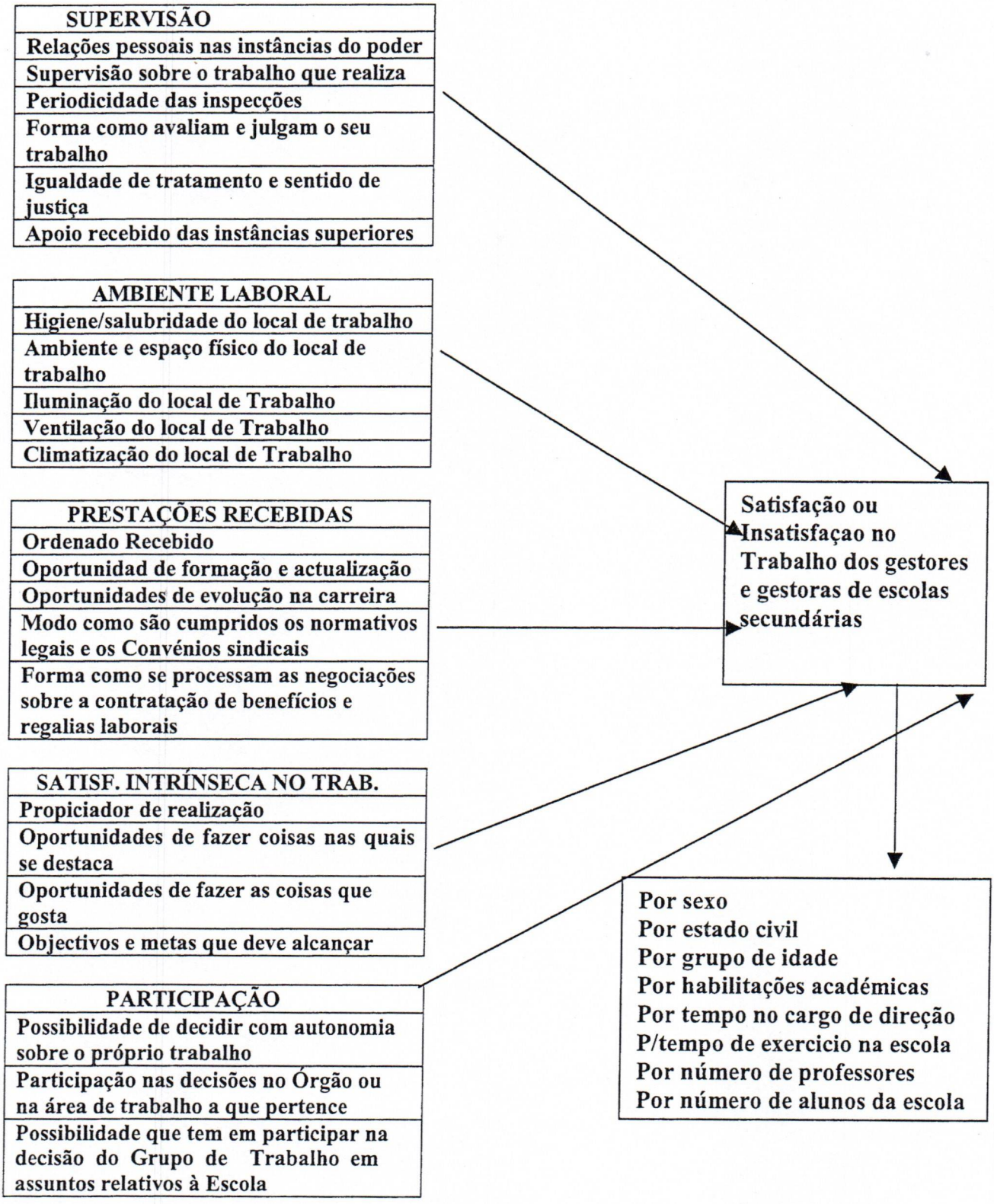


FIGURA 02 – VARIÁVEIS INDEPENDENTES
VARIÁVEL DEPENDENTE
VARIÁVEIS INTERVENIENTES



3. Variáveis da investigação qualitativa

São as variáveis que podem ***emergir*** da análise de conteúdo dos resultados das quatro (04) perguntas abertas da entrevista (anexo 5) e que corresponde as "*percepções subjetivas* dos diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal, com relação à *satisfação no trabalho*".

O nosso marco teórico construído nos capítulos I, II, III e IV posibilita *a intuição* de algumas **variaveis subjetivas** que provavelmente poderiam aparecer no discurso dos entrevistados. Vejamos a seguir algumas possiveis **variáveis independentes** que podem ser responsáveis pela **satisfação ou insatisfação do trabalho** do gestor da escola.

VARIÁVEL DEPENDENTE Satisfação no Trabalho	**VARIÁVEIS INDEPENDENTES** (opiniões, idéias, crenças e valores significativos)
1. **Satisfações** no trabalho de gestor escolar	1.1. **Resultados** dos alunos 1.2. **Reconhecimento** da comunidade escolar com o trabalho da direção 1.3. **Relações interpessoais** 1.4. **Condições de trabalho** 1.5. **O clima**
2.**Insatisfações** no trabalho de gestor escolar	2.1. **Ausência de autonomia** 2.2. **A gestão de pessoas** 2.3. **Burocracia** 2.4. **Ausencia de recursos humanos e materiais** 2.5. **Administração dos conflitos**
3. **Condições** dinamizadas pelo gestor da escola para uma melhor **satisfaçao** no seu trabalho	3.1. **Reflexão** 3.2. **Liderança educativa** 3.3. **Trabalhar com a diversidade** 3.4. **Trabalhar com as incertezas** 3.5. **Incoporar outras instituições** 3.6. **Contemplar a dimensão psicológica**
4. **Melhor qualidade de vida do trabalho** do gestor escolar	4.1. **Autonomia efetiva** 4.2. **Recursos humanos e materiais** 4.3. **Melhor remuneração** 4.4. **Menos burocracia** 4.5. **Mais formação** 4.6. **Auto-avaliação** 4.7. **Investigação-ação** 4.8. Desvelar o **lado oculto** da organização

4. Desenho da investigação

> **"el esbozo, esquema, prototipo o modelo que indica el conjunto de decisiones, pasos y actividades a realizar para guiar el curso de una investigación"** (ANDER-EGG, 1996:153).

Consciente da complexidade de administrar uma escola pública e consciente da nossa opção paradigmática, que assumimos em nosso marco teórico para o entendimento da *satisfação no trabalho* da gestão da escola secundária pública portuguesa, tentamos dentro das nossas limitações empíricas apresentar um desenho que se aproximasse o mais possivel da *perspectiva compreensiva e integradora.*

Uma perspectiva que tenta não ser dicotomica e procura compreender os diversos paradigmas naquilo em que eles possam ajudar-nos instrumentalmente e metodologicamente na compreensão do fenómeno que estamos a investigar. Neste sentido o enfoque quantitativo e qualitativo, o método descritivo na sua vertente analítica (com seus respectivos instrumentos de recolha de dados) fazem parte do nosso *desenho* que explicitaremos a seguir.

4.1. O enfoque

LESSARD et al.(1994), quando analisa — Qualitativo-Quantitativo: Dicotomia ou Continuum —, diz-nos o seguinte:

> «Uma das maneiras de abordar o aspecto epistemológico das metodologias qualitativas consiste em examinar o modo como os investigadores se posicionam face ao tipo de relação que existe, ou poderia existir, entre metodologias <qualitativas> e metodologias <quantitativas>. Podemos, para já, identificar duas posturas bastante diferentes: uma que toma o partido de uma distinção dicotómica e outra que opta pela tese de um *continuum* entre qualitativo e quantitativo (...)» (p.31).

A integração, do enfoque quantitativo e qualitativo, permite que o pesquisador faça um *cruzamento* das suas conclusões, de modo a ter maior confiança de que os seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Ele não se limita ao que pode ser recolhido de uma entrevista: pode entrevistar repetidamente; pode aplicar questionários; pode investigar diferentes questões, em diferentes ocasiões; pode utilizar fontes documentais e dados estatísticos.

Como nenhum investigador tem condições para produzir um conhecimento completo da realidade; diferentes abordagens de pesquisa podem projectar luz sob diferentes questões. É o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de recolher e analisar os dados (qualitativa e quantitativamente), que permitem uma ideia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema.

Acreditamos que os investigadores em educação, devem admitir que não há uma única técnica, um único meio válido de recolha de dados em todas as pesquisas. Acreditamos que há uma interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objectiva no quotidiano. A escolha de trabalhar com dados estatísticos ou com um único grupo ou indivíduo, ou com ambos, depende de questões levantadas e dos problemas que se querem responder.

É o processo da investigação em educação, que qualifica as técnicas e os procedimentos necessários para as respostas que se querem alcançar. Cada pesquisador deve estabelecer os procedimentos de recolha de dados, que sejam mais adequados, para o seu objecto particular. Na verdade, o importante é ser criativo e flexível, para explorar todos os possíveis caminhos e não endeusar a ideia de que os dados qualitativos (DESHAIES, 1997) comprometem a objectividade, a neutralidade e o rigor científico.

Diagnosticar as percepções dos gestores de 30 escolas secundárias públicas da região norte de Portugal com relação a *satisfação no trabalho,* através escalas (1= totalmente insatisfeito; 2= algo insatisfeito; 3= indiferente; 4 = algo satisfeito; 5=totalmente satisfeito) e, com algumas perguntas subjetivas, exigiu que utilizássemos instrumentos quantitativos e qualitativos para a busca de um melhor entendimento da realidade que iriamos estudar.

O questionário (anexo 4) e a entrevista (anexo 5) foram os dois materiais preponderantes para nos aproximar desta realidade. Sabemos das limitações; estamos conscientes de que se pudessemos observar estar realidade de dentro, ou seja, convivendo dentro de cada escola secundária objeto de nossa investigação, poderíamos ter maior grau de detalhes e minucias em nosso objeto de estudo.

Como nosso objetivo era ter mais um perfil de **pontos fortes e pontos débeis** em relação à *satisfação no trabalho da gestão escolar* e, **proposta**

de intervenção, acreditamos que o questionário e a entrevista nesta nossa investigação contempla o enfoque quantitativo e qualitativo.

4.2. O método descritivo

> "No se manipula ninguna variable. Se limita a observar y describir los fenómenos. Se incluyen dentro de la investigación descriptiva a los estudios de desarrollo, estudios de casos, encuestas, estudios correlacionales, estudios de seguimiento, análisis de tendencias, series temporales, estudios etnográficos, investigación histórica, etc. La metodología cualitativa es fundamentalmente descriptiva. Sin embargo, la investigación descriptiva puede utilizar metodología cuantitativa o cualitativa" (BISQUERRA, 1989:65).

Devido a peculiaridade do nossso objeto de estudo, suas variáveis envolvidas e referenciais teóricos (LEÓN y MONTERO, 2001; COLÁS,1998; ARNAL et al, 1994; BISQUERRA, 1989; ARY et al, 1986 e BARTOLOMÉ, 1984), decidimos no nosso desenho utilizar o **método descritivo**.

> "Los estudios de esta índole tratan de obtener información acerca del estado actual de los fenómenos. Con ello se pretende precisar la naturaleza de una situación tal como existe en el momento del estudio. A diferencia de la investigación experimental, no se aplica ni se controla el tratamiento. El objetivo consiste en describir "lo que existe" con respecto a las variaciones o a las condiciones de una situación" (ARY et al, 1986:308).

Para COLÁS Y BUENDÍA (1998) o método descritivo está sendo aplicado em numerosos estudos: avaliação e diagnóstico escolar, organização e planificação educativa, orientação psicopedagógica, educação especial, formação do profesorado, etc. *"Como principales virtualidades de estos métodos poderemos reseñar la posibilidad de prover información básica na toma de decisiones y aportar conocimientos sobre situaciones, actitudes y comportamientos en el ámbito educativo" (pp. 177-178).*

BARTOLOMÉ (1984:401) metodológicamente apresenta três características que definem o método descritivo:

1) Utiliza o método indutivo;
2) Faz uso da observação como técnica fundamental;
3) Tem como objetivo descobrir hipoteses.

> "La investigación descriptiva casi nunca busca la comprobación de hipótesis. (....) Dicho en otra forma, el investigador no va a comprobar una hipótesis sino a buscar información que le ayude a tomar una decisión" (ARY et al, 1986:308).

O *Diagnóstico da satisfação no trabalho,* dos diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal, se enquadra dentro dos pressupostos do método descritivo já que pretendemos ter pela vozes dos gestores suas percepções de que tipo de gestão proporcionaria um melhor ambiente de trabalho.

Isto não significa que não temos intuições a respeito de questões que dificultam a administração de uma escola, os quais estão implícitos no desenvolvimento do nosso marco teórico, como por exemplo:

1) A asusência de uma cultura que incorpore a complexidade, os conflitos, incertezas, caos, imprevisibilidade e desordem como um processo natural de crescimento e desenvolvimento da organização escolar.

2) Ausência de discussão e reflexão da micropolítica de poder no interior da escola com posibilidades de negociação para que todos saiam ganhando.

3) Crise na educação, ausencia de participação e autonomia na escola são sempre imputadas a outras instâncias ou pessoas e, pouco se fala sobre: *"O que eu e nós pudemos fazer em colaboração, reflexão, propostas e ações para que a gestão da nossa escola funcione melhor."*

4.3. Técnica da investigação: estudos analíticos

COLÁS y BUENDÍA (1998:178) identifica quatro tipos básicos de **métodos descritivos**: a) os estudos tipo encuesta o "survey", orientados para a descrição de uma situação dada; *b) os estudos analíticos em que o fenómeno é analisado em termos de seus componentes básicos*; c) os estudos observacionais caracterizados porque a informação é recolhida de forma direta dos sujeitos observados e não mediante resposta deles e d) os estudos sobre desenvolvimento que tem como principal objetivo investigar padrões e sequências de desenvolvimento e/ou mudança como uma função do tempo.

> "Los estudios analíticos se caracterizan porque tratan de extraer información a través de análisis minuciosos y profundos de determinados contextos, sujetos o materiales. Sus aplicaciones cubren distintos ámbitos educativos: estudios sobre la composición factorial de un conjunto de datos, construcción de instrumentos de medición y de observación y el análisis de

> contenido de discursos orales, visuales e impresos. Las técnicas metodológicas que se exigen en cada caso son muy diferentes: análisis factorial, correlaciones y análisis de contenido" (COLÁS, 1998:180).

As respostas do questionário (anexo 4), oferecem quantitativamente muitas informações sobre que váriaveis independentes influenciam a *satisfação no trabalho* dos diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal. Então, *os estudos analíticos,* através recursos estatísticos (como análise descritiva; correlação de Rho de Spearman; pruebas no parametricas de Kruskal-Wallis y Dunn), nos permite uma análise minuciosa da medição do *grau de satisfação ou insatisfação no trabalho* do gestor escolar.

Da mesma forma as *respostas* das perguntas da entrevista (anexo 5) e a utilização da *análise de conteúdo* possibilitam qualitativamente o uso de *estudos analíticos* para a interpretação das representações dos sujeitos entrevistados sobre a *satisfação ou insatisfação no trabalho* de gestão da escola.

4.4. A amostra

De uma população de 147 escolas secundárias públicas da região norte de Portugal, a nossa amostra *não probabilística* foi com 30 escolas.

> "A menudo, las investigaciones sociales se realizan en situaciones en las que uno no puede elegir las muestras probabilísticas que se emplean en las encuestas de gran escala" (BABBIE, 2000:173)"

> "As veces es apropiado elegir una muestra sobre la base de nuestros conocimientos de la población, sus elementos y la naturaleza de los objetivos de nuestra investigación: en suma, basados en nuestro juicio y el propósito del estudio" (BABBIE, 2000: 174).

Contactamos no mês de outubro de 2002 com cinco (5) escolas, numa primeira fase piloto, depois mais cinco (5) escolas numa segunda fase e, verificamos quanto difícil é o acesso a uma entrevista com o gestor ou gestora, devido aos seus compromissos administrativos, curriculares, políticos e representativos. Por outro lado constatamos uma certa desconfiança desses diretores sobre as intenções da nossa investigação e excessivo cuidado com as respostas às nossas perguntas.

O principal *critério* para a seleção da amostra dos 30 gestores, em nossa investigação, foi sendo *construída* pela receptividade que cada diretor ou diretora tinha em responder aos intrumentos da pesquisa.

"Muestro razonadas o intencionadas. Este tipo de muestra supone o exige un cierto conocimiento del universo a estudiar; su técnica consiste en que el investigador escoge – intencionalmente y no al azar – algunas categorías que él considera típicas o representativas del fenómeno a estudiar. En el estudio de comunidades rurales, por ejemplo, se puede elegir algunas chacras o fincas que se estiman "típicas" o representativas del conjunto" (ANDER-EGG, 1996:186).

"Muestro intencional u opinático. Se eligen los individuos que se estima que son representativos o típicos de la población. Se sigue un criterio establecido por el experto o investigador. Se seleccionan los sujetos que se estima que pueden facilitar la información necesaria" (ARNAL et al, 1994:78).

4.5. Tamanho da amostra

As dificuldades de entrevistar os diretores das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal foram definitivos para a determinação do tamanho da nossa amostra. Conseguimos com muito esforço, paciência e persistência entrevistar 30 gestores.

Como a nossa *população* é de 147 escolas, o *tamanho da amostra* corresponde a 20% do total; o que acreditamos ter uma certa representatividade. Neste sentido, nos referenciamos na afirmação de COLÁS quando diz:

"Cuando no se recurre a procedimientos matemáticos, una muestra se considera pequeña siempre que es menor de 30, aunque este dato debe aumentarse considerablemente en el caso de investigaciones de campo. En estos estudios, y siempre que el número de elementos que forman la población sea suficientemente grande como para considerarlo estadísticamente infinito, es recomendable que la muestra sea al menos el 10% da población total. En una población de 1000 individuos, una muestra puede considerarse suficiente a partir de 100 sujetos, siempre que el tipo de estudio así lo requiera" (COLÁS, 1998:95).

ARNAL et al (1994) também afirma:

"Muestra. Conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestro. Se consideran muestra grande cuando *n* es = 30 o mayor" (p.74).

4.6. Os instrumentos para recolha de informações

Os instrumentos de investigação que utilizamos para a recolha de informações de dados dos 30 gestores das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal foram:

- Carta de apresentação do investigador, ao Presidente do Conselho Executivo, justificando os motivos da realização da investigação (anexo 1);
- Encuesta sobre factores profissionais dos gestores escolares (anexo 2);
- Encuesta sobre características da escola (anexo 3);
- Questionário S20/23 (anexo 4) de MELIÁ e PEIRÓ (1989) "*La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales*";
- Entrevista com quatro questões, direccionadas para o administrador escolar (anexo 5);

4.6.1. O questionário

Antes de apresentarmos o questionário que escolhemos para realizar a nossa investigação faremos uma breve descrição de outros estudos realizados sobre *satisfação no trabalho* e que contemplam categorias do instrumento S20/23.

Vejamos a seguir as **categorias** (variáveis) de alguns questionários utilizados em estudos de medição de *satisfação no trabalho*:

1. Trabalho em si; a remuneração; os colegas; a direção e as possibilidades de promoção
Desenvolvidos por SMITH, KENDALL & HULLIN (1969) no JOB Descriptive Index (Índice Descritivo do Trabalho).

O questionário de medição é constituído por 72 afirmações, onde deverão ser respondidas: "Sim"; "Não" e "?" se tiver dúvidas. A distribuição das afirmações dão-se da seguinte forma: O trabalho em si, os colegas e a direção com 18 questões cada e, a remuneração e as possibilidades de promoção são constituídas por 9 afirmações.

2. Relacionamento com os diretores; relacionamento com os professores; satisfação com o ensino; satisfação com o currículo e satisfação com o ambiente e serviço.
Dimensões operacionalizadas por BENTLEY, Ralph R. & REMPEL, Averno M. (1967), para analisar a satisfação do trabalho dos professores.

3. Salário; oportunidade de ascensão; relacionamento no ambiente de trabalho e condições de trabalho.
Desenvolvidos na "Escala Multidimensional de Satisfação no Trabalho" de SHOUKSMITH, PAJO e JEPSEN (1990).

O instrumento é dividido em três partes. A primeira consta de 37 itens e enfoca a satisfação no trabalho em relação ao salário, oportunidade de ascensão, relacionamento no ambiente de trabalho com os colegas e com o superior imediato. A segunda parte compreende cinco (5) itens sobre condições de trabalho. A terceira com duas (2) questões abertas, enfoca as perspectivas pessoais sobre satisfação no trabalho.

4. Realização pessoal; a consideração; o próprio trabalho; a responsabilidade e, a possibilidade de promoção.
Designadas por HERZBERG (1966) de **conteúdo do trabalho**. Elas têm a sua origem na natureza particular do ser humano, que entre todos os animais é o único que pode aspirar a realizar-se, experimentando o seu desenvolvimento psicológico, necessidades a satisfazer que na organização se podem traduzir em argumentos, tais como: reivindicações ao nível da natureza do próprio trabalho; das responsabilidades delegadas; das possibilidades de promoção e, da natureza das atividades.

HERZBERG na sua teoria, destaca também as necessidades que conduzem diretamente ao *descontentamento no trabalho,* que são o **contexto do trabalho:** política de salários; ambiente de trabalho; tipo de supervisão e, a segurança no trabalho.

5. Dimensões de Conteúdo e de Contexto do trabalho
Segundo HACKMAN e OLDHAN (1975), embora os **fatores de conteúdo** sejam fundamentais, para a geração dos estados psicológicos favoráveis, aos resultados positivos do trabalho; a satisfação com os **fatores de contexto** é muito importante. A insatisfação com os fatores contextuais, podem reduzir o interesse do empregado em permanecer na organização onde trabalha e, no seu compromisso com a mesma entre outros aspectos.

Dimensões de conteúdo do trabalho

HACKMAN & OLDHAN (1975) chegaram à conclusão, de que a resultados positivos pessoais organizacionais — alta motivação interna; alta satisfação no trabalho; alta qualidade no desempenho e baixo absentismo e turnover — são obtidos, quando os seguintes estado psicológicos estão presentes, num determinado trabalho:

- Significação percebida: grau em que o indivíduo percebe o trabalho como importante, valioso e significativo (variedade de habilidade, identidade da tarefa, significação da tarefa e inter-relacionamento);

- Responsabilidade percebida: até que ponto o indivíduo se sente pessoalmente responsável pelos resultados do trabalho, que executa (a questão da autonomia);

- Conhecimento dos reais resultados do trabalho: em que medida o indivíduo entende numa base regular, o quanto está, efetivamente, a executar da tarefa (Feedback intrínseco e extrínseco).

As dimensões de contexto do trabalho são a :

- Possibilidade de crescimento;
- Segurança (estabilidade no emprego);
- Compensação (salários e benefícios);
- Ambiente social;
- Supervisão.

4.6.1.1. O questionário S20/23

O *"questionário S20/23: La medida de la satisfacción laboral em contextos organizacionales"* de MÉLIA e PEIRÓ (1989), com 23 ítens (anexo 4), possibilitam avaliar, agrupadamente, a *satisfação no trabalho*:

- Com a supervisão;
- Com o ambiente laboral;
- Com as prestações recebidas;
- Com a satisfação intrínseca no trabalho;
- Com a participação.

Os cinco fatores acima enunciados e seus respectivos 23 ítens (ver seção sobre fiabilidade e validade do questionário S20/23) contemplam explicitamente ou implicitamente os questionários analisados nos

parágrafos anteriores, o que fortalece a nossa escolha do respectivo instrumento.

4.6.2. A entrevista

> "La entrevista consiste en una conversación entre duas pessoas por lo menos, en la cual uno es el entrevistador y otro u otros son los entrevistados; estas personas dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada, teniendo un propósito profesional. Presupone, pues, la existencia de personas y la posibilidad de interación verbal dentro de un proceso de acción recíproca. Como técnica de recopilación va desde la interrogación standarizada hasta la conversación libre; en ambos casos se recurre a una 'guia' o 'pauta' que puede ser un formulario o un esquema de cuestiones que han de orientar la conversación" (ANDER-EGG, 1996:226).

Na metodologia qualitativa, a entrevista é a técnica mais utilizada depois da observação. Em nossa investigação, está técnica nos ajuda a indagar as percepções subjetivas que os diretores possuem sobre a *satisfação ou insatisfação no trabalho* de gestão das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal.

4.6.2.1. Elaboração das perguntas

Como a utilização do questionário S20/23 poderia deixar escapar algumas respostas ao nosso objeto de investigação, procuramos elaborar perguntas subjetivas que fortalecesse o nosso diagnóstico sobre *satisfação no trabalho* da gestão de escolas secundárias públicas.

Inicialmente elaboramos treze (13) perguntas, abaixo discriminadas, testamos com cinco gestores que funcionaram como juizes (primeira fase piloto) e constatamos que o instrumento era demasiado cansativo; inclusive perguntas que tinham o mesmo significado, quando comparavamos as respectivas respostas.

1) Qual a importância ou influência da gestão democrática na satisfação do trabalho do gestor escolar?
2) Em que a legislação e as políticas educativas contribuem na satisfação do trabalho do gestor escolar?
3) O processo ou operacionalização do ensino aprendizagem da minha escola traz satisfação no meu trabalho como gestor?
4) E, o produto ou resultados?
5) Que estilo de liderança seria a mais adequada para a satisfação do trabalho do gestor escolar?

6) Qual o papel do gestor na satisfação do trabalho de sua equipe?
7) O que o satisfaz mais na sua função de administrador escolar?
8) O que mais lhe desagrada na função de administrador escolar?
9) Ficaria mais sartisfeito se.....
10) Como deveria ser o acesso ao cargo de gestor escolar?
11) Que qualificação deveria ser exigida?
12) A qualidade de vida no meu trabalho poderia ser melhorada se.....
13) Comente sobre o projeto educativo da escola e o seu plano de ação.

Com base nessa experiência das treze perguntas e respectivas respostas de cinco diretivos de escolas secundárias, elaboramos a versão final (quatro perguntas), testamos com outros cinco gestores (segunda fase piloto), onde verificamos que atendia aos objetivos da nossa investigação.

As perguntas definitivas para a entrevista foram:

1. Que satisfações tenho no meu trabalho de gestor escolar?

2. Que insatisfações tenho no meu trabalho de gestor escolar?

3. Que condições poderiam ser criadas pelo gestor escolar para que seu trabalho lhe proporcionasse uma maior satisfação?

4. A qualidade de vida do meu trabalho poderia ser melhorada se.....

5. Procedimentos para recolha das informações

Na primeira fase piloto realizada em outubro de 2002, com cinco gestores, utilizamos a recolha das informações da entrevista através de gravador. Verificamos inibição por parte dos entrevistados e dificuldades por parte do investigador na condução da entrevista.

Em uma segunda fase piloto realizada também em outubro de 2002, com outros cinco gestores, o investigador fazia as perguntas e transcrevia em seu caderno as respostas do entrevistado. Sentiu-se mais seguro e verificou que as informações essenciais estavam registradas e reunindo condições para a realização da análise de conteúdo.

A realização da investigação procedeu-se nos meses de novembro/dezembro de 2002 e, janeiro de 2003. Mantivemos contactos com os respectivos Presidentes do Conselho Executivo, das escolas

seleccionadas, onde entregavamos a carta de apresentação do investigador (anexo 1); informávamos sobre os objectivos da investigação; fazíamos uma breve exposição sobre cada instrumento (anexos 2, 3, e 4) e agendávamos uma data para a realização da entrevista (anexo 5).

Geralmente a data agendada da entrevista não era cumprida pelo gestor e fazia com que voltassemos outras vezes à escola para a sua concretização. Neste momento recebíamos os instrumentos quantitativos, verificavamos se estava correto o preenchimento das informações, tiravamos as dúvidas e realizavamos as quatro perguntas da entrevista, cujas respostas eram registradas manualmente pelo próprio investigador.

6. Fiabilidade e validade do questionário s20/23

Segundo MÉLIA e PEIRO (1989) o questionário S20/23 (anexo 4) possui as "virtudes" do predecesor, porquanto, S4/82 *"....mostrou satisfatórios valores de fiabilidade e validade (...) e foi desenvolvido como um questionário extenso, forte em conteúdo e útil como fonte de diagnóstico, preciso em investigaçao e em consultoria"* (p.60).

