

**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS  
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS  
CENTRO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E PESQUISA  
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

**PROCESSO MOTIVACIONAL DO CORPO DOCENTE  
E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE A  
QUALIDADE DO ENSINO DE  
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
ESTUDO DE CASO**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO  
PÚBLICA PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

**FRANCISCA DE OLIVEIRA CRUZ**

Rio de Janeiro - 2001

**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS  
ESCOLA BRASILEIRA DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS  
CENTRO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA E PESQUISA  
CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

**PROCESSO MOTIVACIONAL DO CORPO DOCENTE  
E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE A  
QUALIDADE DO ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
ESTUDO DE CASO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA POR:**

**FRANCISCA DE OLIVEIRA CRUZ**

**APROVADA EM: 06/11/2001**

**PELA COMISSÃO EXAMINADORA**



**PAULO REIS VIEIRA**

PhD em Administração



**DEBORAH MORAES ZOUAIN**

Doutora em Engenharia de Produção



**VICTOR MEYER JR.**

Doutor em Administração

## RESUMO

A qualidade do ensino superior - graduação e pós-graduação - tem sido, nas últimas décadas, alvo de maciços questionamentos.

Com relação, especificamente, à qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* - categoria de análise desta dissertação -, algumas correntes educacionais percebem-na, exclusivamente, como a absorção ou a projeção profissional, pelo mercado de trabalho, do novo Mestre ou Doutor. Isto significa, à luz da crítica apresentada por Einstein in; Claret (1986), entender o sistema educacional como encarregado de incutir uma atitude exageradamente competitiva em estudantes, educando-os para a idolatria do êxito lucrativo.

Outras correntes insurgem-se a essa visão, pela compreensão de que a dimensão e a relevância da qualidade deste ensino não pode ser reduzida a sua subordinação à esfera do capital, vale dizer, numa perspectiva meramente pragmática e mercadológica e, ainda, pelo entendimento de que a educação tem como fim precípuo estimular no egresso do Mestrado ou Doutorado:

(i) a potencialização de habilidades de análise reflexiva e de problematização da realidade que se apresenta ou, como indicado por Kosik (1976), não como um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens;

(ii) a atuação profissional de forma consciente e responsável, voltada ao autêntico respeito à dignidade e à valorização do ser humano, alicerçada na percepção da possibilidade de se produzir e reproduzir riquezas sem se produzir e reproduzir infelicidade humana.

Com relação às variáveis preponderantes à obtenção da qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*, verificam-se, também, divergências de opiniões. Dentre elas, são percebidas como variáveis altamente conducentes ou inibidoras da promoção da qualidade desse ensino: (i) o processo motivacional - motivação, comportamento e satisfação motivacional - do professor; e (ii) a gestão de pessoas - princípios, valores, modalidades e ações - adotada nas instituições de ensino superior (IES's), constitui fator exógeno promotor da *satisfação ou da contra-satisfação motivacional* do corpo docente.

A sinergia motivacional do professor, ou seja, a escolha da profissão do magistério como possibilidade de sua auto-realização ou, segundo o conceito atribuído pelo Doutor em Psicologia pela FGV - Fundação Getúlio Vargas e professor de Psicologia Social da UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Wilson Moura -, como possibilidade de realização de seu *constructo* existencial, constitui, indubitavelmente, a âncora para a obtenção da qualidade deste ensino. Segundo Frigotto (2000), o sentido que o professor atribui ao magistério determina seu comportamento na busca de suas realizações profissionais e na sua contribuição para formação de cidadãos como totalidade – ser humano, classe social e força de trabalho -, numa dimensão de comprometimento social coletivo.

Não obstante, à luz de diversas teorias organizacionais depreende-se que fatores exógenos (vindos de fora do intelecto, fornecidos pela gestão) conducentes à promoção da satisfação ou da contra-satisfação motivacional do corpo docente exercem influência na obtenção da qualidade do ensino.

Admiti-se, também, ser a motivação do professor uma variável capaz de neutralizar os efeitos negativos dos fatores exógenos de contra-satisfação motivacional ou, segundo Herzberg, a ausência dos fatores motivacionais ou *satisfacientes* e dos fatores higiênicos ou insatisfacientes.

Com base nestas assertivas e contrapondo-se aos métodos quantitativos como única modalidade de avaliação do curso de pós-graduação *stricto sensu*, a questão fundamental investigada por meio deste estudo - quer pela pesquisa bibliográfica, quer pela pesquisa empírica realizada junto aos sujeitos - gestores, professores e mestrandos - de dois programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de Mestrado - Psicologia Social e Serviço Social - da UERJ refere-se **às reais influências do processo motivacional – motivação, comportamento e satisfação - do corpo docente sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*.**



## DEDICATÓRIA

### Dedico esta dissertação

#### Ao passado e ao presente

✓ Meus pais - Valentim de Oliveira (*in memória*) e Ieda da Conceição F. Oliveira -,  
que exerceram, em minha vida, o papel de grandes educadores,  
orientando-me no sentido do autêntico respeito à dignidade e à valorização do ser humano.

✓ Meu companheiro - Altair Gomes da Silva -,  
pelo incentivo a este estudo e pela privação de momentos do convívio familiar.

#### Ao futuro

✓ Minha filha Patrícia de Oliveira C. Suliano e a todos os jovens brasileiros,  
sobre os quais recai a responsabilidade de darem prosseguimento  
à árdua luta em busca da valorização humana.

✓ A todos os professores, em especial aos da pós-graduação *stricto sensu*,  
aos quais compete a nobre missão de formação de cidadãos como totalidade,  
numa dimensão de comprometimento com a construção de uma realidade alicerçada  
em ideais de justiça, cidadania e igualdade social.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, a Deus por me ter proporcionado: (i) a coragem de superar as dificuldades e as frustrações que se apresentaram no transcurso deste empreendimento; e (ii) as condições necessárias para o desenvolvimento deste estudo.

Meu agradecimento a Maria da Salette da Silva Santos - membro da coordenação do CADEMP - Cursos de Administração de Empresas - início das minhas atividades de docência na FGV/EBAPE, com quem tive a oportunidade de vivenciar grande exemplo de preocupação com a qualidade do ensino e de autêntica valorização ao corpo docente.

✓ Professora Deborah Moraes Zouain - exemplo de autêntica e efetiva preocupação com o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos da FGV - pela sua percepção quanto as minhas inquietações e interesse pela área de educação: por proporcionar-me oportunidades de conduzir seminários de integração e de avaliação final, bem como de exercer atividades de docência em cursos de pós-graduação *lato sensu* sob sua coordenação acadêmica, permitindo-me, desta forma, efetiva possibilidade de reflexão crítica e de ações, mesmo que singelas, para promoção da qualidade do ensino.

✓ Professora Sylvia Constant Vergara por ter me proporcionado - por meio de seus conhecimentos e, principalmente, pelo brilhantismo de sua atuação na função do magistério -, valiosos ensinamentos sobre métodos e técnicas de pesquisa, os quais foram determinantes para o desenvolvimento deste estudo, bem como sobre práticas educativas as quais procuro adotar como fio condutor dos meus trabalhos na área da educação.

✓ Professor Paulo Reis Vieira pelo incentivo à produção do artigo sobre a Gestão pela Valorização Humana aprovado pela ENANPAD/2000, por ter incentivado o desenvolvimento deste estudo na área educacional, e, ainda, pela confiança em mim depositada no sentido de entender, durante todo o processo, que a produção desta dissertação dispensava orientação mais aprofundada e constante, acarretando, em decorrência, em que pese o profundo nível de inquietações e ansiedades, a satisfação pelo *aprendizado adquirido e pelo resultado obtido*. Meu agradecimento, também, por ter me ofertado a oportunidade de integrar - junho/2001 - da coordenação do *whorkshop* internacional - Gestão Universitária.

✓ Professora Valderéz F. Fraga por suas valiosas contribuições a este estudo quer por ter dispensado parcela de seu tempo, quer por ter-me emprestado parte de seu conhecimento.

✓ A todos os professores da pós-graduação *stricto sensu* da FGV/EBAPE que, de alguma forma, contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

✓ Professor Victor Meyer Jr. - Diretor do IEPES - Instituto de Estudos e Projetos de Educação Superior - por ter aceitado o convite de participar de minha Banca Examinadora, pela contribuição dada à realização deste estudo, tanto pela análise quanto pelas valiosas sugestões, fruto de seu entusiasmo na busca da excelência da gestão das IES's.

Meu terno agradecimento aos integrantes da UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, *que estimularam e contribuíram para o desenvolvimento deste estudo: (i) diretora da Rede de Bibliotecas - Nysia Oliveira de Sá; (ii) gestores acadêmicos, professores, mestrandos, representantes de turma e assistentes de secretária dos Programas de Mestrado em Psicologia Social e Serviço Social, em especial ao professor Wilson Moura - Programa de Psicologia Social - e professora Lúcia Maria Barros Freire - Programa de Serviço Social - cujas participações superaram a condição de sujeitos da pesquisa empírica, tendo contribuído intensamente, por meio de seus conhecimentos e orientações, para a produção deste estudo.*

Louvo, igualmente, aos gestores e a todos os professores do programa de pós-graduação em Educação da UERJ, *em que pese a lamentável reconsideração, por parte de alguns, de participarem desse estudo. Cabe registrar que, apesar desta decisão ter representado inestimável perda para o aprofundamento do estudo, as justificativas apresentadas contribuíram indiretamente na análise da influência dos fatores exógenos sobre o processo motivacional dos professores e, conseqüentemente, sobre a práxis pedagógica e sobre a qualidade do ensino da pós-graduação stricto sensu.*

Almejo que a leitura desta dissertação, clarifique - para os gestores acadêmicos e professores que contribuíram para exclusão do Programa de Educação da UERJ deste estudo – que o objetivo da pesquisadora – integrante do Mestrado em Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas – foi, tão somente, contribuir, mesmo que de forma singela, para valorização do corpo docente das IES's públicas e, em conseqüência, o continuo aprimoramento da qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu* na expectativa da construção de um mundo com mais justiça social.

Apesar da não usual amplitude dos agradecimentos, receio ter cometido injustiça pela omissão de *alguns nomes que mereceriam ser lembrados, mas, infelizmente, não tenho como evitá-la, por mais que me esforce.*

**Toda sociedade vive porque consome; e  
para consumir, depende da produção. Isto é, do trabalho.**

**Toda sociedade vive porque cada geração  
nela cuida da formação da geração seguinte e  
lhe transmite algo dos seus conhecimentos e da sua experiência, educando-a.  
Não há sociedade humana sem trabalho e sem educação**

**(Leandro Konder)**

**"Somente pela educação poderemos produzir  
o homem racional, o homem independente, o homem democrático"**

**(Anísio Teixeira)**

**"A finalidade de qualquer ação educativa  
deve ser a produção de conhecimentos que  
aumente a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos"**

**(Paulo Freire)**

**Um professor que faz de sua atividade apenas uma mercadoria dificilmente  
será um professor comprometido com a elevação cultural dos educandos.  
É importante, além da competência teórica, técnica e política, uma paixão pelo que faz.  
Uma paixão que se manifeste, ao mesmo tempo, de forma afetiva e política**

**(Cipriano Carlos Luckesi)**

SUMÁRIO

**Introdução ..... 10**

**Capítulo 1 - O Problema e a Metodologia da Pesquisa ..... 13**

**1.1 O Problema ..... 13**

1.2 Formulação da situação-problema ..... 13

1.3 Objetivos intermediários ..... 17

1.4 Delimitação do estudo ..... 17

1.5 Relevância do estudo ..... 18

1.6 Definição dos termos-chave do estudo ..... 21

**1.2 Metodologia da Pesquisa ..... 22**

1.2.1 Tipo de pesquisa ..... 22

1.2.2 Seleção do caso e objeto da pesquisa ..... 23

1.2.3 Coleta de dados ..... 27

1.2.4 Seleção dos sujeitos ..... 28

1.2.5 Tratamento dos dados ..... 29

**Capítulo 2 – Trabalho e Educação sob a Égide do Capitalismo ..... 30**

2.1 Sentido ontológico do trabalho ..... 30

2.2 Mudanças econômicas e sociais ..... 31

2.3 Mudanças no modo de produção ..... 33

2.4 Pensamento administrativo ..... 47

2.5 Educação: disputa hegemônica entre as racionalidades econômica e social ..... 69

**Capítulo 3 – Pós-Graduação *Stricto Sensu* ..... 75**

3.1 Políticas públicas para educação superior ..... 75

3.2 Qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* ..... 88

3.3 Trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* ..... 91

3.4 Gestão nas instituições de ensino superior ..... 97

3.5 Avaliação do ensino de pós-graduação *stricto sensu* ..... 105

<b>Capítulo 4 - Psicodinâmica do Processo Motivacional no Trabalho: Estado da Arte .....</b>	<b>107</b>
4.1 Objetivos individuais vis-à-vis objetivos organizacionais: dissonâncias e possibilidades de congruências .....	108
4.2 Variáveis constituintes do processo motivacional .....	111
4.3 Natureza intrínseca da motivação .....	120
4.4 Teorias do processo motivacional .....	122
4.5 Significado de auto-realização .....	126
<b>Capítulo 5 - Gestão pela Valorização Humana: Proposta Metodológica Conducente à Satisfação Motivacional dos Docentes e à Qualidade do Ensino .....</b>	<b>130</b>
5.1 Conceitos e objetivos .....	131
5.2 - Organodinamia .....	132
5.3 Ações estratégicas de implementação .....	133
5.4 - Papel dos gestores e da função de <i>staff</i> de RH .....	144
<b>Capítulo 6 - Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados Pesquisados .....</b>	<b>146</b>
6.1 - Apresentação dos dados .....	147
6.2 - Análise dos dados .....	170
6.3 - Interpretação dos dados .....	178
<b>Capítulo 7 - Conclusões .....</b>	<b>197</b>
<b>Capítulo 8 – Sugestão para Nova Agenda de Pesquisa .....</b>	<b>201</b>
<b>Capítulo 9 - Referências Bibliográficas .....</b>	<b>202</b>

## I. INTRODUÇÃO

---

Em função da política neoliberal, a dinâmica das nações e das organizações produtivas caracteriza-se por mudanças constantes e aceleradas, elevado nível de competitividade e foco central nos resultados financeiros e econômicos. Fruto desta política econômica ampliam-se significativamente os problemas sociais brasileiros – desemprego, precarização das condições de trabalho, perda de direitos trabalhistas, exclusão social à saúde, à educação e à habitação; fome, miséria absoluta para muitos; prostituição e a exploração ao trabalho infantil; criminalidade. A crise ambiental também se faz sentir, pelo desmatamento florestal, contaminação do solo e das águas por substâncias nocivas.

Este contexto atribui relevância à missão das instituições de ensino superior (IES's), porquanto o avanço nas fronteiras do conhecimento, por meio da crescente realização de pesquisas e a qualidade do ensino superior - graduação e pós-graduação -, determinam, dentre outras variáveis, proeminente impulso ao desenvolvimento sócio-econômico do Brasil, melhoria dos padrões éticos nacionais, governança responsável e compartilhada, bem como a inserção do país no cenário internacional, tudo isto tendo como vértice principal o autêntico respeito à dignidade e à valorização do ser humano.

Não obstante, a relevância do ensino superior, especificamente, o de pós-graduação *stricto sensu* - categoria de análise deste estudo - como possibilidade de melhoria da qualidade de vida do ser humano tem fomentado amplas indagações, pelos profissionais da área educacional, dentre elas sobressaindo-se: (i) Qual o real significado da qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*? (ii) Quais as variáveis propulsoras a sua obtenção?

No que tange ao real significado da qualidade do ensino superior, algumas correntes educacionais o entende como a imediata absorção ou projeção profissional, pelo mercado, do novo detentor do título de Mestre ou de Doutor. Outras correntes insurgem-se a essa visão, extremamente pragmática e mercadológica, fruto da ideologia neoliberal, que coloca a educação e o ensino como transformação do ser humano em "máquina" a ser manipulado em função do atendimento exclusivo das demandas colocadas pelas classes dominantes do sistema capitalista. Para essas correntes, o ensino de pós-graduação *stricto sensu* têm como fim precípua estimular no egresso dos cursos de Mestrado e de Doutorado: (i) a potencialização de habilidades de análise reflexiva e de problematização da realidade que se apresenta, ou seja, da complexidade real, incluindo questões éticas, políticas e ideológicas; (ii) sua inserção no mundo, por meio do exercício de sua profissão, de maneira consciente e responsável, com vistas à sua auto-realização, perpassando pela sua contribuição para construção de uma realidade alicerçada em ideais de justiça, cidadania e igualdade social.