Todavia o S4/82 apresenta contra-indicações: é extenso (82 itens), moroso e exaustivo de conteúdo, com difícil enquadramento de respostas para alguns Postos de Trabalho e a minucia que o caracteriza tem, sob o ponto de vista operacional e de aplicação, alguns inconvenientes (ibidem).

Contrariamente, o S20/23 mantém todas as vantagens, elimina os defeitos e apresenta-se como um questionário curto, versátil, fiável e válido *"respeitando tanto quanto possível a estrutura factorial do Questionário Geral de Satisfaçao S4/82"* (idem, p.61).

Com o questionário reduzido a 23 itens é, segundo os investigadores, uma versão estruturalmente mais completa (ibidem) testada e aferida, com matriz de correlação e estrutura fatorial significante nos fatores considerados, que fazem dela uma escala proficua, valida e eficaz.

As 23 perguntas sucedem a uma seleção efetuada pelos autores a partir dos 82 que compunham o S4/82. *"mediante um processo interativo multicriterial"* (idem, p.62) visando uma solução globalizante e criteriosamente seletiva através de:

- itens de conteúdo relevante;
- itens que maximizassem a validade criterial;

- itens que sustentassem a fiabilidade do questionário na versão S4/82;
- itens com a consistência e coerência da estrutura factorial da versão S4/82.

A versão S20/23 apresenta instruções breves e mantendo as mesmas alternativas de respostas por intervalos graduados de 1 a 5:

1. Totalmente **insatisfeito**
2. Algo **insatisfeito**
3. Indiferente
4. **Algo** satisfeito
5. **Totalmente** satisfeito.

O inquérito contempla 5 factores mensuráveis (idem, p.67) que possibilitam avaliar agrupadamente a *Satisfação:*

- Com a Supervisão (I),
- Com o Ambiente (físico) Laboral (II);
- Com as Prestações Recebidas (III);
- Com a Satisfação Intrínseca no Trabalho (IV);
- e com a Participação (V).

Permitindo o desenho desta escala obter resultados com riqueza de conteúdo acerca das atitudes laborais.

Traduzidos e adaptados de forma compreensivél para o contexto sócio-cultural portugués, os quesitos insertos na Bateria de Inquéritos agrupam-se em fatores do modo seguinte, cabendo-lhes avaliar os conteúdos que a cada um se indica:

- Ao **Fator I** correspondem os itens 13 a 18 que evidenciam:
  - as relações pessoais com a hierarquia ascendente;
  - supervisão sobre o trabalho que realiza;
  - o tipo, a proximidade e a frequência actos de supervisão;
  - o modo como superiormente julgam o trabalho realizado;
  - o sentido de justiça e equanimidade.
  - os apoios recebidos;

- Ao **Fator II** agrupa os itens 6 a 10 e avalia em especial:
  - higiene e salubridade;
  - as condições físicas de trabalho;
  - iluminação;
  - Ventilação;

- Climatização.

- **O Fator III** congrega os itens 4; 11; 12; 22 e 23 os quais respondem às questões:
  - Salário;
  - Formação;
  - Promoções;
  - Respeito por normas e convénios e
  - Negociação – contratualização de regalias e benefícios.

- Do **Factor IV** fazem parte os itens 1; 2; 3 e 5 que avaliam:
  - O grau de satisfação de realização no trabalho;
  - As oportunidades que o trabalho oferece para executar coisas na qual se destaca.
  - Possibilidades para fazer o que se gosta;
  - Objetivos e metas a alcançar.

- O **Factor V** compreende os itens 19; 20 e 21. Avaliam:
  - A possibilidade de decidir acerca das tarefas com autonomia;
  - Participação nas decisões do Órgão ou área de trabalho a que se pertence;
  - A cooperação no Grupo de Trabalho.

Completaremos afirmando que a versão do S20/23 tem assinalável validade e uma consistencia interna relevante: "Alfa 0,92".

Foi arquitetada para maximizar uma medição útil e de cómoda aplicabilidade. Sobretudo pode obter-se *"uma avaliação rica de conteúdo da satisfação laboral tendo em conta as importantes restrições motivacionais e temporais a que pode estar exposto o trabalho do investigador ou do consultor em contextos organizacionais"* (MÉLIA y PEIRÓ, idem, p.67).

Pelos motivos mencionados, dada a sua adequação e patente especificidade face aos objetivos do estudo emprendido, também este questionário foi adoptado para *"Diagnosticarmos a satisfação no trabalho dos gestores de escolas secundária públicas da região norte de Portugal."*

7. Analise dos dados

7.1. Tratamento do dados quantitativos

Do **anexo 2** (Factores Profissionais dos Gestores Escolares) e do **anexo 3** (Características da escola) construímos tabelas e gráficos, onde apresentamos a **distribuição dos elementos da amostra por**: sexo; grupo etário; estado civil; habilitações académicas; tempo de exercício no ensino; tempo de exercício na instituição; tempo no cargo de direcção; numero de alunos e professores da escola.

Para o tratamento e análise dos dados derivados dos 23 ítens do questionário (**anexo 4**), utilizadmos o programa informático SPSS (Statical Psychologic and Society Science), na versão 11.0, para sistematizar y processar a informação. Neste sentido, aplicamos as seguintes medidas estatísticas:

- Distribuição da mediana e dos quartiles um e três dos 23 ítens (**variáveis independentes**) que influenciam na satisfação do trabalho (**variável dependente**) dos gestores e gestoras das escolas secundarias públicas da região norte de Portugal.

- Correlações entre os ítens (Rho de Spearman).

- Análisis fatorial das vinte e três variáveis independentes agregadas por fatores.

- Mediana e quatiles dos fatores tomados como soma dos ítens.

- Provas não paramétricas de Mediana, Kruskal-Wallis e Dunn para comparação por grupos, das **variáveis intervenientes,** com relação aos **fatores** que mais influenciam na *satisfação do trabalho* de direção das escolas.

7.2. Tratamento do dados qualitativos

Das respostas das quatro questões da entrevista **(anexo 5)** procedemos a análise de conteúdo. Elaborámos dois anexos: no primeiro **(anexo 08)** aparecem uma listagem das percepções dos gestores escolares sobre a *satisfação no trabalho*, enquanto que, o outro anexo de número **09**, as mesmas informações são apresentadas por categorias.

No sentido de manter o anonimato dos investigados, a síntese das emtrevistas **(anexo 08),** aparecem os depoimentos de gestores enumerados de G1 a G30.

Utilizou-se, no tratamento das informações qualitativas, *a técnica* de análise de conteúdo, com a finalidade de detectar as informações, que descrevessem os elementos, a análise, a postura do gestor escolar, frente à *satisfação no trabalho.*

Neste estudo, seguiu-se a orientação de BARDIN (1979), onde a análise de conteúdo é definida como:

> «Outro conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos 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.» (p.42).

Neste sentido, a análise de conteúdo é considerada, como um método de interpretação inferencial, na qual o investigador tenta ir além ou saber mais a respeito do conteúdo manifesto da mensagem.

OLABUENAGA E ISPIZUA (1983:217) afirmam que «a análise de conteúdo deve ter um texto e o seu contexto, o dito e o oculto».

Assim, a leitura das informações tentou ultrapassar o alcance meramente descritivo do conteúdo manifesto da mensagem, para atingir, mediante a inferência do texto, ao seu contexto, uma interpretação mais significativa sem, no entanto, perder de vista os depoimentos dos *gestores* como um todo.

A seguir, descrevem-se as fases de análise, que segundo BARDIN (1979), são:

- a pré-análise;
- a análise do material e,
- o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na **pré-análise** faz-se uma primeira leitura das informações recolhidas, tentando formar uma visão geral, a respeito das mesmas e, registrando as primeiras impressões, que determinarão os próximos passos do trabalho.

Após a leitura e organização das informações e da posse de uma visão ampla das respostas dos entrevistados, BARDIN aponta quatro princípios, como sendo de grande importância, na escolha do material, a ser estudado:

1. Exaustividade: na tentativa de abranger todos os elementos necessários, devem-se reunir todos os documentos possíveis.

2. Representatividade: o material seleccionado deve, realmente, representar o universo do qual foi extraído, sem a qual torna-se impossível realizar qualquer inferência a respeito dos resultados encontrados.

3. Homogeneidade: todos os documentos devem ser seleccionados com base num único critério.

4. Pertinência: todos os documentos retidos devem ser adequados ao propósito da investigação.

Neste trabalho seguimos todos os princípios descritos por BARDIN (1979), uma vez que estes constituem princípios fundamentais da investigação científica. Deste modo, procurou-se reunir todo material, sem menosprezar nenhuma informação significativa, seleccionando-se grupos de gestores, que representam a opinião do sector pesquisado. Todas as análises foram regidas por critérios idênticos e, os relatos obtidos permitem afirmar a adequação das informações ao objectivo descrito.

Durante a elaboração da listagem dos itens, procurou-se ser o mais fiel possível à listagens dos gestores, de modo que os resultados finais retractassem o verdadeiro pensamento do gestor. Na medida do possível foram mantidas as manifestações, tal como o gestor as expressou.

Nas fases de **análise do material** e de **tratamento dos resultados,** procedeu-se a um exame detalhado dos depoimentos dos gestores, procurando-se **identificar e listar os itens,** que estivessem relacionados com um mesmo aspecto de cada questão, relativa à *percepção do gestor escolar, sobre a satisfação no trabalho* **(anexo 08).**

Nesta parte do trabalho, foram escolhidas as unidades de registro que, segundo BARDIN: «*corresponde a um segmento do conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e contagem frequencial*» (1979:104).

Na etapa seguinte, procedeu-se à categorização das respostas dos gestores escolares, referentes às quatro questões abertas, relacionadas com a *satisfação no trabalho escolar.* Para BARDIN, a categorização: «*...é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos* » (1979:117).

Cada categoria é formada por um grupo de elementos (unidades de registro), com características em comum. Dentro de cada categoria identificaram-se subcategorias, que apresentam semelhanças ainda maiores.

Optou-se por trabalhar com o processo de categorização "por milha" (BARDIN, 1979:119), para o qual o sistema de categorias não é fornecido à priori, isto é, as categorias emergem da análise das informações, sendo a denominação da categoria definida só no final. Neste sentido, procurou-se dar, no título de cada categoria, uma denominação, que a descrevesse, fielmente **(anexo 09).**

O critério para o estabelecimento das categorias foi a da "categorização temática", que consiste em determinar os núcleos de sentido, que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência sejam significativas para o objectivo visado. Qualitativamente, a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso.

A categorização temática partiu da listagem dos itens identificados nos depoimentos dos gestores, isolando os elementos, que se referiam a termos diferentes e passando à categorização desses itens em grupos, através da investigação do que havia em comum entre eles.

CAPÍTULO VI – INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA

1. Apresentação dos resultados

1.1. Descrição da amostra

1.2. Grau de satisfação no trabalho de gestão das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal

1.2.1. Correlação das variáveis

1.3. Fatores de satisfação no trabalho

1.3.1. Consistência interna dos fatores

1.3.2. Fatores tomados como soma dos ítens

1.3.3. Fatores segundo as variáveis estudadas

2. Análise dos resultados

2.1. Descrição da amostra

2.2. Grau de satisfação no trabalho de gestão das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal

2.2.1. Algumas diferenças entre grupos com relação ao grau de satisfação no trabalho

3. Resumo do capítulo

CAPÍTULO VI – INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA

Este capítulo tem como propósito apresentar e analisar os resultados da investigação quantitativa.

Num primeiro momento, apresentamos a quantificação dos fatores demográficos e profissionais dos sujeitos selecionados na amostra.

Em um segundo momento, esteve destinado a análise descritiva do grau de satisfação no trabalho dos 30 diretores das escolas públicas secundárias da região norte de Portugal. Nesta seção apresentaremos, através do Rho de Spearman, as correlações dos 23 ítens das perguntas do questionário utilizado na investigação.

Num terceiro momento apresentaremos a análise fatorial, no sentido de demonstrar a variancia explicada dos cinco fatores que agregan os 23 items do questionário; depois, a consistência interna dos fatores e sua média com os respectivos desvios. Aqui, também, se mostram a mediana e os valores teóricos que podem ter os cinco fatores, quando estes são tomados como a soma dos ítens, com o objetivo de facilitar a interpretação dos fatores segundo as variáveis estudadas.

O quarto momento faz referencia aos resultados da satisfação no trabalho, por fatores, em função das variáveis intervenientes: sexo, grupo etário, estado civil, tempo no ensino, tempo de exercício na intituição, tempo de exercício no cargo, número de alunos e número de professores das escolas investigadas. A comparação de grupos se realizou mediante provas não parámetricas de Mediana, Kruskal-Wallis e Dunn.

Por último, apresentaremos uma análise dos resultados da investigação com o propósito de verificar que variáveis necesitam ser acionadas para que se possibilite uma melhoria na satisfação da gestão das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal.

1. Apresentação dos resultados

1.1. Descrição da amostra

A amostra está composta por 30 diretores de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal. A maioria são mulheres (86,7% do total), o grupo de idade mais frequente foi 47 anos e + , isto correspondeu a 53,3% (ver gráfico 1 e 2).

Gráfico 1– Distribuição dos elementos da amostra por sexo

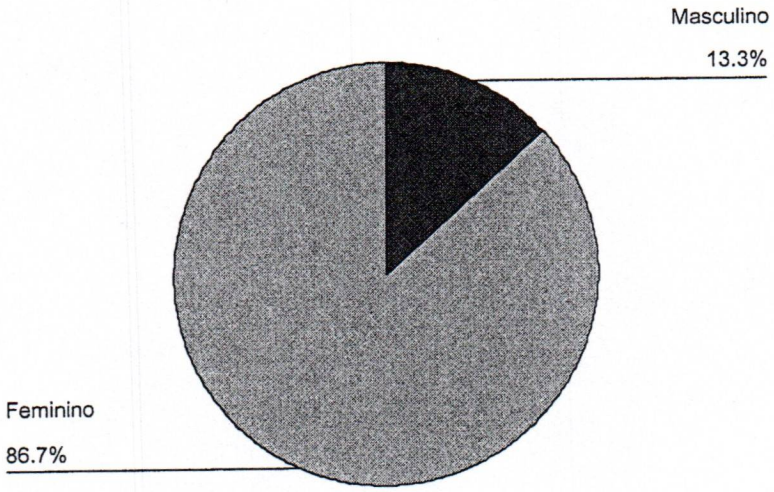
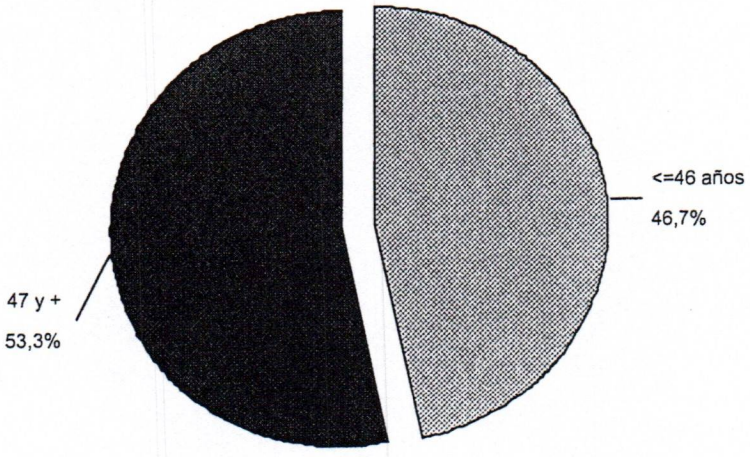
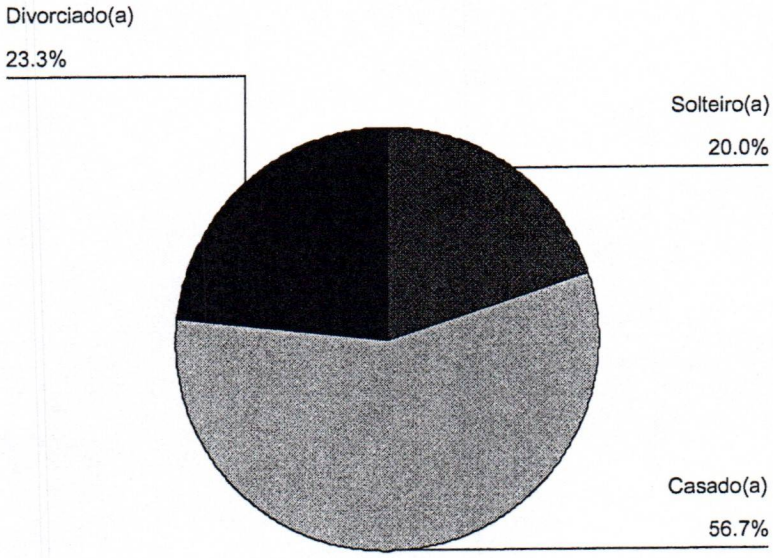


Gráfico 2 – Distribuição da idade dos gestores entrevistados (n=30)



Estes diretores estão na maioria casados (56,7% do total), seguido dos divorciados (23,3%), e, por último os solteiros com 20% (ver gráfico 3).

Gráfico 3 – Distribuição dos elementos da amostra por estado civil



Dos 30 gestores, 90% do total têm Licenciatura, 6,7% mestrado e, 3,3% doutorado (ver gráfico 4). Quanto a formação, conforme a tabela 1 (página seguinte), dois estão fazendo mestrado e, apenas, um está em ação de formação contínua.

Gráfico 4 – Distribuição dos elementos da amostra com respeito a seu currículo académico

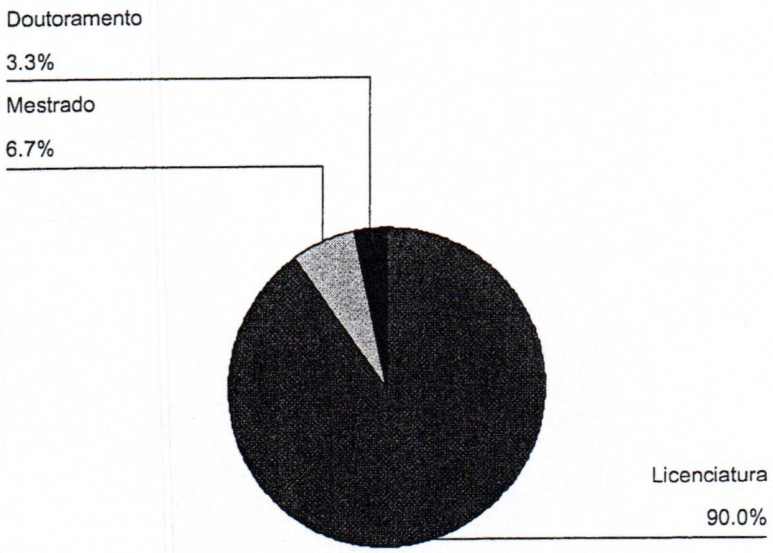
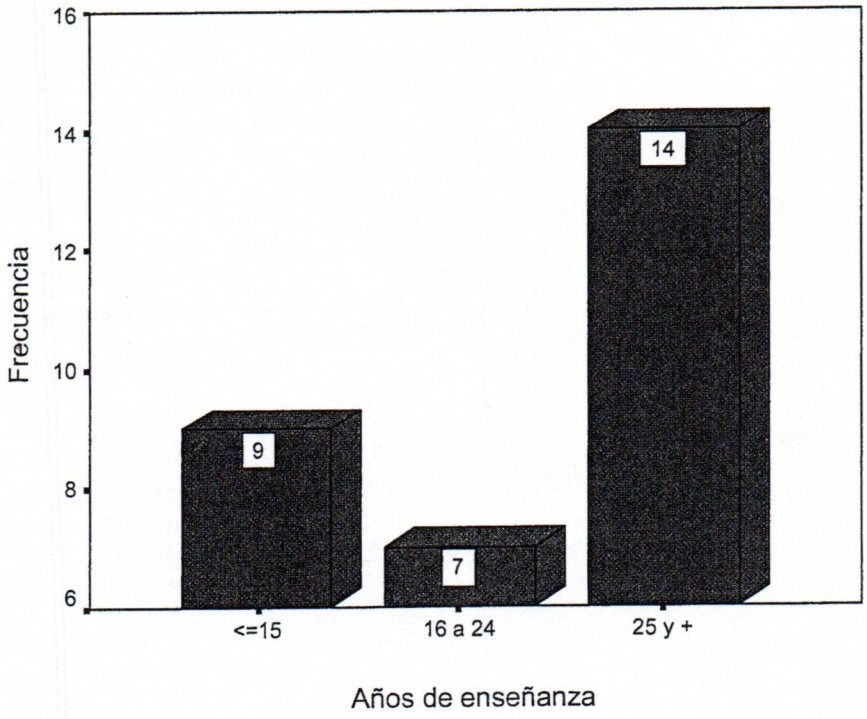


TABELA 1 – Distribuição dos elementos da amostra em cursos de Formação

TIPOS DE FORMAÇÃO	GESTORES	
	N	%
Mestrado	02	0,7
Ações de formação contínua	01	0,3
TOTAL	03	10,0

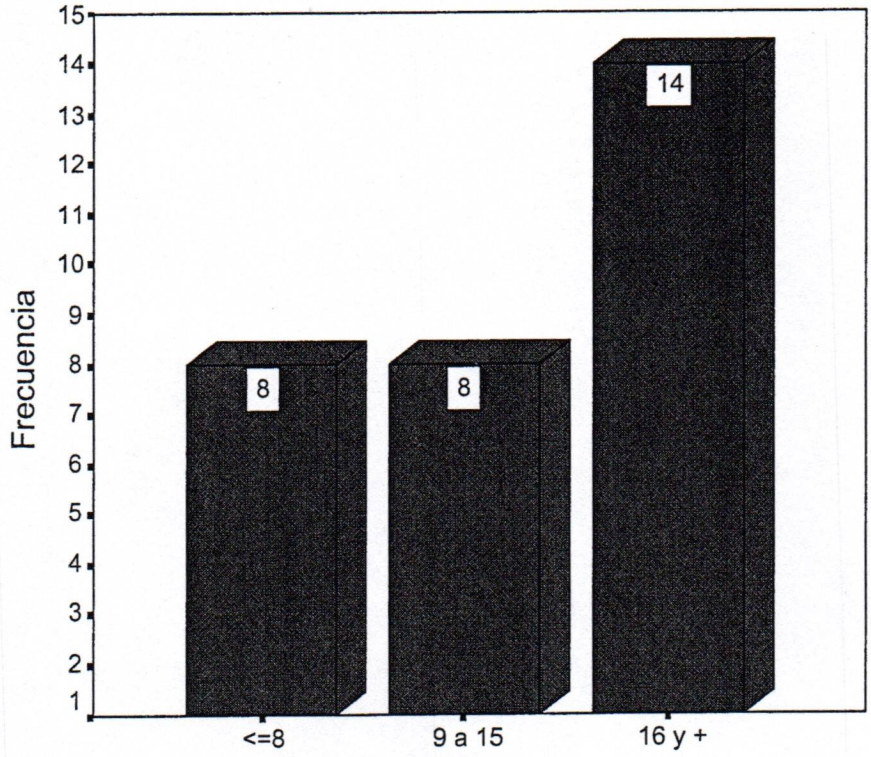
Com respeito aos anos de ensino, a maioria tem mais de 24 anos, isto corresponde a 47% do total de entrevistados, em segundo lugar estão os que têm menos de 16 años, 30% do total (ver gráfico 5).

Gráfico 5 – Distribuição dos anos no ensino



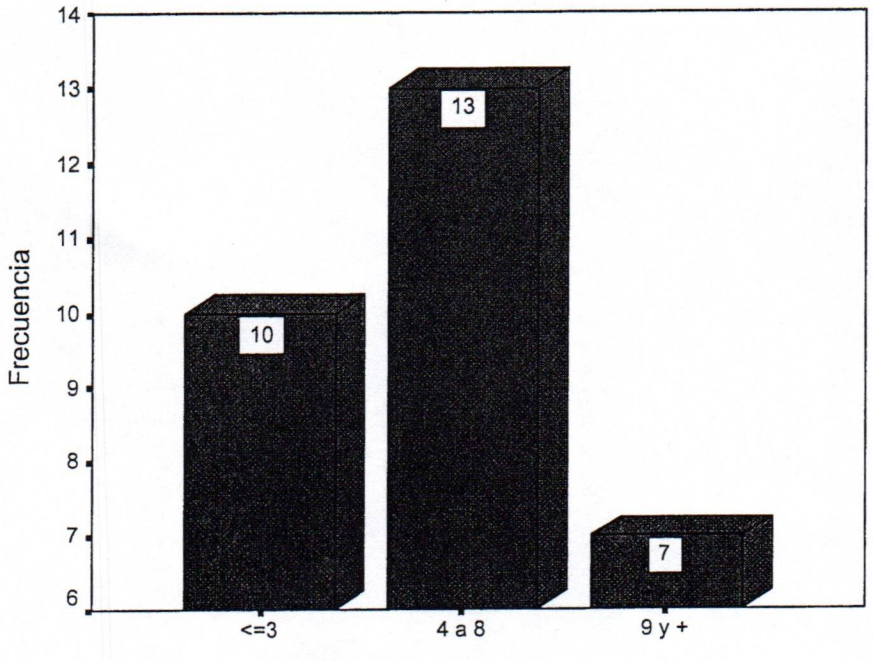
Com relação aos anos de exercício na instituição, 46,6% dos gestores investigados estão no grupo com mais de 15 años, 26,7% têm entre 9 a 15 anos na escola e, 26,7% até 8 anos (ver gráfico 6 página seguinte).

Gráfico 6 – Distribuição dos anos na instituição



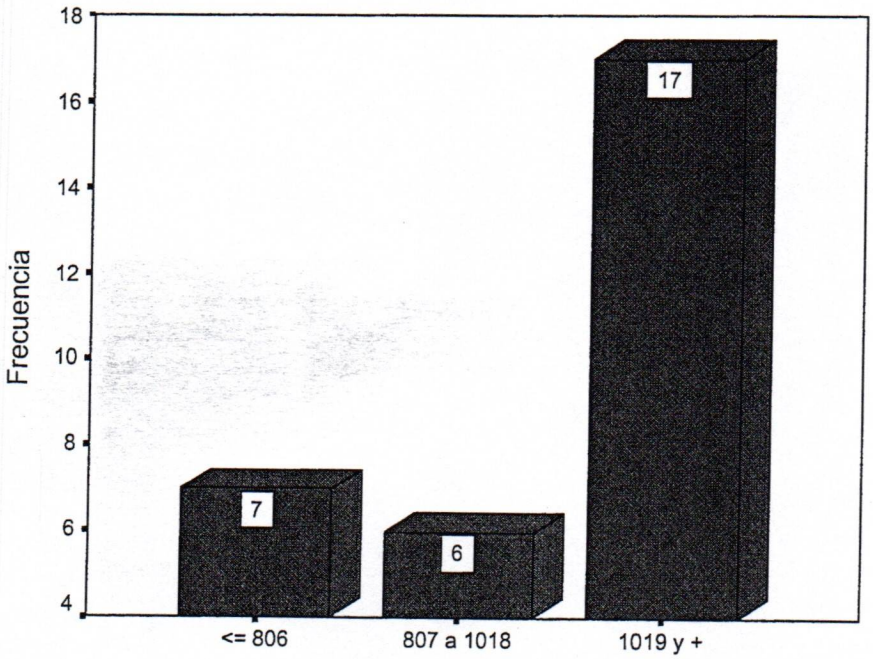
A distribuição dos anos de exercício no cargo de diretor da escola, mostrou que a maioria estão no grupo de 4 a 8 anos (43,3% do total), em segundo lugar estão os que têm menos de 4 anos, os quais corresponderam a 33,3% do total (ver gráfico 7).

Gráfico 7 – Distribuição dos anos de exercício no cargo



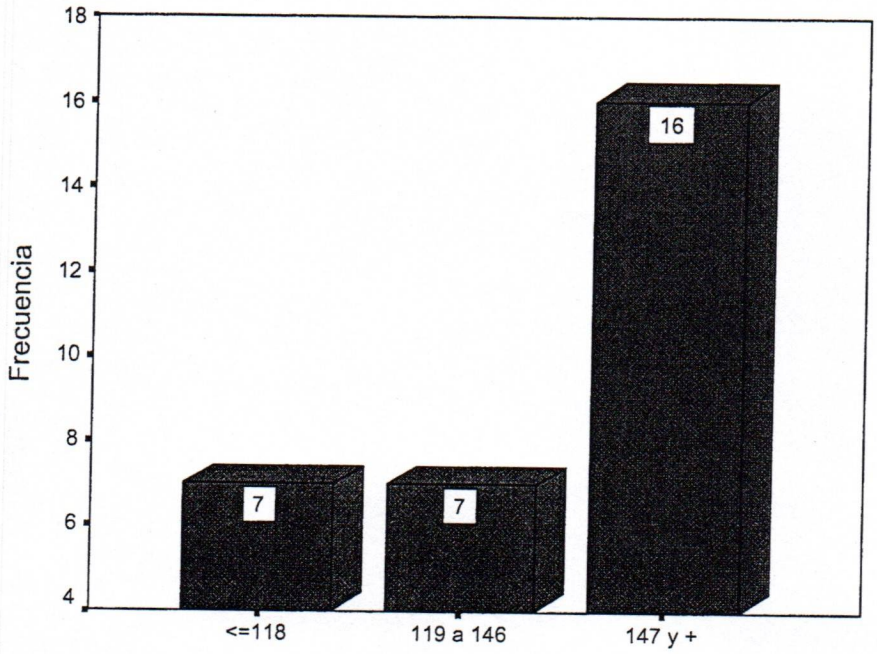
Com respeito ao número de alunos na escola, 56,7% do total estão em escolas com mais de 1018 alunos, 23,3% com menos de 807 alunos (ver gráfico 8).

Gráfico 8 – Distribuição do número de alunos na escola



Para número de profesores na escola, a maioria estão com mais de 146 professores (53,4% do total), os restantes com menos de 147 profesores, 46,6% do total (ver gráfico 9).

Gráfico 9 – Distribuição do número de professores na escola



1.2. Grau de satisfação no trabalho de gestão das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal

No geral das perguntas, 50% dos gestores responderam **algo satisfeito (4)**. Com exceção das perguntas *ordenado recebido, apoio recebido nas instâncias superiores e possibilidade de decidir com autonomia sobre o próprio trabalho,* nas quais responderam estar **algo insatisfeito (2)**.

Assim mesmo, 50% central dos diretores responderam entre a alternativa 2 (algo insatisfeito) e a alternativa 4 (algo satisfeito), na maioria das perguntas (ver tabela 2 abaixo).

Tabela 2. Distribuição da mediana e dos quartiles um e três dos ítens

Items	Estadísticos			
	N	Mediana	Q1	Q3
V1 Propiciador de realização	29	4	4	4
V2 Oportunidade de fazer coisas nas quais se destaca	30	3	3	4
V3 Oportunidade de fazer as coisas que gosta	30	4	3	4
V4 Ordenado Recebido	30	**2**	**1**	**3**
V5 Objectivos e metas que deve alcançar	29	4	2	4
V6 Higiene e Salubridade do local de trabalho	30	4	3	4
V7 Ambiente e espaço fisico do local de trabalho	30	4	2	4
V8 Iluminação do local de trabalho	30	4	4	4
V9 Ventilação do local de trabalho	30	4	2	4
V10 Climatização do local de trabalho	30	3	2	4
V11 Oportunidades de formação e atualização	30	4	2	4
V12 Oportunidades de evolução na carreira	30	3	2	4
V13 Relações pessoais nas instâncias de poder	30	3	3	4
V14 Supervisão sobre o trabalho que realiza	30	4	3	4
V15 Periodicidade das inspeções	30	3	2	4
V16 Forma como avaliam e julgam o seu trabalho	30	4	3	4
V17 Igualdade de tratamento e sentido de justiça	30	4	3	4
V18 Apoio recebido nas instâncias superiores	30	**2**	**1**	**4**
V19 Possibilidade de decidir com autonomia sobre o próprio trabalho	30	**2**	**2**	**4**
V20 Participação nas decisões no Órgão ou na área de trabalho a que pertence	29	4	4	4
V21 Possibilidade que têm em participar na decisão do Grupo de Trabalho em assuntos relativos à escola	29	4	4	4
V22 Modo como são cumpridos os normativos legais e os convénios sindicais	30	4	2	4
V23 Forma como se processam as negociações sobre a contratação de beneficios e regalias laborais	29	3	2	3

A distribuição das perguntas em função do sexo demonstrou que, em geral, as medianas y os quartiles eram similares ao global, tanto em homens com em mulheres. Sem embargo, nos homens, a pergunta *climatização do local de trabalho* (**V10**) tinham diferentes medianas com relação às mulheres, a qual foi de 2 frente a 3.5, respectivamente.

Assim mesmo, as mulheres demonstraram diferente mediana respeito aos homens na pergunta *apoio recebido nas instâncias superiores* (**V18**), medianas de 2 y 3.5, respectivamente (ver tabela 3 página seguinte).

Com relação a distribuição das perguntas em função do grupo de idade constatou-se que, em geral, as medianas e os quartiles eram similares ao global. Sem embargo, o grupo de idade menor de 47 anos, nas perguntas *climatização do local de trabalho* (**V10**), *oportunidades de formação e atualização* (**V11**) e, *oportunidades de evolução na carreira* (**V12**) mostraram diferentes medianas com respeito ao grupo de idade 47 anos e +, a qual foi de 2 frente a 3.5, 4 e 3, respectivamente (ver tabela 4).

Tabela 3. Distribuição da mediana e dos cuartiles um e três dos ítens em função do sexo

ítens	Sexo dos encuestados							
	Masculino				Feminino			
	Percentiles				Percentiles			
	N	Mediana	Q1	Q3	N	Mediana	Q1	Q3
V1 Propiciador de realização	4	4,00	3,00	4,00	25	4,00	4,00	4,00
V2 Oportunidade de fazer coisas nas quais se destaca	4	-	-	-	26	4,00	3,00	4,00
V3 Oportunidade de fazer as coisas que gosta	4	4,00	3,50	4,50	26	4,00	3,00	4,00
V4 Ordenado Recebido	4	1,00	1,00	2,00	26	2,00	1,00	4,00
V5 Objectivos e metas que deve alcançar	4	4,00	3,00	4,00	25	4,00	2,00	4,00
V6 Higiene e Salubridade do local de trabalho	4	3,00	2,00	4,00	26	4,00	3,00	4,00
V7 Ambiente e espaço fisico do local de trabalho	4	3,00	2,00	4,00	26	4,00	2,00	4,00
V8 Iluminação do local de trabalho	4	4,00	3,00	4,00	26	4,00	4,00	4,00
V9 Ventilação do local de trabalho	4	3,00	2,00	4,00	26	4,00	2,00	4,00
V10 Climatização do local de trabalho	4	**2,00**	2,00	2,50	26	**3,50**	2,00	4,00
V11 Oportunidades de formação e atualização	4	3,00	2,00	4,00	26	3,50	2,00	4,00
V12 Oportunidades de evolução na carreira	4	2,50	2,00	3,00	26	3,00	2,00	4,00
V13 Relações pessoais nas instâncias de poder	4	3,50	3,00	4,50	26	3,00	2,00	4,00
V14 Supervisão sobre o trabalho que realiza	4	-	-	-	26	3,00	2,00	4,00
V15 Periodicidade das inspeções	4	3,50	2,50	4,00	26	3,00	2,00	4,00
V16 Forma como avaliam e julgam o seu trabalho	4	4,00	3,50	4,00	26	4,00	3,00	4,00
V17 Igualdade de tratamento e sentido de justiça	4	4,50	3,50	5,00	26	4,00	3,00	4,00
V18 Apoio recebido nas instâncias superiores	4	**3,50**	2,00	4,00	26	**2,00**	1,00	3,00
V19 Possibilidade de decidir com autonomia sobre o próprio trabalho	4	2,00	2,00	3,00	26	2,00	2,00	4,00
V20 Participação nas decisões no Órgão ou na área de trabalho a que pertence	3	5,00	4,50	5,00	26	4,00	4,00	4,00
V21 Possibilidade que têm em participar na decisão do Grupo de Trabalho em assuntos relativos à escola	3	5,00	4,50	5,00	26	4,00	4,00	4,00
V22 Modo como são cumpridos os normativos legais e os convénios sindicais	4	3,50	3,00	4,00	26	4,00	2,00	4,00
V23 Forma como se processam as negociações sobre a contratação de beneficios e regalias laborais	4	3,00	2,50	3,00	25	3,00	2,00	3,00

a) V2 Oportunidade de fazer coisas nas quais se destaca e V14 Supervisão sobre o trabalho que realiza não foi considerados por apresentarem perfil de respostas constantes.

Tabela 4. Distribuição da mediana e dos cuartiles um e três dos ítens em função do grupo de idade

ítens	Idades recodificada							
	<=46 años				47 y +			
	Percentiles				Percentiles			
	N	Mediana	Q1	Q3	N	Mediana	Q1	Q3
V1 Propiciador de realização	14	4,00	4,00	4,00	15	4,00	2,50	4,00
V2 Oportunidade de fazer coisas nas quais se destaca	14	4,00	3,00	4,00	16	3,00	3,00	4,00
V3 Oportunidade de fazer as coisas que gosta	14	4,00	4,00	4,00	16	4,00	2,50	4,00
V4 Ordenado Recebido	14	2,00	1,00	3,00	16	2,00	1,00	3,50
V5 Objectivos e metas que deve alcançar	13	4,00	4,00	4,00	16	3,50	2,00	4,00
V6 Higiene e Salubridade do local de trabalho	14	3,50	2,00	4,00	16	4,00	4,00	4,00
V7 Ambiente e espaço fisico do local de trabalho	14	4,00	2,00	4,00	16	4,00	4,00	4,00
V8 Iluminação do local de trabalho	14	4,00	4,00	5,00	16	4,00	4,00	4,00
V9 Ventilação do local de trabalho	14	4,00	2,00	5,00	16	4,00	2,00	4,00
V10 Climatização do local de trabalho	14	**2,00**	2,00	4,00	16	**3,50**	2,00	4,00
V11 Oportunidades de formação e atualização	14	**2,00**	2,00	4,00	16	**4,00**	2,00	4,00
V12 Oportunidades de evolução na carreira	14	**2,00**	2,00	4,00	16	**3,00**	2,00	3,50
V13 Relações pessoais nas instâncias de poder	14	4,00	2,00	4,00	16	3,00	3,00	4,00
V14 Supervisão sobre o trabalho que realiza	14	3,50	2,00	4,00	16	4,00	3,00	4,00
V15 Periodicidade das inspeções	14	3,00	2,00	4,00	16	3,00	2,50	4,00
V16 Forma como avaliam e julgam o seu trabalho	14	4,00	3,00	4,00	16	4,00	3,00	4,00
V17 Igualdade de tratamento e sentido de justiça	14	3,50	2,00	4,00	16	4,00	3,00	4,50
V18 Apoio recebido nas instâncias superiores	14	2,00	1,00	3,00	16	2,00	1,50	4,00
V19 Possibilidade de decidir com autonomia sobre o próprio trabalho	14	2,00	2,00	4,00	16	2,00	1,50	3,50
V20 Participação nas decisões no Órgão ou na área de trabalho a que pertence	13	4,00	4,00	4,00	16	4,00	3,50	4,00
V21 Possibilidade que têm em participar na decisão do Grupo de Trabalho em assuntos relativos à escola	13	4,00	4,00	4,00	16	4,00	3,50	4,00
V22 Modo como são cumpridos os normativos legais e os convénios sindicais	14	3,00	2,00	4,00	16	4,00	2,50	4,00
V23 Forma como se processam as negociações sobre a contratação de beneficios e regalias laborais	14	2,50	2,00	3,00	15	3,00	2,00	3,00

1.2.1. Correlação das variáveis

Na tabela 5 (página seguinte) apresentamos a matriz de correlacões entre os items (Rho de Spearman). Interessante observar que a variável salário (**V4**) não apresenta correlação com nenhuma variável.

Em geral, as correlações são positivas e significativas, com exceção, da pergunta *oportunidade de fazer as coisas nas quais se destaca* (V2), a qual mostrou relações negativas com a maioria das perguntas. Sem embargo, estas relações negativas não foram significativas para o todo das correlações.

Os resultados das correlações indicam uma forte relação entre os diversos items ou variáveis que influenciam a *Satisfação no trabalho* do diretor das escolas secundarias públicas da região norte de Portugal.

A variável *apoio recebido das instancias superiores* **(V18)** é a que mais explica correlações significativas entre as 23 variáveis da nossa investigação.

Outras três variáveis que tiveram também correlações significativas foram as seguintes: *possibilidade que tem em participar na decisão do grupo de trabalho em assuntos relativos à escola* (**V21**); *relações pessoais nas instâncias de poder* (**V13**) e, *supervisão sobre o trabalho que realiza* (**V14**).

Tabela 5. Correlações entre os ítens (Rho de Spearman)

	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V14	V15	V16	V17	V18	V19	V20	V21	V22	V23
V1	1	,31	,55*	,05	,62*	,20	,15	,41*	,41*	,12	,26	,26	,45*	,24	,16	,21	,31	,44*	,35	,22	,31	,35	,10
V2		1	,54*	-,07	,17	-,02	,14	,18	,29	,08	-,27	-,07	-,07	-,19	-,08	-,15	-,18	,00	-,02	-,29	-,19	-,08	,24
V3			1	-,10	,68*	,06	,10	,15	,23	-,06	-,04	,06	,17	,31	,03	,21	,27	,46*	,30	,09	,25	,23	,29
V4				1	-,17	,32	,21	,26	,15	-,06	,23	,27	,31	-,03	-,22	-,19	,02	,16	,29	,15	,05	,06	,08
V5					1	,19	,11	,17	,32	,21	,10	,13	,35	,27	,09	,42*	,21	,52*	,49*	,39*	,51*	,45*	,12
V6						1	,78*	,65*	,61*	,39*	,28	,12	,09	,38*	,22	,17	,30	,28	,27	,59*	,45*	,15	,07
V7							1	,75*	,69*	,42*	,32	,15	,17	,27	,19	,08	,24	,21	,09	,36	,21	,04	,30
V8								1	,88*	,49*	,38*	,13	,23	,29	,22	,07	,24	,10	,14	,31	,22	,15	,16
V9									1	,62*	,25	,07	,28	,24	,23	,07	,21	,17	,16	,28	,21	,10	,15
V10										1	,20	,02	,10	,05	,16	,03	-,13	,07	,19	,04	-,05	,40*	,28
V11											1	,60*	,53*	,33	,21	,32	,39*	,40*	,31	,05	,28	,20	,09
V12												1	,62*	,32	,11	,09	,13	,42*	,41*	,15	,38*	,23	,14
V13													1	,37*	,26	,31	,32	,61*	,41*	,30	,44*	,37*	,38*
V14														1	,67*	,64*	,52*	,48*	,03	,41*	,53*	,48*	,32
V15															1	,46*	,41*	,22	-,34	,14	,29	,26	,36
V16																1	,59*	,38*	,05	,23	,43*	,47*	,29
V17																	1	,41*	,01	,46*	,51*	,15	,05
V18																		1	,49*	,42*	,61*	,49*	,40*
V19																			1	,36	,42*	,26	,01
V20																				1	,83*	,29	-,06
V21																					1	,35	,11
V22																						1	,43*
V23																							1

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Conforme tabela **5.1** abaixo, a variável *apoio recebido das instancias superiores* **(V18)** tem **quatorze** correlações:

- Com **quatro** (V13,V14, V16 e V17) das **seis** variávies do Factor Supervisão;
- Com **três** variáveis (V1,V3,V5) das **quatro** do Fator Satisfação intrínseca no trabalho;
- Com **quatro** (V11, V12, V22, V23) das **cinco** variaveis do Factor Prestações Recebidas
- Com todas as **três** variáveis (V19, V20, V21) do Factor Participação;

Tabela 5.1 – Apoio recebido das instancias superiores (V18)

Correlação significativa	%
V1 – Propiciador de realização	0,44
V3 – Oportunidade de fazer as coisas que gosta	0,46
V5 – Objetivos e metas que deve alcançar	0,52
V11-Oportunidade de formação e atualização	0,40
V12-Oportunidade de evolução na carreira	0,42
V13-Relações pessoais nas instancias de poder	0,61
V14-Supervisão sobre o trabalho que realiza	0,48
V16-Forma como avaliam e julgam o seu trabalho	0,38
V17-Igualdade e tratamento de justiça	0,41
V19-Possibilidade de decidir com autonomia sobre seu trabalho	0,49
V20-Participação nas decisões no orgão ou na área de trabalho a qual pertence	0,42
V21-Posibilidade que tem em participar nas decisões do grupo de trabalho em assuntos relativos a escola	0,61
V22-Forma como são cumpridos os normativos legais e os convenios sindicais	0,49
V23-Forma como se processam as negociações sobre a contratação de beneficios e regalias laborais	0,40

Esse perfil correlacional significa dizer que *"Apoio das instancias superiores"* para os diretores das escolas poderia proporcionar **satisfaçao no trabalho** em questões fundamentais como: *autonomia, participação, formação, beneficios laborales, evolução na carreira, relacões inter pessoais, metas a atingir e satisfações intra pessoal no ambiente de trabalho.*

Convém destacar que a V18 (Apoio recebido das instancias superiores) nao tem correlação tao significativa com salários (**V4**) nem com o **factor ambiental laboral** que engloba as variáveis: Higiene/salubridade do local de trabalho; espaço fisico do local de trabalho; Iluminação; ventilização e climatização.

Tabela 5.2 – Possibilidade que tem em participar na decisão do grupo de trabalho em assuntos relativos à escola **(V21);**

Correlação significativa	%
V5 - Objetivos e metas que deve alcançar	0,51
V6 – Higiene e salubridade do local de trabalho	0,45
V12- Oportunidade de evolução na carreira	0,38
V13- Relações pessoais nas instancias de poder	0,44
V14- Supervisão sobre o trabalho que realiza	0,53
V16- Forma como avaliam e julgam o seu trabalho	0,43
V17- Igualdade e tratamento de justiça	0,51
V18- Apoio recebido das instancias superiores	0,61
V19- Possibilidade de decidir com autonomia sobre seu trabalho	0,42
V20-Participação nas decisões no orgão ou na área de trabalho a qual pertence	0,83

A variável "*Possibilidade que tem em participar na decisão do grupo de trabalho em assuntos relativos à escola*"(V21) tem correlação com dez variáveis (**tabela 5.2** acima).

Pela leitura dessa correlação poderiamos dizer que: "as relações com as hierarquias superiores, a autonomia da escola, participação, evolucão na carreira e os objetivos da instituição seriam melhor administrados **se** aos diretores lhes possibiltitasem *a participação na decisões dos grupos de trabalho em asuntos relativos à escola.*

É bom resaltar que das dez correlações mantidas pela **V21**, é na variável *"Participação nas decisões no orgão ou na área de trabalho a qual pertence"*(**V20**) onde a percentagem de correlação é mais acentuada **(0,83)**.

Tabela 5.3 – R
elações pessoais nas instancias de poder **(V13)**

Correlação significativa	%
V1 – Propiciador de realização	0,45
V11- Oportunidade de formação e atualização	0,53
V12- Oportunidade de evolução na carreira	0,62
V14- Supervisão sobre o trabalho que realiza	0,37
V18- Apoio recebido das instancias superiores	0,61
V19- Possibilidade de decidir com autonomia sobre o trabalho	0,41
V21-Posibilidade que tem em participar nas decisões do grupo de trabalho em assuntos relativos a escola	0,44
V22-Forma como são cumpridos os normativos legais e os convenios sindicais	0,37
V23-Forma como se processam as negociações sobre a contratação de beneficios e regalias laborais	0,38

A variável **V13** (*relacões pessoais nas instancias de poder*) tem correlação significativa com nove variáveis, sendo preponderantes as relativas a *prestações recebidas* (**V11, V12, V22, V23**), seguidas de *supervisão* (**V14, V18**) e de *particpação* (**V19, V21**).

Significa dizer, que cambios nas *relações pessoais nas instancias de poder,* com a direçao das escolas secundarias publicas da região norte de Portugal, poderá possibilitar ganhos para os diretores com: *formação e atualização; evolução na carreira; cumprimento dos normativos legais; beneficios e regalias laborais; apoio das instancias superiores; autonomia sobre o trabalho que realiza e possibilidade de participar nas decisões de assuntos relativos à escola.*

Na tabela abaixo **(5.4)** a variável *supervisão sobre o trabalho que realiza* apresenta correlações significativas, com **nove** variáveis, destacando-se maior incidencia com a supervisão (**V13, V15, V16, V17, V18**) e com a participação (**V20, V21**).

Ou seja, melhor eficiencia e eficacia na supervisão do trabalho da gestão da escola pode possibilitar uma melhor participação e melhorar: relações pessoais nas instancias de poder; periodicidade das inspecções; forma como avaliam e julgam o trabalho; igualdade e tratamento de justiça e o apoio recebido das instancias superiores.

Tabela 5.4 – Supervisão sobre o trabalho que realiza **(V14)**

Correlação significativa	%
V6 – Higiene e salubridade do local de trabalho	0,38
V13- Relações pessoais nas instancias de poder	0,37
V15- Periodicidade das inspecções	0,67
V16- Forma como avaliam e julgam o seu trabalho	0,64
V17- Igualdade e tratamento de justiça	0,52
V18- Apoio recebido das instancias superiores	0,48
V20-Participação nas decisões no orgão ou na área de trabalho a qual pertence	0,41
V21-Posibilidade que tem em participar nas decisões do grupo de trabalho em assuntos relativos a escola	0,53
V22-Forma como são cumpridos os normativos legais e os convenios sindicais	0,48

1.3. Fatores de satisfação no trabalho

A análise fatorial determinou um total de 5 fatores (**anexo 07**), os quais explicaram 72,19% de variancia total.

O fator I dar conta de 44,62% da variancia explicada e engloba os ítens V13 a V18 (*as relações pessoais com a hierarquia ascendente; supervisão sobre o trabalho que realiza; a frequência da inspeção; o modo como superiormente julgam o trabalho realizado; o sentido de justiça e equanimidade e, os apoios recebidos*), o qual denominamos **Satisfação com a Supervisão.**

O factor II dar conta de 16,81% da variancia explicada y, agrupa 5 ítens (V6 a V10) relativos *a higiene e salubridade; as condições fisicas de trabalho; iluminação; ventilação; climatização*; tratando-se claramente de un fator de **Satisfação com o ambiente laboral.**

O factor III reúne cinco ítems (V4, V11, V12, V22 y V23) e dar conta de 15,11% da variancia explicada. Seus conteúdos esta refereidos ao *salário; formação; promoções; respeito por normas e convénios e, negociação – contratualização de regalias e beneficios.* Este fator refere-se a **Satisfação com as Prestações Recebidas.**

O fator IV dar conta de 12,78% da variancia explicada . Seus quatro ítens (V1, V2, V3 y V5) referem-se ao *grau de satisfação de realização no trabalho; as oportunidades que o trabalho oferece para executar coisas na qual se destaca; possibilidades para fazer o que se gosta; objetivos e metas a alcançar.* Trata-se da **Satisfação Intrínseca no Trabalho.**

Por último, o fator V inclue três ítens (V19 a V21) que dão conta de 10,68% da variancia explicada e refere-se a *possibilidade de decidir acerca das tarefas com autonomia; participação nas decisões do Órgão ou área de trabalho a que se pertence; a cooperação no Grupo de Trabalho*. Seria a **Satisfação com a participação.**

Na tabela 6 (abaixo) mostram-se as médias por ítens dos cinco fatores. Como se pode observar a maioria dos gestores responderam entre a alternativa 3 (*indiferente*) e 4 (*algo satisfeito*). Sem dúvida, o fator Prestações Recebidas (III) encontra-se entre a alternativa 2 (*algo insatisfeito*) y 3 *(indiferente*), média de 2,7867 (DE = 0,7065).

Tabela 6 – Média e desviaciones estándar dos Fatores

	Media	Desv. Est.
Fator I (6 itens)	3,1222	,8808
Fator II (5 itens)	3,4800	,9593
Fator III (5 itens)	**2,7867**	,7065
Fator IV (4 itens)	3,5861	,6821
Fator V (3 itens)	3,3333	,8927

1.3.1. Consistência interna dos fatores

Na tabela 7 demonstam-se os resultados da prova estatística alpha de Cronbach. Estes dados mostram que os alpha, nos cinco fatores, oscilam entre 0,75 a 0,90.

Tabela 7 – Valores do Alpha de Cronbach por fator

ítens	Fatores	Nr de Sujeitos	Alpha de Cronbach
V13+V14+V15+V16+V17+V18	Supervisão	30	**0.8732**
V6 +V7 +V8+V9 +V10	Ambiente Laboral	30	**0.9010**
V4+V11+V12+V22+V23	Prestações Recebidas	29	**0.6068**
V1+V2 +V3 +V5	Sat. Intrínseca Trabalho	28	**0.8096**
V19+V20+V21	Participação	29	**0.7554**

Fuente: anexo 6

O coeficiente de "alpha" expressa a **consistência interna** ou grau de uniformidade e de coerência entre as respostas dos sujeitos às perguntas ou itens de cada fator.

Conforme podemos verificar na tabela acima os resultados obtidos são considerados globalmente satisfatórios, já que alguns autores consideram o valor considerado como o mínimo desejado de 0.75 (ALMEIDA & FREIRE 1997) e para outros 0.60 (VEIGA, 1996).

1.3.2. Fatores tomados como soma dos itens

Na **tabela 8** mostram-se os valores teóricos que podem ter os cinco fatores, quando estes são tomados como soma de ítens; está apresentação se realizou com o objetivo de facilitar a interpretação dos resultados da seção **1.3.3**.

O factor I pode ter como valor mínimo 6 y como máximo 30. Os fatores II e III podem ter valores mínimo y máximo de 5 y 25, respectivamente. O fator IV pode ter valor mínimo de 4 e máximo de 20. Por último, o fator V pode ter valor mínimo de 3 e máximo de 15

Tabela 8 – Valores teóricos dos fatores

Fatores	Alternativas				
	Totalmente Insatisfeito 1	Algo Insatisfeito 2	Indiferente 3	Algo Satisfeito 4	Totalmente Satisfeito 5
F I	6	12	18	24	30
F II y III	5	10	15	20	25
F IV	4	8	12	16	20
F V	3	6	9	12	15

Na **tabela 9** mostram-se as medianas dos factores. Como se pode observar a maioria dos diretores responderam entre a alternativa 3 e 4 nos diferentes fatores. Sem embargo, o factor III (Prestações Recebidas) encontra-se entre a escala **2 e 3**.

Tabela 9 – Mediana e quartiles dos fatores tomados como soma dos itens.

	Percentiles		
	Mediana	**Q1**	Q3
FI - Supervisão	20,00	17,00	23,00
FII - Ambiente Laboral	19,50	14,00	21,00
FIII - Prestações Recebidas	**14,00**	11,00	16,00
FIV- Sat. Intrínseca no Trabalho	15,00	13,00	16,00
FV - Participação	10,00	9,00	12,00

1.3.3. Fatores segundo as variáveis estudadas

A comparação de grupos realizou-se mediante as provas não paramétricas de Mediana, Kruskal-Wallis y Dunn.

Na tabela 10 mostrou-se a distribuição dos fatores segundo o sexo. Em geral, ambos mostraram similar distribuição em sua globalidade. Os resultados mostraram que não observaram-se diferenças significativas entre os homens e as mulheres.

Entretanto, os homens mostraram diferenças importantes no fator Ambiente laboral em relação às mulheres, cujas medianas foram de 15 e 20, respectivamente; quer dizer os homens responderam indiferença enquanto que, as mulheres demonstraram satisfação com o Ambiente Laboral.

Tabela 10. Medianas e quartiles (um e três) dos fatores segundo o sexo.

Fatores	Sexo					
	Masculino			Feminino		
	Percentiles			Percentiles		
	Mediana	Q1	Q3	Mediana	Q1	Q3
FI - Supervisão	21,00	20,00	24,00	19,00	16,00	23,00
FII - Ambiente Laboral	**15,00**	12,00	17,50	**20,00**	16,00	21,00
FIII - Prestações Recebidas	13,50	11,00	15,50	14,00	11,00	16,00
FIV- Sat. Intrínseca no Trabalho	15,00	12,50	15,50	15,00	13,00	16,00
FV - Participação	12,00	11,00	13,00	10,00	9,00	12,00

Com respeito aos grupos de idade, em geral, ambos grupos mostraram similares resultados ao global. Portanto, não observou-se diferenças significativas. (ver tabela 11).