Quanto as variáveis preponderantes à obtenção da qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*, depreende-se, também, divergências de opiniões. Dentre elas, merece reflexão especial o processo motivacional - motivação, comportamento e satisfação motivacional - do professor, por ser percebido como variável altamente conducente ou inibidora do seu autêntico comprometimento e auto-envolvimento com a obtenção da qualidade deste ensino.

À luz de diversas correntes do pensamento administrativo, evidencia-se que o comprometimento e auto-envolvimento do professor com a qualidade do ensino estão intimamente vinculados, além de seu nível de motivação, à sua valorização pela gestão. Valorização compreendida, no sentido autêntico de oferecer-lhe condições de satisfação motivacional, ou seja, por meio do fornecimento de fatores exógenos (vindos de fora do intelecto, fornecidos pela organização) facilitar a concretização de seus objetivos motivacionais com relação ao exercício da função do magistério, neles incluindo-se suas realizações pessoais e profissionais e sua efetiva contribuição para transformações efetivas da conquista da cidadania e de condições mais dignas para o ser humano.

Por outro lado, constata-se, com relação aos critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a supremacia de adoção de métodos quantitativos. A qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu* é representada apenas e imperfeitamente através de um único indicador ou de um único critério. Os critérios adotados não estão direcionados à avaliação da prática educativa, ou seja, não trabalham o "tecido educacional" pelo seu interior, portanto, não oportunizam a professores, alunos e gestores acadêmicos uma reflexão crítica aprofundada sobre o programa, capaz de desafiá-los para sua transformação.

Assim, contrapondo-se aos métodos quantitativos como única modalidade de avaliação do curso de pós-graduação *stricto sensu*, o propósito desta dissertação foi identificar, por meio de pesquisa qualitativa, quais as **reais influências do processo motivacional do corpo docente sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*.**

O primeiro capítulo - O Problema e a Metodologia - é dedicado à apresentação: (i) da formulação da situação-problema; objetivos; delimitação; relevância; e definição dos termos-chave do estudo; (ii) da metodologia da pesquisa, contemplando: tipo de pesquisa; seleção do caso, do objeto e dos sujeitos, coleta e tratamento dos dados pesquisados.



O segundo capítulo – Trabalho e Educação sob a Égide do Capitalismo – está reservado a análise de: (i) sentido ontológico do trabalho; (ii) mudanças econômicas e sociais; (iii) mudanças no modo de produção; (iv) pensamento administrativo; (vi) educação: disputa hegemônica entre as racionalidades econômica e social.

O terceiro capítulo - Pós-Graduação *Stricto Sensu* – destina-se ao estudo: (i) políticas públicas para educação superior; (ii) qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*; (iii) trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*; (iv) gestão das instituições de ensino superior; (v) avaliação do ensino de pós-graduação *stricto sensu*.

O quarto capítulo - Psicodinâmica do Processo Motivacional – compõe-se de quatro seções: (i) dissonâncias e possibilidades de congruências entre os objetivos individuais e os objetivos organizacionais; (ii) variáveis constituintes do processo motivacional; (iii) natureza intrínseca da motivação; (iv) as teorias do processo motivacional; (v) significado de auto-realização.

O quinto capítulo destina-se à apresentação da Gestão pela Valorização Humana: Proposta Metodológica Conducente à Satisfação Motivacional dos Docentes e à Qualidade do Ensino -, abrangendo: conceitos, objetivos, organodinamia, ações estratégicas de implementação e papel do gestor acadêmico e da função de *staff* de RH.

O sexto capítulo é dedicado à apresentação, análise e interpretação dos dados da pesquisa empírica realizada na UERJ junto aos professores, alunos e gestores acadêmicos integrantes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* selecionados como objeto deste estudo.

No sétimo capítulo apresenta-se as conclusões deste estudo, que dão resposta ao problema investigado.

O oitavo capítulo está reservado à sugestão para nova agenda de pesquisa para aprofundamento do tema estudado nesta dissertação.

Finalizando, no nono capítulo são apresentadas as referências bibliográficas.

## Capítulo 1

### O PROBLEMA E A METODOLOGIA DA PESQUISA

---

A qualidade do ensino superior, inclusive da pós-graduação *stricto sensu* - categoria de análise deste estudo -, há muito vem sendo questionada. Várias correntes educacionais buscam seu real significado, bem como a definição de variáveis fundamentais à obtenção da qualidade deste ensino. Dentre elas, o processo motivacional do corpo docente e os princípios, valores, modalidades e ações inerentes à gestão são ressaltados, por serem considerados fatores altamente conducentes à tão almejada qualidade deste ensino. À luz desta temática, apresenta-se, neste capítulo, o problema de pesquisa e a metodologia nela utilizada.

#### 1. O PROBLEMA

Esta seção é dedicada a apresentação do problema da pesquisa, estando subdividida em: formulação da situação-problema; objetivos, delimitação, relevância e definição dos termos-chave do estudo.

##### 1.1 - Formulação da Situação-Problema

O trabalho, pelo seu sentido ontológico, representa a atividade criativa e fundamental da vida humana e de criação de um mundo humano, respaldado em valores de solidariedade e de comunhão de ideais de justiça, cidadania e igualdade social. A considerar-se pelos ensinamentos legados por Luckesi (1994), o trabalho é fator de construção do ser humano, porque é através dele que se faz e se constrói e, ainda, o ser humano se torna propriamente humano na medida em que conjuntamente com outros seres humanos, pela ação, se modifica, modifica o mundo externo conforme suas necessidades, ao mesmo tempo em que constrói a si mesmo.

A era do capitalismo industrial (fase do capitalismo em que as descobertas científicas, especialmente da máquina a vapor, em 1776, introduzem o maquinário no processo de transformação da matéria prima em bem de consumo), caracterizou-se por maciços investimentos pelas organizações, objetivando o aumento da eficiência dos processos industriais e retornos recompensadores.

No modo de produção capitalista industrial, as condições de trabalho e as relações humanas foram revolucionadas. A máquina instalou-se no “centro” da fábrica eliminando e substituindo o trabalhador manual. A mão-de-obra reintegrou seu lugar, como produtora, mas apenas como satélite da máquina, para ajustá-la, servi-la e assisti-la, gerando frustrações e, em decorrência, inúmeras falhas e perdas na produção. Novos instrumentos mecânicos e usos de energia serviam tanto para manipular o esforço humano quanto para criar novas relações de trabalho. Emergi a fragmentação do trabalho baseada em habilidades específicas, modo de trabalho padrão e organizações com vários níveis hierárquicos.

Em 1955, com o advento da cibernética, acentua-se a precarização das condições de trabalho. Empregados de grandes empresas são levados a migrarem de trabalhadores manuais para operadores de máquinas controladas numericamente e operadores de robôs e de sistemas informatizados. A classe trabalhadora se vê compelida a ter que comprovar seu valor pessoal diante de um mercado de trabalho no qual, além de outros concorrentes, têm que valer mais do que as máquinas que ameaçam substituí-la. Por outro lado, perseguidos pelo fantasma do fenômeno avassalador do desemprego, a classe trabalhadora não hesitou em satisfazer às imposições da organização do trabalho: alcance de metas quase sempre inexequíveis; prolongamento da jornada de trabalho sem ganhos adicionais; ampliação dos níveis de informação e de conhecimento, adaptação à “cultura” ou à ideologia da organização e às exigências do mercado altamente competitivo.

Marx nos indica que no capitalismo competitivo, os trabalhadores são reduzidos a pouco mais do que mercadorias, pois devem vender seu trabalho no mercado, como qualquer mercadoria, a preço mais baixo, àqueles que detêm os meios de produção. Os proprietários, por sua vez, são forçados a competir na busca por mercados e na venda de produtos ao preço mais baixo. Os proprietários devem obter a maior quantidade de mais-valia e isso significa pagar menores salários possíveis.

Para Marx, o trabalho torna-se “objetificado”, isto é, tanto o trabalho do trabalhador quanto o produto pertencem à outra pessoa. O trabalhador passa a ver o produto, que poderia dar satisfação criativa, como um objeto estranho que pertence a outro. O resultado é o trabalho alienado.

A materialidade do trabalho como pressuposto fundante do devenir humano e, segundo Marx e Gramsci, como princípio educativo está estreitamente vinculado ao modo de produção – formas de produção em determinadas sociedades e em determinadas épocas - e à perspectiva que se atribua à educação.

As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem novos desafios para educação e sua gestão. São mudanças que se operam no plano econômico-social, ético-político, cultural e educacional.

A educação, como indicado por Frigotto (2000), quando apresentada no plano das determinações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. Assim, as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos da educação podem refletir duas dimensões antagônicas: (i) subordinação à esfera do capital, elegendo como perspectiva a pedagogia das competências, assumindo o ideário individualista e imediatista; ou (ii) formação do ser humano como totalidade – ser humano, classe social e força de trabalho – numa dimensão de compromisso social coletivo.

Sob a égide do capitalismo e segundo a perspectiva das classes dominantes, a educação no Brasil foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Como cunhado por Frigotto (2000) subordina-se à função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Neste sentido, o ensino superior, especificamente, o de pós-graduação *stricto sensu* - categoria de análise deste estudo -, tem suscitado amplas indagações, pelos profissionais da área educacional, dentre elas sobressaindo-se: (i) Qual o real significado da qualidade deste ensino? (ii) Quais as variáveis propulsoras a sua obtenção?

No que tange ao real significado da qualidade do ensino superior, algumas correntes educacionais o entende como a imediata absorção ou projeção profissional, pelo mercado, do novo detentor do título de Mestre ou de Doutor. Outras correntes insurgem-se a essa visão, entendendo que o ensino de pós-graduação *stricto sensu* tem como fim precípua estimular no egresso dos cursos de Mestrado e de Doutorado: (i) a potencialização de habilidades de análise reflexiva e de problematização da realidade que se apresenta, ou seja, da complexidade real, incluindo questões éticas, políticas e ideológicas; (ii) sua inserção no mundo, por meio do exercício de sua profissão, de maneira consciente e responsável, com vistas à sua auto-realização, perpassando pela sua contribuição para construção de uma realidade alicerçada em ideais de justiça, cidadania e igualdade social.

O ensino superior, como indicado por Gadotti (1997), significa consciência de direitos, consciência da exploração, integração do indivíduo com a sociedade, consciência para a participação social, levando o aluno a se comprometer com a busca de soluções para os problemas sociais. Acrescenta o autor que, o caráter economicista imprimido a esse nível de ensino reflete sobre o ensino de primeiro e segundo graus, já que direta ou indiretamente, é na universidade que se formarão os professores que atuarão nesses dois níveis de ensino.

Não obstante, verificam-se, também, divergências de opiniões quanto às variáveis preponderantes à obtenção da qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*. Dentre elas, merece reflexão especial o processo motivacional - motivação, comportamento e satisfação motivacional - do professor, por ser percebido como variável altamente conducente ou inibidora do seu autêntico comprometimento e auto-envolvimento com a obtenção da qualidade deste ensino.

A qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* implica essencial e insubstituivelmente na docência de qualidade e na qualidade do inter-relacionamento professor-aluno, fundamentado, no princípio do incentivo à criatividade, à crítica, ao debate, ao estudo e, com isso, marcando a co-responsabilidade na condução do processo ensino-aprendizagem.

À luz de diversas correntes do pensamento administrativo, evidencia-se que o comprometimento e auto-envolvimento do professor com a qualidade do ensino estão intimamente vinculados, além de seu nível de motivação, à sua valorização pela gestão. Valorização compreendida, no sentido autêntico de oferecer-lhe condições de satisfação motivacional, ou seja, por meio do fornecimento de fatores exógenos (vindos de fora do intelecto, fornecidos pela organização) facilitar a concretização de seus objetivos motivacionais com relação ao exercício da função do magistério, neles incluindo-se suas realizações pessoais e profissionais e sua efetiva contribuição para transformações efetivas da conquista da cidadania e de condições mais dignas para o ser humano.

Com relação aos critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, constata-se a supremacia dos métodos quantitativos. Os critérios adotados não estão direcionados à avaliação da prática educativa, ou seja, não trabalham o "tecido educacional" pelo seu interior, portanto, não oportunizam a professores, alunos e gestores acadêmicos uma reflexão crítica aprofundada sobre o curso, capaz de desafiá-los para sua transformação.

Diante destas premissas e como proposta de ruptura aos métodos tradicionais de avaliação da qualidade de ensino, notadamente, nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais ênfase é dada aos indicadores quantitativos, esta dissertação teve como finalidade precípua, baseando-se em indicadores qualitativos, investigar junto aos sujeitos da práxis pedagógica - professores e mestrandos -, assim como junto aos gestores acadêmicos - **as influências do processo motivacional - motivação, comportamento e satisfação motivacional - do corpo docente sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*.**

## 1.2- Objetivos Intermediários

- ✓ Qual o sentido do trabalho e da educação sob a égide do capitalismo?
- ✓ Quais as políticas públicas e o sentido da qualidade e da avaliação com relação ao ensino de pós-graduação *stricto sensu*?
- ✓ Quais são os reais significados e relacionamentos entre as variáveis constituintes do processo motivacional no trabalho?
- ✓ Qual o papel do educador e da gestão escolar na obtenção da qualidade do ensino em nível de pós-graduação *stricto sensu*?
- ✓ Quais os fatores - endógenos e exógenos - promotores da satisfação motivacional do corpo docente da pós-graduação *stricto sensu*?
- ✓ Quais os pontos de incongruência e de convergência entre as percepções dos professores, mestrandos e gestores acadêmicos e as avaliações - internas e externas - sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*?

## 1.3 - Delimitação do Estudo

Este estudo teve como objetivo detectar as influências do processo motivacional do corpo docente sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* da UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro -, especificamente dos Centros de Educação e Humanidade e do Centro de Ciências Sociais, contemplando, respectivamente, os seguintes Programas de Mestrado: Psicologia Social e Serviço Social.

Em que pese às categorias de análise desta dissertação - influências do processo motivacional dos integrantes do corpo funcional vis-à-vis resultados organizacionais - serem aplicáveis as organizações de todos os setores produtivos – primário, secundário e terciário - assim como a todo tipo de atividade profissional, justifica a seleção da UERJ como objeto de análise, o fato de a autora entender a educação como âncora essencial para o desenvolvimento social do Brasil, bem como atribuir grande proeminência *ao ensino público em função de possibilitar - em que pese às inúmeras restrições que lhe determinam, também, o caráter elitista – o acesso ao ensino superior pela sociedade brasileira mais carente.*

Além dos motivos apresentados como definidores da delimitação desta pesquisa, cabe acrescentar a oportunidade de a autora ter sido convidada, dezembro de 1999, para atuar como professora no curso de Gestão Estratégica de Pessoas, para aproximadamente trinta integrantes da UERJ - Área de Recursos Humanos, Rede de Bibliotecas, Centro de Produção -, por meio do qual pode identificar a inquietude dos discentes quanto à necessidade de adoção, nesta egrégia instituição de ensino, de novas modalidades de *gestão de pessoas conducentes à valorização dos professores, quiçá de todo corpo funcional.*

Fundamenta, também, esta delimitação, a necessidade de não ter se concebido um trabalho extenso demais, aumentando, com isso, as possibilidades de torná-lo inconclusivo.

#### **1.4- Relevância do Estudo**

Como cunhado por Frigotto (2000), a educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano” -. Numa concepção de “fator econômico”, a educação passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. *Os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressaram, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como “negócio”, pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo do conhecimento; pela proletarianização do magistério público etc. Efeitos que perduram e, em muitos casos, se agravam.*

Insurgindo-se a esse reducionismo, Frigotto, indica que a educação deve ser concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas).

O ensino da pós-graduação *stricto sensu* - campo de análise deste estudo - pela natureza que lhe é peculiar - educação continuada alimentada pela insatisfação do incompleto no saber e pelo estímulo à criação (UERJ:2001), em face de sua efetiva contribuição para o avanço nas fronteiras do conhecimento e formação de cidadãos como cunhado por Kosik (1976) que agem objetiva e praticamente, como indivíduos históricos que exercem suas atividades práticas no trato com a natureza e com os outros *homens e não como abstratos sujeitos cognoscentes, de mentes pensantes que examinam a realidade especulativamente*, caracteriza-se, dentre outras variáveis, como proeminente impulso ao desenvolvimento sócio-econômico do Brasil, melhoria dos padrões éticos nacionais, governança responsável e compartilhada, bem como a inserção do país no cenário internacional, tudo isto tendo como vértice principal o autêntico respeito à dignidade e à valorização do ser humano.

A universidade, segundo Luckesi (2001), é por excelência, razão concretizada, inteligência institucionalizada, *daí ser por natureza crítica, porque a razão é eminentemente crítica. Sendo a função específica da universidade o desenvolvimento da dimensão racionalidade, pode-se visualizar o processar-se dessa mesma racionalidade em dois momentos complementares: primeiro, a racionalidade instrumental-crítica, porque tem a universidade à responsabilidade de formar os quadros superiores exigidos pelo desenvolvimento do país; segundo a racionalidade crítico-criadora, porque sua missão não se esgota na mera transmissão do que já é sabido, ela deve fazer avançar o saber (...). Criadora e crítica, porque específico da universidade é o esforço de ser e desenvolver nos seus membros a dimensão de uma consciência crítica, ou seja, aquele potencial humano racional constantemente ativo na leitura dos acontecimentos da realidade, para ver, analisar, comparar, julgar, discernir e, finalmente, propor perspectivas racionais de ação, em acordo com as exigências do homem que aspira ser mais. Dentro do processo histórico, para ser consciência crítica, portanto, a universidade deve estar continuamente em interação com a sociedade, a realidade que a gera e sustenta.*

A qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* implica essencial e insubstituivelmente na *docência de qualidade e na qualidade do inter-relacionamento - professor-aluno - fundamentado no princípio do incentivo à criatividade, à crítica, ao debate, ao estudo e, com isso marcando a co-responsabilidade na condução do processo ensino-aprendizagem.*



Necessário, se faz, como indicado por Luckesi (1994) que, os sujeitos da práxis-pedagógica – educador e educando – estejam empenhados em edificar a reflexão crítica: de um lado o professor, sujeito de criação, coordenação, proposição de estudos, questionamentos e debates; de outro, o aluno, sujeito – nunca objeto – de seu aprendizado, exercitando e desenvolvendo seu potencial crítico, por meio de um esforço inteligente de assimilação, de criação, de questionamento.

Para o autor, o educador: (i) dificilmente poderá desempenhar seu papel na práxis pedagógica se não tiver compreensão da realidade na qual atua; (ii) precisa ter comprometimento político com o que faz; (iii) necessita conhecer bem o campo científico com o qual trabalha; (iv) deve ter habilidades e recursos técnicos de ensino. Para o autor, estes elementos se completam com uma habilidade denominada “arte de ensinar”. É preciso desejar ensinar. É preciso querer ensinar. É preciso ter paixão nessa atividade.

Em última instância, essas considerações de Luckesi referem-se ao processo motivacional do professor como variável essencial à obtenção da qualidade do ensino. Em que pese não comprovado em trabalho de maior rigor científico, supõe-se que sem a motivação do professor, ou seja, sem paixão, sem desejo de ensinar a qualidade do ensino fica altamente comprometida, quiçá, inviabilizada. É o sentido que o professor atribui ao magistério, ou seja, sua necessidade de ordem afetiva colocada sob o império de seus valores *com relação à educação que determinam seu comportamento motivacional no sentido do alcance da qualidade do ensino.*

Por outro lado, assume papel relevante a gestão escolar, pois à luz de diversas correntes do pensamento administrativo, evidencia-se que o comportamento e auto-envolvimento do professor com a qualidade do ensino estão estreitamente vinculados, além de seu nível de motivação, à sua valorização pela gestão. Valorização compreendida, no sentido autêntico de oferecer-lhe condições de satisfação motivacional, ou seja, por meio do fornecimento de fatores exógenos (vindos de fora do intelecto, *fornecidos pela gestão das instituições de ensino*) *facilitar a concretização de seus objetivos motivacionais com relação ao exercício da função do magistério.*

É consenso, que os professores gostam de trabalhar em escolas bem dirigidas e organizadas, constituindo a gestão democrática um componente decisivo em todo o processo coletivo de construção do planejamento, organização e desenvolvimento do projeto político-pedagógico e de um ensino de qualidade.

Considerando-se a proeminência do ensino da pós-graduação *stricto sensu* para o desenvolvimento sócio-econômico do Brasil, tendo como vértice principal o autêntico respeito à dignidade e à valorização do ser humano e, ainda, que a qualidade desse ensino depende essencial e insubstituívelmente da docência de qualidade, este estudo se reveste de relevância à medida que se abstraindo de indicadores quantitativos, investiga, por meio de pesquisa bibliográfica, bem como junto aos sujeitos da práxis pedagógica - professores e alunos, assim como junto aos gestores acadêmicos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UERJ - **as influências do processo motivacional - motivação, satisfação e comportamento motivacional - do corpo docente sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*.**

## 1.5 - Definição dos Termos-Chave

Para melhor entendimento deste estudo - Processo Motivacional do Corpo Docente e suas Influências sobre a Qualidade do Ensino de Pós-Graduação *Stricto Sensu* -, apresenta-se a seguir, uma lista de termos-chave com suas respectivas definições:

✓ **Processo Motivacional:** Compreende o rompimento do estado psicológico (equilíbrio de forças psicológicas, segundo Lewin) do organismo humano, em função de algum estímulo ou incentivo que gera uma necessidade (motivo) que provoca no ser humano um comportamento ou ação como possibilidade de ser atingida de alguma forma a satisfação desta necessidade.

✓ **Motivação:** Significa: (a) força, energia que nos impulsiona na direção de alguma coisa (Vergara:1999); (b) energia oriunda do conjunto de aspirações, desejos, valores, desafios e sensibilidades individuais, manifestada por meio de objetivos e tarefas específicas (Motta:1997); (c) pessoa motivada é aquela que definiu seu constructo existencial, ou seja, que definiu seu modo de ser no mundo. (Prof. Wilson Moura da UERJ).

✓ **Comportamento Motivacional:** Compreende a força (intensidade ou tensão) ou demanda de energia que a motivação representa. Compreende o engajamento voluntário, sinérgico, participativo do ser humano em favor da legitimação institucional, à medida que vislumbra possibilidades do atendimento de seus objetivos motivacionais.

✓ **Satisfação Motivacional:** Compreende o atendimento de uma necessidade do ser humano ou sua eliminação, seja por fatores endógenos (providos pelo intelecto, ou seja, por fontes intrínsecas relacionadas com o processo cognitivo que inclui tanto consciência, como julgamento) ou por fatores exógenos (vindo de fora do intelecto, fornecidos pelo meio ambiente).

✓ **Auto-Realização:** Compreende, resguardadas as limitações individuais do ser humano, tornar-se o melhor, dentro do potencialmente possível, não se permitindo ser menos do que o máximo que eventualmente possa ser. Compreende as necessidades de cada ser humano de realizar seu próprio potencial, de estar em contínuo autodesenvolvimento, de ser criador no sentido mais alto. (McGregor)

✓ **Comprometimento:** Refere-se à lealdade por parte dos integrantes do corpo funcional das organizações com o alcance dos objetivos organizacionais colimados.

✓ **Auto-Envolvimento:** Compreende o nível mais elevado de conscientização dos integrantes do corpo funcional, impulsionando-o, por meio do exercício de suas funções, a oferecer algo de si próprio como contribuição para legitimação institucional.

✓ **Legitimação:** Caráter de reconhecimento conferido, pela sociedade, à organização, face à sua efetiva contribuição em prol da justiça, cidadania e igualdade social.

## 2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta parte do estudo tem como objetivo apresentar: o tipo; caso, objeto e sujeitos da pesquisa empírica; assim como a forma como os dados foram coletados e tratados.

### 2.1 Tipo de Pesquisa

De acordo com a taxonomia proposta por Vergara (1997), quanto aos fins e os meios, a presente pesquisa classifica-se como a seguir apresentadas.

a) Quanto aos fins: É uma pesquisa explicativa, pois teve como objetivo a tentativa de esclarecer o problema desta pesquisa - influências do processo motivacional do corpo docente sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*; para tanto, buscando o entendimento dos objetivos intermediários: (i) sentido do trabalho e da educação sob a égide do capitalismo; (ii) políticas públicas e o sentido da qualidade e da avaliação com relação ao ensino da pós-graduação *stricto sensu*; (iii) reais significados e relacionamentos entre as variáveis constituintes do processo motivacional no trabalho; (iv) papel do educador e da gestão escolar na obtenção da qualidade do ensino em nível de pós-graduação *stricto sensu*; (v) fatores – endógenos e exógenos – promotores da satisfação motivacional do corpo docente da pós-graduação *stricto sensu*; (vi) pontos de incongruência e de convergência entre as percepções dos professores, mestrados e gestores acadêmicos e as avaliações – internas e externas – sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*

b) Quanto aos meios: É uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Bibliográfica, porquanto, numa primeira etapa fez-se um estudo sistemático em livros, revistas, jornais, teses, dissertações e outras fontes acessíveis ao público em geral que tratam do tema estudado, objetivando compor o referencial da produção teórica. Documental, pois analisa os documentos disponibilizados pela UERJ. De campo, porquanto se elegeu três programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado (dos quais só dois participaram da pesquisa) neles sendo coletados dados pertinentes ao estudo. Essa circunstância aponta que a investigação foi, também, um estudo de caso.

## 2.2- Seleção do Caso e Objeto da Pesquisa

Por tratar-se de estudo de caso, a rigor não cabe referência a universo. Pensando-se, porém, em universidades públicas, no caso da Cidade do Rio de Janeiro, pode-se referir a UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - como pertencente a este universo.

A UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - foi fundada em 1950 e tem como fins *precipuos à execução do ensino superior, da pesquisa e da extensão, da formação de profissionais de nível superior, a prestação de serviços à comunidade e a contribuição à evolução das ciências, letras, artes e ao desenvolvimento econômico e social do Brasil*. Esta universidade é constituída por dezoito mil alunos, dois mil professores, cinco mil funcionários, trinta e nove cursos de graduação, trinta e oito cursos de mestrados, vinte e um de doutorado e sessenta e cinco de especialização.

A escolha desta egrégia instituição de ensino como objeto de investigação, fundamentou-se no fato de a autora deste estudo atribuir à educação a âncora essencial para o desenvolvimento social do Brasil, bem como a sua consideração quanto à proeminência da missão das IES's públicas no sentido de possibilitar - em que pese às inúmeras restrições que lhe determinam, também, o caráter elitista - o acesso ao ensino de pós-graduação *stricto sensu* pela expressiva parcela da sociedade brasileira mais carente.

Acrescenta-se aos motivos apresentados como definidores do caso estudado, a oportunidade de a autora ter sido convidada, em dezembro de 1999, para atuar como professora no curso de Gestão Estratégica de Pessoas, para aproximadamente trinta integrantes da UERJ - Área de Recursos Humanos, Rede de Bibliotecas, Centro de Produção -, no qual pode identificar a inquietude destes alunos quanto à necessidade de adoção nesta egrégia instituição de ensino de novas modalidades de gestão de pessoas conducentes à valorização dos professores, *quicá de todo corpo funcional*. O fato de ter ministrado este curso, gerou, também, a suposição de ser facilitada sua inserção ética nesta egrégia instituição de ensino, facilitando o conhecimento dos seus sentidos fenomenológicos, vale dizer, seus reais entendimentos quanto à qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* e quanto às influências do processo motivacional do corpo docente sobre a qualidade deste ensino.

A concentração do objeto desta pesquisa nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UERJ, deu-se ao fato da relevância que esta pesquisadora atribui a este nível do ensino, nele percebendo forte manancial para construção de uma realidade alicerçada em ideais de justiça, cidadania e igualdade social.

Os programas de pós-graduação da UERJ estão vinculados à Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - vice-reitora - professora Maria Andréa Loyola a ela estando subordinado o Departamento de Fomento ao Ensino para Graduados, sob a direção do professor Israel Feizenswalb, tendo como objetivo primordial apoiar toda iniciativa dos grupos intelectuais da Universidade, em favor da criação e do acompanhamento de cursos de pós-graduação oriundos de pesquisa científica amadurecida.

A UERJ possui quatro centros acadêmicos, contemplando cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, a saber: (i) CEH - Centro de Educação e Humanidade; (ii) CTC - Centro de Tecnologia e Ciências; (iii) CBI - Centro Biomédico; e (iv) CCS - Centro de Ciências Sociais.

A escolha dos Programas de Mestrado em Educação (declinou da participação), Psicologia Social pertencentes ao CEH - e Mestrado em Serviço Social pertencente ao CCS foi alicerçada, respectivamente, pelos seguintes motivos: (a) os dois primeiros, em face de estreita interligação de seus projetos pedagógicos com o tema estudado - qualidade do ensino e as influências das questões comportamentais do professor sobre sua obtenção; (b) o segundo, em virtude de suas linhas de pesquisa, destacando-se: Trabalho e Reprodução Social (PETRES) e Política Social e Democracia (PDS). Estes motivos geraram a suposição de que os sujeitos destes programas teriam elevado nível de interesse em participar da análise a que se propôs esta dissertação.

Sugeriu, também a seleção deste programas, os diversificados conceitos a eles atribuídos pela CAPES, fruto do método quantitativo de avaliação, porquanto possibilitariam seu confronto com as percepções qualitativas dos professores, mestrandos e gestores acadêmicos sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*.

Em seguida, são apresentados alguns dados obtidos por meio de consulta a Internet e informações das coordenações acadêmicas, referentes ao objeto da pesquisa de campo.

- O Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ completou dez anos de funcionamento em 2001 e já formou 48 mestres. Com sua consolidação significativa e a partir da experiência desses anos de funcionamento sofreu em 2001 uma reformulação, já aprovada em todas as instâncias da Universidade, transformando-se em Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, em nível de Mestrado e de Doutorado (PGPS-UERJ).

A criação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social na UERJ, em nível de Doutorado, busca dar continuidade e ampliar o alcance do Curso de Mestrado em Psicologia e Práticas Sócio-Culturais. Pretende, com a incorporação de um novo quadro de doutorandos, contribuir para um maior desenvolvimento da produção acadêmica brasileira no domínio da Psicologia Social.

O PGPS-UERJ é baseado na convicção de uma das formas mais legítimas pelas quais a Psicologia do Rio de Janeiro pode contribuir para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa brasileira no âmbito das ciências humanas é desenvolvendo uma Psicologia Social que busca articular o estudo dos fenômenos e processos psicológicos com o estudo das práticas sociais e culturais em que eles se manifestam e se engendram. Destina-se, assim, a Graduados e Mestres de diferentes áreas que se interessam pela investigação desses fenômenos.

O PGPS-UERJ se propõe a contemplar, em suas atividades de ensino e de pesquisa, tanto a perspectiva estadunidense mais tradicional em Psicologia Social quanto à perspectiva europeia emergente, bem como a submeter tais distintas Psicologias Sociais ao crivo da discussão epistemológica contemporânea. Finalmente, se ocupa da integração interdisciplinar, abrindo um espaço para a veiculação e o aprofundamento de perspectivas antropológicas que apenas recentemente começam a ser assimiladas no âmbito de uma "Psicologia Cultural".

- O Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da UERJ teve seu início em 1998, sendo realizada a primeira turma de Mestrado em setembro de 1999. Em setembro de 2000 e de 2001 foram iniciadas a segunda e terceira turmas.

Esse núcleo temático compreende as seguintes questões, articuladas entre si: (i) a política social brasileira e suas alterações no mundo; (ii) a questão do trabalho e suas alterações no mundo contemporâneo, em especial no que se refere ao setor de serviços, com destaque aos processos de trabalho do Serviço Social.

O curso tem caráter interdisciplinar e os seguintes objetivos: (i) formar docentes e pesquisadores no campo das políticas sociais e no processo de trabalho em Serviço Social; (ii) capacitar profissionais para o exercício de suas atividades, em todos os níveis de atuação;

À luz das avaliações da CAPES, estes programas têm recebido os seguintes conceitos:

PROGRAMA	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	INÍCIO		AVALIAÇÃO CAPES	
		MESTRADO	DOCTORADO	96/97	98/99/00
Psicologia	Psicologia Social	1991	1999	4	5
Serviço Social	Prática Social e Trabalho	1998	---	---	3 (*)

(\*) Este conceito é atribuído a todo o curso emergente. Após a conclusão da fase de aprovação das dissertações, a CAPES realizará nova avaliação. Pelo fato deste programa não possuir curso de Doutorado, a avaliação máxima que este Mestrado pode receber é "5".