Tabela 11. Medianas e quartiles (um e três) dos fatores segundo grupo de idade

Fatores	Grupo de idade					
	<=46			47 y +		
	Percentiles			Percentiles		
	Mediana	Q1	Q2	Mediana	Q1	Q2
FI - Supervisão	18,00	17,00	23,00	20,50	17,00	22,50
FII - Ambiente Laboral	17,50	12,00	21,00	20,00	16,00	20,50
FIII - Prestações Recebidas	12,50	10,00	16,00	15,00	11,50	16,00
FIV- Sat. Intrínseca no Trabalho	16,00	15,00	16,00	15,00	10,50	15,50
FV - Participação	10,00	10,00	12,00	10,00	8,50	11,00

Os solteiros, casados e divorciados mostraram similares distribuições ao global. Não se observou diferenças significativas entre os três grupos (ver tabla 12).

Tabela 12. Medianas e quartiles (um e três) dos fatores segundo estado civil

	Estado civil								
	Solteiro			Casado			Divorciado		
	Percentiles			Percentiles			Percentiles		
	Mediana	Q1	Q3	Mediana	Q1	Q3	Mediana	Q1	Q3
Supervisão	18,00	15,00	20,00	20,00	18,00	23,00	22,00	16,50	22,50
Ambiente Laboral	18,00	14,00	20,00	19,00	16,00	21,00	20,00	13,50	22,00
Prestações Recebidas	10,00	10,00	11,00	16,00	12,00	16,00	14,00	12,50	15,50
Sat. Intrínseca no Trabalho	15,00	15,00	15,00	15,00	11,50	16,00	16,00	15,00	16,00
Participação	10,00	9,00	12,00	10,00	9,00	12,00	10,00	9,00	10,00

Na tabela 13 mostrou-se as medianas dos fatores segundo tempo de trabalho no ensino. Em geral, os três grupos analisados (recodificados de acordo aos quartiles) mostraram similares resultados ao global. Entretanto, no fator Satisfação Intrínseca no Trabalho, os gestores com menos de 16 anos mostraram diferenças significativos com os que tinham mais de 24 anos. Sem embargo, estas diferenças não foram importantes. O resto dos fatores não mostraram diferenças significativas entre os três grupos considerados.

Tabela 13. Medianas e quartiles (um e três) dos fatores segundo tempo no ensino(T11)

		Percentiles		
	T11	Mediana	Q1	Q3
FI - Supervisão	<=15	18,00	12,00	20,00
	16 a 24	24,00	19,50	24,50
	25 y +	20,00	16,00	22,00
FII - Ambiente Laboral	<=15	21,00	12,00	22,00
	16 a 24	18,00	16,50	21,00
	25 y +	19,50	16,00	20,00
FIII - Prestações Recebidas	<=15	12,00	10,00	14,00
	16 a 24	15,00	13,00	17,00
	25 y +	15,00	11,00	16,00
FIV- Sat. Intrínseca no Trabalho	<=15*	16,00	15,00	16,00
	16 a 24	15,50	15,00	17,00
	25 y +*	14,00	10,00	15,00
FV - Participação	<=15	10,00	8,50	12,00
	16 a 24	10,00	9,50	13,00
	25 y +	10,00	9,00	10,00

* Significativa el nivel del 95%

Com respeito ao tempo de exercicio na instituição, em geral, apresentou distribuições similares ao global. Entretanto no fator Satisfação Intrínseca no Trabalho, os gestores com menos de 16 anos mostraram diferenças significativas com os que tinham mais anos. Sem embargo, estas diferenças não foram importantes (ver tabela 14).

Tabela 14. Medianas e quartiles (um e três) dos fatores segundo o tempo de exercicio na instituição (T12)

		Percentiles		
	T12	Mediana	Q1	Q3
FI - Supervisão	<=8	18,00	10,50	21,50
	9 a 15	23,00	19,00	24,50
	16 y +	20,00	16,00	21,00
FII - Ambiente Laboral	<=8	20,50	13,00	21,50
	9 a 15	19,00	10,50	22,50
	16 y +	18,50	16,00	20,00
FIII - Prestações Recebidas	<=8	11,50	10,00	17,00
	9 a 15	14,00	12,50	16,00
	16 y +	14,50	11,00	16,00
FIV- Sat. Intrínseca no Trabalho	<=8	16,00	15,00	16,50
	9 a 15	16,00	15,00	17,50
	16 y +*	14,00	10,00	15,00
FV - Participação	<=8	12,00	9,50	12,50
	9 a 15	10,00	7,50	13,00
	16 y +	10,00	9,00	10,00

* Significativa el nivel del 95%.

O tempo de exercicio no cargo não se observou diferenças significativas entre os tres grupos considerados, em cada fator. As distribuições das medianas em cada fator foram similares ao global (ver tabla 15).

Tabela 15. Medianas e quartiles (um e três) dos fatores segundo o tempo de exercicio no cargo (T13)

		Percentiles		
	T13	Mediana	Q1	Q3
FI - Supervisão	<=3	18,00	16,00	21,00
	4 a 8	21,00	18,00	23,00
	9 y +	20,00	10,50	22,50
FII - Ambiente Laboral	<=3	19,50	17,00	20,00
	4 a 8	16,00	14,00	21,00
	9 y +	20,00	14,00	20,50
FIII - Prestações Recebidas	<=3	13,00	11,00	16,00
	4 a 8	15,00	12,00	16,00
	9 y +	13,00	10,00	16,00
FIV- Sat. Intrínseca no Trabalho	<=3	15,00	14,00	16,00
	4 a 8	15,00	14,50	16,50
	9 y +	15,00	11,50	15,50
FV - Participação	<=3	10,00	9,00	10,00
	4 a 8	10,00	9,50	12,00
	9 y +	12,00	7,50	14,00

Com respeito as variáveis número de alunos e professores, em geral, ambas variáveis mostraram similares distribuições ao global. Ou seja não mostraram diferenças significativas entre os grupos considerados, nos cinco factores (ver tabla 16 y 17).

Tabela 16. Medianas e quartiles (um e três) dos fatores segundo o número de alunos (NA).

		Percentiles		
	NA	Mediana	Q1	Q3
FI - Supervisão	<= 806	21,00	20,00	22,50
	807 a 1018	19,00	18,00	22,00
	1019 y +	18,00	12,00	23,00
FII - Ambiente Laboral	<= 806	20,00	18,50	21,00
	807 a 1018	16,00	14,00	20,00
	1019 y +	20,00	12,00	21,00
FIII - Prestações Recebidas	<= 806	15,00	12,00	16,00
	807 a 1018	11,50	10,00	15,00
	1019 y +	14,00	11,00	16,00
FIV- Sat. Intrínseca no Trabalho	<= 806	15,00	15,00	15,50
	807 a 1018	15,00	15,00	15,00
	1019 y +	15,50	11,00	16,00
FV - Participação	<= 806	12,00	10,00	12,50
	807 a 1018	10,00	10,00	12,00
	1019 y +	10,00	8,00	10,00

Tabela 17. Medianas e quartiles (um e três) dos fatores segundo o número de professores (NP).

		Percentiles		
	NP	Mediana	Q1	Q3
FI - Supervisão	<=118	21,00	19,00	22,50
	119 a 146	20,00	18,00	22,50
	147 y +	19,00	12,00	22,50
FII - Ambiente Laboral	<=118	20,00	17,00	21,00
	119 a 146	20,00	17,50	21,00
	147 y +	16,50	11,50	20,50
FIII - Prestações Recebidas	<=118	14,50	12,00	16,00
	119 a 146	12,00	10,50	14,50
	147 y +	14,50	11,00	16,00
FIV- Sat. Intrínseca no Trabalho	<=118	15,00	15,00	16,00
	119 a 146	15,00	12,00	15,50
	147 y +	15,00	11,50	16,00
FV - Participação	<=118	12,00	10,00	12,50
	119 a 146	10,00	9,00	11,00
	147 y +	10,00	8,00	10,00

2. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o objetivo de oferecer uma visão mais ampla e que possa contribuir em nossa proposta de intervenção da melhoria da *Satisfação no trabalho* dos diretores das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal, analisaremos os resultados da amostra investigada.

2.1. Descrição da amostra

Existe predominio do sexo feminino (86,7%) na amostra dos gestores das escolas investigadas. Essa representividade alta, segue a mesma tendencia com relação aos professores, onde a presença das mulheres é bem maior que a dos homens.

Este contexto específico estudado, reflete as representações que têm o marco sistema político, social, econômico e cultural com relação a figura: "*ser professor da escola secundária pública*". Pelo menos em Brasil e Portugal, onde temos vivências concretas; ser professor da escola primária ou secundária não é o objetivo principal que as familias desejam para seus filhos, principalmente os homens.

Em consequência, pelo número majoritário de professoras nas escolas públicas, existem possibilidades de que mais mulheres tenham o dominio do processo de gestão da organização escolar e, assim, se justifica por que na administração das escolas secundárias públicas do norte de Portugal tenha uma predominância do sexo feminino.

Com relação a distribuição da *idade* dos gestores encuestados e a distribuição dos elementos da amostra por *estado civil*, os resultados apresentados **não** indicam nenhum fenômeno extraordinário que mereça ser destacado.

Já com relação a distribuição dos elementos da amostra em cursos de formação, este aspecto merece uma atenção especial. Noventa por cento (90%) dos diretivos consultados, possuem somente uma licenciatura. Pensamos que constitue um elemento preocupante no desenvolvimento das tarefas de direção escolar que, em consequência, têm influência na *satisfação do trabalho* de gestão da escola.

O que verificamos nos contatos que mantivemos com os diversos administradores de escolas secundárias é um discurso da importância da participação de toda comunidade educativa no quotidinao da construção da

escola, bem como na tomada de decisões, e , da necessidade de mais autonomia. Entretanto observamos uma exagerada centralização, onde o gestor ou gestora, numa corrida contra o tempo, centram suas preocupações em questões pontuais, emergenciais e circunstanciais no atendimento das diversas tarefas que lhes competem em sua função de diretor.

Logo não há tempo nem lugar para reflexão, avaliação, formação, auto formação ou investigação-ação que possam contribuir no melhor *"uso racional do tempo pessoal"* dos diretores, para que se deslumbre a possibilidade de uma melhor *satisfação no seu trabalho* de gestão da escola.

Dos 30 gestores que responderam a encuesta, 70% tem mais de 15 anos na profissão docente. Esses dados posibilitam levantarmos uma hipotese de que o gestor quando chega a ser diretor de uma escola secundária, neste contexto investigado, já tem uma larga experiência do processo do ensino-aprendizagem. Podendo assim contribuir para uma melhor compreensão e gestão da instituição.

Mas, por outro lado existe também uma história de vida profissional, pessoal, de cultura escolar e de valores enraizados que precisam ser dialetizados para que novas concepções e formas de conceber a realidade da instituição escola sejam construidos. O gestor que também é um profesor precisa acreditar e criar possibilidades de uma profunda renovação no ambiente da escola, comprometida com os *"saberes necessários para a educaçao do futuro"*.

Neste contexto, a formação e a auto-formação desempenham papel de extrema relevância, não somente para os gestores como também para todos os que participam do processo educativo da escola secundária (diretores, professores, funcionários e pais). Acreditamos ser o caminho do despertar, do auto conhecer-se na sua atividade profissional, do se abrir para o novo e do acreditar na mudança com possibilidades de um maior *satisfação no trabalho* que realizam.

Mas, também consciente da diversidade dos projetos individuais, grupais e dos seus respectivos paradigmas. Aquí aparece a importancia da negociação como elemento chave de administraçao de conflitos, para que todos possam sair ganhando.

Setenta por cento dos gestores investigados estão a mais de 9 anos na instituição, enquanto que trinta por cento (30%) apresentam até oito anos que trabalham na escola secundária pública. Acreditamos ser também um fator positivo em termos de estabilidade para escola no conhecimento de

seus conflitos, problemas e possibilidades de continuidade do seu projeto educativo.

Desde que a liderança educativa esteja aberta e comprometida com a reflexão, a negociação, o dialógo, a auto-avaliação e consciente da diversidade de cada ser humano nas suas diversas relações no ambiente da escola.

Sessenta por cento (60%) dos diretores da amostra, das escolas secundárias do norte de Portugal, estão no cargo de direção há 1, 2, 3 ou 4 anos. Significa que há uma renovação da função diretiva em 60% das escolas contactadas. Este indicador abre possibilidades de que diversos professores possam ter acesso ao cargo de gestão, podendo assim compreender a *complexidade* da administração de uma escola secundária pública nos seus processos, estrutura, relações, valores, contexto e cultura.

Assim quando este diretor retoma o seu posto de profesor poderá ter condições de compartir as mesmas preocupações do novo gestor e tomar consciência de que as crises, as incertezas, as dúvidas, dificuldades e administração dos conflitos são inerentes ao processo de construção da organização escolar.

Dentro desta perspectiva a *satisfação no trabalho* de gestão deixa de ser individual para tornar-se coletiva; pois a cumplicidade, o compromisso e a responsabilidade dos diversos elementos da comunidade educativa podem proporcionarem que uma maior número de pesssoas se sintam *satisfeitas* pelo trabalho que realizam.

2.2. Grau de satisfação no trabalho de gestão das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal

As 23 perguntas (V1 a V23 = variáveis independentes) do questionário S20/23 sobre a *satisfação no trabalho* (variável dependente) tiveram, em termos gerais, 50 % de algo satisfeito (alternativa número 4).

Isto pode traduzir-se como uma alta significatividade de *insatisfação no trabalho* por parte dos diretivos encuestados, já que somente a metados dos investigados estão satifeitos com o trabalho que realizam.

Agora, que variáveis são mais representativas e que merecem cuidados especiais e prioridades na melhoria da *satisfação no trabalho* da escola secundária pública da região norte de Portugal?

As resposta da amostra, que refletem uma alta frequênica no aspecto denominado "algo insatisfeito" (alternativa 2), foram:

- O ordenado recebido (**V4**);
- Apoio recebido das instancias superiores (**V18**);
- Possibilidade de decidir com autonomía sobre o trabalho (**V19**).

Com relação a matriz de correlações é a variável 18 (*apoio recebido das instancias superiores*) que mais explica correlações significativas com as 23 variáveis da nossa investigação, para depois vir "*possibilidade que tem em participar na decisão do grupo de trabalho em assuntos relativos à escola* **(V21);** *relações pessoais nas instancias de poder* **(V13)** *e, supervisão sobre o trabalho que realiza* **(V14).**

A variável ordenado recebido (**V4**) interfere de forma acentuada na *satisfação no trabalho* dos sujeitos da amostra da investigação.

Essas informações revelam-nos que, além da complexidade de administrar um escola secundária pública nos seus diversos momentos: pedagógico, administrativo, financeiro, técnico, político, psicológico, cultural e de representação junto a comunidade envolvente, o gestor escolar vive *insatisfeito* em relação ao seu ordenado.

Verifica-se em Portugal que apesar do "Novissimo" Modelo de Gestão das Escolas públicas, D.L. 115-A/98, definir claramente as competências dos diversos órgãos de gestão da escola, a figura do Presidente do conselho executivo ou diretor é a pessoa que centraliza e parece assumir o maior número de responsabilidades, sem ter a devida contrapartida em termos salariais ou qualquer outro tipo de beneficio.

Isto foi constatado quando fizemos a encuesta e a entrevista nas 30 escolas secundárias públicas, onde tivemos imensas dificuldades de agendar uma data com os diretores para realizar nossa investigação. Estavam sempre ocupados, com pressa, reuniões, diversos asuntos pendentes e sempre transferindo o nosso encontro para outra oportunidade.

A **V18** (*apoio recebido das instancias superiores*) apresenta alta insatisfação dos gestores ds escolas secundarias públicas da região norte de Portugal, sobretudo na ausência de apoio das hierarquias superiores para

que o processo ensino aprendizagem possa desenvolver-se com mais autonomia e mais recursos financeiro, material e de pessoal.

O descontentamento é muito forte com as atividades executadas pelas Inspectorias de educação. Essa insatisfação estar presente também nos tramites burocraticos que a escola mantém com as diversas esferas de poder, relacionados ao processo educacional do ensino secundário.

A insatisfação no trabalho com relação a variável *possibilidade de decidir com autonomía sobre o trabalho* (**V19**), demonstra que o **discurso político** (com seus respectivos suportes normativos: leis, decretos leis, portarias, ofícios circulares, etc.), são *contraditórios* com a **prática** da gestão da escola secundária pública portuguesa quando normatiza a categoría **autonomia** (Decreto-lei n.° 115-A/98 de 04 de maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos, da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos).

2.2.1. Algumas diferenças entre grupos com relação ao grau de satisfação em relação ao trabalho de gestão da escola secundária pública.

A distribuição da mediana e dos quartiles um e três das 23 variáveis apresentaram diferenças significativas entre grupos, em função do sexo e em função do grupo de idade.

Fazendo uma leitura dos dados a partir do gênero, as mulheres se mostram mais *insatisfeitas* com a variável **V18** (*apoio recebido das instancias superiores*), que os homens. Por outro lado, os homens estão mais *insatisfeitos* que as mulheres com relação à variável climatização do local de trabalho (**V10**).

Com relação ao grupo de idade, os menores de 46 anos estão mais *insatisfeitos* com relação à aqueles que tem idades superiores a 47 anos. Isto reflete-se nas seguintes variáveis:

- Climatização do local de trabalho (**V10**);
- Formação e atualização (**V11**);
- Oportunidades de evolução na carreira(**V12**).

Na comparação dos grupos, por fator, segundo as variáveis **intervenientes**, mediante prova não paramétrica de Mediana, Kruskal-Wallis y Dunn se produziram as seguintes situações:

1) Variável sexo – Os homens demonstraram *diferenças importantes* ao apresentarem mais níveis de *insatisfação* que as mulheres, com relação ao fator **ambiente laboral** (V6 a V10 = higiene e salubridade; condições físicas no trabalho; iluminação; ventilação e climatização).

2) Variáveis tempo de exercício no ensino e tempo de exercício na instituição, ambas apresentaram diferenças significativas com relação ao fator **satisfação intrínseca no trabalho (V1, V2, V3 e V5),** porém, as diferenças *não foram tão importantes.*

3) As variáveis grupo de idade, estado civil, tempo de exercício no cargo e número de profesores e alunos nas escolas, *não se observou diferenças significativas.*

Fazendo um cruzamento das *diferenças importantes* entre os grupos das variáveis i**ntervenientes** mediante os procedimentos de análises utilizados (distribuição da mediana e dos quartiles um e três dos 23 ítens e, mediante a prova não paramétrica de Mediana, Kruskal-Wallis y Dunn), detectamos que estas diferenças se concentram em dois fatores:

- **Ambiente laboral** (Climatização do local de trabalho (**V10**);
- **Beneficios recebidos** (Formação y atualização (**V11**) e oportunidades de evolução na carreira (**V12**).

3. Resumo do capítulo

BARTOLOMÉ (1984:401) afirma que as características básicas do **método descritivo** são: a utilização do método indutivo, fazer uso da observação como técnica fundamental e ter como objetivo a descoberta de hipoteses.

A nossa opção pelo método **descritivo**, as nossas intuições que explicitamos na **metodología** da investigação, os resultados dos dados e as análises das informações quantitativas nos posibilita neste momento apresentar algumas hipoteses, aos quais estiveram sempre implícitas na construção do nosso marco teórico:

A *insatisfação no trabalho* de gestão de uma escola secundária pública envolve:

H1 – A asusência de uma cultura que incorpore a complexidade, os conflitos, incertezas, caos, imprevisibilidade e desordem como um processo natural de crescimento e desenvolvimento na gestão da escola

H2 – Ausência de discussão e reflexão do entendimento da gestão da escola secundária pública dentro da micro e macro política do poder e, com posibilidades de negociação para que todos saiam ganhando.

H3 – Crise na educação, ausência de participação, autonomia na escola são sempre imputadas a outras instâncias ou pessoas e, pouco se fala sobre: *"O que eu e nós pudemos fazer em colaboração, reflexão, propostas e ações para que a gestão da nossa escola funcione melhor."*

H4 – Ausência de formação, auto formação e reflexão sobre a gestão da escola secundária pública.

A análise dos resultados das informações quantitativas do *"Diagnóstico da satisfação no trabalho de trinta (30) diretores de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal*, desenvolvidos neste capítulo, já confirmam **parte** de **algumas** dessas hipoteses ao verificarmos:

- **Insatisfação com o ordenado recebido** (V4);
- **Ausência de apoio das instancias superiores** (V18);
- **A não possibilidade de decidir com autonomía sobre seu próprio trabalho** (V19);
- **Descontentamento com as *prestações recebidas*** (que engloba as variáveis: **V4**-salário; **V11**-formação; **V12**- promoções; **V22**-respeito às normas e convênios e, **V23**-negociação – contratualização de regalias e beneficios).

A melhoria da *satisfação no trabalho* dos diretores das escolas públicas secundárias do norte de Portugal passa pela possibilidade de que estas quatro questões anteriormente citadas sejam cambiadas. Porém a participação e a autonomia não é outorgada, deve ser construida pelas pessoas que acreditam no trabalho de grupo em todos os níveis de um

centro escolar. A autonomia coletiva passa pela autonomia individual, a qual deve proporcionar a cada individuo da instituição habilidades cognitivas, professionais e emocionais para a administração dos conflitos na quotidianidade da instituição escolar.

O diagnóstico, a investigação e a auto formação devem ser uma constante na gestão de escola secundária pública para que o caótico e os conflitos sejam elementos do *como* cambiar as coisas e não do por que está a acontecer as coias. Teremos oportunidade de profundizar mais está questão no final deste trabalho quando faremos um itento de proposta de intervenção.

A seguir (capítulo VII) veremos a apresentação e discussão dos resultados da investigação qualitativa realizada com os mesmos 30 diretores escolares que responderam o questionário S20/23.

CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

1. Satisfação
- 1.1. Resultados
- 1.2. Reconhecimento
- 1.3. Relações interpessoais

2. Insatisfação
- 2.1. Ausência de autonomia
- 2.2. Gestão de Pessoas
- 2.3. Remuneração
- 2.4. Burocracia

3. Condições que poderiam ser criadas pelo gestor escolar para melhorar sua satisfação no trabalho
- 3.1. Liderança de grupo

4. Qualidade de vida do trabalho do Gestor escolar poderia ser melhorada se.....
- 3.2. Houvesse autonomia efectiva
- 3.3. Mais recursos humanos e materiais
- 3.4. Melhor remuneração
- 3.5. Menos Burocracia

5. Breve síntese

CAPÍTULO VII – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA

Para a obtenção das informações qualitativas, entrevistámos os mesmos gestores da investigação quantitativa, com as seguintes questões abertas:

- Que satisfações tenho no meu trabalho de gestor escolar?
- Que insatisfações tenho no meu trabalho de gestor escolar?
- Que condições poderiam ser criadas pelo gestor escolar para que seu trabalho lhe proporcionasse uma maior satisfação?
- A qualidade de vida do meu trabalho poderia ser melhorada se.....

Efectuando-se a análise de conteúdo das respostas de cada questão, anteriormente mencionada, elaborámos 30 sínteses (ver listagem do **anexo 08**), relativas aos resultados das perguntas abertas, sobre as percepções dos gestores escolares, sobre a *satisfação do seu trabalho.*

Em seguida, obedecendo ao processo de categorização indicado por BARDIN (1979), construímos categorías (**anexo 09**) para cada uma das quatro perguntas abordadas na entrevista.

PERCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE SATISFAÇÃO NO TRABALHO

(30 escolas secundárias públicas do norte de Portugal)

Q U E S T Õ E S	C A T E G O R I A S	%
1. Satisfação	1.1 Resultados 1.2 Reconhecimento 1.3 Relações interpessoais	50 30 30
2. Insatisfação	2.1 Ausência de autonomia 2.2 Gestão de pessoas 2.3 Remuneração 2.4. Burocracia	37 37 27 20
3. Condições que poderiam ser criadas pelo gestor escolar para melhorar sua satisfação no trabalho	3.2 Liderança de grupo	73
4. Qualidade de vida do trabalho do gestor escolar poderia ser melhorada se.....	4.1 Houvesse autonomia efectiva 4.2 Mais recursos humanos e materiais 4.3 Melhor remuneração 4.4. Menos burocracia	57 47 17 17

Esta tabela acima corresponde aos **resultados por categorías,** que tiveram maior incidência de repetição nas respostas dos gestores, em relação as **quatro** perguntas da entrevista.

A base de sua construção foi o **anexo 8** (síntese das entrevistas dos gestores – G1 a G30), onde verificamos número de vezes em que a mesma **categoría se repetia**, para depois listar por ordem decrescente o numero das repetiçoes.

É importante salientar que as percentagens aquí apresentadas têem outro sentido de interpretação, ou seja, é a valoração da **categoría** em termos de hierarquia de importância, nas respostas dos gestores.

1. Satisfação

A 1ª questão sobre **"que satisfações tenho no meu trabalho de gestor escolar",** que sintetizamos no **item satisfação**, resultou em três categorías preponderantes, que para melhor interpretação das informações e, também, para perceber o grau de frequência das respostas dos gestores, apresentamos a tabela abaixo.

QUE SATISFAÇÕES TENHO NO MEU TRABALHO DE GESTOR ESCOLAR?

C A T E G O R I A S	N	%	Gestor (a)
Resultados (contribuição para a formação dos jovens e bons resultados dos alunos)	**15**	**50**	6,7,8,9,12, 14,15,16,17, 19,20,26,27, 28,29
Reconhecimento (comunidade escolar está satisfeita com o nosso trabalho)	**09**	**30**	1,2,3,4,5,13, 18,20,29
Relações interpessoais (contato humano com as várias entidades da comunidade educativa)	**09**	**30**	3,4,5,8,12, 17,19,23,29
Ambiente e as condições de trabalho	03	10	7, 8 e 14
Participação ativa na vida da escola	02	7	2 e 3
Diversidade de atividades	01	3	5
Colaboração da equipa	02	7	1,21
O clima	02	7	16,29
Ganhos materiais	01	3	22
Resoluçao de problemas	01	3	24
Realizaçao de projeto pessoal	02	7	25,29
Permite conhecer aspectos mais profundos da organizaçao	01	3	28

Os trinta gestores das escolas secundárias públicas do norte de Portugal desfrutam de grande *satisfação no seu trabalho* com os **resultados** do trabalho desenvolvido pela escola, seguido do **reconhecimento** da comunidade e também pelas **relações interpessoais**.

1.1. Resultados

Esta categoria, apresentando **50%** das opiniões, destaca-se como a mais importante para a satisfação do trabalho dos gestores escolares, tanto nos seus aspectos qualitativos, como quantitativos.

Quantitativamente, há uma grande preocupação com os resultados dos alunos, em todos os níveis e, principalmente nos exames nacionais, para o ingresso na Universidade, que é um grande motivo de satisfação para o administrador da escola.

Observou-se também, como indicador de resultados satisfatórios para o gestor escolar as seguintes realizações: regulamento interno; projecto educativo; projectos com parceria e financiamento de outras instituições nacionais e estrangeiras; informatização da escola; melhoria nas instalações e obras.

Qualitativamente, destaca-se alguns factores, tais como : os contributos da escola, na formação dos jovens; o bom ambiente e convivência da escola; conseguir melhorar as condições de trabalho de professores, alunos e funcionários; o bom clima, no que diz respeito a comportamentos e atitudes de toda a comunidade educativa; ter-se conseguido acabar com problemas disciplinares e, os diversos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Pelas representações que os gestores apresentam com relação a importancia da variável **resultados** na *satisfação do trabalho* da gestão da escola secundária pública portuguesa, podemos observar que os mesmos têem uma concepção da organização, com predominancia dos paradigmas técnico-racional e humanista.

A perspectiva técnico-racional se destaca pelas preocupações com os rendimentos dos alunos e pela obtenção de recursos materiais, financieros e humanos para uma melhor eficiencia da organização.

> *"Satisfação em servir aos alunos, servir às familias; escola pública de qualidade; êxito total no cursos professsionais; realização de obras; obtenção de recursos financeiros e informatização da escola"* (**G12**).
>
> *"Verificar ano a ano os alunos adquirirem formação e continuarem com êxito seu percurso escolar"* (**G17**)
>
> *"Satisfação pelos diversos conhecimentos adquiridos pelos alunos e os resultados obtidos nos examens nacional"* (G19).