## 2.3- Coleta de Dados

O esquema para coleta de dados, apresentado a seguir, foi preparado com base nas orientações emanadas de Vergara (1997).

a) A pesquisa bibliográfica foi realizada em livros, periódicos especializados, teses e dissertações. *Estes materiais foram obtidos em bibliotecas como a da FGV. Foram realizadas, também, consultas na Internet, pois há sites que tratam deste tema.* A pesquisa bibliográfica teve como objetivo estabelecer um quadro referencial da produção teórica sobre: (i) significado da qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*; (ii) políticas públicas e o sentido da qualidade e da avaliação do ensino de pós-graduação *stricto sensu*; (iii) significados e relacionamentos entre as variáveis - motivação, comportamento e satisfação motivacional – do processo motivacional no trabalho; (iv) papel do educador e da gestão escolar na obtenção da qualidade do ensino em nível de pós-graduação *stricto sensu*..

b) Pela pesquisa documental foram realizadas análises em documentos da UERJ, tais como: *estrutura organizacional dos centros acadêmicos de pós-graduação stricto sensu; estruturas curriculares; ementas das disciplinas; composição do corpo docente e discente; linhas de pesquisas dos programas que compuseram o objeto desta dissertação, bem como em relatórios da CAPES, contendo os fatores e conceitos de avaliação pertinentes a estes programas.*

c) A pesquisa de campo foi conduzida a partir de questionários com perguntas abertas e *fechadas e entrevistas estruturadas.*

O questionário foi escolhido por apresentar as seguintes vantagens: *abranger um número elevado de pessoas em tempo menor que o requerido pelas outras técnicas; permitir ao respondente preencher o instrumento no momento mais conveniente para ele; usar o tempo julgado necessário; e assegurar o anonimato.*

A técnica de entrevista foi adotada como complemento dos dados obtidos por meio dos questionários ou, ainda, quando o sujeito por ela demonstrou preferência. A adoção desta técnica possibilitou a identificação de traços característicos, em termos de percepções, atitudes e idéias-valores de diferentes pessoas.



2.4- Seleção dos Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa de campo foram escolhidos, dentre todos, os professores, mestrandos e gestores acadêmicos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia Social e Serviço Social, segundo critério pragmático de acessibilidade aos mesmos.

O Quadro de Pessoal dos programas analisados possuem a seguinte composição:

- Gestão: coordenador acadêmico e vice-coordenador acadêmico;
- Corpo Docente: Mestrado em Psicologia Social conta com efetivo de 11 professores e o Mestrado em Serviço Social com o total de 09 professores atualmente em atividade de docência, porquanto alguns estão licenciados para realização de curso de Doutorado.
- Corpo Discente: Mestrado em Psicologia Social - Turma 2001 - 12 mestrandos. Mestrado em Serviço Social - Turma 2000 - 16 mestrandos. Estas turmas foram indicadas pelos Coordenadores Acadêmicos dos respectivos programas.

Os questionários utilizados para coleta de dados foram distribuídos a todos os gestores, professores mestrandos, obtendo-se os seguintes índices de resposta:

SUJEITOS	QUANTIDADE E ÍNDICE DE RESPOSTA	
	PSICOLOGIA SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL
▪ Gestores Acadêmicos	01 gestor - 50%	02 gestores - 100%
▪ Professores	05 professores - 45,45%	03 professores - 33,33%
▪ Mestrandos	05 mestrandos - 33,33%	09 mestrandos - 56,25%

## 2.5- Tratamento dos Dados

Pelo tratamento dos dados buscou-se estabelecer comparações entre os casos e verificar se haviam certas regularidades e associações entre eles. Os dados obtidos foram categorizados e apresentados de forma estruturada para permitir uma análise crítica.

Os dados coletados por meio das pesquisas bibliográfica e documental, como também os obtidos por meio de questionários e entrevistas foram cotejados entre si de maneira a extrair o material necessário à identificação de como os sujeitos da pesquisa percebem as influências do processo motivacional do corpo docente sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*.

Neste capítulo apresentou-se o problema, objetivos, delimitação, relevância e definição dos termos-chave da pesquisa. Apresentou-se, também, a metodologia da pesquisa adotada, implicando a explicitação do tipo de pesquisa, caso e objeto estudado, sujeitos, coleta e tratamento dos dados.

## Capítulo 2

# TRABALHO E EDUCAÇÃO SOB A ÉGIDE DO CAPITALISMO

*Toda sociedade vive porque consome; e  
para consumir, depende da produção, Isto é, do trabalho.  
Toda sociedade vive porque cada geração  
nela cuida da formação da geração seguinte e  
lhe transmite algo dos seus conhecimentos e da sua experiência, educando-a.  
Não há sociedade humana sem trabalho e sem educação.*

Leandro Konder (2000:112)

No sentido de possibilitar o entendimento do real significado da qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu* – subordinação à esfera do capital ou formação do ser humano como totalidade, numa dimensão de comprometimento social coletivo -, nessa parte do estudo buscar-se-á identificar as relações diretas e contraditórias entre o mundo econômico – da produção – e o mundo da educação, isto é, verificar como a forma de produção de uma determinada sociedade, em uma determinada época, inter-relaciona-se com a educação. Grosso modo, buscar-se-á a compreensão dos fundamentos da educação, de como os processos educativos historicamente construídos, alteram-se face às mudanças na estrutura econômica. Assim, com base no resultado da pesquisa bibliográfica referente à temática – trabalho e educação sob a égide do capitalismo -, apresentar-se-á como campos de análise: (i) sentido ontológico do trabalho; (ii) mudanças econômicas e sociais; (iii) mudanças nos processos produtivos; (iv) pensamento administrativo; (v) educação: disputa hegemônica entre as racionalidades econômica e social.

### 2.1 Sentido Ontológico do Trabalho

Saviani (1987) nos indica que o que define a existência, o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. O homem se constitui como tal, à medida que necessita produzir continuamente a sua própria existência. É isso que diferencia o homem dos animais; os animais têm sua existência garantida pela natureza e por consequência, eles se adaptam à natureza; o homem tem que fazer o contrário, ele se constrói no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, à finalidade humana, é o que é feito através do trabalho.

Acrescenta o autor que, se é o trabalho que constitui a realidade humana e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho, o homem vai produzindo as condições de sua existência e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando o mundo humano.

Luckesi (1994:110) nos indica que: (i) o trabalho é fator de construção do ser humano, porque é através dele que se faz e se constrói; (ii) o ser humano se torna propriamente humano na medida em que conjuntamente com outros seres humanos, pela ação, se modifica, modifica o mundo externo conforme suas necessidades, ao mesmo tempo em que se constrói a si mesmo.

Depreende-se, então, que o trabalho tem o sentido ontológico de atividade criativa e fundamental da *vida humana e de criação de um mundo humano, respaldado em valores de solidariedade e de comunhão* de ideais de justiça, cidadania e igualdade social.

## **2.2 Mudanças Econômicas e Sociais**

No sentido de apreendermos a interferência da materialidade dos modos de produção – formas de produção em determinadas sociedades e em determinadas épocas – sobre a *organização educacional*, vale dizer, como a infra-estrutura (produção) está fortemente imbricada com a superestrutura – dimensões: política, jurídica, ideológica, cultural, religiosa, educacional -, tomar-se-á, nesta parte do estudo, como categorias de análise as mudanças econômicas e sócias vivenciadas pela sociedade.

Desde o início da história da humanidade até os dias atuais, nosso planeta vem experimentando profundas mudanças na base da economia e da estrutura social, que são definidas por Toffler (1980) como as "três grandes ondas de mudanças" - Era Agrícola, Era Industrial e Era do Conhecimento. A exposição destas mudanças constitui mais uma questão didática do que cronológica, porquanto elas convivem simultaneamente. Enquanto países do terceiro mundo encontram-se na era agrícola ou na primeira etapa da era industrial, países em desenvolvimento e, principalmente, países desenvolvidos encontram-se na era da informação e do conhecimento.

### 2.2.1 Era Agrícola

No período do mesolítico, cerca de 8000 a.C, teve início a mais longa mudança econômica e social vivenciada pela humanidade - a revolução agrícola - que se alastrou lentamente pelo planeta, semeando aldeias, povoados, terras cultivadas e uma nova maneira de vida.

Esta era se caracterizou pela predominância de atividades tipicamente agrícola, pastoril e artesanal. Dentre suas características, destaca-se: (i) energia: natural (humana, animal, vento); (ii) materiais: recursos renováveis (árvore, algodão, lã); (iii) ferramentas: força muscular humana ampliada (alavancas e guinchos) ou forças dirigidas (navegação, roda d'água); (iv) sistema de transporte: cavalo, carroça, barco à vela; (v) sistema de comunicação: manuscrito; (v) método de produção: artesanal (agricultores e artesãos); (vi) economia: local descentralizada e auto-suficiente, tendo como atividade econômica central a produção e o consumo de alimentos, sem atividades de mercado significativas; (vii) recurso fundamental: terra; (viii) enraizamento das famílias com seus membros bem unidos.

### 2.2.2 Era Industrial

A partir de 1776, com a invenção da máquina a vapor por James Watt e a sua posterior aplicação à produção, uma nova concepção de trabalho veio modificar completamente a estrutura social e comercial da época, provocando profundas e rápidas mudanças de ordem econômica, política e social que, em um lapso de aproximadamente um século, foram maiores do que as mudanças havidas no milênio anterior.

Com a utilização da máquina a vapor para fins econômicos e a proliferação das primeiras fábricas na Grã-Bretanha, França e Itália, foi desencadeada, há aproximadamente 250 anos, a segunda grande mudança planetária - a onda industrial, alastrando-se rapidamente por todo o mundo civilizado.

A era do capitalismo industrial (fase do capitalismo em que as descobertas científicas, especialmente da máquina a vapor, introduzem o maquinário no processo de transformação da matéria prima em bem de consumo), caracterizou-se por maciços investimentos pelas organizações, objetivando o aumento da eficiência dos processos industriais e retornos recompensadores. Assim, organização e maximização de lucros tinham supremacia sobre as demais finalidades organizacionais.

### **2.2.3 Era do Conhecimento**

Por volta de 1955, nos Estados Unidos, a terceira onda - era pós-industrial ou era do conhecimento - começou a mostrar sua pujança. Nesta década, a humanidade presenciou a hegemonia da tecnologia de alto impacto: computadores, aviação comercial a jato, automação bancária, engenharia genética, naves espaciais, robôs, prospecção em águas profundas. O quantitativo de prestadores de serviços (setor terciário) supera, pela primeira vez, o número de operários, envolvendo atividades, tanto das áreas de comunicação e informação, como de comércio, finanças, saúde, educação, lazer etc.

O contexto de mudanças aceleradas, fortemente competitivo e caracterizado por resultados passa a exigir das organizações novas capacidades para assegurar os níveis de competitividade numa economia globalizada. Nas empresas, a hierarquia administrativa passa a ser gradativamente substituída pelas redes internas, interligando intensamente os grupos de pessoas: os departamentos funcionais e de produtos/serviços do esquema matricial cedem lugar às equipes de trabalho; o foco nos controles torna-se cada vez mais flexível e solto; a burocracia cede lugar à inovação e à criação do conhecimento.

As vantagens competitivas, a partir das economias de escala, especialização e comunicação do tipo topo/base, passam a ser substituídas pela rapidez e retorno sobre o tempo aprendizagem, liderança gerencial do meio para baixo, mantendo as economias de escala. O modelo organizacional passa a ser orgânico, flexível, maleável, com ênfase em unidades de negócios autônomas, redes internas e atividades grupais.

## **2.3 Mudanças nos Modos de Produção**

A vida social, e o próprio ser humano, estão impregnados do tempo histórico em que vivem, uma vez que estes são definidos e condicionados pela maneira como as pessoas vivem concretamente. Em outras palavras, a maneira de viver depende de como se organiza a produção – forma como a sociedade se organiza (combina) os “fatores de produção”: (terra, trabalho e capital, ou terra, mão-de-obra e máquinas) para produzir os bens de que necessita, conforme um modo de produção determinado, definindo quais são os meios de produção, ou seja, as máquinas, terras e ferramentas, processos, gestão.

Assim, partindo-se do entendimento de que a produção, enquanto infra-estrutura, e a educação, enquanto superestrutura, está fortemente imbricada direta ou contraditoriamente, buscar-se-á, nesta parte do estudo, analisar os modos de produção vivenciados pela humanidade.

Para fins deste estudo, delimitar-se as mudanças no modo de produção aos três mais representativos processos produtivos observados no Ocidente, como a seguir abordado: modo de produção escravista, feudal e capitalista, vigente até os dias atuais.

No escravismo e no feudalismo, essencialmente, o dono da terra combinava a terra, praticamente o único meio de produção de riqueza, com um tipo de mão-de-obra. Uma vez que a produtividade do trabalho na terra era baixa, esses sistemas exigiam um número maior de trabalhadores. Assim, a necessidade do trabalhador estar preso ao dono (escravismo) ou a terra (feudalismo).

No capitalismo, como a produtividade do trabalho é maior, inclusive porque há neste modo a incorporação de um acúmulo maior de conhecimentos (ferramentas e máquinas), não há a necessidade, em princípio, dos trabalhadores estarem presos aos donos dos meios de produção ou a terra. No entanto, outros fatores provocarão a dependência dos trabalhadores aos donos do capital. O excedente produzido por quem trabalha é repassado para os outros setores da sociedade.

### **2.3.1 Modos de Produção Escravista Greco-Romano**

O auge da civilização grega se deu por volta do século IV a.C e a romana entre os séculos II a.C e II d.C. Nessa época, essas duas civilizações se desenvolveram do ponto de vista político, militar e econômico, por meio de uma grande expansão colonial pelo mediterrâneo. Essas civilizações tiveram um grande desenvolvimento econômico, do ponto de vista comercial, marítimo, territorial e agrícola. Muitas camadas sociais como os comerciantes e as oligarquias agrárias aumentaram seu poder econômico neste processo de ascensão comercial, militar e territorial. Como também foram ascendendo socialmente outras camadas da população, como os artesãos, homens livres e plebeus.

O desenvolvimento da Grécia e de Roma foi possível em função da submissão de trabalho escravo de povos do norte da África do Oriente Médio e do interior da Europa. Esses povos dominados tornaram-se os principais fornecedores de mão-de-obra escrava, extremamente necessária aos interesses agrícolas e mercantis gregos e romanos. A este predomínio da força de trabalho escravo, nas atividades produtivas, dá-se o nome de modo de produção escravista: todo tipo de trabalho, principalmente os mais pesados, que eram realizados pelos escravos, quase sempre estrangeiros – espólios de guerra.

Antes do predomínio do modo de produção escravista, nas civilizações grega e romana, o trabalho era valorizado porque era livre. No entanto, com o advento do escravismo, a visão sobre o trabalho foi modificada, e uma nova mentalidade foi sendo elaborada, como forma de justificativa ideológica da superestrutura econômico-social escravocrata.

Em Atenas, a mão-de-obra escrava foi predominante na indústria artesanal, nas oficinas das cidades comerciais e industriais. Em Roma, a escravidão esteve presente principalmente no trabalho agrícola e nas atividades mantidas e administradas pelo poderoso Estado romano.

### **2.3.2 Modo de Produção no Feudalismo**

A servidão forma de trabalho predominante da Europa Feudal teve sua origem na união de diversos fatores que se deram em plena crise do Império Romano (séculos III e V), como: (i) diminuição do tráfico e o encarecimento da mão-de-obra escrava, dando origem ao sistema de Colonato – no qual o camponês trabalhava na terra sem ser seu proprietário e estava preso a ela -; (ii) crescentes invasões dos povos germânicos (povos do norte da Europa) sobre as fronteiras do Império Romano.

Os germânicos - povos situados além das fronteiras do Império Romano –, antes do século I a.C., constituíam-se de agricultores e pastores. Não havia propriedade de terra. Anualmente, os líderes de cada aldeia distribuíam a terra comum para cultivo entre as diferentes famílias da comunidade (clãs). Os rebanhos eram propriedade particular, principalmente do chefe militar, eleito em tempo de guerra. Os homens se dedicavam à atividade guerreira, pois as invasões e saques de outros povos eram constantes, e as mulheres às tarefas domésticas e de plantio.

Face às violentas invasões e saques dos hunos – povos nômades e guerreiros em busca de riquezas e terras férteis – provenientes da Ásia, os germânicos se viram forçados a migrar e se incorporar às legiões militares romanas em busca de proteção. Lentamente, entre os séculos II a.C. e V, a cultura germânica foram se misturando à cultura romana modificando suas formas de viver, pensar e trabalhar, acelerando-se após o século III, com o processo de decadência política, econômica, social e religiosa da cultura romana.



Entre os séculos V e XIII aumentou o domínio do meio rural agrícola e pastoril sobre as cidades. A produção rural não estava voltada à movimentação dos mercados urbanos, mas tão somente à sobrevivência ou subsistência da vila, do feudo e sua população. Nesse contexto, evidencia-se a característica típica da economia germânica: a agricultura de subsistência, voltada para a comunidade. Isso gerava pouco excedente (sobras) de produção, resultando num comércio pouco desenvolvido e, conseqüentemente, na pouca importância da cidade medieval.