Já com relação a concepção humanista, suas percepções são de que estão satisfeitos com a gestão da escola, se a mesma apresentasse como resultados um bom clima nas diversas interações pessoais de toda comundade educatuva. Outra questão também com uma preocupação humanista são os contributos que a escola secundária pública deve fornecer na formação dos jovens em termos de valores e de convivencia social.

"Contribuir na formação integral dos jovens" (G6).

"Relação humana – humanização da escola" (G12).

"Algum poder de inovar e de melhorar o ambiente, as condições de trabalho e a convivencia na vida escolar" G(14).

"Poder contribuir para a melhora das instalações e as condicções de trabalho dos professores, alunos e funcionários" (G15).

"Bom clima organizacional" (G29).

A importância de que a escola secundária produza alunos com capacidade de contextualizar os diversos conhecimentos adquiridos, com interesse pela investigação e ser um sujeito crítico e reflexivo não aparece nos discursos dos gestores investigados. Logo, a gestão da organização escolar não têm como preocupação prioritária desenvolver a autonomia pessoal de cada aluno e aluna.

Como podemos falar da necessidade do dialógo, da participação e da autonomia na gestão da escola secundária pública se, em sua quotidianidade pedagógica, metodológica e de prática curricular não existe o despertar do político em cada individuo.

1.2. Reconhecimento

É este o segundo factor, que corresponde à primeira questão sobre as satisfações do gestor escolar no seu trabalho.

Os resultados da investigação realizada, demonstram que **30%** dos entrevistados sentem-se satisfeitos, no seu trabalho, a partir do momento em que existe o reconhecimento da comunidade educativa (pais, alunos, funcionários e professores), produzindo assim um regozijo, por sentir que a colaboração foi útil e frutífera.

"Os feedback positivos da comunidade escolar sobre os projetos ou atividades realizadas" (G1).

"Gratificação pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido" (G3).

"O reconhecimento têm sido excelente por parte da comunidade escolar" (G13).

São os Feedback intrínseco e extrínseco apontados por HACKMAN & OLDHAN (1975), que permitem o conhecimento dos reais resultados do trabalho e, consequentemente, criando um estado psicológico num determinado trabalho.

A categoría *reconhecimento* do trabalho desenvolvido pelo gestor da escola têm relação direta com a categoría *resultados*. Se em um determinado contexto, a gestão escolar (com sua cultura, relações e valores) atende as expectativas dos alunos, padres, funcionários e profesores então, haverá também o reconhecimento dos envolvidos neste processo.

A grande questão da cultura e dos valores dos implicados neste cenário investigado é uma preocupação educacional com uma tendencia de curto prazo. Os objetivos têm como predominância mais aspectos instrumentais e cujos slogan são: *"aqusição de conhecimentos; boas notas e ingresso na Universidade"*.

Talvez esta questão de fundo explique porque a escola secundária pública tem perdido seu prestigio social que há tido em outro tempo sócio, político, e económico bem diferente do atual.

A universidade ao receber os alunos da escola pública secundária se **defrontará** com um grande desafio, o qual apresenta duas alternativas:

1) Continuação do mesmo paradigma **imediatista** e instrumental desenvolvido pela escola secundária, com uma preocupação de formação mais especialista. A qual, está em sentido contrário as exigencias do mundo globalizado, donde a alta competividade das organizações necessitam de profissionais capazes de não somente fazer bem suas atividades mas, principalmente, saber dar respostas certas no tempo mais rápido possivél.

2) Tentativa de ruptura deste modelo, dentro de uma perspectiva a longo prazo. Não esquecer que tem que preparar os estudantes para o mercado de trabalho, mas também, para o saber pensar, o acumular conhecimentos através da investigação e sempre contextualizado com a realidade dos alunos. Uma formação que desenvolva em cada aluno a competência instrumental e também crítica, reflexiva, creativa, emocional e política.

1.3 Relações interpessoais

Trinta por cento **(30%)** dos investigados destacam, como elemento positivo, imprescindível, ao trabalho de gestor escolar, as relações humanas. O que envolve a importância do contacto; do relacionamento; do convívio; do trabalhar em grupo e, do trabalhar ao serviço da resolução de conflitos de interesses.

Diz respeito aos inter-relacionamentos, a que estão sujeitas as pessoas, no cargo de gestão e, que produzem uma certa *satisfação*, esse contacto humano, do dia a dia, com os diversos segmentos da comunidade educativa.

> *"Contato humano estabelecido com as diversas entidades da comunidade educativa"* (G4).
>
> *"Relação com toda a comunidade escolar e relações humanas"* (G5).
>
> *"Conseguir manter uma boa relação entre as pessoas"* (G8).
>
> *"Poder trabalhar em grupo e desenvolver está dinámica tão particular"* (G17).
>
> *"O convivio com os diversos segmentos da comunidade educativa"* (G19).

Administrar uma escola secundária pública exige do seu gestor um esforço sobre humano na gestão dos diversos aspectos da instituição, quais sejam: as relações de trabalho, as políticas educativas, os processos inerentes à organização, a micro política do poder na escola, contexto envolvente e a estrutura formal e informal.

Mesmo com toda essa complexidade, as declarações registradas comprovan que nove, dos trinta diretores entrevistados, sentem gratificados pelas relações estabelecidas no convivio do quotidiano escolar. Talvez o poder, o prestigio e as imagens que têm as diversas pessoas da comunidade educativa, fazem da figura do gestor um símbolo de referencia e que facilita a concretização das diversas interações para um bom clima da instituição.

2. Insatisfação

Da 2ª questão levantada, sobre **"que insatisfações tenho no meu trabalho de gestor escolar"**, que denominamos **insatisfação**, emergiram quatro categorias responsáveis por esse fenómeno : ausência de autonomia; dificuldade de coordenar pessoas; baixa remuneração e a burocracia.

QUE INSATISFAÇÕES TENHO NO MEU TRABALHO DE GESTOR ESCOLAR?

C A T E G O R I A S	N	%	Gestor (a)
Autonomia (ausência de autonomia e falta de autoridade)	**11**	**37**	2,3,5,7,10,11 13,16,17,19, 24
Gestão de pessoas (dificuldade de coordenar pessoas)	**11**	**37**	6,8,9,12,13, 16,18,21,25, 26,28.
Remuneração	**08**	**27**	2,3,7,10,12, 13,16 e 19
Burocracia	**06**	**20**	11, 14,19,23, 27,29
Falta de apoio das instituições hierárquicas superiores	04	13	10,12,14e 20
Ausência de reconhecimento	03	10	2,10 e 18
Impotência nas resoluções de problemas sócio econômico e psíquico que afetam o sucesso escolar e a formação do indivíduo	02	7	4 e 6
Falta de pessoal não docente	03	10	5 ,11,24
Falta de verbas	03	10	5,20,24
Muito trabalho	02	7	2,24
Indisciplina dos alunos	01	3	18
Falta de tempo	02	7	18,24
Benefícios reduzidos	01	3	13
Condiçoes de trabalho	03	10	22,24,29
Nao ter tempo para a vida familiar e particular	01	3	22
Clima	01	3	29
Modificaçoes constantes metodologia do ensino-aprendizagem	01	3	29

As respostas subjetivas da entrevista, sobre as *insatisfações* dos gestores no seu trabalho, confirmam categorias de descontentamento que apareceram também na investigação quantitativa do capítulo anterior: *insatisfação* com a possibilidade de decidir com **autonomia** sobre o próprio trabalho; *insatisfação* com o **ordenado** recebido e, ausência **de apoio das instâncias superiores.**

Um dado interessante (ver tabela anterior) é que os depoimentos sobre : muito trabalho; falta de tempo; condições de trabalho e não ter tempo para

a vida familiar e particular apresentam uma frequência nas respostas bem reduzidas. É contraditório com o dia a dia do gestor, pelo menos sentimos isso quando os entrevistavamos; sempre paravam a entrevista para atender uma ou outra questão administrativa.

Outro dado curioso é que apenas um gestor abordou o assunto pedagógico, ao colocar sua insatisfação com as modificações constantes da metodologia do ensino-aprendizagem. Significa que, na amostra estudada, as preocupações administrativas são mais importantes que as relacionadas com o processo ensino-aprendizagem.

2.1. Ausência de autonomia

Trinta e sete por cento **(37%)** dos administradores das escolas pesquisadas, afirmam que a ausência de autonomia, traz uma grande insatisfação, no trabalho da gestão, refletindo-se na falta de autoridade da instituição. Acrescentam, também, que os normativos legais e burocráticos dificultam cada vez mais uma gestão autónoma.

> *"A autonomia é um mito"* (G2).
>
> *"Falta de autoridade da escola diante dos órgãos do governo"* (G3).
>
> *"Insuficiencia de autonomía para desenvolvimento do projeto educativo"* (G5).
>
> *"Ser uma espécie de correia de transmissão entre o Ministério e a comunidade educativa e, o Ministério encara os órgãos de gestão com um certo desrespeito, pois aposta no funcionamento da escola numa base de dedicação sem as necessárias contrapartidas quer de autonomia, quer monetárias, quer de carreira ou até de prestígio"* (G10).
>
> *"Ausência de autonomia da escola"* (G19).

A ausência de autonomia é uma questão sempre presente na gestão das escolas públicas porém, é necesario uma reflexão sobre o tema. As escolas exigem sempre autonomia e ao mesmo tempo têm uma relação de subordinação financiera, material, política e normativa com os diversos agentes do Ministério da Educação (Direção Regional da Educação, Inspetoria Regional de Educação e Centro de Área Educativa).

Como administrar essa questão?

Como manter as diversas relações institucionais necesárias sem perder sua propria personalidade?

Talvez a concepção da cidade educadora **poderia** ser um caminho na tentativa de superação desta questão. Qual seja, a necessidade de que as escolas públicas **deixem** de **ficarem** dentro de seus proprios muros e incorporem instituições (públicas e particulares) na participação de sua gestão, para um compromisso de uma educação **comunitária**.

A gestão da escola não se apresentaria às instituicões como uma solicitante de recursos materiais e financeiros. Convidaria para que as mesmas participassem na gestão de um projeto de escola, com compromisso de reconstruir um conhecimento, contextualizado com as necesidades da comunidade envolvente.

Os recursos materiais e financieros podem serem incorporados à instituição escolar, pelas prestações de serviços e intercambios que a escola possa oferecer às empresas. Isto é um requisito fundamental para que a gestão da escola consolide sua autonomia.

2.2. Gestão de pessoas

A dificuldade de coordenar pessoas é também um dos elementos de insatisfação do administrador escolar, correspondendo a **37%** da amostra pesquisada.

Essa categoria, que tem como base o relacionamento interpessoal, apresenta as seguintes dificuldades:

- A resolução dos conflitos interpessoais (as vezes o trato com pessoas se torna dificil);
- Ter que chamar a atenção a algum companheiro quando não cumpre as suas obrigações;
- Ter que comunicar os problemas;
- O controle de pessoas, nomeadamente professores e funcionários;

- A gestão das relações de trabalho;

- A coordenação de pessoas cuja profissão não as motiva nem as realiza;

- A não aceitação por parte de alguns docentes de que a escola é gerida para todos (professores, não docentes e, principalmente alunos) e, não para uma minoria desfrutar privilégios;

- Os conflitos entre os interesses pedagógicos e económicos;

Pela relação de dificuldades anteriormente apresentadas, verificamos quanto é complexa e difícil a gestão de pessoas em uma escola secundária pública. O Presidente do conselho executivo em Portugal está implicado diretamente em quase todos os problemas inerentes ao ambiente da organização escolar.

O decreto-lei nº 115-A/98 tenta fazer uma distribuição de responsabilidades dos diversos conselhos (pedagógico, executivo e administrativo). Porém, na prática é o Presidente do conselho executivo donde predomina a centralização dos problemas e atividades inerentes à escola secundária pública.

É preciso repensar esse processo. Acreditamos que as respostas necessitam emergir dentro da própria escola. As escolas públicas são constituídas por pessoas com capacidades, emoções, afetos e projetos; logo é necessário que essas potencialidades se tornem coletivas.

A sensibilização e conscientização deverá ser: *"para que eu esteja satisfeito com meu trabalho é necessário que o outro também esteja"* e, *"nós juntos podemos trabalhar menos e produzir mais em benefício de nosso produto principal que são nossos alunos"*.

O projeto educativo deverá ter como estratégia uma formação que provoque a motivação, aos alunos e profesores, para a investigação e, a partir desta perspectiva, se construa as competencias cognitivas, emocionais, saber crítico, reflexivo e político.

A concretização deste projeto de gestão não se pode esquecer que é grupal e **dialógica**. É imprescindivél nas discussões grupais desvelar a micro política do poder; em que grupos e pessoas se fazem de surdos e mudos para os momentos que lhes são convenientes e se tornam revolucionários quando seus intereses entram em jogo.

É necessário também que os profesores abandonem seus feudos e muros internos. Que dialógo inter grupos de professores possibilitem a auto formação didática, metodológica, investigativa, motivacional e emocional **facilitadora** de uma melhor reconstrução do conhecimento com seus alunos.

2.3. Remuneração

Oito dos entrevistados, correspondendo a **27%** da amostra, dizem, que o factor remuneração, determina a insatisfação do trabalho da gestão da escola e apresentam as seguintes afirmações:

- A remuneração deveria ser adequado às funções de direcção e gestão;
- O salário é insatisfatório;
- O ordenado e benefícios reduzidos para a exigência e responsabilidade do cargo;
- O vencimento insuficiente em relação a responsabilidade e dedicação que o cargo exige.

Pelas imensas atividades desenvolvidas pelo diretor da escola secundária pública, a sua remuneração é pequena para as exigências e responsabilidades do cargo. Porém é importante muito cuidado com está questão.

Ao se intentar estabelecer um salário justo e interessante para diretor (presidente do conselho executivo) não se pode esquecer dos salários da equipe da escola: Presidente do conselho pedagógico; chefe dos serviços da administração escolar; coordenadores de departamento curriculares; diretores de turma; coordenador de formação inicial e contínua; coordenador do serviço de psicología e orientação; os professores e funcionários.

Pois se o presidente do conselho executivo se distancia, em termos de ordenado, em uma proporção acentuada em relação aos demais elementos da instituição, se distanciará também o compromisso e a responsabilidade coletiva da gestão da escola, tornando-se a figura do diretor cada vez mais centralizador e insatisfeito com seu trabalho.

Acreditamos que deve haver diferenciação de salários de acordo com as atividades e responsabilidades desenvolvidas que cada cargo exige; porém, as diferenças não podem ser muito grandes. Esse diferencial estará dependente de um projeto de escola **dialógico**, com compromisso coletivo, compartido e descentralizado.

2.4. Burocracia

A insatisfação com a Burocracia em excesso, cuja representatividade é de **20%,** apresenta tanto um descontentamento interno como externo. Dentro da própria escola o gestor está insatisfeito com: papéis que só servem para ser arquivados e para justificar o trabalho feito; reuniões burocráticas que não são produtivas e, a burocracia inerente ao cargo.

A nível externo há um descontentamento com as visitas da inspeção geral do ensino e, com as exigências constantes de solicitações da administração central e regional.

A burocracia é um elemento presente principalmente nas organizações públicas, pela dependência dos normativos legais, dos recursos materiais, humanos e financeiros dos órgãos do governo. Mas, a escola pública secundária pode conviver com isto e ao mesmo tempo criar sua própria autonomia, sua própria personalidade e maneira de ser. É necessário saber administrar essa questão, ser capaz do coletivo da escola ter suas próprias respostas, fazer seu própiro caminho e sua história.

3. Condições que poderiam ser criadas pelo gestor escolar para melhorar sua satisfação no trabalho

A 3ª questão sobre "condições que poderiam ser criadas pelo gestor escolar para melhorar sua satisfação no trabalho", resultou em uma categoria preponderante, que para melhor interpretação das informações e, também, para perceber o grau de frequência das respostas dos gestores apresentamos a tabela da página seguinte.

QUE CONDIÇÕES PODERIAM SER CRIADAS PELO GESTOR ESCOLAR PARA QUE SEU TRABALHO LHE PROPORCIONASSE UMA MAIOR SATISFAÇÃO?

C A T E G O R I A S	N	%	Gestor (a)
Liderança de grupo (inter ajuda, diálogo, avaliação, reflexao e, trabalho em grupo)	**22**	**73**	1,3,5,6,7,8,9,10,11, 13, 16, 17, 19, 20 21,22,23, 25, 26, 27, 28 e 29
Compreender a diversidade e respeitar as diferenças	02	7	7 e 20
Ver a escola com "um bem" de todos	01	3	14
Conhecimentos psicológicos, de modo a lidar com as pessoas de forma personalizada	01	3	14
Maior autonomia pedagógica e administrativa	01	3	4

Dos 30 entrevistados, 22 acreditam que a Liderança de grupo é fundamental para a motivação do seu trabalho na instituição.

Uma informação interessante é que **apenas um** gestor afirma da necessidade de conhecimentos psicológicos, para que o diretor tenha condições de lidar com as pessoas de forma personalizada.

2.1. Liderança de grupo

Com o discurso de uma cultura da liberdade, diálogo, participação activa de toda a comunidade escolar, com responsabilidade e respeitando as diferenças, a **liderança de grupo** foi eleita por **73%** dos entrevistados, como um dos elementos imprescindíveis para o gestor, na satisfação do seu trabalho e da sua equipe.

A seguir apresentamos as diversas subcategorias responsáveis pela construção da categoria liderança de grupo:

- Tentar repartir as tarefas;
- Partilhar as tomadas de decisão (responsavelmente e democraticamente)
- Coordenar, incentivar e resolver problemas;
- Dinamizador, motivador, inovador, moderador e coordenador;
- Liderança humana, séria, transparente, competente, ao serviço da causa pública;
- Identificar as disfunções da organização;

- Facilitar as relações entre os distintos coletivos dentro da organização;
- Promover a interajuda, diálogo, avaliação e trabalho em grupo;
- Ser motivador e moderador das actividades a desenvolver;
- Ser criativo;
- Saber ouvir;
- Potencializar a capacidade de cada um;
- Acompanhar, auxiliar e direccionar;
- Sugerir, orientar e influenciar;
- Ter capacidade de decisão;
- Ser facilitador de ideias e acções;
- Ter flexibilidade;
- Possibilitar um bom clima de trabalho;
- Estilo de liderança que pudesse ter tempo para a reflexão e autoavaliação;
- Trabalho bem distribuído, cooperação, colaboração inter grupos;
- Como gerador de espaços de participação, de diálogo de trabalho em equipa e de formação.

É interessante observarmos o potencial de sugestões, que apresentam os gestores investigados das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal, do como adminstrar a organização escolar de forma a possibilitar a *satisfação no trabalho* do gestor.

Esses referenciais não divergem muito, na sua essência, de discursos teóricos concebidos de como gestionar as escolas públicas, onde enfatizam questões como: gestão democrática, participativa, com cooperação, colaboração, dialógo, avaliação, formação e reflexão.

O discurso político em Portugal (Decreto-lei n.º 115-A/98 de 04 de maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos, da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos) incorpora os discursos das ciências da educação, como tivemos oportunidade de verificar no capítulo IV deste nosso trabalho e, que também estão presentes nos depoimentos dos 30 gestores entrevistados.

A única questão que parece não emergir de alguns modelos teóricos e das percepeções dos diretores e diretoras da nossa investigação é a dimensão política da organização escola. Neste sentido uma das nossas quatro hipoteses, se confirma:

H2 – Ausência de discussão e reflexão do entendimento da gestão da escola secundária pública dentro da micro e macro política do poder e, com posibilidades de negociação para que todos saiam ganhando.

Destaca-se, neste contexto, a opinião de SANTOS GUERRA (2002) que enfatiza a necesidade de *"desvelar el lado oculto de la organización escolar"*. Talvez aí esteja muitas das respostas da complexidade da gestão da escola pública em proporcionar *satisfação no trabalho* do diretor e todos os segmentos da comunidade educativa.

4. A qualidade de vida do trabalho do gestor escolar poderia ser melhorada se .....

Da 4ª questão levantada sobre "a qualidade de vida do meu trabalho de gestor escolar poderia ser melhorada se .....", emergiram quatro categorias, que proporcionariam maior satisfação no trabalho do administrador escolar: mais autonomia; mais recursos humanos e materiais, melhor remuneração e menos burocracia.

Apenas dois gestores, destacam da importância de um programa de formação para diretivos como fundamental para a melhoria da *satisfação no trabalho* de gestão.

A qualidade de vida do meu trabalho de gestor escolar poderia ser melhorada se.....

C A T E G O R I A S	N	%	Gestor (a)
Autonomia efetiva (financeira, recursos humanos, materiais e, mais autoridade aos conselhos executivos)	**17**	**57**	3,5,6,7,8,9, 10,11,12,13, 15,17,19 20,21,25,27
Recursos humanos e materiais	**14**	**47**	1,4,5,7,8,10, 12,13,15,17 19,21, 23,27
Melhor remuneração	**05**	**17**	7,12,19,20, 23,
Menos burocracia	**05**	**17**	8,20,21,23, 29
Equipamentos e obras física do edifício	04	13	4,22,24,25
Melhor relacionamento entre as pessoas	02	7	16,29
Formação para professores e diretivos	02	7	17,29
Elementos do Conselho Executivo dispensados da componente letiva	01	3	18
Maior colaboração e participação de todos na vida escolar	02	7	14,29
Otimizaçao dos canais de comunicaçao	01	3	26

4.1 Autonomia efetiva

Na resposta da quarta pergunta da entrevista, a **autonomia** é a categoria que apresenta maior representação **(57%).** Os investigados insistem na necessidade de uma autonomia efectiva, em todos os níveis e, apontam os elementos necessários:

- Ter mais recursos humanos, financeiros e materiais;
- Ter mais autoridade os conselhos executivos;
- Ter menos burocracia;
- Ter, em determinadas questões, poder de decisão;
- Possuir autonomia na gestão pedagógica e orçamentária;
- Poder projectar, programar e ter condições materiais necessárias à execução do plano;
- Possuir autonomia na selecção, contratação e gestão dos recursos humanos (professores e funcionários);
- Haver mais lógica nos normativos e despachos oriundos do Tutela;
- As instancias, hierarquicamente superiores (Direcção Regional de Educação do Norte - DREN, Inspecção Geral da Educação – IGE e, Centro de Área Educativa - CAE) definissem, devidamente, a intervenção de cada um e, respeitassem opiniões e trabalhos desenvolvidos na escola.

Dentro do contexto educacional português, todas essas reivindicações são corretas e necessárias para que se concretize a *satisfação no trabalho* de direção e se proporcione também uma educação secundária de qualidade.

A grande questão que sentimos nos depoimentos dos 30 diretivos entrevistados e nas conversas informais é a *"ausência da autonomia"* como o grande vilão da história; os depoimentos sintetizados acima reflete bem isso.

Realmente o Decreto-lei n.º 115-A/98 de 04 de maio, ao normatizar a autonomia, democratização e particicipaçao da gestão da escola pública secundária portuguesa, o que fez em realidade, foi uma descentralização para aumentar a concentração de poder.

Mas, por outro lado os diretivos, professores, funcionários, pais e alunos foram incapazes de apresentarem alternativas para o impasse. A Assembleia de Escola, orgão máximo de poder na instituição escolar para fazer seu próprio regulamento e projeto educativo, em concreto o que

fazem é atender as exigências burocráticas dos prazos e documentos exigidos pelos normativos legais.

Aqui três de nossas quatro hipoteses se confirmam:

> **H3** – Crise na educação, ausência de participação, autonomia na escola são sempre imputadas a outras instâncias ou pessoas e, pouco se fala sobre: *"O que eu e nós pudemos fazer em colaboração, reflexão, propostas e ações para que a gestão da nossa escola funcione melhor."*
>
> **H1** – A asusência de uma cultura que incorpore a complexidade, os conflitos, incertezas, caos, imprevisibilidade e desordem como um processo natural de crescimento e desenvolvimento na gestão da escola
>
> **H2** – Ausência de discussão e reflexão do entendimento da gestão da escola secundária pública dentro da micro e macro política do poder e, com posibilidades de negociação para que todos saiam ganhando.

Não é facil desmontar uma estrutura formal e informal viciada com sua cultura e valores; mas, é preciso acreditar e tentar começar algo de novo, deixaremos essa questão para o final desse trabalho onde tentaremos apresentar algumas propostas de ação.

4.2. Mais recursos humanos e materiais

Apesar dessa categoria ser mencionada na anterior, achamos que, pela sua representação nas respostas **(47%)** , merece ser destacada:

4.2.1. Mais Recursos humanos

- Maior número de funcionários

4.2.2. Recursos materiais

- Diversos, para melhoria das instalações da escola, em geral;
- Equipamentos de apoio psicológico, de orientação e, obras na estrutura física do edifício, para melhorar as condições de iluminação, ventilação e climatização;
- Gabinete de trabalho adequado e secretária ao serviço do conselho executivo;

Diferente das organizações particulares que vendem serviços e obtém recursos para continuarem sobrevivendo, a escola secundária pública está aprisionada ao Ministério da Educação, pela dependência de recursos humanos, materiais e financeiros, os quais dificultam sua autonomia.
A legislação através do Decreto-Lei nº 115-A/98 permite que a escola pública secundária incorpore outras instituições na participação da sua gestão, no sentido de articulação da política educativa com outras políticas sociais. Então é um caminho aberto para que a organização escolar possa negociar com as diversas organizações públicas e particulares, formas de intercambiar serviços.

4.3. Melhor remuneração

Percentagem de **17%;** ou seja, dos trinta (30) entrevistados, apenas quatro (05) afirmam, que a **qualidade de vida do trabalho** de gestor escolar poderia ser mais satisfatória, se houvesse ganhos monetários.

Isto evidencia a opinião de WHITAKER (2000), ao dizer que, embora os salários considerados demasiados baixos, possam actuar como desmotivadores, a satisfação no trabalho prende-se, quase sempre com o sentido de fazermos parte de algo, e de sermos considerados como uma importante mais-valia, para os sucessos e realizações do esforço colectivo.

Estes dados não invalida nossa percepção de que os salários devem ser revistos **criteriosamiente** e sem grandes disparidades entre los diversos gestores. Imprescindivel também a descentralização das atividades, através do dialógo inter grupos, com o compromisso e responsabilidade de um gestão coletiva.

4.4. Menos Burocracia

Com uma percentagem de **17%** apresenta as seguintes reivindicações:

- Menos burocracia, possibilitando maior tempo para análise de outros assuntos;

- Menos burocracia por parte da direção geral com pedidos que se repetem e não melhora a qualidade de vida do trabalho;

- Maior seriedade por parte da administração em relação as exigências administrativas.

5. Breve síntese

As percepções ou perspectivas dos gestores escolares, das 30 escolas secundárias públicas da região norte de Portugal, sobre *satisfação no trabalho*, numa visão **subjetiva**, demonstram *satisfação* pelo **reconhecimento** do seu trabalho desenvolvido na escola secundária pública; seguido dos **resultados dos alunos** e depois sentem *satisfação no seu trabalho* pelo contato diário na **gestão de pessoas**.

Os mesmos entrevistados estão com uma *insatisfação* altíssima com a questão da **ausência de autonomia** na escola secundária pública portuguesa. Incluem-se nesta categoría, a falta de recursos materiais, financeiros e de pessoal para que possam ter uma autonomia efetiva.

Estão descontentes também com a **administraçao dos conflitos** interpessoais dentro da organização, seguido de *insatisfação* com a **remuneração** e depois com a **burocracia**.

Como solução para a *insatisfação no trabalho* de direção da escola secundária pública colocam como fundamental a **liderança de grupo**, a **autonomia efetiva**, e numa hierarquia de importância menor aparecem: melhor **remuneraçao** e menos **burocracia.**

Questões pedagógicas e metodologicas do ensino aprendizagem não aparecem nas preocupações dos entrevistados. Com relação às psicológicas apenas um gestor destaca a importância destes conhecimentos para administrar melhor as pessoas que participam do ambinete escolar **e, com relação a importância da formação e auto formação, apenas dois diretores opinaram sobre esta questão.**

Fazendo um comparativo das nossas **possíveis** variáveis da investigação qualitativa que poderiam influenciar a *satisfação no trabalho* do gestor escolar (que apresentamos na nossa metodología, Capítulo V), com os **resultados subjetivos** das quatro perguntas das entrevistas realizadas, podemos afirmar que das 24 variáveis listadas, seis não aparecem no discurso dos entrevistados:

- Importância da auto avaliação;
- Importância da investigação ação:

- A dimensão política da organização (desvelar o lado oculto da organizaçao escolar inserida na micro e macro política do poder).
- Aprender a trabalhar com as incertezas;
- Contemplar a dimensão psicológica;
- Incorporar outros parceiros na gestão da escola secundária.