Ao longo dos séculos IV e X, mais ou menos, emergiram as relações feudo-vassálicas: o camponês trabalhava nas terras do senhor feudal e pagava com uma parte da produção, com trabalho ou dinheiro pelo seu uso, além do pagamento à Igreja e à Corte. Ao trabalhar numa terra que não era sua, e pagar pelo seu uso, tornava-se um servo de gleba (preso a terra) e vassalo (submetido) do suserano local, o senhor feudal. Os vassalos: servos e trabalhadores livres (vilões), deviam inúmeras obrigações feudais (impostos) ao seu suserano, tais como: (i) corvéia – trabalho obrigatório no cultivo da reserva senhorial, variando entre dois e cinco dias. Também eram convocados para a construção e recuperação de represas, estradas, pontes etc; (ii) retribuições – impostos pagos em produtos ou em moeda, pelo uso da terra; (iii) prestações – servos e vilões eram obrigados a serem hospitaleiros com os senhores feudais locais e seus acompanhantes, dando-lhes abrigo e alimentação, além de presentear o senhor feudal em datas festivas; (iv) dízimo – pagamento dos servos à Igreja correspondente a 10% do que produzia ou em dinheiro.

### **2.3.3 Modo de Produção Capitalista**

A análise do modo de produção capitalista será apresentada em duas partes. Na primeira discorrer-se-á sobre o modo de produção capitalista industrial e na segunda sobre o modo de produção capitalista pós-industrial.

#### **2.3.3.1 Modo de Produção Capitalista Industrial**

Até a Idade Média feudal, o principal meio de produção de riqueza era a terra, uma vez que o acúmulo do conhecimento por parte da humanidade era relativamente pequeno. O desenrolar das mudanças da sociedade feudal européia, com a perda de controle do feudo sobre a vida das pessoas e o crescimento comercial e urbano, permitiram ao sistema social então vigente se tornar, gradativamente, capitalista. O conhecimento ampliado por meio de pesquisas, foi incorporado aos processos produtivos.

Produzindo força incomparavelmente superior à força humana individual, a máquina a vapor – invenção do século XVIII -, passou a ser utilizada para produzir o movimento das máquinas já existentes. Além disso, outras máquinas foram inventadas para produzir os bens de que a sociedade necessitava.

Assim, a produtividade do trabalho aumentou consideravelmente, dado que reduziu o custo da produção. O local de produção dos bens de que necessitava a sociedade deixou de ser a oficina artesanal para tornar-se o que hoje conhecemos por manufatura. Ao invés de um mestre-artesão comandando o trabalho coletivo de vários artesãos-aprendizes que utilizavam a força humana, com o desenvolvimento da manufatura passaram a ser utilizadas máquinas que substituíram a força humana. A quantidade de trabalhadores foi reduzida, sendo alguns remanejados em outras atividades não ligadas diretamente à produção.

Se a manufatura significou a primeira substituição do braço do trabalhador, não significou, contudo, a substituição de sua habilidade, inteligência e criatividade no manuseio das ferramentas. Daí a invenção da máquina-ferramenta em substituição as ferramentas utilizadas pelo trabalhador.

### **2.3.3.1.1 O Fordismo Keynesiano**

O fordismo idealizado por Henry Ford e colocado em prática pela primeira vez em sua fábrica de Detroit em 1914 (daí seu nome), tinha como principal objetivo a massificação da produção e do consumo de automóveis. A produção tinha que ser obtida no menor espaço de tempo e pelo menor custo possível. Nesse sentido, o trabalho teve que deixar de ser concebido e executado pela mesma pessoa, buscando colocar essas operações em pessoas diferentes e adotando os princípios ensinamentos legados por Frederick Taylor. O fordismo se caracterizou por uma racionalização sem precedentes no trabalho.

Como principais características do fordismo, destaca-se: (a) o parcelamento do trabalho, uma vez que cada trabalhador passou a executar apenas uma parte do carro, deixando de ser responsável por todas as tarefas para a produção de uma unidade; (b) a implantação da linha de montagem, como forma de evitar o parcelamento do trabalho e conectar uma operação à outra. Uma esteira rolante permitia aos operários, colocados um ao lado do outro, realizar as operações de sua responsabilidade; (c) economizar tempo: sendo as peças produzidas em massa; e (d) gradativa automatização da linha de montagem.

A forma e o conteúdo do trabalho passaram a ser concebidos pelo dono do capital, o tempo de produção e os desperdícios de tempo e de matéria-prima reduzem-se substancialmente, implicando em aumento significativo do lucro. Dá-se, então, a desqualificação do trabalho. Para compensar a insatisfação pela realização de um trabalho parcelado e repetitivo, Ford propõe a redução da jornada de trabalho e o pagamento de salários competitivos. Com os trabalhadores “disciplinados”, o capital pode instalar-se sob a forma fordista.

O fordismo, enquanto forma eficiente de produção, pois permitiu a potencialização do trabalho humano e reduziu custos, permitiu o atendimento da demanda de produtos pela população. Não obstante, o fordismo tinha que superar a resistência da classe trabalhadora com relação ao trabalho parcelado. Para tanto, o capital propõe, além de aumento salarial o compromisso do Estado para com os serviços sociais, caracterizando o salário indireto que o capitalista não precisava pagar. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção.

O modo de produção fordista, além de caracterizar-se como uma forma de produção, acarretou a regulação da sociedade pelo Estado, facilitando o largo investimento em capital fixo e tentando controlar fortemente as relações entre os dois atores do “contrato social” - a empresa e o trabalhador. A empresa cabia produzir em massa para satisfazer o consumo também em massa e o trabalhador cabia cooperar com o capital, podendo perceber maiores ganhos salariais em função do aumento da produtividade, redução dos custos de produção ou, por meio dos salários indiretos, via serviços públicos, garantidos pelo Estado.

Com a crise do ciclo liberal, que imperou na ciência econômica entre o final do século XIX até meados da década de 20, e que determinava o mercado como grande ordenador das relações econômicas, agrava-se a crise do capitalismo após o término da Primeira Guerra Mundial. Para solucioná-la, outra doutrina econômica teve que ser pensada: o Keynesianismo, originalmente formulado pelo economista inglês John Maynard Keynes.

O Estado gerido sobre a forma Keynesiana ficou conhecido como o Estado do Bem-Estar Social, uma vez que permitia ao Estado o financiamento de várias políticas de seguridade social em níveis nunca antes vistos pela humanidade (previdência, saúde, educação etc.). Esta política escolhe como fator primordial estimular a industrialização dos países, inclusive o Brasil. Essa política vigorou no Brasil, no período compreendido entre o final da década de 40 até pelo menos o final os anos 70, com a queda dos governos militares, fomentando a criação de indústrias, via isenção fiscal e facilidades na criação de mercados, para que produzissem os produtos até então importados e gerassem empregos dentro do país.

### 2.3.3.1.2 Reflexos do Capitalismo Industrial sobre a Classe Trabalhadora

As condições de trabalho e as relações humanas foram revolucionadas no modo de produção capitalista industrial. A máquina instalou-se no "centro" da fábrica eliminando e substituindo o trabalhador manual. A mão-de-obra reintegrou seu lugar, não como produtora, mas apenas como satélite da máquina, para ajustá-la, servi-la e assisti-la, gerando frustrações e, em decorrência, inúmeras falhas e perdas na produção. Novos instrumentos mecânicos e usos de energia serviram tanto para multiplicar o esforço humano quanto para criar novas relações de trabalho. Emergem a fragmentação do trabalho baseada em habilidades específicas, modo de trabalho padrão e organizações com vários níveis hierárquicos.

Com o trabalho cada vez mais mecanizado, compartimentado e determinado fora da esfera de sua vontade, o ser humano enquanto força de trabalho passou a sentir em seu âmago a monotonia do cotidiano, a fria racionalidade das fábricas, dos escritórios, assim como, o empobrecimento das relações humanas, a repressão dos sentimentos, a degradação da natureza e a perda da naturalidade. Powderly in: Briskin (1997:101), sintetiza estas mudanças, com grande propriedade.

*"A serralheria do vilarejo estava abandonada, a sapataria deserta,  
o alfaiate deixou a alfaiataria e os mecânicos (operários) saíram de suas cidades e  
ganharam a estrada em direção às cidades onde grandes fábricas haviam sido construídas.  
Os portões se abriam pela manhã para que pudessem entrar e,  
concluída sua tarefa diária, eram fechados à noite, depois que saíam.  
Silenciosa e sorrateiramente, esses homens partiam para suas casas.  
Já não carregavam as chaves da oficina, pois  
a oficina, as ferramentas e as chaves já não lhes pertenciam, e sim ao seu mestre.*

Os reflexos se fizeram sentir sobre os resultados organizacionais. Em decorrência a classe trabalhadora passou a ser percebida como indolente ao trabalho - palavra de origem latina *tripaliare*, do substantivo *tripalium*, que significa aparelho de tortura formado por três paus ao qual eram atados os condenados e que também servia para manter presos os animais difíceis de ferrar. Assim, verifica-se na própria etimologia da palavra a associação do trabalho com tortura, sofrimento, pena, labuta.

Enfatiza-se, assim, a errônea premissa, já cultivada na Bíblia, de que o ser humano não gosta de trabalhar e de que prefere ser dirigido para evitar responsabilidades. Assim, a tônica do seu gerenciamento passou a ser coação, controle e ameaça de punição, como única possibilidade de fazer o ser humano produzir em direção aos objetivos organizacionais. Acentuou-se a dicotomia concepção x execução do trabalho, ou seja, o processo de separação entre aqueles que concebem, criam, inventam o que vai ser produzido e aqueles que são obrigados à simples execução do trabalho. Desta forma, o trabalho tornou-se inadequado à humanização.

Neste sentido, Aranha (1998:24) nos indica que, não é fácil submeter o operário a um trabalho rotineiro, irreflexivo, repetitivo, reduzido a gestos estereotipados. É de se esperar que, se o sentido de uma ação não é compreendido e se o produto de um trabalho não reverte para quem o executou, seja bem difícil conseguir o empenho de uma pessoa em qualquer tarefa.

Acrescenta a autora que, para contornar essas dificuldades, a coação visível, típica da violência direta do antigo feitor de escravos é substituída, nesta era, por formas mais sutis de dominação. A eficiência torna-se um dos principais critérios dos negócios, fazendo com que a competição por níveis cada vez maiores de produção seja estilizada por intermédio de distribuição de prêmios, gratificações e promoções. Isso gera a "caça" aos postos mais elevados, o que, por um lado, dificulta a solidariedade entre os empregados e, por outro, identifica-os com os interesses da empresa. A ordem burocrática limita a espontaneidade, a iniciativa e, portanto, a liberdade dos indivíduos, submetendo-os a uma homogeneização em nome do controle e da eficiência.

### **2.3.3.2 Modo de Produção Capitalista Pós-Industrial**

Em 1950 - início da era pós-industrial ou era do conhecimento, segundo classificação de Toffler -, com o advento da cibernética, ou seja, a partir da revolução da informática e da generalização do uso de computadores, a sociedade contemporânea sofreu uma mudança que alterou significativamente as relações de trabalho. Empregados de grandes empresas são levados a migrarem de trabalhadores manuais para operadores de máquinas controladas numericamente e por operadores de robôs e sistemas informatizados, assim como a supervisionarem etapas mais amplas do processo produtivo, a controlarem as próprias ações e a introduzirem variações nos processos conforme especificações da clientela. Esses empregados, de forma integrada, assumem tarefas de planejamento e de estratégia antes ausentes de suas preocupações diárias.

### 2.3.3.2.1 O Toyotismo

O fordismo no Estado de Bem-Estar Social necessitava de um constante aumento da produtividade do trabalho para a geração de lucros e o conseqüente pagamento de impostos para a manutenção de sua estabilidade fiscal. No entanto, se por um lado, o sistema fordista possibilitou a concentração de capital, permitindo às empresas aumentar a capacidade de produção, por outro lado, o volume de recursos nas mãos dos trabalhadores estava sendo reduzido e, conseqüentemente, a capacidade da economia em consumir os bens produzidos estava sendo cada vez mais menor. Assim, a capacidade dos Estados de arrecadarem impostos e manter viável suas obrigações sociais ficou progressivamente dificultada, chegando a um período de total insolvência.

Assim, no período de 1965 a 1973, evidenciou-se a incapacidade do fordismo e do Keynesianismo em conter as contradições inerentes ao capitalismo. Ao mesmo tempo em que o Estado estava indo para sua falência fiscal, as corporações encontravam-se com excedente de produção, levando-as a entrar num período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho.

Face à crise estabelecida, a mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produtos e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital assumiram supremacia no plano das estratégias corporativas de sobrevivência. Assim, em confronto com a rigidez fordista, o capital procurou cada vez mais flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. O capitalismo precisava de uma forma de produzir que permitisse o retorno do lucro, mesmo numa época em que a economia não estivesse crescendo. A palavra de ordem ditada pelas empresas passa a ser flexibilidade.

Desencadeia-se, então, a busca de um novo modelo de produção que se baseava muito mais na exploração de modelos de produção, que continuam combinando várias empresas dentro de uma cadeia de produção, mas agora não sob um comando único, como era no *truste* fordista, mas explorando vantagens competitivas em termos de redução de custos que cada uma destas, por si própria, consegue atingir.

No sentido da redução de custos de produção, as empresas produtoras de um determinado bem terceirizam – contratam – outras empresas ou cooperativas de produção ou mesmo de trabalho, para produzirem apenas uma parte do bem final. Essas empresas não dominam a tecnologia de produção do produto final. No máximo, dominam o conhecimento necessário para a produção de parte do produto final. Para sobreviverem no mercado capitalista, as empresas terceirizadas precisam acompanhar o progresso técnico dos subprodutos que terão que produzir. Vale dizer, precisam estar aptas para, em tempo hábil, mudarem seus métodos e formas de trabalho. Em síntese, altera-se a perspectiva taylorista/fordista do trabalho para um modelo mais flexível.

Por outro lado, as empresas que dominam o processo de produção e que terceirizam parte da produção, passam a operar sob a lógica de organizar a produção sob a forma de “célula de produção”. Neste sentido, ao contrário da forma fordista/taylorista de produção industrial, onde o operário se especializava para a execução de apenas uma tarefa, sem ter qualquer responsabilidade sobre o trabalho dos demais, as empresas passaram a dividir a linha de produção em subconjuntos de operações e funções, sob a responsabilidade de um conjunto de trabalhadores. O trabalhador passa a responsabilizar-se, além de sua tarefa, pelo cumprimento da tarefa final da “célula de produção” da qual faz parte.

Essa nova forma de produzir recebeu o nome de toyotismo ou ohnismo por ter sido pensada pela primeira vez por Taichi Ohno na fábrica da Toyota no Japão. A idéia central deste modo de produção é aumentar a produtividade, mesmo em tempos de queda das vendas, para tanto, reduzindo os desperdícios de tempo e de matéria prima, aumentando a exploração da mão-de-obra, no sentido de uma extração ainda maior de mais-valia.

A produção passa a ser definida pela demanda. Assim, a fábrica deixa definitivamente de ter consideráveis volumes em estoque. Os vendedores passam a acionar a fábrica para produzir somente a quantidade necessária para atender a demanda do mercado.

### **2.3.3.2.2 Reflexos do Capitalismo Pós-Industrial sobre a Classe Trabalhadora**

As organizações não conseguem mais obter vantagens competitivas sustentáveis apenas com passivos financeiros e alocação de novas tecnologias e ativos físicos. A capacidade de mobilização e promoção da satisfação das pessoas - consideradas ativos intangíveis - torna-se mais decisiva. No entanto, segundo Motta (1997), a implementação das mudanças, a informatização, a automação e a robotização não se implementam por simples substituição de procedimentos técnicos, mas exigem uma nova concepção do ambiente de trabalho e de organização social da produção.

Como cunhado por Cruz e Vieira (2000), as vantagens competitivas das organizações estão intimamente associadas à visão estratégica; à transformação da visão estratégica em ação estratégica; e ao alto desempenho organizacional. Sabe-se que a visão e ação estratégica e alto desempenho organizacional são construções e realizações de pessoas. Assim, para obtenção de competitividade e legitimação organizacional é imperativo que a missão, visão e a ação estratégica deixem de ser meramente instrumental e passem a estar na mente e no coração de todos os integrantes do corpo funcional.

Neste contexto, as pessoas que integram as organizações passam a desempenhar papel de grande relevância comparativamente a outras variáveis de produção e tecnológicas, porque delas e somente delas emerge a capacidade de adaptabilidade, criatividade, inovação, promoção da produtividade e da qualidade de produtos ou serviços, excelência no atendimento ao cliente interno e externo, assim como a eficiência no gerenciamento dos demais recursos, requisitos primordiais à competitividade organizacional.

Há que se considerar que, o único integrante racional e inteligente da estratégia organizacional é o elemento humano. A intencionalidade do corpo funcional atenua e manipula o caráter determinístico do meio ambiente sobre as organizações. A missão se realiza e se concretiza por meio das pessoas. São as pessoas que conduzem e garantem o alcance da missão das organizações. Enfim, são as pessoas - e não as tecnologias ou recursos financeiros - que percebem as mudanças e as oportunidades e ameaças do ambiente interno e externo das organizações, tomam decisões, interagem com os clientes internos e externos, utilizam os recursos disponíveis, criam e inovam e, principalmente, introduzem na organização a sua principal vantagem competitiva: a inteligência e a emoção.



Enfim, o ser humano volta a ser o centro do processo produtivo, já que ele é detentor do conhecimento, a matéria prima mais importante do mundo moderno. É ele que gerará a inovação, a vantagem competitiva, o diferencial tão necessário à sobrevivência das organizações.

Assim, conhecimento como forma organizada de informações consolidadas pela mente humana por meio dos mecanismos cognitivos da inteligência, da memória e da atenção, passou a constituir-se no maior desafio a ser enfrentado pelo ser humano.

Não obstante, como nos indica de Rifkin (1995) cabe analisar-se as decorrências do que acontece com o fim dos empregos como tradicionalmente se estava acostumado a ter. O avanço da tecnologia de informática desencadeou uma realidade de milhões de trabalhadores eliminados do processo econômico ativo. Mais do que nunca, as pessoas se vêm compelidas a ter que comprovar seu valor pessoal diante de um mercado de trabalho no qual, além de outros concorrentes, há que se procurar valer mais do que as máquinas que ameaçam substituí-las.

Por outro lado, perseguido pelo fantasma do fenômeno avassalador do desemprego, a classe trabalhadora não hesitou na busca de satisfazer às imposições da organização do trabalho: alcance de metas, quase sempre inexecutáveis; prolongamento da jornada de trabalho; ampliação dos níveis de informação e de conhecimento; adaptação à "cultura" ou à ideologia da organização e às exigências do mercado altamente competitivo.

À luz da disciplina "psicodinâmica do trabalho", inicialmente denominada "psicopatologia do trabalho", tendo como objetivo o estudo clínico e teórico da patologia mental decorrente do trabalho, estes novos paradigmas, como mencionado por Dejours (2000:21), geraram o *stress*, o esgotamento físico e psíquico, o vazio interior, o tédio, infringiram grande dose de insatisfações, de sofrimentos e, em decorrência, problemas patológicos ao ser humano.

Se por um lado, modificações profundas emergiram na forma das organizações conceberem e entenderem o papel desempenhado pelas pessoas, por outro lado, essas pessoas também reformularam as suas crenças e suposições a respeito do papel que o trabalho desempenha em suas vidas.

Em decorrência das altas taxas de desemprego, Bergamini (1997) alerta que, muitas pessoas precisam aceitar qualquer tipo de emprego, para sobreviver. Já não está sendo possível questionar se ele atende ou não às expectativas motivacionais de cada pessoa. Para a autora o que se observa é que várias pessoas que são remuneradas pelas empresas estão, acima de tudo, mais preocupadas com suas preferências pessoais do que com o sucesso da organização que as patrocina. Para elas não tem feito muito sentido investir a sua própria energia em prol da bem-sucedida obtenção dos objetivos maiores da organização à qual pertencem, por mais chocante que isso possa parecer.

Bergamini (1997:13) entende que, a vasta produção existente a respeito da motivação no ambiente do trabalho, precisa ser revista, pois o trabalho parece estar perdendo a centralidade na vida das pessoas como referencial de auto-estima.

No sentido de minimizar os problemas patológicos do ser humano fruto das novas características do trabalho, a partir dos anos 60, a adoção de formas mais participativas de gestão ganhou impulso. Buscava-se inicialmente solucionar conflitos, diminuir a competição individual interna por meio da institucionalização da cooperação e, posteriormente, reduzir a insatisfação individual, administrar relações de poder e mobilizar energias individuais para fins coletivos.

No entanto, a promoção, a todos os empregados, de substancial parcela de poder nas decisões mais amplas, como estratégias e desenvolvimento das organizações e de autonomia nas decisões referentes ao exercício de suas funções, não foi realizada de forma autêntica.

A prática revelou que a adoção de pseudoparticipação ou participação parcial gera incongruências entre os objetivos individuais e organizacionais, ocasionando superficialidade, quiçá inexistência do comprometimento e do auto-envolvimento do corpo funcional com a missão e objetivos organizacionais, face à insatisfação motivacional decorrente.

Surtem, então, as suposições pertencentes ao enfoque da Administração de Recursos humanos. Nesta perspectiva, as pessoas eram consideradas como meros recursos de produção de bens ou serviços, passíveis de serem, por meio de "estímulos" oferecidos pelo ambiente organizacional, condicionadas a apresentar os resultados desejados. Assim, o foco organizacional passa a ser a maximização desse recurso, em termos de resultado mensurável, vale dizer, o trabalhador, neste caso, é visto como ser passivo a ser programado e ajustado aos imperativos da maximização dos resultados.

Segundo este enfoque, a visão humanística não constituía a tônica das organizações. Como cunhado por Motta (1997), a visão humanística, desencadeia a compreensão mais ampla da natureza e das motivações humanas, bem como da influência do ambiente sobre o comportamento das pessoas e da influência dos valores, sentimentos e atitudes do indivíduo no processo organizacional.

Prosseguindo nessa linha de análise, algumas considerações de Aranha (1996:25) merecem destaque:

✓ Cada vez mais as empresas são controladas por administradores, os tecnoburocratas. Tudo isto pode dar a ilusão de que a máquina livra o homem do duro conflito patrão-empregado, libera o seu tempo para outras atividades, mais prazerosas, criando ainda a expectativa da possibilidade de melhor distribuição das riquezas.

O que ocorre, no entanto, é o aparecimento de mecanismos de exploração menos evidentes, já que a autonomia dos executivos tem como pano de fundo controlador o grande capital das multinacionais, concentrando renda e impedindo que a distribuição da riqueza seja feita de forma homogênea.

✓ A esse mundo da opulência, da tecnologia avançada, contrapõe-se grande parte do globo, relegada à miséria e à fome. Mesmo nas camadas que conquistam privilégios a nova organização acentua as características de individualismo, que levam a atomização e dispersão das pessoas, desenvolvendo uma cultura hedonista (de busca do prazer imediato) e narcisista (egocêntrica, com perda do sentido coletivo da ação humana).

✓ Ao mesmo tempo (e contraditoriamente), o processo de massificação pelos meios de comunicação impede que seja feita uma abordagem menos superficial das questões humanas mais vitais, justamente aquelas que permitiriam a discussão das formas de alienação.

Marx nos indica que no capitalismo competitivo, os trabalhadores são reduzidos a pouco mais do que mercadorias, pois *devem vender seu trabalho no mercado, como qualquer mercadoria, a preço mais baixo*, àqueles que detêm os meios de produção. Os proprietários, por sua vez, são forçados a competir na busca por mercados e na venda de produtos ao preço mais baixo. Os proprietários devem obter a maior quantidade de mais-valia e isso significa pagar menores salários possíveis.

Para Marx, o trabalho torna-se “objetificado”, isto é, tanto o trabalho do trabalhador quanto o produto de seu trabalho pertencem à outra pessoa. O trabalhador passa a ver o produto, que, poderia dar satisfação criativa, como um objeto estranho que pertence a outro. O resultado é trabalho alienado.

## 2.4 Pensamento Administrativo

Uma vez apresentadas às considerações de vários autores sobre o sentido ontológico do trabalho: as mudanças econômicas, sociais, bem como as mudanças nos processos produtivos, perpassando pelas interferências sobre a classe trabalhadora, transformando o trabalho de fator de construção do ser humano para fator de alienação, cabe uma análise, mesmo que de forma sucinta, sobre a Teoria Geral da Administração ou, como, é frequentemente denominada, Teoria das Organizações - corpo de conhecimentos descritivos e prescritivos que se relacionam com as organizações, os administradores e o processo administrativo, tendo como objetivos específicos: (i) entender e explicar as organizações; (ii) entender e explicar o papel da administração e dos administradores nas organizações; e (iii) identificar e propor diretrizes e técnicas para administrar as organizações.

A era industrial, presenciou o surgimento, no início do século XX, da Teoria Geral da Administração. A partir desta época emergiram: (i) Escola Clássica ou Científica; (ii) Escola de Relações Humanas; (iii) Abordagem Comportamentalista (Behaviorista da Administração); e (iv) Abordagem Estruturalista, (v) Abordagem Sistêmica; (vi) Abordagem Contingencial, sobre as quais discorrer-se-á em seguida. Independentemente de seu aparecimento em determinado período (cronologia), os enfoques destas Abordagens são praticados, até os dias atuais, nas organizações.

Em que pese não ter feito parte do escopo de análise deste estudo, após 1950, outras abordagens de gestão também emergiram: Desenvolvimento Organizacional (DO); Qualidade Total; e Readministração. No que tange à Teoria do Capital Humano, pelo caráter economicista e reducionista que trouxe à educação, será abordada na seção 2.5 – Educação Disputa Hegemônica entre as Racionalidades Econômica e Social – deste estudo.

### 2.4.1 Escola da Administração Científica/Clássica - "*Homem Econômico*"

No início do século XX emergem as Escolas de Administração, com o surgimento da Escola da Administração Científica ou Escola Clássica, tendo como principais fundadores e mais importantes autores desse movimento Frederick Winslow Taylor e Henri Fayol, preconizando a racionalidade do trabalho, a unidade de comando, a clássica divisão das funções do administrador em planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar, ou seja, posicionando a gestão estratégica como prerrogativa da cúpula da organização, cabendo aos demais empregados somente cumprir as estratégias e moldar seu comportamento às diretrizes estabelecidas.

Dentre as características da Administração Científica repousa o conceito de *homo economicus*, isto é, o homem como ser eminentemente racional, tomando decisões baseadas no conhecimento dos vários caminhos que se lhe apresentam, assim como das conseqüências advindas de qualquer ação, tendo a possibilidade não só de escolher a melhor alternativa, como de maximizar os resultados de sua opção, que se faria em termos de "lucro", portanto, seus valores seriam econômicos.

Os partidários da Administração Científica entendiam que formas rígidas de controle sobre os integrantes do corpo funcional os impulsionariam ao comprometimento com o alcance dos níveis de produtividade almejados. As operações de trabalho foram tornando-se cada vez mais simples e rotinizadas e os cargos da linha de montagem fragmentados. Prevalecia a crença de que o dinheiro seria a principal fonte de incentivo ao comportamento satisfatório dos empregados, portanto, as organizações deveriam enfatizar a implementação de sistemas atrativos de recompensa.

Todavia, o paradigma da gestão de pessoas alicerçado no reducionismo e fragmentação do ser humano enquanto força de trabalho, como preconizado pela Teoria Organizacional Científica, não contribuiu para potencialização dos resultados organizacionais almejados.

Segundo Pontes (1987:15), a Teoria da Administração Científica, dentro de uma abordagem mecanicista, procura conciliar empresa x empregado em termos de produtividade x salário. Taylor acreditava poder tornar as fábricas da época (início do século XX) mais produtivas, através da simplificação das tarefas e dos movimentos executados pelos empregados, procurando também maior especialização de cada empregado.

Para o autor, Taylor não se preocupava, em absoluto, com a satisfação que o empregado poderia sentir se executasse um trabalho onde pudesse acompanhar o processo de produção; ao invés disso, o que ocorreu foi o esfacelamento do processo produtivo, tornando o homem uma máquina a mais, facilmente substituível. O relacionamento social, também, estava totalmente excluído do processo. Como recompensa, o empregado recebia melhores salários, mas esses salários, embora mais altos, não lhe traziam satisfação, eram apenas uma forma de garantir a sobrevivência. Tal situação trouxe muitos problemas para os administradores da época, que não estavam preparados para enfrentar a forte desmotivação (*melhor dizendo, insatisfação motivacional, como entendimento adotado neste estudo*), que se generalizava pelas fábricas.

Com relação à Administração Científica, Royes (1998) apresenta a seguinte análise crítica: (i) a retórica distributiva de riquezas baseada na lógica ideal de pagar mais a quem produz mais e na busca da "única maneira certa" de fazer as coisas, revelou-se uma falácia. Na verdade deu-se o agravamento das diferenças sociais, ao permitir lucros cada vez maiores aos patrões e ganhos cada vez mais ínfimos aos trabalhadores; (ii) ênfase na produção no período de tempo o mais curto possível - redução dos tempos e movimentos -, acarretou a rotinização e a monotonia do trabalho, agravada pela errônea visão da necessidade de estabilidade do indivíduo em determinado cargo ou função.

Acrescenta, ainda, o autor que, o antagonismo entre capital e trabalho e o sistema de autoridade, sempre presente nas relações intra-organizacionais, relegou o indivíduo a papel meramente operacional e mecânico. A heteronomia explícita - ato de pensar adstrito a um grupo -, levou os trabalhadores executores à alienação e à falta de iniciativa. Para a Administração Científica o homem foi percebido simplesmente como uma força produtiva, cuja contraprestação para seu trabalho era, unicamente, a recompensa financeira. Suas aspirações, emoções, vaidades e pensamentos eram reduzidos a expressões numéricas e matemáticas e convertidos em "produtividade".

#### **2.4.2 Escola de Relações Humanas - "O Homem Social"**

Nas décadas de 20 e 30, surge, nos Estados Unidos, a Escola das Relações Humanas ou Escola Humanística da Administração, com as conclusões da Experiência de Hawthorne desenvolvida sob a coordenação de seu fundador - psicólogo industrial e cientista social australiano - George Elton Mayo.

Como principais origens desta Escola, destaca-se: (i) a necessidade de se humanizar e democratizar a Administração, libertando-a dos conceitos rígidos e mecanicistas da Teoria Clássica, ou seja, da adoção de métodos rigorosos, científicos e precisos, aos quais forçosamente submeteu os trabalhadores; (ii) o desenvolvimento das chamadas ciências humanas, principalmente, Sociologia e Psicologia, bem como a sua crescente influência intelectual e suas primeiras tentativas de aplicação à organização industrial; (iii) as idéias da Psicologia Dinâmica de Kurt Lewin.

Em resposta a indagação sobre os fatores presentes no ambiente físico e social capazes de influenciar, positiva ou negativamente, a satisfação motivacional dos empregados com a tarefa realizada, a Escola Humanística legou os seguintes ensinamentos: (i) o incentivo econômico não era suficiente para gerar a satisfação motivacional do trabalhador; (ii) os fatores ambientais positivos não caracterizavam fatores determinantes à obtenção dos níveis de produção almejados; (iii) a importância da organização considerar as pessoas de forma integral e não fragmentada; e (iv) que a melhor forma de gerar comportamento nos empregados conducentes ao alcance dos resultados organizacionais, repousava na busca de possibilidades de satisfazer suas necessidades sociais.

Para Etzioni (1967:43), Mayo e seus colaboradores descobriram que a quantidade de trabalho executada pelos trabalhadores (e, portanto, o nível de competência e racionalidade da organização) não é determinada pela sua capacidade física, mas por sua capacidade social; as recompensas econômicas não desempenham papel central na determinação da motivação e da felicidade do trabalhador; a especialização não é a forma mais eficiente de divisão do trabalho; e os trabalhadores não reagem à administração e suas normas e recompensas como indivíduos, mas como membros de grupos.

Face às características da Escola de Relações Humanas emerge a concepção do *homo socius*, ou em outras palavras, um ser cuja atuação e comportamento não podem ser entendidos reduzindo-os a esquemas simples e mecanicistas, já que ao mesmo tempo, ele é condicionado tanto pelas demandas de ordem biológicas quanto sociais, necessitando, assim, de afeto, segurança, auto-realização, aprovação social e prestígio, respeitando-se suas variações individuais.

À luz das proposições da Escola de Relações Humanas, a visão, meramente formal e mecanicista, do homem quase autômato, respondendo a interesses única e exclusivamente pecuniários deixa de ser a ênfase da visão organizacional. A premissa, então, é a do homem como ser integrante e participante de um grupo. Suas necessidades, seus pensamentos, sentimentos e comportamentos, ou seja, seu processo motivacional deveria ser alvo de interesse das organizações, face à decorrente influência no processo produtivo.

Como fonte de potencialização de comportamento satisfatório dos empregados, os adeptos da Abordagem Humanística adotaram como estratégias administrativas: (i) sensibilização do corpo funcional quanto à relevância de cada integrante no processo produtivo; (ii) atendimento ao desejo natural dos trabalhadores de se considerarem parte integrante de um grupo social, sem, contudo, ser ignorado o reconhecimento dos desempenhos individuais; (iii) explicitação, pelo corpo gerencial, de total preocupação e interesse para com os problemas e necessidades de seus subordinados.