A seguir apresentaremos as considerações finais do nosso trabalho; depois tentatemos apresentar uma tentativa de proposta de gestão da escola secundária pública que possa proporcionar uma melhor *satisfação no trabalho* do gestor. Por fim destacaremos uma linha de investigação a ser desenvolvida na tese doutoral, em continuação à temática desenvolvida neste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As minhas inquietações profissionais, académicas e pessoais como professor na Universidade foram a de que tanto os alunos como os professores, tivessem *satisfação* nas suas interações no processo do ensino-aprendizagem.

Esta questão despertou-me para as deficiências das escolas secundárias públicas de não proporcionar as ferramentas necessárias para que o aluno quando chegasse a Universidade já tivesse o exercício da leitura crítica, do prazer de investigar, do recriar o conhecimento contextualizado com a sua realidade e, sobretudo, a *satisfação* de ser estudante.

Por circunstancias já explicitadas na introdução deste nosso trabalho, continuamos investigando a temática *satisfação* mas só que direcionada para a figura do diretor, por acharmos que: *"se a escola secundária pública não responde as expectativas sociais dos seus alunos e alunas, os gestores também não estarão satisfeitos com o trabalho que realizam"*.

Logo, investigar as *satisfações e insatisfações do trabalho* dos diretores e diretoras de escolas públicas secundárias é uma otra opção de compreensão das deficiências, dificuldades e impasses do ensino aprendizagem da escola secundária no seu processo de gestão; e, com possibilidades de apresentar alternativas de intervençao para a melhoria da qualidade da educação.

O ensino-aprendizagem bem sucedido, só é possível, através de um processo de qualidade, onde os valores sejam comunicados por todos que

fazem a instituição; o que requer um gestor realizado e satisfeito, para exercer influência, sobre a equipe que lidera.

O aumento da motivação e satisfação dos funcionários, produz mais energia humana na escola, promovendo diminuição de custos ocultos, aumentando a produção e melhorando as condições de trabalho, com resultados satisfatórios.

A *satisfação no trabalho* pode promover mudanças no gestor e nos que trabalham sob sua administração, com consequentes melhorias na qualidade de trabalho.

No caso particular da escola, cujo objecto de trabalho é o aluno, o resultado de um clima de *satisfação no trabalho*, possivelmente, promoverá melhor rendimento escolar, melhor satisfaçao dos alunos, pais, funcionários e professores, na medida em que a satisfação deixa os profissionais psicologicamente favoráveis e prontos para a liderança do processo educacional, através do estabelecimento de filosofias e políticas educacionais, bem como da motivação da equipa. Estes profissionais estarão, também, mais prontos a assimilar os progressos científicos e tecnológicos.

Diagnosticar a "Satisfação no trabalho dos diretores e diretoras de escolas secundárias públicas da região norte de Portugal" possibitou-nos ouvir pelas vozes dos próprios gestores suas *insatisfações* pessoais e profissionais na gestão do processo ensino-aprendizagem.

Antes da construção do nosso marco teórico não tinhamos bem claro nossas hipoteses de trabalho, por isso fizemos a opção pelo método descritivo, o qual permitiu a descoberta das hipoteses ao longo do desenvolvimento da investigação.

Tivemos muitas dificuldades no desenvolvimento desse marco referencial, pois estavamos trabalhando com duas temáticas que caminham cientificamente por direções distintas, uma direcionada para a psicologia do trabalho e outra com um enfoque mais pragmático de modelos e propostas de intervenção na gestão dos estabelecimentos do ensino público.

Na psicologia do trabalho incluiríamos:

- A satisfação laboral em contextos organizacionais;
- O mal estar no trabalho;
- Desencadeamento do stress laboral;
- Clima e satisfação laboral;

- Satisfação, descontentamento e desgaste laboral;
- Como prevenir e resolver o stress.

Enquanto que, na gestão das escolas pública teríamos questões relacionadas com:

- A escola como organização;
- As dimensões da organização escolar;
- Perspectivas e visões da organização escolar;
- Função diretiva;
- Tarefas da gestão;
- Liderança educativa;
- Estilo de liderança;
- Políticas educativas;
- O modelo de gestão da escola secundária pública.

Começamos escrevendo o capítulo I sobre o conceito e as variáveis que influenciam a *satisfação no trabalho* e, nao houveram muitas dificuldades no desenvolvimento desta temática. Foi quando começamos a escrever os capítulos seguintes referentes o organização escolar, liderança educativa e os modelos de direção da escola secundária pública, que tornou-se muito dificil interagir a categoria *satisfação no trabalho* com as categorias de gestão da organização escolar.

A nossa opção paradigmática do modelo compreensivo e integrador foi também importante para o crescimento e desenvolvimento dos capítulos seguintes. Opção que possibilitou a construção das seguintes afirmações:

Compreender e integrar *é entender que o subsistema gestão de uma escola está integrado num sistema maior económico, político, social, ideológico, complexo, indeterminado, caótico e desordenado. Entender também que a administração de uma escola convive com a complexidade, com o caos, com as imprevisibilidades, indeterminações, micropolítica, negociações e articulações.*

A administração da escola teria satisfação no seu trabalho não porque tudo está em ordem mas, porque sabe compreender que a prática educativa é construída com desordem – ordem – desordem – ordem – ..... e, assim sucessivamente.

Todos os autores citados na nossa bibliografía foram importantes no desenvolvimento da investigação e, pedimos desculpas se porventura

deixamos de citar alguma obra importante e que enriqueceria mais este trabalho. Entretanto, não podemos deixar de citar autores, cujos referenciais fortaleceram e deram solidez a construção do nosso marco teórico e opção metodológica.

- EDGAR MORIN (1984; 1994; 2001) com toda a sua elaboração epistemológica de *ciência com consciência*; sua *teoria do pensamento complexo* e *Los siete saberes necesários para la educación del futuro.*
- COLOM (2002) com *La (de) construcción del conocimiento pedagógico,* onde faz uma afirmação fundamental para o nosso estudo: "*A teoria caótica ou complexa da educação corresponde a uma prática educativa de caráter caótico e complexo*".

- MARIA TEREZA GONZÁLEZ com as seis dimensões constitutivas da organização escolar (relações; processo; estrutura formal e informal; contexto; valores e cultura).

- SANTOS GUERRA (2002) demonstrando o lado oculto da organização escolar.

- GAIRIN Y VILLA (1999) ao fazerem uma síntese dos diversos paradigmas e afirmar da importância do paradigma compreensivo e integrador.

- ARMAS (1998) com o paradigma *integral de organización y dirección escolar.*

- (DOLL, 1997; TORRES, 1994; RUÉ, 2001; MORIN, 2001; SEN, 1995; ZABALA, 2002) *com a visão ecopolítica do currículo.* Um currículo que incopora a perspectiva e visão pós-moderna.

No capítulo III referente a que liderança educativa proporcionaria uma melhor *satisfação no trabalho* da gestão da escola secundária pública, **fizemos uma descobeta** de que é necesario uma mudança de reflexão sobre essa temática, ou seja a satisfação no trabalho deve ser pessoal mais deve tornar-se também coletiva. O gestor só pode estar satisfeito com o trabalho de direção de sua escola se pelo menos a grande maioría de todos os segmentos da comunidade educativa estão contentes com a gestão da escola.

Aquí o profesor Gimeno Xavier na sua tesis doctoral (1998) pode reforçar este nosso pensamento quando destaca no seu trabalho a importância da autonomia individual com o compromisso coletivo.

Também no capítulo III enfatizamos bastante que a satisfação no trabalho da gestão da escola secundária pública passa pelo compromisso com a formação, a autoformação, os circulos de qualidade, a reflexão e a investigação ação. Neste sentido, as contribuições de ANTUNEZ (1993) com a autoformação de diretivos e TEIXIDÓ (1996) com o autoconhecer-se, são de fundamental importância para uma gestão com satisfação.

Quando tentamos no capítulo IV relacionar *satisfação no trabalho* com os normativos legais, foi um momento tenso, pelas dificuldades que tivemos em estabelecer como as políticas educativas influenciam na *satisfação ou insatisfação do trabalho* do diretor de uma escola pública.

Neste momento fizemos outra descoberta interessante, a de que o discurso político em Portugal (elaborado por alguns teóricos das ciências da educação) incorporam categorías do discurso científico como por exemplo: auto-avaliação; autonomia; gestão democratica e participativa.

O desenho da nossa investigação foi dentro de um enfoque qualitativo e quantitativo, com a utilização do método descritivo e a técncia dos estudos analíticos tanto para o questionário S20/23 (MÉLIA e PEIRÓ, 1989), como para a análise de conteúdo da respostas das quatro perguntas da entrevista.

Os intrumentos comprovaram sua fiabilidade e validade tanto na sua aplicação prática como na interação com categorias desenvolvidadas no marco teórico. Em termos práticos sentimos que os dois instrumentos não foram cansativos para os entrevistados e nos proporcionaram segurança no manejo das perguntas, das dúvidas e dos esclarecimentos. Em termos teóricos sentimos que na análise dos resultados conseguíamos fazer as conexões com as categorias construídas no marco referencial.

A parte mais cansativa, dificil e que tivemos que ter muita paciência, perserverança, negociação e saber esperar, foi conseguir entrevistar os 30 gestores da nossa investigação. Devido a seus diversos compromissos sempre transferiam para outra oportunidade o nosso encontro.

A **variável dependente** foi "*satisfação no trabalho* dos diretores e diretoras das escolas secundárias públicas da região norte de Portugal" que, no contexto organizacional da escola, pode ser influenciado psicologicamente por **variáveis independentes** como: *supervisão,*

ambiente laboral, prestações recebidas, satisfação intrínseca no trabalho e participação.

Os resultados quantitativos, nos seus **aspectos demográficos e profissionais,** dos 30 diretores investigados, demonstram uma maturidade etária dos gestores; uma predominância do sexo feminino; *ausência de formação contínua*; têm uma larga experiência de tempo de exercício no ensino bem como na instituição e, há um renovação constante no cargo de diretor.

Pelos resultados das respostas do questionário S20/23, no contexto investigado, as *insatisfações no trabalho* do gestor escolar se concentram:

- Na **supervisão** (insatisfação com o apoio recebido das instancias superiores);
- Nas **prestações recebidas** (insatisfação com o ordenado recebido; com as oportunidades de evolução na carreira; com a forma como se processam as negociações sobre a contratação de beneficios e regalias laborais e, com as oportunidades de formação e actualização).
- Na **participação** (insatisfação com as posibilidades de decidir com **autonomia** sobre o próprio trabalho).

A distribuição da mediana e dos quartiles um e três das 23 variáveis apresentam diferenças significativas entre grupos, em função do sexo **(V10 e V18)** e em função do grupo etário **(V10, V11 e V12).**

Com relação a matriz de correlações é a variável *apoio recebido das instancias superiore*s que mais explica correlações significativas com as 23 variáveis da nossa investigação, para depois vir "*possibilidade que tem em participar na decisão do grupo de trabalho em assuntos relativos à escola; relações pessoais nas instancias de poder e, supervisão sobre o trabalho que realiza.*

Na comparação dos grupos, por fator, segundo as variáveis **intervenientes** e, realizada mediante prova não parametrica de Mediana, Kruskal-Wallis e Dunn, a variável sexo mostrou diferenças significativas importantes com o fator *ambiente laboral.*

Nas respostas subjetivas das quatro perguntas da entrevista, os gestores das escolas secundarias públicas da região norte de Portugal, apresentam as seguintes *insatisfações*:

- Com a ausência de autonomia;
- Com as dificuldades de administrrar os conflitos interpessoais dentro da organização escolar;
- Com a Remuneração;
- Com a burocracia.

Antes de termos chegado à metodología da investigação empírica, tinhamos realizado um processo dedutivo interessante, o que posibilitava ter algumas luzes sobre o nosso objeto que iriamos observar.

Surgiram algumas intuições, que poderiamos justificar a *insatisfação no trabalho* de gestão da escolas secundárias públicas da região norte de Portugal, as quais, no desenrolar da análise e interpretaçao dos resultados da investigação quantitativa e qualitiativa, tornaram-se hipoteses comprovadas.

H1 – A asusência de uma cultura que incorpore a complexidade, os conflitos, incertezas, caos, imprevisibilidade e desordem como um processo natural de crescimento e desenvolvimento na gestão da escola

H2 – Ausência de discussão e reflexão do entendimento da gestão da escola secundária pública dentro da micro e macro política do poder e, com posibilidades de negociação para que todos saiam ganhando.

H3 – Crise na educação, ausência de participação, autonomia na escola são sempre imputadas a outras instâncias ou pessoas e, pouco se fala sobre: *"O que eu e nós pudemos fazer em colaboração, reflexão, propostas e ações para que a gestão da nossa escola funcione melhor."*

H4 – Ausência de formação, auto formação e reflexão sobre a gestão da escola secundária pública.

Com base no nosso marco teórico construído, com base no diagnóstico sobre *as insatisfações no trabalho* dos gestores e, com as quatro hipoteses levantadas e comprovadas, tentaremos a seguir, direcionar uma tentativa de proposta de intervenção para melhoria da gestão da escola pública secundária portuguesa.

TENTATIVA DE PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Diante de toda a complexidade que a temática deste trabalho envolve, o que poderiamos sugerir como proposta de intervenção para a melhoria da *satisfação no trabalho* dos gestores das escolas secundárias públicas?

É bom reforçar que nossa investigação nao tem como finalidade criar um modelo de gestão para escola secundária pública portuguesa e sim, fazer *uma reflexão de que condições podem ser criadas para que o gestor tenha satisfação nas suas atividades quotidianas.* Tendo bem claro isto, tentaremos apresentar alguns pontos fundamentais e necessários para a mudança de mentalidade na gestão do espaço e do tempo da escola secundária pública.

Cada ser humano é um sujeito único, diferente e plural. Com ambições, desejos, esperanças, sonhos, representações, potencialidades, dificuldades, criatividade, visão de mundo e deseja *satisfação* na quotidianidade da sua vida.

O quotidiano da busca do atendimento do prazer e das necessidades de qualquer individuo necessita de um elemento fundamental o dinheiro, o qual exige trabalho para a sua obtenção.

O trabalho torna-se uma obsessão para a humanidade na sua história biopsicosical. Em torno do trabalho e da apropriação do que ele produz aparecem: as instituições politicas e sociais; as profissões; as classes sociais; as desigualdades; o poder econômico; o poder político; o poder nas relações cotidianas; a escola; as ideologias; a guerra; os valores; a cultua; os conceitos e os preconceitos.

Uma escola secundária nao está deslocada desta complexidade, ela é a própria sociedade nos seus conflitos, interesses e contradições. E, quando a organização escolar é pública a *satisfação no trabalho* de sua gestão é ainda mais complexa.

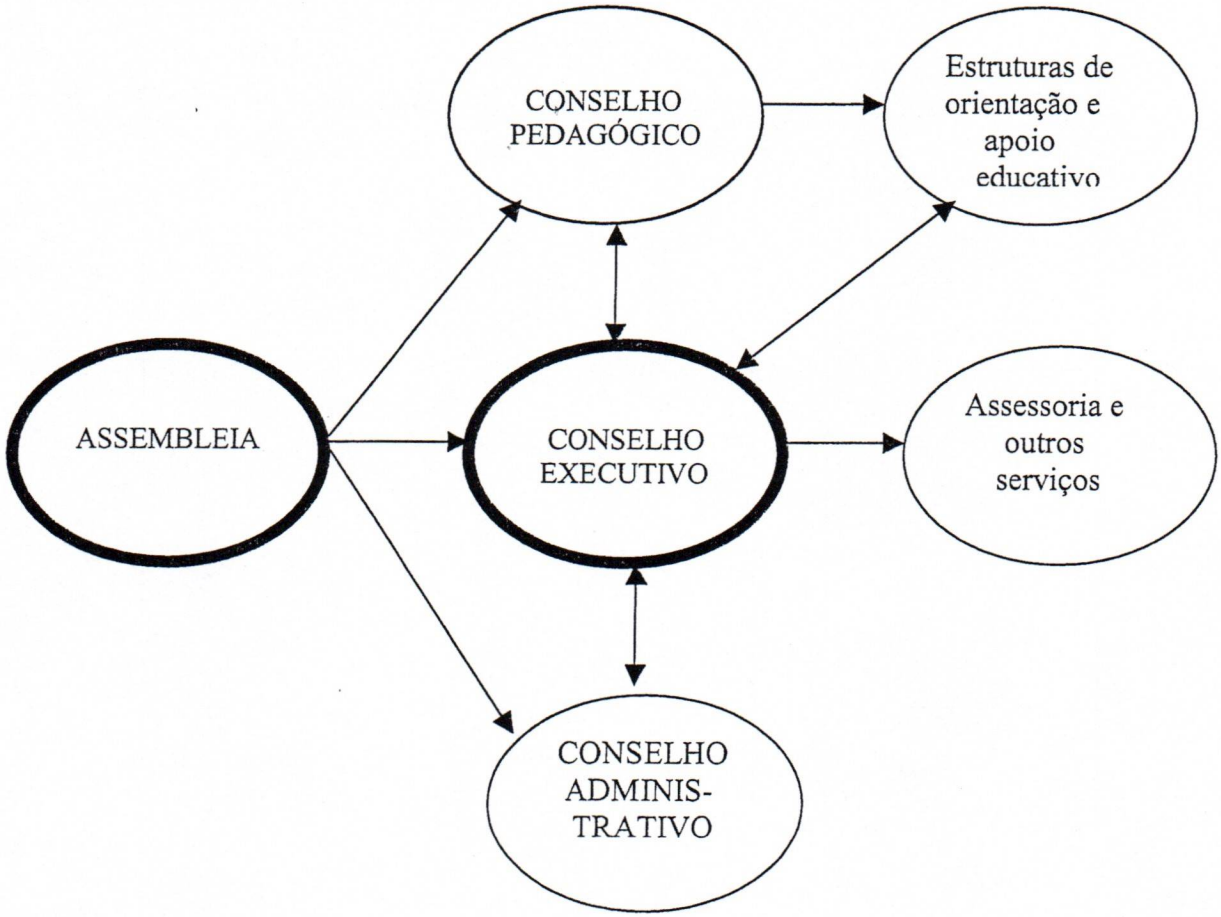
Logo a *satisfação no trabalho* da gestão da escola pública secundária não é uma questão somente de psicologia individual; engloba outras questões como: relações interpessoais; competências emocionais e o entendimento do contexto, da cultura, da política, da economia e da ideologia.

A formação externa; a auto avaliação externa; cursos de gestão para diretivos; os professores sendo incentivados para fazerem especializações, mestrado e doutorado; a ajuda de assessores da psicosociologia das organizações e especialistas em competencias emocionais **devem ser bem vindos** para a melhoria da escola secundaria pública.

Mas, é fundamental que se resgate dentro da escola o compromisso individual e coletivo da *satisfação no trabalho* que se realiza, seja a nível do se sentir bem naquilo que se faz, como o de criar vínculos afetivos, bem como proporcionar que todos os segmentos da comunidade educativa se sintam bem em estar na escola.

Para nós, o pontapé inicial, para que as mudanças possam começarem a ocorrer na escola secundária pública, passa por iniciativas individuais, depois grupais para finalmente tornar-se coletiva. É uma postura interna que deve crescer e se desenvolver para que contamine todos os espaços dentro e fora da escola.

Antes que operacionalizemos nossa proposta, vejamos como se estrutura e se organiza em Portugal os orgãos de administração e gestão:



Fonte: Decreto-lei n.º 115-A/98 de 04 de maio

A nossa proposta é que os próprios gestores num processo de auto-formação contínua busquem diagnosticarem suas *insatisfações no trabalho* que realizam, apontem alternativas e os encaminhamentos necessários para resolução das dificuldades encontradas.

Inicialmente poderia-se trabalhar com um grupo de 25 pesssoas, na sua maioria gestores, a seguir distribuídos:

Do conselho pedagógico

- Três coordenadores de departamentos curriculares;
- Três coordenadores dos diretores de turma;
- Um professor da coordenação de formação inicial e contínua;
- Um funcionário da coordenação de formação inicial e contínua;
- Dois representantes dos alunos do ensino secundário;
- Um representante dos Pais;
- Um representante da coordenação de agrupamentos/cursos;

Do conselho Executivo

- Presidente e os dois vice-presidentes.

Do conselho Administrativo

- Chefe dos serviços de administração escolar.

Da estrutura de orientação e apoio educativo

- Um coordenador do Serviço de Psicologia e orientação;
- Um representante do conselho dos professores tutores

Da assembleia

- Dois representantes do pessoal docente
- Dois representantes do pessoal não docente
- Um representante dos pais
- Um representante da autarquia
- Um representante de actividades com relevo para o Projecto Educativo.

A dinâmica de grupo dos elementos selecionados, ficaria a princípio, com a responsabilidade de um psicologo social ou psicopedagogo externo à escola, o qual seria o grande motivador e dinamizador do processo.

PERFIL DO PSICOLOGO SOCIAL OU PSICOPEDAGOGO

- Especialista em dinamicas de grupo

- Especialista em psicosociologia das organizações

PERFIL DOS 25 AUTOFORMADOES

- Estarem dispostos a construírem dentro da própria organização escolar a sua autoformação.
- Estarem dispostos a continuarem se autoformando depois da saída do psicologo social ou do psicopedagogo.
- Tornarem-se futuros motivadores e dinamizadores na autoformação do pessoal inerente a sua área de trabalho de gestor, diretor, representante, coordenador, presidente, vice-presidentre ou chefe de serviços.

METODOLOGIA DOS ENCONTROS

Se trabalharia com 5 subgrupos de cinco pessoas, em quatro etapas, com os seguintes encaminhamentos:

1ª FASE

Sugestão de temas teóricos para discussão

- Funcão social da escola secundária pública.
- Satisfação no trabalho na gestão da escola pública.
- A complexidade do organização escola dentro de outra complexidade maior que é o sistema político, cultural, social, económico e ideológico.
- A cidade educadora.
- Um curriculo que proporcione competência cognitiva mas também, trabalhe com os afetos e as emoções.
- A importância do diagnóstico e da investigação da escola secundária pública.
- Desocultar a política do quotidiano
- O envolvimento dos pais e outras instituições na gestão da escola.
- Desenvolvimento e desenho de curriculum, onde o processo de ensio-aprendizagem tenha como fundamento espírito, crítico, reflexivo y contextualizado.

2ª FASE

A) Que insatisfações em termos de relações interpessoais desmotivam a realização do meu trabalho como gestor?

Discussão, depoimentos e listagem dos descontentamentos de cada subgrupo.

B) Que soluções podemos apresentar para resolver individualmente ou em grupo cada problema colocado?

C) Que encaminhamentos poderão ser feitos para que juntos possamos administrar os conflitos?

D) Esgotemos todas nossas possibilidades internas na resolução destes conflitos.

3ª FASE

A) Que insatisfações tenho no quotidano do meu trabalho como gestor da escola secundária pública?

B) Utilizo meu tempo racionalmente?

C) Crio vinculos afetivos com meu grupo de trabalho?

D) Que ferramentas ou instrumentos necessito para melhorar minha performance?

Discussão, depoimentos e listagem das respostas de cada pergunta.

E) Listar que encaminhamentos poderão ser feitos para que juntos superemos essas dificuldades.

F) Por ordem de prioridade esgotemos todas nossas possibilidades internas (recursos financeiros, materiais, humanos e interdisciplinares) para resolução de nossas questões profissionais.

4ª FASE

Os cinco subgrupos apresentam as fases **2ª e 3ª** para se ter um diagnóstico consolidado das insatisfações pessoais e profissionais no trabalho de gestão da escola secundaria pública; bem como o compromisso dos caminhos,

encaminhamentos e construção que a própria escola secundária assumirá para melhorar a *satisfação no trabalho* de gestão que realiza.

ADVERTÊNCIA

Este esboço é uma forma de termos uma ideia da condução do processo. Nada aqui é rigido e fechado, cada escola de acordo seu contexto, suas *insatisfações no trabalho*, sua cultura, sua estrutura, seus valores, relações e processos é quem definirá os temas a discutir e a metodologia a seguir.

Agora, se esse processo, essa filosofia ou ideia nao se estende a outros espaços perde sentido está proposta. É preciso diagnosticar com esssa mesma metodologia as insatisfações dos professores, pais, funcionários, alunos e comunidade em torno da escola.

Daí a importância de que os primeiros autoformadores se tornem formadores de futuros formadores e assim sucessivamente. E os já formadores estejam sempre se autoformando para a resoluçao de outras questões cruciais e necessárias para uma maior *satisfação do trabalho* de gestão da escola secundária pública.

LINHA DE INVESTIGAÇÃO PARA A TESIS DOCTORAL

Acreditamos que este trabalho de investigação (a tesina) proporcionou mais tranquilidade e segurança no prosseguir a nossa viagem de investigador, mas, por outro lado, despertou novas inquietações e curiosidades.

1) Que especificidades apresentaria a *satisfação no trabalho* do gestores e gestoras das escolas secundárias públicas em Brasil?

2) Apesar de suas peculiaridades, será que as nossas quatro hipoteses diagnosticadas ao longo do nosso trabalho de investigação, da gestão da escola secundaria pública em Portugal, também nao se confirmaria em Brasil?

3) E, a nossa proposta de intervenção, que na realidade é uma tentativa de autogestão da escola secundária pública, que elementos novos poderiam em Brasil enriquecer as nossas estratégias?

Estas três questões fez aparece uma quarta: Por que também não investigar um país em que a experiência de gestão da escola secundária pública se concretiza em outro tipo de complexidade política, econômica, social e ideológica?

Um país que, com todos os boicotes, com todas as dificuldades financeiras, econômicas, sociais e políticas consegue manter a educação como prioridade nacional. Está nação é CUBA e pretendemos que seja também objeto de investigaçao da nossa tese de doutorado. Então nossa quarta questão seria:

4) Diagnosticar a *satisfação no trabalho* de gestão da escola secundária pública em CUBA.

POSSIVEIS OBJETIVOS DA TESE DOCTORAL

- Diagnosticar a *satisfação no trabalho* dos diretores e diretoras de escolas secundárias públicas de: Brasil, Portugal e Cuba.

- Consolidar e ampliar nossa proposta de intervençao da melhoria na *satisfaçao no trabalho* da gestão de escolas secundárias públicas, baseada no depoimentos dos gestores e gestoras destes três países.

TIPOS DE INSTRUMENTOS A UTILIZAR

- O questionário S20/23 de Mélia e Peiró (1989)
- A entrevista

TEMPO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

- BRASIL

  Acreditamos que dois meses são suficientes para realizar a investigação empirica com 30 diretores de escolas secundárias públicas em Brasil.

- CUBA

  Pretendemos ficar 3 ou 4 meses no país fazendo as entrevistas também com diretores e diretoras de escolas secundárias. Seria muito

interessante conviver quotidianamente dentro de uma escola secundária pública em CUBA.

Mantivemos contatos com uma pessoa que estudou 12 anos em CUBA e, a mesma afirma não haver dificuldades para que este tipo de trabalho seja realizado.

Na defesa de provas de *"Suficiência Investigadora"* apresentaremos com maiores detalhes o nosso projeto de tese de doutorado.

BIBLIOGRAFÍA

ADAMS, J. S. (1965). "Inequity in social exchange".In L. Berkowitz(Ed.): *Advances in Experimental Social Psychology,* vol. 2, New York: Academic Press, pp. 267-299.

ADANEZ, A. M. (1990). *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo.* Tese de Doutoramento apresentada à Universidad Complutense de Madrid, tendo como Diretor: José A. Forteza Mendez.

AFONSO, N. (1994). *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AL-KHALIFA, E. (1986). Can educational management learn from industry?, in HOYLE y MCMAHON (Eds.), *The management of schools.* Londres: Kogan Page.

ALMEIDA, L. S. & FREIRE, Teresa (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação.* Braga (Portugal): Editorial de autores.

ANDER-EGG, E. (1996). *Tecnicas de investigación social.* México: El Ateneo, 24ª edición.

ANTÚNEZ, Serafín (1993). La <dirección de sí mismo> en el uso racional del tiempo personal. Desarrollo y práctica de un modelo metodológico para la formación permanente de directores y directoras escolares, en GAIRÍN, J. y ANTUNEZ, S. (Coords.). *Organización Escolar, nuevas aportaciones.* Barcelona: PPU.