Essa abordagem foi desenvolvida no período em que os sindicatos se fortaleciam e o avanço tecnológico exigia maior cooperação das unidades organizacionais, em função da crescente especialização das unidades produtivas, a interdisciplinidade que, segundo alguns autores, passa a estar presente nas organizações, pela presença da Psicologia.

Royes (1998:47) entende que a Abordagem Humanística acaba por se constituir em instrumento de dominação, em que o psicológico está a serviço do econômico. O trabalho cooperativo defendido por esta abordagem esconde a face da imperiosa necessidade de maior integração e comunicação percebida pelas organizações, em função dos avanços tecnológicos e da crescente especialização.

Os grupos informais passaram a ser bem mais importantes do que o indivíduo tomado isoladamente. Conhecer estes grupos e manipulá-los representava a garantia de envolvimento destes com os objetivos da organização, mas isto implicaria, segundo Motta (1986), "diminuição de poder hierárquico", um pressuposto não privilegiado pela Abordagem Humanística.

Para Royes (1998), a Escola das Relações Humanas nada mais representou do que uma mera instrumentalização de uma área do conhecimento que passou a subordinar, cada vez mais, os interesses individuais a uma falaciosa cooperação. Bergamini (1997:21) considera que as organizações, de maneira diferente, continuaram manipulando as pessoas no trabalho.

Guerreiro Ramos (1997) entende que embora os humanistas estivessem ostensivamente mais preocupados com os trabalhadores e mais cientes de suas motivações, os resultados obtidos realmente não mudaram. Eles desenvolveram procedimentos para a cooptação de grupos informais, o uso de "aconselhamento pessoal" e habilidades para o manejo de relações humanas específicas para estimular reações positivas em direção aos propósitos da empresa. O trabalhador era visto como um ser reativo. O ajustamento do indivíduo ao ambiente de trabalho, ao invés de seu crescimento individual, constituía o objetivo principal da administração.



Etzioni (1967:65), considerando os aspectos diametralmente opostos da Teoria Clássica e da Teoria das Relações Humanas, alega que os fatores considerados decisivos e cruciais por uma Escola, mal eram focalizados pela outra. O único ponto em comum de ambas essas Escolas, oponentes e contraditórias entre si, é que nenhuma delas assinala qualquer conflito fundamental ou dilema insolúvel entre a procura de racionalidade da organização e a busca da felicidade humana.

Em que pese os autores da Escola de Relações Humanas revelarem suas preocupações centradas no bem-estar e felicidade dos trabalhadores, Brown in: Chiavenato (1979:188) considera que, no fundo, esta Escola e, principalmente, Mayo e seus colaboradores mais diretos favoreciam decisivamente a administração, talvez, porque a experiência de Hawthorne tenha sido patrocinada pela Western Electric. Assim, essa Teoria tem sido criticada tenazmente pelo fato de desenvolver uma sutil estratégia de enganar os operários e fazê-los trabalhar mais e exigir menos.

Essa estratégia manipulativa visava modificar o comportamento do empregado em favor dos objetivos da administração. Chiavenato (1979:188) esclarece o significado do termo *manipulação*. Para o autor manipulação é todo e qualquer processo através do qual se condiciona o indivíduo a fazer qualquer coisa sem a sua participação realmente livre. A manipulação tem mais um sentido de imposição ou ordem emitida em função de autoridade do que decorrência de um ato de vontade ou de iniciativa, que exprima desejo espontâneo de colaboração do indivíduo. A manipulação envolve um processo através do qual o indivíduo acredita estar fazendo algo que realmente vem de encontro à sua vontade, quando na realidade ele foi condicionado cuidadosamente para pensar assim.

### **2.4.3 Teoria Comportamental da Administração ou Teoria Behaviorista - Homem Administrativo**

A Teoria Comportamental da Administração, afirma-se na década de 40, tendo como iniciador Herbert Alexander Simon, além de outros expoentes, como: Chester Barnard, Douglas McGregor, Rensis Likert, Chris Argyris, dentre outros. Estritamente no campo da motivação salientam-se: Abraham Maslow, Frederick Herzberg e David McClelland, cujas teorias por eles sugeridas, em face de sua relevância para fins desse estudo, serão apresentadas, nesse estudo, no capítulo 4 – Psicodinâmica do Processo Motivacional no Trabalho -, mas especificamente, na seção que trata das Teorias do Processo Motivacional.

Para Simon (1996:101-102), as variáveis que revelam aspectos subjetivos e relativos da personalidade foram omitidas pela teoria tradicional, porém, estas variáveis não podem ser tratadas como fatores independentes e inexplicados, mas devem ser tratadas como fatores determinados e previstos pela teoria.

Considerando que as organizações estão permeadas de decisões e ações e que muita importância tem sido dada às ações e nenhuma às decisões que em última instância antecipam as ações, Simon propõe sua Teoria da Decisão, como base para explicação do comportamento humano nas organizações, destacando: (i) uma das funções da organização consiste em situar seus membros num ambiente psicológico que condicione suas decisões aos objetivos da organização e lhes proporcione as informações necessárias para tomar corretamente essas decisões; (ii) existe uma racionalidade no comportamento administrativo, pois o comportamento dos indivíduos nas organizações administrativas é planejado, isto é, orientado no sentido das metas e objetivos. Tal intencionalidade produz a integração do sistema do comportamento, cuja ausência tornaria a administração sem sentido; (iii) mais importante do que a satisfação atual é a relação que o indivíduo visualiza entre as possíveis alternativas atuais e eventuais condições futuras. Assim, há dois tipos básicos de decisão que os empregados têm que tomar. A primeira é a decisão de fazer parte da organização - ou deixar a organização. A segunda é a decisão de produzir ou recusar-se a produzir na escala exigida pela hierarquia da organização.

As divergências entre objetivos organizacionais e objetivos individuais constitui alvo de amplos debates pelos Behavioristas. Para Chester Barnard (1971), o executivo deve ser eficaz (na medida em que seu trabalho consegue atingir objetivos da organização) e ser eficiente (na medida em que seu trabalho consegue atingir objetivos pessoais) e o indivíduo precisa ser eficaz (atingindo os objetivos organizacionais através de sua participação) e ser eficiente (satisfazendo as suas necessidades individuais) para sobreviver ao sistema.

O psicólogo industrial Douglas McGregor, considerado por alguns autores um dos mais famosos Behavioristas na Administração, bem como o mais influente teórico do comportamento humano organizacional, tendo divulgado e popularizado a teoria da motivação como base da teoria administrativa, preocupou-se em formular nova concepção de administração, fundamentando-se no aspecto motivacional, em contraposição à teoria tradicional, excessivamente mecanicista e pragmática. Os entendimentos de McGregor são em seguida apresentados:

✓ A concepção tradicional da Administração, a qual denominou de Teoria X, se relaciona com a doutrina do homem racional-econômico, e se baseia nas seguintes premissas: (i) o homem é primariamente motivado por incentivos econômicos; (ii) como esses incentivos são controlados pela organização, o homem é um agente passivo que precisa ser administrado, motivado e controlado pela organização; (iii) as emoções humanas são irracionais e não devem interferir no auto-interesse do indivíduo; (iv) as organizações podem e devem ser planejadas de tal forma que o sentimento e as características imprevisas possam ser neutralizados e controlados; (v) o homem é essencialmente preguiçoso e deve ser estimulado por incentivos externos; (vi) os objetivos individuais em geral se opõem aos objetivos da organização, impondo-se, pois, um controle mais rígido; (vii) devido à sua racionalidade intrínseca, o homem é basicamente incapaz de autocontrole e de autodisciplina.

A Teoria X, que corresponde à Escola de Administração Científica, se baseia em três suposições gerenciais mais comuns: (a) o ser humano típico possui uma versão natural para o trabalho e irá evitá-lo se puder; (b) já que as pessoas não gostam de trabalhar, a maioria dos indivíduos deve ser coagida, controlada, dirigida e ameaçada de punição para que se possa levá-las a trabalhar adequadamente em direção aos objetivos organizacionais; (c) o indivíduo médio prefere ser dirigido para evitar responsabilidades, possui pouca ambição e acima de tudo procura segurança.

✓ Em contraposição a essa teoria, McGregor sugere a Teoria Y, segundo Prestes Motta (1997:39), constituída em linhas gerais dos seguintes pressupostos:

(1) A administração é responsável pela organização dos elementos produtivos da empresa: dinheiro, materiais, equipamentos e pessoas, para que esta atinja seus fins econômicos:

(2) As pessoas não são passivas ou resistentes às necessidades da organização, por natureza. Elas se tornam assim por sua experiência em outras organizações:

(3) A motivação, o potencial de desenvolvimento e a capacidade de assumir responsabilidades e dirigir o comportamento para os objetivos da organização estão todos presentes nas pessoas. Esses fatores são criados nas pessoas pela administração. É responsabilidade dela proporcionar condições para que as pessoas reconheçam e desenvolvam, por si próprias, essas características.

(4) A tarefa essencial da administração é criar condições orgânicas e métodos de operação em que as pessoas possam atingir seus objetivos, orientando seus esforços em direção aos objetivos das organizações.

Para McGregor, a Administração é, principalmente, um processo de criação de oportunidades, de realização de potenciais, de remoção de obstáculos e de encorajamento ao desenvolvimento. Neste sentido e visando a implementação da Teoria Y de McGregor algumas organizações adotaram práticas administrativas como: (i) a descentralização e delegação; (ii) ampliação do cargo e da significação do trabalho; (iii) gestão participativa; (iv) auto-avaliação do desempenho. No entanto, a implementação destas práticas administrativa não produziu os resultados esperados, provavelmente, pela falta de autenticidade ou por terem sido adotadas em ambiência centrada na concepção tradicional da Teoria "X".

Likert (1971) desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo era estabelecer a natureza da relação entre estilo de gerência e supervisão, de um lado, e o desempenho e satisfação do indivíduo, do outro. Tomando por base o resultado destas pesquisas empíricas, contemplando variáveis de análise, como: tomada de decisões, motivações, liderança, estabelecimento de metas, estrutura organizacional, etc. propôs a classificação de sistemas administrativos, definindo quatro perfis organizacionais (Perfis Organizacionais de Likert), respectivamente: autoritário, benevolente-autoritário, consultivo e participativo.

A clara preferência pelo Sistema 4 - Participativo é revelada por Likert, pelo entendimento de que esse estilo possibilita melhores respostas dos gerentes às demandas de um ambiente de mudança constante e acelerada. No entanto, em que pese os resultados de suas pesquisas mostrarem que, em muitos casos, existe uma correlação direta entre alta performance, satisfação no trabalho e a forma gerencial a que ele chamou de Sistema 4, há um bom número de casos em que essa correlação é inexistente.

O termo contrato psicológico usado pela primeira vez por Argyris (1968) é fundamental para se compreender o tipo de relação desenvolvida entre o indivíduo e a organização. Segundo Moura (1986:51), o conceito tenta demonstrar que, além do contrato social, conjunto de regras explícitas que regulam formalmente as relações - indivíduos (membros) e organização social (estrutura organizacional) - existem expectativas implícitas a influenciar marcadamente essa relação. Assim é que, o novo membro quando ingressa na organização espera ver satisfeitas uma série de expectativas nos mais diferentes níveis, tais como: realização, privilégios, reconhecimento, remuneração, enquanto que a direção também nutre uma série de expectativas em relação ao recém integrante, tais como: ajustamento, lealdade, obediência, eficiência, entusiasmo e disciplina.

Considera Moura (1986) que, com o tempo, o contrato psicológico sofre modificações e pode vir a ser "renegociado" ou mesmo tornar-se um "impasse" na convivência indivíduo e organização. O que se depreende, então, do fenômeno é a existência de um campo de forças, representado por expectativas mútuas. Ambas as partes investem energia com o intuito de realizar as suas expectativas e o resultado, inclusive, pode ser completamente diferente do esperado.

Chris Argyris, Rensis Likert e Douglas McGregor trataram de problemas diretamente ligados à eficiência, explorando áreas como motivação, a tensão e o conflito entre necessidades individuais e organizacionais. Já nas décadas de 40 e 50, recomendaram a adoção pelas organizações de práticas mais participativas e democráticas. Por situarem-se num contexto filosófico, sem proposições práticas de modelos organizacionais desejáveis para sua implementação, além do ambiente estável e baixos níveis de competitividade, *caracterizando a reduzida necessidade das organizações alterarem seu estilo de administração*, culminaram com a baixa adesão ao modelo. Somente na década de 60, como será apresentado, no capítulo 5 desse estudo - *Gestão pela Valorização Humana: Proposta Metodológica Conducente à Satisfação dos Docentes e à Qualidade do Ensino* -, a gestão participativa veio a criar impulso.

Da Abordagem Comportamentalista emerge a concepção - do homem administrativo - cuja ação, como mencionado por Lakatos (1997:54) somente é racional em relação aos dados específicos de determinada situação. Esses dados referem-se: ao conhecimento de futuros eventos ou à distribuição de probabilidades no que lhes diz respeito; ao conhecimento mais ou menos completo das várias alternativas para cada ação e suas conseqüências; a uma hierarquia para as alternativas de ação e para as conseqüências, baseada em regra e princípios. *Portanto, um complexo de processos afetivos e cognitivos* exerce influência na maneira pela qual o agente define a situação: especificamente, o que uma determinada pessoa deseja e aprecia influi em sua visão das coisas concretas e estas, sobre o que ela deseja e aprecia.

Lançado-se um olhar crítico sobre a Abordagem Comportamentalista ou Abordagem Behaviorista da Administração, vários estudiosos depreendem que:

(i) A contribuição da Teoria Comportamental, como indicado por Chiavenato (1979:197), é, sem dúvida alguma, definitiva para a Teoria Administrativa. No entanto, os behavioristas preocuparam-se muito mais em explicar e descrever as características do comportamento organizacional do que em construir modelos e princípios de aplicação prática. Daí, a relativa dificuldade de aplicação dessa teoria, que muito pouco tem de normativa, mas cuja riqueza conceptual é realmente impressionante.

Não obstante, acrescenta o autor (1979:205) que, sem dúvida alguma, a Teoria Comportamental veio incorporar à Teoria Administrativa, não somente um novo enfoque extremamente dinâmico e voltado aos procedimentos, como também, veio incluir novas e importantes variáveis humanas e organizacionais. Isto, sem se descurar de uma filosofia eminentemente democrática e humanística.

(ii) Mills (1965:106 e 107), entende que, os behavioristas partem para uma "psicologização" dos problemas organizacionais, considerando os participantes em termos de "racionais e não-racionais", "eficientes e ineficientes", "satisfeitos e insatisfeitos". Não resta dúvida de que a influência das ciências do comportamento dentro da Administração constitui um progresso enorme e inarredável. O exagero, contudo, é que é criticável.

(iii) Vários estudiosos compreendem que, a suposta humanização, introduzida, em grande parte pela absorção de postulados de outras áreas de conhecimento, notadamente, os da Psicologia, por meio da implementação de procedimentos tendentes a aumentar a satisfação motivacional do empregado e de ações que viriam a reduzir os controles e as pressões no ambiente organizacional, reforçam o caráter manipulatório da organização em relação aos indivíduos.

(iv) Simon, iniciador da Teoria Comportamentalista, ao definir, por meio de sua Teoria da Decisão, que à Administração compete situar seus membros num ambiente psicológico que condicione suas decisões aos objetivos da organização e lhes proporcione as informações necessárias para tomar corretamente essas decisões, revela sua racionalidade instrumental e legitima as práticas exploratórias até então desenvolvidas.

(v) Segundo Royes (1997:52), o "homem administrativo" é o estereótipo da submissão e da alienação. Suas ações e desejos são perfeitamente controláveis: do homem extrai-se o desejável e se lhe fornece o possível.

#### **2.4.4 Abordagem Estruturalista - Homem Organizacional**

Como corrente de pensamento, o Estruturalismo surge e ressurge em várias épocas, dividindo-se em quatro grupos principais (que possuem subdivisões): Estruturalismo abstrato (Lévi-Strauss); Estruturalismo concreto (Radcliffe-Brown e Guvitch); Estruturalismo fenomenológico (Weber); e Estruturalismo dialético (Marx).

Segundo Prestes Motta (1997-54e55), para o Estruturalismo abstrato, a estrutura é uma construção informadora do objeto, não relacionado com a realidade empírica, mas com os modelos construídos em função dela. Nesse sentido, por exemplo, as relações sociais constituíram a matéria-prima para a construção de modelos que permitiriam a manifestação da estrutura social.

Para o Estruturalismo concreto, a estrutura é a definição do objeto. Assim, o conjunto de relações sociais, num dado momento, constituiria uma estrutura.