ANTÚNEZ, Serafín at all (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado, El paso del yo al nosotros.* Barcelona: Grão.

ARMAS, M. (1998). *Dirección integral de centros educativos.* Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.

ARNAL, J. , RINCÓN, D., y LATORRE, A. (1994). *Investigación educativa: Fundmentos y metodología.* Barcelona: Labor.

ARVEY, R. D.; CARTER, G. W. y BUERKLEY, D. K. (1991). Job satisfaction. Dispositional and situational influences. In C. L. Cooper I. T. Robertson (Eds.): *International Review of Industrial and*

Organizational Psychology, vol. 6, pp. 359-381. John Wiley & Sons, New York.

ARY, D. et al (1986). *Introducción a la investigación pedagogica.* Mexico: Nueva editorial Interamericana, 2ª edición.

BABBIE, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social.* Madrid: THOMSON LEARNING.

BALL, S.J. (1989). *La micropolítica de la escuela hacia una teoría de la organizaciòn escolar.* Barcelona: Paidós.

BALL, S.J. (1993). La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas, en GAIRÍN, J. y ANTUNEZ, S. (Coords.). *Organización Escolar, nuevas aportaciones.* Barcelona: PPU.

BANDURA, A. & WALTERS, R. H. (1965). *Social Learning and Personality Development.* New York: Holt.

BANDURA, A. (1980). *L' apprentissage social.* Bruxelas: Mardaga.

BANDURA, A. & WALTERS, R. H. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a social cognitive theory.* New Jersey: Prentive Hall Inc.

BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas.* Lisboa: Ministério da Educação.

BARROSO, J. (1998). Os fantasmas da autonomia, en *Rumos*, ano 5, número 23, Julho-Setembro.

BARTOLOMÉ, M. (1984). La pedagogía experimental, en A. SANVISENS (dir.): *Introducción a la pedagogía.* Barcelona: Barcanova, pp. 381-404.

BASS, Bernard (1988). El impacto de los directores transformacionales en la vida escolar, en PASCUAL, Roberto (Coord.). *La gestion educativa ante la innovación y el cambio.* Madrid: Narcea/Congresso Mundial Vasco.

BATES, R. (1989). Burocracia, educación y democracia: Hacia una Política de Participación en BATES, R. et all. *Práctica crítica de la administración educativa.* Valencia: Universitat de Valencia, pp. 190-205.

BENTLEY, R. & REMPEL, A. (1967). *The Purdue Teacher Opinionaire Manual. Indiana:* The Purdue Rearch Foudation.

BERGIN, M. L. M. (1993). Coping with occupational stress: a study of educational administrators. University of New South Wales (Australia). *Dissertation Abstracts International, 54*(6), December: 2001-A.

BISQUERRA, R. (1989). *Metodos de investigación educativa: guia practica.* Barcelona: CEAC.

BLANK, W. R. (1994). Factors Associated with Job Satisfaction and Dissatisfaction Among College Student Affair Professional Staff. *Dissertation Abstracts International. 54*(9), March: 3273-A.

BLAU, P.M. y SCOTT, W.R. (1979). Organizaçoes formais. São Paulo: Editora Atlas.

BLEASE, D. y LEVER, D. (1991). *What do primary school headteacheres really do?* Leicestershire. Loughborough University.

BRAGA, M. (1989). "A Situação do professor em Portugal. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministério da Educação". *Análise Social,* vol. XXIV (103-4), 1988 (4º e 5º), Separata. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

CABALLERO, J. (2001). *Satisfacción e insatisfacción de los directores escolare*s. Grupo editorial Universitário.

CABALLO, M. B. (2001). *A cidade educadora.* Lisboa: Instituto Piaget.

CANÁRIO, M. (1990). Será a Escola uma Organização Burocrática?, en *Aprender*, nº 11, 1990, pp. 49-53.

CARAMÉS, R. (2001). *Formación para la dirección de centros educativos: Comunicación y eficácia negociadora.* A Coruña: Universidad de Coruña.

CHIAVENATO, Idalberto (1993). *Gerenciando pessoal: o passo decisivo para a administração participativa.* São Paulo: Makron Books.

CINAGLIA, M. B. (1995) Job Satisfaction, Career Aspirations ans Life Goods of Teachers: Significance to School Reform. *Dissertation Abstracts International. 55*(8) February: 2221-A.

CLÍMACO, M. C. (1988a). *Práticas de gestão. Ensino Preparatório e Secundario.* Lisboa: M.E./GEP.

CLÍMACO, M. C. (1988b). A gestão dos estabelecimentos de ensino não superior – análise do modelo e das práticas de gestão. En C.R.S.E. (1988). *A gestão do sistema escolar.* Braga: G.E.P./M.E.

CODD, J. (1989). El Administrador como educador, en BATES, R. et all. *Práctica crítica de la administración educativa.* Valencia: Universitat de Valencia, pp. 133-152.

COLÁS, M. Y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa.* Sevilla: ALFAR, 3ª edición.

COLOM, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico, Nuevas perspectivas en teoría de la educación.* Barcelona: Paidós.

CONCEIÇÃO, V. (1999). *Clima e Satisfação Profissional: Estudo descritivo e exploratório nas Escolas Superiores De Enfermagem.* Tese de mestrado apresentada à Universidade Portucalense, sob a orientação do Professor Doutor Agustín Gódas Otero.

CONSELHO DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO, (1996). *Avaliação do novo regime de administração escolar.* Lisboa: Ministério de Educação.

CORDEIRO, F. (1997). "A (In) Satisfação dos Professores. Estudo de opiniões dos Professores do Ensino Secundário do Distrito de Bragança". In [ESTRELA, M. T. (org.)], *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 81-116). Porto: Porto Editora.

COSTA, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola.* Porto: Edições ASA.

COSTA, J.A. (1996). *Imagens organizacionais da escola.* Porto: Edições Asa.

CRITES, J. O. (1969). *Vocational Psychology. The study of vocational behavior and development.* , New York: McGraw-Hill

CROIZIER, M. (1963). *Le Phénomène bureaucratique essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel.* Paris: Editions du Seuil

CROIZIER, M. et all. (1977). L'Acteur et le système les contraintes de l'action collective. Paris: Editions du Seuil.

CRUZ, J. (1999). *Aspectos Determinantes da Satisfação Laboral nas Organizações Públicas de Ensino Preparatório e Secundário de Gaia e Porto.* Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Santiago de Compostela, sob a orientação do Professor Doutor Dámaso Rodríguez Fernández.

DEAN, J. (1987). *Managing the primary school.* Londres: Croom-Helm.

DESHAIES, B. (1997). Metodologia da Investigação em Ciências Humanas. Lisboa: Instituto Piaget.

DEWEY, J. (1978). *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofia de la educación.* Buenos Aires: Editorial Losada

DEWEY, J. (1989). *Democracia i escola.* Barcelona: Eumo editorial.

DOLL, Jr., y WILLIAM, E. (1997). *Currículo: una perspectiva pos-moderna.* Porto Alegre (Brasil): Artes Médicas.

DÍAZ, B. (1998) "El enfoque participativo en ciencias sociales: una apreciación de los 90" en DE LA RÚA, M.; FERNÁNDEZ, L. y DÍAZ, B. *Educación Popular y Participación.* Editorial Caminos. La Habana. 37-65.

DRAKE, T. y ROE, W. (1986). *The principalship.* Nueva York: Macmillan.

DRUGG, K.I. (1994). *O desafio da educação: a qualidade total.* São Paulo: Makron Books.

ELY, T. C. (1994). Job Satisfaction of Public School Teachers in Ohio: A

Comparison of the Similarities and Differences Between Male and Female Teachers. *Dissertation Abstracts International. 55*(1) July: 22-A.

EQUIPO PEDAGÓGICO DEL CPR DE MIRANDA DE EBRO-Burgos (2000). *El centro de profesores y la satisfacción del profesorado: estudio del grado de satisfacción que el profesorado tiene del servicio que le ofrece el centro de profesores.*

ESTEVE, J. M. (1992). *O mal-estar docente.* Lisboa: Escher. Tradução de Agostinho Leite D'Almeida.

ETZIONI, A. (1967). *Organizações Complexas.* São Paulo: Editora Atlas.

FELDMAN, D. C. e ARNOLD, H. J. (1985). Personality Types and Career Patterns: Some Empirical Evidence on Holand's Model. *Canadian Journal of Administrative Science,* Junho, pp.192-210.

FERREIRA, J. M. Carvalho; NEVES, José; ABREU, Paulo Nunes e CAETANO, António (1996). *Psicossociologia das Organizações.* Alfragife - Portugal: McGraw-Hill.

FERNANDEZ-DOLS, J. M. (1994). Bases sociales de la emoción. En *Psicologia Social.* Madrid: McGraw-Hill.

FORMOSINHO, J. (1986). *Organização e administração escolar.* Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação (policopiado).

FORMOSINHO, J. (1989). De serviço do Estado à comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. In *Revista Portuguesa de Educação,* 1, 1989, pp. 53-86.

FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior.* Reading: Addison - Wesley.

GAIRÍN, J. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques, en DOMÍNGUEZ, G. y MESANZA, J. (Coords.). *Manual de organización de instituciones educativas.* Madrid: Editorial Escuela Española.

GAIRÍN, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación.* Madrid: La Muralla.

GAIRÍN, J. y VILLA, A. (Eds.) (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes: Análisis de su funcionamiento.* Bilbao: Universidad de Deusto.

GATHER THURLER, M. (2001). *Innovar no interior da escola.* Porto Alegre (Brasil) : ARTMED.

GIL, A. C. (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social.* São Paulo: Atlas.

GIL FLORES, J. y RIDAO, I. (2001). Nivel de satisfacción de la comunidad educativa con los modelos de jornada en los centros de Educación primária. *In Revista de pedagogia BORDÓN*, Volumen 53, n.º 04, pp. 521-533.

GILLMAN, L. S. (1994). Staff Satisfaction and Leadership Behavior of Theory X and Theory Y - Oriented Principals in the Greater Chicago Public School System . *Dissertation Abstracts International. 54*(9) March: 3277-A.

GIMENO, J. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

GORTON, R. A. (1982). Teacher job satisfaction. In H. E. Mitzel (Ed.). *Encyclopedia of educational research* (5th ed., vol 4, pp. 1903-1909). New York: MacMillan & Free Press.

GÓMEZ DACAL, G. (1996). *Curso de organización escolar y general.* Madrid: Editorial Escuela Española

GONZÁLEZ, Mª. T. (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar, en MARTÍN-MORENO, Q. (coord.). *Organizaciones educativas.* Madrid: UNED.

GONZÁLEZ, Mª. T. (1993). Nuevas perspectivas en el análise de las organizaciones educativas, en GAIRÍN, J. y ANTUNEZ, S. (Coords.). *Organización Escolar, nuevas aportaciones.* Barcelona: PPU.

GONZÁLEZ, Mª. T. (1995). La innovación centrada en la escuela. En Óscar Sáenz Barrio (coord.). *Organización escolar: na perspectiva ecológica* (pp.305-319). Alcoy-España: Editorial Madrid.

GRIFFIN, R. W. (1986). A longitudinal investigation of task Characteristics relation - ship. *Academy of Management Journal*, 24, 99-113.

HANDY, C. B. (1975). *Como compreender as organizações.* Rio de Janeiro: Zahar.

HACKMAN, J. R. y OLDHAN, G. R. (1975). Development of the job characterístics. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.

HARPAZ, I. (1983). *Job satisfaction. Theoretical perspectives and longitudinal analysis*. Princeton: Libra Publishers.

HARVEY, J. H. (1981). *An Introduction to Social Psychology.* San Francisco, California: Mosley.

HERZBERG, F. (1966). *Work and the nature of man.* New York: Weley. International Edition.

HOLLAND, J. L. (1985). *Making Vocational Choices: A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*, 2ª edição, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

J. NORUSIS, M. (1998). *Guide to data analysis*. New Jersey: Prentice Hall

JAMAL, M. (1990). Relatonship of Job Stress and Type-A Behavior to Employe Job Satisfaction, Organizational Commitment, Psychosomatic Healt Problems, and Turnover Motivation. *Human Relations*, *43*(8) 727-738.

LAWLER, E. E. (1973). *Motivation in work organizations.* Monterrey: BrooKs/cole.

LEÓN, O. y MONTERO, I. (2001). *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación.* Madrid: McGraw-Hill, 2ª edición.

LEWIN, K. (1965). Group decision and social change. In H. Proshanky B.Serdenberg. (Eds) *Basic studies in social psychology:* New York.

LIMA, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, L. (1996). Construindo um objeto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. En BARROSO, J. (org.). O *estudo da escola.* Porto: Porto editora.

LOCKE, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.

LORENZO, M. (1993). La cultura escolar en LORENZO, M. y SÁENZ BARRIO, O. (Dirección). *Organización escolar, una perspectiva ecológica.* Alcoy: Marfil.

LORENZO, M. y SÁENZ BARRIO (1993). *La satisfacción del Profesorado Universitario, informe de una investigación realizada en la Universidad de Granada.* Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

LUQUE i AIGÜES, Oto (1988). *Un estudi sobre els efectes de l'estrés de rol sobre la satisfacció professional en organitzacions socio-educatives.* Tesi doctoral, Univeristat de València. Departament de Psicologia Básica. Director: PEIRÓ i SILLA.

McCLELLAND, D. C. (1971). *Assessing human motivation.* New York: General Learning Press.

MARTÍN, M. (coord.) (1999a). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil/primaria y secundaria.* Barcelona: Nuevo siglo.

MARTÍN, M. (coord.) (1999b). *Dirección y gestión de centros educativos: Planificación y calidad.* Alcalá: Universidad de Alcalá.

MARTÍN-MORENO, Q. (1989). El centro educativo versátil: la demanda de un nuevo tipo de centro educativo, en MARTÍN-MORENO, Q. (coord.). *Organizaciones educativas.* Madrid: UNED.

MARTÍNEZ, A, y ULIZARNA, J.L. (1998). El clima de las instituciones educativas y la satisfacción laboral de los profesores. En *Revista de Ciencias de la Educación*, n.° 176, octubre-diciembre, p. 419-436.

MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and Personality.* New York: Harper.

MATIAS, J. (1993). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas.* Porto: ed. Asa.

MATIAS, J. (coord.) e outros (1998). *Professor, Stress e Indisciplina.* Porto: Porto Editora.

MÉLIA, J. L. y PEIRÓ, J. M. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: el cuestionario de satisfacción S20/23, en *Rev. Psicologemas*, Valencia, (5) Junho, 1989, pp. 59-74.

MORALES, J. F. (1994). *Psicologia Social.* Madrid: McGraw-Hill.

MORGAN, G. (1990). *Images of organizations.* London: Sage Publications.

MORIN, Edgar (1984). *Ciencia con consciencia.* Barcelona: Anthropos.

MORIN, Edgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa.

MORIN, Edgar (2001). *Los siete saberes necesários para la educación del futuro.* Barcelona: Paídós.

MORIN, Edgar et all. (2002). *Educar en la era planetaria : El pensamiento complexo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana.* Universidad de Valladolid : Instituto Internacional para el pensamiento complexo.

MUCHINSKY, P. M. (1993). *Psychology applied to work.* 4ªed. Pacific Grove Publishing company: California.

MUELLER, C. W. y McCLOSKEY, J. C. (1990). Nurses job satisfaction. A proposed measure. *Nursing Research*, 39, 113-117.

MUÑOZ SEDANO, A. & ROMAN PEREZ, M. R. (1989). *Modelos de Organización escolar.* Madrid: Editorial Cincel.

MUÑOZ, A. (1990). *Satisfacción en el trabajo.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Tesi doctoral.

MURPHY, J. (1990). Principal Instructional Leadership, in THURSTON, P. y LOTTO, L. (Eds.), (1990), *Advances in Educational Administration.* Greenwich, JAI Press, Vol. 1, parte B. (pp. 163-200).

NEVES, S. at all (1992). "Estudos dos factores do mal-estar na profissão docente", *Psychologica, 8*, pp. 51-60.

NEVES, S. (1996a). *A motivação para a profissão docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar para a fundamentação de estratégias de formação dos professores*. Aveiro: Estante Editora.

NEVES, S. (1998).*Bem-estar dos Professores. Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

NEVES, S. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Cadernos de Investigação e Práticas. Porto: ASA edições.

NEVES,S. ; ANTERO, A. e AMADO, J. (1999). *Sentido da escolaridade, indisciplina e stress nos professores.* Cadernos de Investigação e Práticas. Porto: ASA edições.

NEWSTRON, J. W. y DAVIS, K. (1993). *Organizational behavior. Human behavior at work.* Londres: McGraw-Hill.

NÓVOA, A. M. S. S. (1992). Para uma análise das instituições escolares. En NÓVOA, A. (coord..), *As organizações escolares em análise.* Lisboa: Publicações D. Quixote/IIE.

OCDE (1991). *Escuelas y Calidad de Enseñanza. Informe internacional.* Madrid: Paidós-MEC.

OLABUENAGA, J. y ISPIZUA, M. (1983). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Questo.

PALOMARES, Mª Carmen (2000). Variables que condicionan la satisfacción de los profesores que trabajan en colegios rurales agrupados. En *Bordón*, Vol. 52, n.º 2, p.- 213-227.

PEIRÓ, José M.ª (1983-84) (1986, 2ª ed,). *Psicología de la Organización.* (2 vols.) Madrid: UNED.

PEIRÓ, J.M. y MÉLIA, J. L. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: El Cuestionário de Satisfacción S20/23, in *Rev. Psicologemas*, Valência, (5) Junho, 1989, p. 59-74.

PEIRÓ, J.M.; LUQUE, Oto y MÉLIA, J.M. (1991). *El Estrés de enseñar.* Sevilla: Alfar.

PEIRÓ, J. M. (1993). *Desencadenantes del Estrés Laboral.* Madrid: Eudema.

PEIRÓ, J. M. y SALVADOR, Alicia (1993).*Control del estrés laboral.* Madrid: Eudema.

PEIRÓ, J.M. y ROMÁ, V. G. (1993). *Círculos de calidad.* Madrid: Eudema.

PEIRÓ, José M.ª; BRAVO, M.ª Jesús; e RODRIGUEZ, Isabel (1996). Satisfacción Laboral. En PEIRÓ, José M.ª y PRIETO,Fernando(Editores), *Tratado de Psicología Del Trabajo Volumen I: La actividad laboral en su contexto* (pp. 343-394). Madrid: editorial Síntesis.

PRICE, J. L. y MUELER, C. W. (1986). *Absenteeism and turnover among hospital employees.* Jai Press Inc., Greenwich.

PUELLES BENÍTEZ, M. de et al. (1980). *Elementos de Administración Educativa.* Madrid: Ministerio de Educación.

REINHOLD, H. H. (1984). *Stress Ocupacional do Professor I.* Campinas, SP, 117 p., Dissertação de Mestrado - IP/PUCCAMP: São Paulo.

RUÉ, J. ( ). Investigar la actividad educativa.

RUÉ, J. (2001). *Currículo Básico.* Barcelona: UAB (curso de doutorado 2001-2002).

SÁENZ BARRIO, O. (1993). Perspectivas actuales de la organización en LORENZO, M. y SÁENZ BARRIO, O. (Dirección). *Organización escolar, una perspectiva ecológica.* Alcoy: Marfil.

SANTOS BATISTA, G. (2000). *A satisfação na actividade docente.* Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

SANTOS GUERRA, M. A. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar.* Porto-Portugal: ASA

SARMENTO, M. J. (1998). Autonomia, Práticas de Regulação das Escolas e Regulamento Interno. En DIOGO, F. (Org.), *Regulamento interno e construção da autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.

SCHEIN, E. H. (1980). *Organizational Psychology*. USA: Copyright.

SCHMIDT, I. T. (1993). Stress ocupacional no ambiente académico universitário. *Boletim de Psicologia, 43* (98/99): 21-33.

SCHNEIDER, B. y DACHLER, H. P.(1978). A note on the stability of the Job Descriptive Index. *Journal of Applied Psychology, 63*, pp. 650-653.

SERGIOVANNI, T.J. & CARVER, F.D. (1973). *O novo executivo escolar: uma teoria de Administração.* São Paulo: EPU.

SEN, A., (1995). *Nuevo examen de la desigualdad.* Madrid: Alianza

SHOUKSMITH, G.; PAJO, K.; y JEPSEN, A. (1990). Construction of a Multidimensional Scale Job Satisfaction. *Psychological Reports*, 67 (2): 355-64.

SMITH, P. C.; KENDALL, L. M.; HULIN, C. L. (1969). *The Measurement satisfaction in work and retirement.* Chicago: Rand McNally.

SKINNER, B.F. (1971). *L'analyse experimentale du comportement.* Bruxelas: Dessart et Mardaga.

STAW, B. M.; BELL, N. E. y CLAUSEN, J. A. (1986). The dispositional approach to job attitudes. A lifetime lingitudinal test. *Administrative Science Quarterly*,31, 56-77.

STOER, S. R. (1986*). Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição.* Lisboa: Edições Afrontamento.

TEIXIDÓ, J. (1996). *Els factors interns de la direcció escolar.* Girona: Universitat de Girona.

TOMÁS, M. (1995). Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos, en *Revista educar*, 19 (61-76). Bacelona: UAB.

TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado.* Madrid: Morata.

TOSTE, A. (2000). *Eficácia docente, satisfação laboral e desgaste psíquico numa organização educativa.* Tese de mestrado apresentada à Universidade Portucalense, sob a orientação do Professor Doutor Agustín Gódas Otero.

TORTELLA-FELIU, M. (2001). *L'estrés ocupacional en els mestres d'escola.* Palma: Universitat de les Illes Baleares.

TOWNSEND, T. (1994). *Effective schooling for the community.* Londres & Nueva York: Routledge.

TRIGO, F. (1996). *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: satisfação, descontentamento e desgaste profissional.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

TRINADIS, H. C. & VASSILION, V. (1979). *Frequency of Contact and Stereotiping.* J.P.S.P.

TYLER, W. (1991). *Organización escolar: Una perspectiva sociológica.* Madrid : Morata.

VEIGA, F. H. (1996). Estudos de um instrumento de auto-conceito escolar: "Self-concept as a Learner Scale". *IV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos.* APPORT. Braga: Universidade do Minho.

VROOM, T. H. (1964). *Work and motivation.* New York: Weley.

ZABALA, A. (2002). *Enfoque Globalizador y Pensamiento Complexo: Una propuesta para el currículo escolar.* Porto Alegre (Brasil): ARTMED

ZUBIETATRÚN, J.C. y SUSINOS, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

WATSON, D. y SLACK, A. K. (1993). General factors of affective temperament and their relation to job satisfaction over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes,* 54, 181-202.

WHITE, S. E. y MITCHELL, T. R. (1979). Job enrichment versus social

cues. A comparison and competitive test. *Journal of Applied Psychology*, New York, (64), pp. 1-9.

WOLPIN, J. et al. (1991). Is job satisfaction an antecedent or a consequence of psychological Burnout ? *Human Relations*, *44*(2): 193-209.

LEGISLAÇÃO

Constituição da República Portuguesa de 2 de abril de 1976, alterada pelas Leis n.°s 1/82 e 1/89. GOMES, J.J. e MOREIRA, Vital (orgs. 1989). Coimbra editora.

Lei n.° 5/73, de 25 de julho – Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei Veiga Simão).

Decreto-lei n.° 221/74, de 27 de maio – Comissões de Gestão.

Decreto-lei n.° 735-A/74, de 21 de dezembro – Órgãos de gestão democrática.

Decreto-lei n.° 806/74, de 31 de dezembro – Órgãos de gestão democrática.

Decreto-lei n.° 769-A/76, de 23 de outubro – Órgãos de gestão democrática.

Portaria n.°677/77, de 4 de novembro – Regulamento do Conselho Diretivo

Circular n.° 102/84, de 20 de agosto –
Decreto-lei n.° 211-B/86, de 31 de julho – Regulamento do funcionamento do CP (conselho pedagógico) e OAP (órgãos de apoio).

Lei n.° 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-lei n.° 3/87, de 3 de janeiro – Lei Orgânica do Ministério de Educação.

Decreto-lei n.° 43/89, de 3 de fevereiro – Regime jurídico de Autonomia dos Estabelecimentos.

Despacho n.° 8/SERE/89, de 3 de fevereiro – Conselho Consultivo das

Escolas.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – Regime jurídico de direção, administração e gestão de educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e secundário.

Portaria 812/92 de 18 de agosto – Conselho de Acompanhamento e Avaliação (C.C.A.).

Decreto-lei n.º 115-A/98 de 04 de maio – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos, da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

ANEXO 1

EXMº SENHOR (A) : Presidente ou diretor do Conselho Executivo

Sob a orientação do Doutorado em Qualidade e Processos de Inovação Educativa, do Departamento de Pedagogía Aplicada, da Universidade Autónoma de Barcelona, e envolvido na busca da qualidade educacional, necessito realizar uma investigação junto a essa escola.

Na referida investigação, é centro de atenção a **Satisfação no Trabalho,** no que diz respeito à visão **do Gestor Escolar.**

Para o êxito do pretendido, solicito a colaboração de V.Ex.ª, no sentido de responder aos instrumentos, em anexo.

Esclareço, que será guardado o sigilo às respostas.

Antecipadamente agradeço, colocando-me à disposição, para maiores esclarecimentos.

Jeronimo Jorge Cavalcante Silva

Porto, novembro/dezembro 2002

ANEXO 2

FACTORES PROFISSIONAIS DOS GESTORES ESCOLARES

1. SEXO_____ **2.** IDADE_____

3. ESTADO CIVIL_____

4. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS

Curso de Bacharelato ou Equivalente em _____
Licenciatura em_____
Mestrado em_____
Doutoramento em_____
Outra Formação_____

5. ESTÁ A FREQUENTAR ALGUMA FORMAÇÃO

Sim_____
Não_____

Especifique_____

6. ESPECIALIZAÇÃO OU ÁREA CIENTÍFICA QUE LECCIONA
_____ Anos_____

7. ANOS DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

No Cargo que ocupa_____
No Ensino_____
Na Instituição_____

ANEXO 3

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA

1. ESCOLA : Secundária_____ Ciclo + Secundária_____

2. NÚMERO DE MEMBROS DO CONSELHO EXECUTIVO_____

3. NÚMERO DE MEMBOS DO CONSELHO PEDAGÓGICO_____

4. LOCALIZAÇÃO: Rural_____ Urbana_____ Suburbana_____

5. NÚMERO DE TURNOS DIA_____ NOITE _____

6. NÚMERO DE ALUNOS_____

7. NÚMERO DE PROFESSORES_____

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO S20/23
(MÉLIA e PEIRÓ, 1989)

Habitualmente, o nosso trabalho, nos seus variados aspectos, produz graus diferentes de satisfação ou insatisfação.

Classifique, de acordo com a escala que se segue,

- 1 = **Totalmente insatisfeito**
- 2 = Algo insatisfeito
- 3 = **Indiferente**
- 4 = Algo satisfeito
- 5 = **Totalmente satisfeito**

O grau de **satisfação** ou de **insatisfação** que o seu **trabalho lhe dá** e propicia, **colocando um X** no número **que** corresponda **à sua opinião**:

1) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com o trabalho enquanto propiciador de realização.

2) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com as oportunidades que o trabalho oferece de fazer coisas nas quais se destaca.

3) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com as oportunidades que o trabalho lhe oferece de fazer as coisas que gosta.

4) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com o ordenado recebido.

5) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com os objectivos e metas que deve alcançar.

6) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com a higiene e salubridade do local de trabalho.

Continuação do **ANEXO 4**

7) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com o ambiente e espaço físico do local de trabalho.

8) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com a iluminação do local de trabalho.

9) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com a ventilação do local de trabalho.

10) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com a climatização do local de trabalho.

11) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com as oportunidades de formação e actualização.

12) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com as oportunidades de evolução na carreira.

13) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com as relações pessoais nas instâncias do poder.

14) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com a supervisão sobre o trabalho que realiza.

15) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com a periodicidade (frequência) das inspecções.

16) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com a forma como avaliam e julgam o seu trabalho.

17) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com a igualdade de tratamento e sentido de justiça.

18) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com o apoio recebido das instâncias superiores.

19) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com a possibilidade de decidir com autonomia sobre o próprio trabalho.

Continuação do **ANEXO 4**

20) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com a sua participação nas decisões no Órgão ou na área de trabalho a que pertence.

21) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com a possibilidade que tem em participar na decisão do Grupo de Trabalho em assuntos relativos à Escola.

22) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com o modo como são cumpridos os normativos legais e os convénios sindicais.

23) Você está: **1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5**, com a forma como se processam as negociações sobre a contratação de benefícios e regalias laborais.

ANEXO 5

ENTREVISTA
(QUESTÕES ABERTAS)

1. Que satisfações tenho no meu trabalho de gestor escolar?

2. Que insatisfações tenho no meu trabalho de gestor escolar?

3. Que condições poderiam ser criadas pelo gestor escolar para que seu trabalho lhe proporcionasse uma maior satisfação?

4. A qualidade de vida do meu trabalho poderia ser melhorada se.....

ANEXO 6
CRONBACH POR FATORES

Factor 1

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

1.	V41	Relações pessoais nas instâncias de poder
2.	V42	Supervisão sobre o trabalho que realiza
3.	V43	Periodicidade das inspecções
4.	V44	Forma como avaliam e julgam o seu trabalho
5.	V45	Igualdade de tratamento e sentido de justiça
6.	V46	Apoio recebido nas instâncias superiores

		Mean	Std Dev	Cases
1.	V41	3.2667	1.1725	30.0
2.	V42	3.2333	1.0726	30.0
3.	V43	3.0000	1.1142	30.0
4.	V44	3.3000	.9523	30.0
5.	V45	3.5333	1.2521	30.0
6.	V46	2.4000	1.2205	30.0

N of Cases = 30.0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
	18.7333	27.9264	5.2845	6

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3.1222	2.4000	3.5333	1.1333	1.4722	.1541

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	1.2885	.9069	1.5678	.6609	1.7288	.0586

Reliability Coefficients 6 items

Alpha = .8678 Standardized item alpha = .8732

Reliability

****** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis ***

Factor 2

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

1.	V34	Higiene e Salubridade do local de trabalho
2.	V35	Ambiente e espaço fisico do local de trabalho
3.	V36	Iluminação do local de trabalho
4.	V37	Ventilação do local de trabalho

5.	V38	Climatização do local de trabalh		
		Mean	Std Dev	Cases
1.	V34	3.6000	1.1017	30.0
2.	V35	3.5333	1.0743	30.0
3.	V36	3.7667	1.0726	30.0
4.	V37	3.5000	1.2247	30.0
5.	V38	3.0000	1.2034	30.0

N of Cases = 30.0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	17.4000	23.0069	4.7966	5

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3.4800	3.0000	3.7667	.7667	1.2556	.0826

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	1.2933	1.1506	1.5000	.3494	1.3037	.0282

Reliability Coefficients 5 items

Alpha = .8987 Standardized item alpha = .9010

Reliability

****** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis ***

Factor 3

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

1.	V32	Ordenado Recebido
2.	V39	Oportunidades de formação e actualização
3.	V40	Oportunidades de evolução na carreira
4.	V50	Modo como são cumpridos os normativos le
5.	V51	Forma como se processam as negociações s

		Mean	Std Dev	Cases
1.	V32	2.1724	1.2555	29.0
2.	V39	3.0345	1.1797	29.0
3.	V40	2.6897	1.0037	29.0
4.	V50	3.2414	1.0907	29.0
5.	V51	2.5862	.9456	29.0

N of Cases = 29.0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	13.7241	11.5640	3.4006	5

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	2.7448	2.1724	3.2414	1.0690	1.4921	.1716

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	1.2118	.8941	1.5764	.6823	1.7631	.0771

Reliability Coefficients 5 items

Alpha = .5950 Standardized item alpha = .6068

Reliability

****** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis ***

Fator 4

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

1.	V29	Propiciador de realização
2.	V30	Oportunidade de fazer coisas nas quais s
3.	V31	Oportunidade de fazer as coisas que gost
4.	V33	Objectivos e metas que deve alcançar

		Mean	Std Dev	Cases
1.	V29	3.7857	.8759	28.0
2.	V30	3.5714	.6901	28.0
3.	V31	3.7500	.8872	28.0
4.	V33	3.3571	.9894	28.0

N of Cases = 28.0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
	14.4643	7.7394	2.7820	4

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3.6161	3.3571	3.7857	.4286	1.1277	.0386

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	.7523	.4762	.9788	.5026	2.0556	.0430

Reliability Coefficients 4 items

Alpha = .8149 Standardized item alpha = .8096

Reliability

****** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis ***

Fator 5

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

1.	V47	Possibilidade de decidir com autonomia s
2.	V48	Participação nas decisões no Órgão ou na
3.	V49	Possibilidade que têm em participar na d

		Mean	Std Dev	Cases
1.	V47	2.4828	1.2136	29.0
2.	V48	3.8276	1.0025	29.0
3.	V49	3.8276	1.0025	29.0

N of Cases = 29.0

Statistics for Scale	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
	10.1379	6.8374	2.6148	3

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3.3793	2.4828	3.8276	1.3448	1.5417	.6029

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	1.1609	1.0049	1.4729	.4680	1.4657	.0730

Reliability Coefficients 3 items

Alpha = .7360 Standardized item alpha = .7554

ANEXO 7 – TOTAL VARIANCIA EXPLICADA

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.409	32.212	32.212	7.409	32.212	32.212	3.823	16.624	16.624
2	2.791	12.134	44.346	2.791	12.134	44.346	3.779	16.432	33.056
3	2.508	10.905	55.250	2.508	10.905	55.250	2.740	11.914	44.970
4	2.122	9.227	64.478	2.122	9.227	64.478	2.717	11.812	56.783
5	1.773	7.710	72.188	1.773	7.710	72.188	2.642	11.488	68.271
6	1.293	5.620	77.808	1.293	5.620	77.808	1.914	8.323	76.595
7	1.063	4.623	82.430	1.063	4.623	82.430	1.342	5.836	82.430
8	.634	2.757	85.187						
9	.601	2.613	87.800						
10	.473	2.057	89.857						
11	.439	1.911	91.768						
12	.377	1.637	93.405						
13	.323	1.404	94.809						
14	.256	1.114	95.923						
15	.236	1.027	96.949						
16	.200	.868	97.817						
17	.174	.756	98.573						
18	.146	.635	99.208						
19	6.80E-02	.296	99.504						
20	5.35E-02	.233	99.736						
21	3.60E-02	.156	99.893						
22	1.77E-02	7.703E-02	99.970						
23	6.95E-03	3.021E-02	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ANEXO 8

SÍNTESE DAS ENTREVISTAS

LISTAGEM DAS PERCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES SOBRE SATISFAÇÃO NO TRABALHO

1. OS ASPECTOS QUE MAIS SATISFAZEM, NA MINHA FUNÇÃO DE GESTOR ESCOLAR SÃO :
G1 Colaboração da equipa e, feedback positivo da comunidade escolar.
G2 Participação ativa na vida da escola.
G3 Relações humanas; capacidade de superação de situações; gratificação pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido e, espírito de serviço.
G4 Contato humano com as várias entidades da comunidade educativa e, regozijo de sentir que a colaboração foi útil e frutífera.
G5 Relações humanas; diversidade de atividades e, contribuição ao projeto da comunidade.
G6 Possibilidade de contribuir para a formação integral dos jovens.
G7 O ambiente da escola e, os resultados dos alunos.
G8 Motivar professores a desenvolver projetos com alunos; conseguir melhorar as condições de trabalho de professores e funcionários; conseguir manter um bom relacionamento entre as pessoas e, os bons resultados dos alunos.
G9 Possibilidade de colaborar na educação dos jovens através do incentivo ao cumprimento do dever por parte dos professores e funcionários.
G10 Poder, dentro das parcas limitações que a lei permite; e, inovar e criar.
G11 Saber que a comunidade escolar está satisfeita com o nosso trabalho.
G12 Relacionamento humano; servir aos alunos; servir as famílias; êxito total nos cursos profissionalizantes; e, realizações (regulamento interno, projeto educativo, projetos Prodep 2, 3 e Comenius, informatização da escola e, obras no edifício).
G13 O reconhecimento que tem sido excelente da comunidade escolar.
G14 Algum poder de inovar e de melhorar o ambiente, as condições de trabalho e, a convivência na vida da escola.
G15 Poder contribuir para a melhoria das instalações e condições de trabalho de professores, alunos e funcionários e, fomentar trabalho de projeto na escola.
G16 O clima da escola, no que diz respeito a comportamentos e, atitudes

de toda a comunidade escolar; o ter-se conseguido acabar com problemas disciplinares e, o ter-se conseguido regular as competências dos cargos intermédios (Coordenadores de Departamento, de Ação e de Projetos).

G17 Ver ano após ano, alunos a adquirirem formação e a seguirem com êxito o seu percurso escolar; poder tornar realidade algumas melhorias no bem estar das pessoas que trabalham na escola a nível de instalações e outras; poder trabalhar em grupo e, trabalhar ao serviço da resolução de conflitos de interesses.

G18 Sentimento de que somos úteis e, contato com todos os aspectos da escola.

G19 O convívio com os diversos segmentos da comunidade educativa; os resultados obtidos por nossos alunos nos exames nacionais; os contributos da escola na formação dos jovens e, os diversos conhecimentos adquiridos.

G20 O bom ambiente existente na comunidade educativa e, os bons resultados obtidos no final do 3º ciclo, principalmente nos exames nacionais do 12º ano.

G21 Possibilidade de implementar meu ideal de escola (pragmática e multifacetada). Trabalhar com uma equipe muito empenhada e bem humorada.

G22 Ganhos materiais com a Direçao Regional de Educaçao (máquinas fotocopiadoras, computadores, obras no pavilhao, na cantina, ginasio desportivo, obras na biblioteca) elaboraçao do projeto educativo e aprovaçao de outros projetos.

G23 Relaçoes interpessoais.

G24 Ter aprendido a lidar e resolver problemas de toda a ordem (pedagógica, administrativa.

G25 A possibilidade de realizaçao de um projeto pessoal.

G26 A possibilidade de gerar espaços que melhorem a formaçao dos alunos.

G27 Coordenaçao eficaz com profissionais que ajudem a melhorar a atençao aos alunos. Dinamizaçao da equipa educativa, promovendo espaços e metodologia de aprendizagem. Gerar espaços de convivência e construçao de autogestao dos alunos. Intervençao direta com os alunos. Reflexionar e analisar a realidade educativa do centro para promover melhora. Programaçao de atividades e programas que favoreçam a participaçao de alunos e familias no centro.

G28 Permite participar nos aspectos de melhora da escola. Permite relaçao com todo profesorado. Permite conhecer aspectos da organizaçao do centro muito mais profundo. Permite inovaçao em aspectos organizativos.

G29 Satisfaçao pessoal de fazer bem o trabalho. Aprendizagem dos alunos. Bom desempenho dos professores. Satisfaçao dos pais. Reconhecimento do trabalho realizado. Apoio dos professores. Bom clima organizacional.

G30 Nao respondeu.

2. OS ASPECTOS MAIS DESAGRADÁVEIS, NA MINHA FUNÇÃO DE GESTOR ESCOLAR SÃO :
G1 Projeto pedagógico dependente das condicionantes administrativas.
G2 Ausência de autonomia; muito trabalho; mal remunerado e, nenhum reconhecimento.
G3 Falta de autoridade e, falta de dinheiro.
G4 Falta de apoio de instâncias hierarquicamente superiores e incapacidade na resolução de problemas de caráter sócio econômico e psíquico que afetam o sucesso escolar e a formação do indivíduo.
G5 Ter que penalizar algum elemento da comunidade educativa (aluno, professor ou funcionário); ausência de autonomia; ausência de recursos humanos (pessoal auxiliar) e financeiros.
G6 Intervenção na resolução de conflitos interpessoais e, impotência na resolução de problemas sociais e/ou econômicos dos agregados familiares dos alunos e consequentemente na superação desse reflexo no desenvolvimento psicopedagógico dos alunos.
G7 Ausência de autonomia e salário insatisfatório.
G8 Controlar pessoas, nomeadamente professores e funcionários.
G9 Dificuldade em coordenar pessoas cuja profissão as não realiza nem motiva.
G10 Ser uma espécie de correia de transmissão entre o Ministério e a comunidade educativa e, o Ministério encara os órgãos de gestão com um certo desrespeito, pois aposta no funcionamento da escola numa base de dedicação sem as necessárias contrapartidas quer de autonomia, quer monetárias, quer de carreira ou até de prestígio.
G11 Questões burocráticas; falta de autonomia das escolas e, falta de pessoal não docente e operário.
G12 Vencimento insuficiente; dificuldades de alguns docentes não aceitarem que a escola é gerida para todos (professores, não docentes e, principalmente, alunos) e não para minorias desfrutarem privilégios e, alguma incapacidade da administração em tratar de igual forma todas as escolas, em particular, as que respeitam e cumprem a lei, devem ser "acarinhadas".
G13 Pouca autonomia; gestão de relações de trabalho; e,

ordenado e benefícios reduzidos para a exigência e responsabilidade do cargo.

G14 Burocracia em excesso e, falta de apoio das instituições Governamentais.

G15 A incompreensão e a injustiça; ter de aceitar e fazer cumprir decisões com as quais não estou totalmente de acordo; ter de esperar para escutar e, o tempo gasto nas funções.

G16 Relativa autonomia; relativo apoio da DREN, CAE e IGE; salário deveria ser adequado às funções de Direção e Gestão; relacionamento interpessoal e, falta de competência e eficiência dos inferiores hierárquicos.

G17 Ter que chamar a atenção para os deveres de cada elemento da comunidade e fazer com que elas se cumpram e, não poder atender a situações justas por causa de alguns normativos legais.

G18 Resolver os atritos entre as pessoas; indisciplina dos alunos; falta de reconhecimento da nossa função de gestores por parte de alguns colegas e, falta de tempo para tratar dos assuntos com a devida brevidade.

G19 A burocracia; a ausência de autonomia da escola; remuneração baixa em relação a responsabilidade e dedicação que o cargo exige e, ausência de recursos humanos, materiais e financeiros.

G20 Falta de verbas para a carência de infra-estrutura, pode levar a desmotivação da comunidade escolar e, a reação de alguns colegas (poucos) sobre algumas diretrizes do conselho executivo;

G21 Gerir sensibilidades diferentes. Decidir de forma a agradar a todos os intervenientes. Intervir em conflitos internos de grupos de docentes e/ou nao docentes.

G22 Nao ter tempo para vida familiar e particular. As condiçoes de trabalho nao sao as melhores. O edificio escolar estar muito degradado.

G23 A burocracia inerente ao cargo e a visita de inspeçao geral de ensino.

G24 Enorme responsabilidade. Gerir a escola com um orçamento pequeno. Pouca autonomia. Escola superlotada. Formar pessoal auxiliar insuficiente para as necessidades, Edificio degradado. Pouco tempo para dar conta das inumeras atividades.

G25 Os conflitos entre os interesses pedagógicos e os económicos.

G26 O trato com pessoas as vezes se torna dificil.

G27 A burocracia. Papeis que só servem para ser arquivados e para justificar o trabalho feito, pois nao tem nenhuma finalidade.

G28 Ter que chamar a atençao a algum companheiro quando nao cumpre com suas obrigaçoes. Ter que comunicar os problemas.

G29 Reunioes burocraticas que nao sao produtivas. Pouca seriedade com as exigencias da administraçao. Modificaçoes com frequencia da metodologia do ensino-aprendizagem. Resistencia do professorado a innovar. Clima organizacional desagradavel. Pouca colaboraçao de alguns representantes. Injustiças. Instabilidade no trabalho. Fiscalizaçao do trabalho.

G30 Nao respondeu.

3.QUAL O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR, NA SATISFAÇÃO DO TRABALHO DA SUA EQUIPA ?
G1 Partilhar as tomadas de decisão nos projetos a implementar na escola com responsabilidade e democraticamente. G2 importante. G3 Liderança de grupo; detecção de problemas; superação de problemas; capacidade de decisão e, inter-ajuda. G4 Maior autonomia a nível pedagógico e administrativo. G5 Promover o diálogo; promover a auto avaliação regular e trabalhar em conjunto, num espírito de equipa. Cultura de liberdade, diálogo e participação ativa de toda a comunidade escolar. G6 Motivador e moderador das atividades a desenvolver e, liderança forte. G7 Respeitar as diferenças e escutar antes de tomar as decisões; criativo (na busca de suprir as necessidades e dificuldades da escola); deve ser alguém que motive as pessoas a trabalhar com ele (a) e fazer melhor as atividades. Democrático, flexível e, facilitador de idéias e ações de pessoas que estão no seu comando. G8 tentar repartir tarefas de acordo com as características de cada elemento da equipa; aceitar e discutir as propostas de cada elemento da equipa; ser solidário com a equipa em todas as situações. Liderança democrática. Ouvir todos e depois decidir de acordo com os interesses da maioria tentando não violentar as minorias. G9 Coordenar; incentivar e, resolver problemas. Autonomia responsável. G10 Deve funcionar como uma espécie de fiel da balança e, não deve mandar mas antes sugerir, orientar e influenciar. Uma liderança tranqüila que inspire segurança. G11 Saber que podem sempre contar comigo para os ajudar a resolver os problemas que vão surgindo. G12 Preocupação em responder aos desafios e, permanente preocupação em dinamizar e inovar. Liderança humana, séria, transparente, competente, ao serviço da causa pública. G13 Respeito mútuo. Participação e implicação de todos na vida escolar com responsabilidade. G14 Tomar decisões, ouvir, dialogar e diagnosticar os "males", intervindo de imediato sempre que possível. Bons conhecimentos de legislação; conhecimentos psicológicos de modo a lidar com as pessoas de forma

personalizada; ser imparcial; saber ouvir; dialogar; ter coragem de tomar decisões e, olhar a escola como "um bem" de todos e não como "sua".

G15 Decisor; moderador e, procurar consensos. Mais autonomia e flexibilidade.

G16 É fundamental para a organização do trabalho de sua equipa. É dele que parte todas as orientações. Liderança democrática.

G17 Fazer evidenciar os progressos que cada elemento da equipa vai fazendo, reforçando-os e, estar atento para saber potencializar as capacidades de cada um. Estilo democrático, firme e, uma liderança que se exerce pelo consenso da opinião dos elementos que trabalham na escola e não por interesses particulares que visam apenas a consecução do ideal de escola do (a) gestor (a).

G18 Não quis responder.

G19 Acompanhar, auxiliar e direcionar levando em consideração a opinião de professores, alunos, funcionários, encarregados de educação, pais e comunidade. Liderança participativa, capaz de coordenar professores e toda a equipa administrativa, respeitando as diferenças.

G20 Compreender e aceitar a diversidade de opiniões e, encontrar pontos de convergência que possam saírem sugestões para o bom funcionamento da escola. Liderança democrática de modo a abranger todas as "tendências" e visando a satisfação do maior número de intervenientes da comunidade escolar.

G21 Possibilitar harmonia e optimo ambiente profissional. Ser o motor de arranque de todo e qualquer projecto de escola. Estilo de liderança que tivessemos tempo para refletir, pois assim liderariamos de forma mais amena.

G22 Uma equipa e nao propriamente um lider ou gestor. O conselho executivo faz esta funcao.

G23 Trabalho bem distribuido, ambiente agradavel e a cooperaçao o melhor possivél. Trabalho de equipa com uma boa colaboraçao inter grupos.

G24 nao respondeu

G25 Importante como dinamizador e coordenador. Uma liderança forte e participativa.

G26 Criar espaços para a geraçao de soluçoes. Identificar as disfunçoes da organizaçao. Facilitar as relaçoes entre os distintos coletivos dentro da organizaçao.

G27 Como gerador de espaços de participaçao, de dialogo, de trabalho em equipa e de formaçao. Como figura que se pode acudir para poder explicitar dificuldades e juntos encontrar soluçoes. Como profissional que trabalha para

assegurar que as condiçoes de trabalho sejam otimas para poder desenvolver eficazmente.

G28 Coordenar o funcionamento.

G29 Supervisao direta do trabalho académico e administrativo. Apoio continuo à coordenaçao. Bom clima de trabalho.

G30 Nao respondeu.

4) **A qualidade de vida do meu trabalho de gestor escolar poderia ser melhorada se.....**
G1 Houvesse mais recursos materiais. G2 Não quis responder. G3 Fosse dado mais autoridade aos conselhos executivos. G4 Maior número de funcionários; recursos materiais; equipamentos de apoio psicológico e de orientação e, obras na estrutura física do edifício para melhorar as condições de iluminação, ventilação e climatização. G5 Autonomia efetiva em todos os níveis e, pessoal não docente em número suficiente para a necessidade da escola. G6 As instâncias hierarquicamente superiores definissem devidamente a intervenção de cada um; respeitassem opiniões e trabalho desenvolvido nas escolas e, tivesse firmeza nas decisões tomadas e não as adequasse ao sabor de opiniões. Deveria ouvir antes e não depois de ter tomado a decisão. G7 Mais autonomia; melhor remuneração e, mais recursos humanos e materiais. G8 As instâncias superiores não nos exigissem tanta burocracia; tivéssemos mais autonomia financeira; tivéssemos autonomia na contratação e gestão dos nossos recursos humanos (professores e funcionários). G9 Que houvesse mais lógica nos normativos e despachos oriundos do Tutela e, os encarregados de educação fossem mais responsabilizados e não exigissem da escola aquilo de que não são capazes de conseguirem na educação dos seus filhos. G10 Tivesse mais meios humanos e mais autonomia. G11 Em determinadas questões tivéssemos poder de decisão. G12 Gabinete de trabalho adequado; secretária ao serviço do conselho executivo; maior eficácia da administração geral e central; outro vencimento; assessora jurídica e, outra autonomia. G13 Mais autonomia a nível de gestão pedagógica e orçamentária e, adequada gestão de recursos humanos. G14 Maior colaboração e participação de todos na vida da escola. G15 Pudesse projetar, programar e ter condições materiais necessárias à execução do plano. G16 O relacionamento entre as pessoas fosse mais equilibrado.

G17 As instalações da escola em geral e do meu gabinete em particular não estivessem tão degradadas, fruto da falta de manutenção de anos; fosse possível selecionar as pessoas com quem trabalho, principalmente professores e funcionários e, houvesse formação específica para os professores que aceitam ser gestores de uma escola.

G18 Todos os elementos do Conselho Executivo estivessem dispensados da componente eletiva.

G19 Autonomia; salário e, recursos humanos materiais e financeiros.

G20 Mais autonomia; menos burocracia e, melhor remuneração, como acontece, aliás, aos gestores de outro tipo de empresa.

G21 Tivessemos Gabinetes para os grupos de trabalho. Recursos financeiros para manutençao dos espaços e equipamentos. Menos burocracia possibilitando maior tempo para análise de outros assuntos.

G22 Condiçoes dignas de trabalho, o edificio escolar é antigo e nada agradavel.

G23 Os gabinetes fossem mais confortaveis. Melhor remuneraçao. Menos burocracia por parte da Direçao geral com pedidos que se repetem e nao melhora a qualidade de vida do trabalho.

G24 A equipe que forma o conselho executivo fosse constituída por mais elementos. escola tivesse menos alunos e nao funcionasse em turmas mas, en regime normal. O edificio nao estivesse tao degradado.

G25 Melhorassem as condiçoes físicas das instalaçoes e houvesse mais apoio financeiro.

G26 Nos entendessemos melhor dentro da escola. Otimizassemos os canais de comunicaçao.

G27 Haver um reconhecimento do trabalho realizado. Reconhecimento revertido em uma melhora a nivel de recursos económicos, de infraestrutura e de formaçao.
G28 Melhorar os horários. Cumprir as funçoes.

G29 Maior seriedade por parte da administraçao em relaçao as exigencias administrativas. Maior apoio por parte da direçao para levar a cabo projetos innovadores. Maior estabilidade no trabalho. Mais sentido de compromisso, por parte do professorado. Um programa de formaçao para diretivos e professores. Menos injustiças em relaçao a demissao de professores. Uma supervisao construtiva.
G30 Nao respondeu.

ANEXO 9

CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS
PERCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES
SOBRE SATISFAÇÃO NO TRABALHO

QUE SATISFAÇÕES TENHO NO MEU TRABALHO DE GESTOR ESCOLAR?

C A T E G O R I A S	N	%	Gestor (a)
Resultados (contribuição para a formação dos jovens e bons resultados dos alunos)	**15**	**50**	6,7,8,9,12, 14,15,16,17, 19,20,26,27, 28,29
Reconhecimento (comunidade escolar está satisfeita com o nosso trabalho)	**09**	**30**	1,2,3,4,5,13, 18,20,29
Relações interpessoais (contato humano com as várias entidades da comunidade educativa)	**09**	**30**	3,4,5,8,12, 17,19,23,29
Ambiente e as condições de trabalho	03	10	7, 8 e 14
Participação ativa na vida da escola	02	7	2 e 3
Diversidade de atividades	01	3	5
Colaboração da equipa	02	7	1,21
O clima	02	7	16,29
Ganhos materiais	01	3	22
Resoluçao de problemas	01	3	24
Realizaçao de projeto pessoal	02	7	25,29
Permite conhecer aspectos mais profundos da organizaçao	01	3	28

QUE INSATISFAÇÕES TENHO NO MEU TRABALHO DE GESTOR ESCOLAR?

C A T E G O R I A S	N	%	Gestor (a)
Autonomia (ausência de autonomia e falta de autoridade)	**11**	**37**	2,3,5,7,10,11 13,16,17,19, 24
Gestão de pessoas (dificuldade de coordenar pessoas)	**11**	**37**	6,8,9,12,13, 16,18,21,25, 26,28.
Remuneração	**08**	**27**	2,3,7,10,12, 13,16 e 19
Burocracia	**06**	**20**	11, 14,19,23, 27,29
Falta de apoio das instituições hierárquicas superiores	04	13	10,12,14e 20
Ausência de reconhecimento	03	10	2,10 e 18
Impotência nas resoluções de problemas sócio econômico e psíquico que afetam o sucesso escolar e a formação do indivíduo	02	7	4 e 6
Falta de pessoal não docente	03	10	5 ,11,24
Falta de verbas	03	10	5,20,24
Muito trabalho	02	7	2,24
Indisciplina dos alunos	01	3	18
Falta de tempo	02	7	18,24
Benefícios reduzidos	01	3	13
Condiçoes de trabalho	03	10	22,24,29
Nao ter tempo para a vida familiar e particular	01	3	22
Clima	01	3	29
Modificaçoes constantes metodologia do ensino-aprendizagem	01	3	29

QUE CONDIÇÕES PODERIAM SER CRIADAS PELO GESTOR ESCOLAR PARA QUE SEU TRABALHO LHE PROPORCIONASSE UMA MAIOR SATISFAÇÃO?

C A T E G O R I A S	N	%	Gestor (a)
Liderança de grupo (inter ajuda, diálogo, avaliação, reflexao e, trabalho em grupo)	**22**	**73**	1,3,5,6,7,8,9,10,11, 13, 16, 17, 19, 20 21,22,23, 25, 26, 27, 28 e 29
Compreender a diversidade e respeitar as diferenças	02	7	7 e 20
Ver a escola com "um bem" de todos	01	3	14
Conhecimentos psicológicos, de modo a lidar com as pessoas de forma personalizada	01	3	14
Maior autonomia pedagógica e administrativa	01	3	4

A QUALIDADE DE VIDA DO MEU TRABALHO DE GESTOR ESCOLAR PODERIA SER MELHORADA SE.....

C A T E G O R I A S	N	%	Gestor (a)
Autonomia efetiva (financeira, recursos humanos, materiais e, mais autoridade aos conselhos executivos)	**17**	**57**	3,5,6,7,8,9, 10,11,12,13, 15,17,19 20,21,25,27
Recursos humanos e materiais	**14**	**47**	1,4,5,7,8,10, 12,13,15,17 19,21, 23,27
Melhor remuneração	**05**	**17**	7,12,19,20, 23,
Menos burocracia	**05**	**17**	8,20,21,23, 29
Equipamentos e obras física do edifício	04	13	4,22,24,25
Melhor relacionamento entre as pessoas	02	7	16,29
Formação para professores e diretivos	02	7	17,29
Elementos do Conselho Executivo dispensados da componente letiva	01	3	18
Maior colaboração e participação de todos na vida escolar	02	7	14,29
Otimizaçao dos canais de comunicaçao	01	3	26