Segundo o Estruturalismo fenomenológico, estrutura é um conjunto que tem sentido e que oferece, pois, à análise intelectual, um ponto de apoio, mas que ao mesmo tempo não é uma idéia, porque se constitui, se altera ou se organiza frente a nós como um espetáculo. Este entendimento não pretende retratar a realidade, à maneira de uma fotografia. Para Weber, nenhum sistema conceitual pode reproduzir integralmente o real e nenhum conceito a diversidade de um fenômeno particular.

O Estruturalismo dialético sustenta a análise que descobre as partes, força-as a preparar seu surgimento ao longo do desenvolvimento do todo, como um episódio de sua história, esforço, propriamente dialético, em que a história garante a análise. Por outro lado, a diferenciação permite pensar a integração, e voltar à totalidade sem fazer uma soma ou uma reunião, pois desde que as partes tenham adquirido bastante autonomia, é pelas relações de reciprocidade que se institui entre elas, que o todo é de algum modo restaurado.

Nas Teorias das Organizações, as Abordagens Estruturalistas mais recentes parecem pretender combinar, em proporções que variam de autor para autor, o Estruturalismo fenomenológico e o dialético, numa tentativa de englobar aspectos importantes da Abordagem Clássica com aspectos relevantes da Escola de Relações Humanas.

Segundo Lakatos (1997:53-54), a palavra estrutura é de emprego muito antigo, tanto nas ciências físicas quanto nas sociais e em termos amplos significa tudo o que a análise interna de uma totalidade revela, ou seja, suas inter-relações, disposições. O conceito de estrutura é especialmente importante para a ciência porque pode ser aplicado a coisas diferentes, permitindo a comparação. Nesse sentido, o Estruturalismo é um método analítico comparativo. Além disso, o Estruturalismo considera os fenômenos ou elementos com referência a sua totalidade, considerando, pois, o seu valor de posição. Assim, à sua característica comparativa, podemos acrescentar seu aspecto totalizante. Em síntese, o Estruturalismo apresenta como característica básica o fato de que o todo é maior do que a simples soma das partes.

A Administração Científica entendia que a organização mais eficiente seria também a organização mais satisfatória, uma vez que ela maximizaria tanto a produtividade como o pagamento do indivíduo. A Abordagem das Relações Humanas entendia que a organização mais satisfatória seria também a mais eficiente. Ela sugere que os trabalhadores não ficariam satisfeitos numa organização fria, formal, racional, que apenas satisfizesse suas necessidades econômicas (...) É exatamente ao explorar a visão harmônica dos escritores da Escola de Relações Humanas, que os escritores estruturalistas pela primeira vez reconheceram integralmente o dilema organizacional, ou seja: o inevitável conflito entre as necessidades organizacionais e as necessidades individuais, conflito esse que pode ser reduzido, mas não eliminado.

Para Etzioni, encontrar um equilíbrio entre os elementos racionais e não racionais do comportamento humano é um problema essencial da vida moderna, da sociedade e do pensamento. É também o problema essencial da Teoria das Organizações.

Como cunhado por Prestes Mota e Lakatos, as características do Estruturalismo baseiam-se em conceitos de:



a) homem organizacional, caracterizado por ao longo de sua vida, pertencer a uma multiplicidade de organizações. Dessa forma, sua personalidade deve: (1) ser bastante flexível, permitindo adaptação aos diversos papéis desempenhados, bruscos desligamentos de organizações e grupos e a novas participações em outras oportunidades; (2) ter alta resistência às frustrações, para evitar o desgaste emocional, decorrente da existência e necessária mediação do conflito que surge das demandas organizacionais e necessidades individuais; (3) ter capacidade de adiar as recompensas, fator que funciona como um mecanismo de compensação entre a realização de atividades rotineiras e perspectivas de poder executar atividades compatíveis com seus desejos e potencialidades; (4) ter permanentemente desejo de realização, o que é indispensável para garantir, por parte do indivíduo, a conformidade e a cooperação com as normas que controlam e asseguram, na empresa, os acessos às posições de carreira.

b) conflitos inevitáveis, isto é, o conflito entre os grupos é um processo social fundamental. Para os estruturalistas, o conflito é o grande elemento propulsor do desenvolvimento, embora isto nem sempre ocorra. Não são, portanto, os conflitos desejáveis, mas sua existência não pode ser ignorada, já que sendo inevitáveis, eclodirão sob as mais variadas formas (...) Segundo alguns estudiosos deste fenômeno, os três dilemas da geração de conflito referem-se: à coordenação e comunicação; à disciplina burocrática e especialização profissional; e ao planejamento administrativo e iniciativa.

c) incentivos mistos, partindo do princípio de que a monetarização dos incentivos deixa de lado importantes fatores psicossociais e unicamente estes não correspondem à real situação do trabalhador: o Estruturalismo apregoa, assim, a necessidade dos dois, inclusive sua interação.

Prestes Motta (1997:65) nos sinaliza a indiscutível importância das compensações sociais para a dedicação do homem à organização, não sendo poucos os exemplos de pessoas que trocam empregos por outros menos rendosos, mas que lhe conferem maior prestígio. Tal exemplo cita o autor, são muito comuns entre juizes, que poderiam ganhar muito mais em escritórios de advocacia, entre professores universitários, que poderiam também ganhar bem mais em empresas (...).

Caravantes (1998:59) visualiza no Estruturalismo três méritos: (1) introduz uma nova lógica integrativa e não dicotômica, para tratar da organização e do indivíduo; (2) temas como conflito, alienação e poder passam a encontrar guarida na Teoria Organizacional; (3) o Estruturalismo passa a preocupar-se não apenas com as organizações industriais, mas abre um novo leque de opções: hospitais, prisões, escolas, universidades, clubes, forças armadas, ordens religiosas, entre outras organizações.

Para Royes (1998), a Abordagem Estruturalista procura constituir a síntese das Abordagens anteriores. Indubitavelmente, promoveu um avanço considerável no corpo teórico da administração ao conceber e valorizar os conflitos, ao perceber a complexa interação existente no ambiente organizacional e fora dele, ao salientar que a organização é afetada pelo seu ambiente externo e ao privilegiar uma visão de totalidade na análise das organizações.

Todavia, para o autor, a neutralidade desejada pelos próprios estruturalistas, ao conceberem sua teoria, mostrou-se instrumentalizadora das práticas subordinativas correntes. Ao orientar o estudo para a organização, deixando em segundo plano o indivíduo, os estruturalistas acabam por fortalecer o sistema vigente, sem alterar as relações de mando. Ao proclamar a amenização de controles, a flexibilidade da estrutura, a cultura organizacional de tolerância, os estruturalistas escamoteiam um novo instrumento de dominação: o sistema de informações. Por seu intermédio, as mediações tornaram-se mais fáceis e os conflitos menos tensos e mais controláveis.

Entende, ainda, o autor que, "o homem organizacional" é compreendido como um ser submisso, envolto pelos inúmeros "papéis" que lhe são atribuídos nas diversas organizações das quais toma parte. Seus interesses são sempre condicionados aos da totalidade - os da organização. A liberdade relativa de que dispõe está circunscrita a ambientes impregnados pela ideologia do consumo, estabelecida pela moderna sociedade industrial.

Aranha (196:25) nos indica que:

✓ Cada vez mais as empresas são controladas por administradores, os tecnoburocratas. Tudo isto pode dar a ilusão de que a máquina livra o homem do duro conflito patrão-empregado, libera o seu tempo para outras atividades, mais prazerosas, criando ainda a expectativa da possibilidade de melhor distribuição das riquezas. O que ocorre, no entanto, é o aparecimento de mecanismos de exploração menos evidentes, já que a autonomia dos executivos tem como pano de fundo controlador o grande capital das multinacionais, concentrando renda e impedindo que a distribuição da riqueza seja feita de forma homogênea.

✓ A esse mundo da opulência, da tecnologia avançada, contrapõe-se grande parte do globo, relegada à miséria e à fome. Mesmo nas camadas que conquistam privilégios a nova organização acentua as características de individualismo, que levam a atomização e dispersão das pessoas, desenvolvendo uma cultura hedonista (de busca do prazer imediato) e narcisista (egocêntrica, com perda do sentido coletivo da ação humana).

✓ Ao mesmo tempo (e contraditoriamente), o processo de massificação pelos meios de comunicação impede que seja feita uma abordagem menos superficial das questões humanas mais vitais, justamente aquelas que permitiriam a discussão das formas de alienação.

### 2.4.5 Abordagem Sistêmica - Homem Funcional

O crescimento e aprofundamento do conhecimento humano desencadearam, ao longo do tempo, o processo da especialização, em virtude da impossibilidade de uma única pessoa incorporar as informações e o desenvolvimento maciço dos vários ramos do conhecimento. A especialização possibilitou ao ser humano penetrar no âmago de cada ciência, por outro lado, a medida em que o indivíduo aprofundava seus conhecimentos em determinada área do saber, sua visão global dos problemas ficava reduzida.

No sentido de trazer melhor entendimento sobre o significado do termo especialização, Caravantes (1998:95) nos apresenta o pensamento de pesquisadores do Grupo de Análise de Sistemas do Instituto de Pesquisas Especiais:

*"As especialidades não são independentes umas das outras. Na realidade, elas são criações do nosso espírito. A nossa mente, com finalidade de compreender a realidade, que é complexa, lança mão do recurso de classificação segundo as chamadas especialidades. Assim, os problemas que existem no mundo são antes de qualquer coisa problemas humanos, porque existem na medida em que o homem os sente. E o homem, ao se defrontar com uma situação problemática, desejando melhor compreendê-la para poder solucioná-la, classifica-a, isto é, encara-a sob vários aspectos: educacional, social, econômico, militar, médico, científico, tecnológico, etc.*

*Essa análise de um problema, isto é, essa decomposição de um todo em partes, facilita a definição dos passos necessários para sua solução. No entanto, torna-se necessária a síntese, a integração das soluções parciais em uma solução global do problema em foco."*

Como cunhado pelo autor, da época de análise, de isolamento e especialização cada vez mais refinada, evidencia-se lentamente o deslocamento para a era de síntese, de agregação, de busca do que existe em comum entre as várias áreas do conhecimento. O momento histórico que reverteu o processo unidirecional da especialização foi a Segunda Guerra Mundial, que exigiu a formação de equipes interdisciplinares, com especialistas de áreas diversas, para equacionar e solucionar os complexos problemas surgidos.

A partir da Teoria Geral dos Sistemas, formulada e desenvolvida pelo economista Kenneth Boulding e pelo biólogo Ludwig Von Bertalanffy, emerge, por volta de 1950, a Abordagem Sistêmica com o objetivo básico de sintetizar as idéias comuns a várias disciplinas ou a busca da definição de um "corpo único da ciência que pudesse integrar todas as abordagens até então apresentadas por cientistas e pesquisadores de outras disciplinas".

Entre os autores que promoveram a "leitura" da Teoria Geral de Sistemas para o arcabouço teórico administrativo, destacaram-se: Katz, Kan, Lawrence e Lorsch: os dois primeiros procuraram verificar o comportamento da organização em relação ao seu ambiente; os dois últimos procuraram, a partir da definição das organizações como sistemas sociais, integrar a macroabordagem sociológica à microabordagem psicológica, nos estudos das relações entre indivíduos e grupos que pertencem à organização.

O conceito de sistemas tem suas origens em várias disciplinas científicas como a Biologia e a Sociologia. Estas têm um denominador comum: o chamado sistema aberto, que descreve as ações e interações dentro de um ambiente. Assim, em Biologia o desenvolvimento do corpo se inicia com a fertilização de uma célula operada pela ação e interação com seu ambiente.

A descrição de sistema aberto é perfeitamente aplicável à organização. A organização é um sistema criado pelo homem e mantém uma dinâmica interação com o seu meio ambiente (caracterizado pelos clientes, fornecedores, concorrentes, entidades sindicais, órgãos governamentais e muitos outros agentes externos). Influi sobre o meio e dele recebe influências. Além disso, é um sistema formado por diversas partes inter-relacionadas, que trabalham em harmonia, uma com as outras, com a finalidade de alcançar uma série de objetivos, tanto da organização como de seus participantes.

Como cunhado por Nascimento (1972:5-52), o sistema aberto pode ser compreendido como um conjunto de partes em constante interação (o que ressalta a característica da interdependência das partes) constituindo um todo sinérgico (maior que a soma das suas partes) orientado para determinados propósitos (com um comportamento teleológico, orientado, portanto, para os fins) e em permanente relação de interdependência com o ambiente externo (essa interdependência há que ser entendida como a dupla capacidade de influenciar o meio externo e por ser por ele influenciado).

Como idéias centrais da Abordagem Sistêmica, cabe destacar o pensamento de alguns autores:

O homem funcional, segundo Lakatos (1997:63), é compreendido a partir de uma visão da organização como um sistema de papéis inter-relacionados. As noções de expectativa de um comportamento (o que as pessoas ao redor de um indivíduo dele esperam, no que diz respeito a sua conduta em determinadas situações) e comportamento do papel (desempenho dos direitos e deveres inerentes ao cargo) ocupam função relevante. Por outro lado, o sistema de papéis não é fechado, nele influenciando as variáveis organizacionais (*status* que a pessoa ocupa na hierarquia), de personalidade (maior ou menor flexibilidade) e interpessoais (relacionamento com os outros componentes da organização).

Destaca a autora que, a empresa não necessita da identificação total do indivíduo com a organização, mas sua inclusão parcial, isto é, nos aspectos funcionais, não de forma rígida, como na Administração Científica, mas com certa liberdade que, juntamente com a interação (conhecimento das expectativas dos demais em relação a seu papel) e o estímulo (medida de atendimento das expectativas por seu comportamento), devem aumentar a produtividade.

Os conflitos de papéis são oriundos de fatores internos e externos que exercem influências divergentes sobre o comportamento e as expectativas do papel.

Para Prestes Motta (1997:89), há, em primeiro lugar, o conflito interno que ocorre quando as expectativas de papel de um participante do conjunto são incompatíveis entre si. Em segundo lugar, há o conflito que ocorre quando as expectativas de dois ou mais participantes do conjunto são incompatíveis. Em terceiro lugar, temos o caso das expectativas de um papel serem incompatíveis com as expectativas de outro desempenhado pela mesma pessoa e, ainda, o conflito interno que ocorre quando as expectativas de uma pessoa se chocam com as expectativas do conjunto de papéis em que está inserida. Finalmente, há o caso em que as expectativas não são incompatíveis, mas a pessoa não é capaz de satisfazer as expectativas próprias e dos demais no tempo e nos padrões de qualidade exigidos.

Kahn in: Prestes Motta (1997:89) nos indica que, as origens e as consequências dos conflitos de papéis podem ser resumidas na afirmação de que expectativas contraditórias de papéis provocam pressões opostas de papéis que geralmente afetam a experiência emocional de uma pessoa, intensificando os conflitos internos, aumentando a tensão associada com vários aspectos do trabalho, reduzindo a satisfação com o trabalho e dominando a confiança nos superiores e na organização como um todo. O conflito de papéis tem um custo muito grande para o indivíduo em termos emocionais e interpessoais e também representa um alto custo para a organização, na medida que esta depende da coordenação e colaboração efetiva interna e externa de suas partes.

Além destas idéias centrais, Royes (1998:53) apresenta como principais características da Abordagem Sistêmica: (i) privilegia clara definição dos objetivos do sistema organizacional; (ii) procura separar o sistema global em partes ou subsistemas para promover análises; (iii) procura demonstrar as interações entre as partes do sistema global; (iv) procura avaliar e identificar os efeitos produzidos pelos relacionamentos das partes e do sistema com o ambiente; (v) procura possibilitar uma análise pormenorizada das variáveis que compõem os subsistemas: pessoas, grupos, entre outros; (vi) permite a confrontação de resultados ocorridos no processo em cada subsistema, em função do fluxo de informações e controles estabelecidos pelo sistema global; e (vii) concebe a troca de energia entre os elementos de entrada, o processo e os elementos de saída, considerando-a como a mantenedora da vida do sistema organizacional.

Como apreciação crítica da Teoria Geral dos Sistemas aplicada à Teoria das Organizações, ou seja, a Abordagem Sistêmica, verifica-se, segundo Prestes Motta (1997) que, de todas as Abordagens apresentadas até agora, a Teoria de Sistemas é a menos criticada, talvez pelo fato de que ainda não houve tempo para sua análise mais aprofundada, uma vez que as obras mais importantes dessa Teoria são muito recentes. No entanto, apresentar-se-á as considerações críticas de alguns autores.

- Prestes Motta (1997:97-100) considera que:

(i) ao analisar as organizações utilizando instrumentos importados da biologia e adaptados à natureza social das organizações, o teórico é vítima do que chamamos *ilusão científica*, isto é, passa a acreditar que o objeto tende a tornar-se tão previsível quanto os sistemas biológicos e que seu campo do conhecimento se presta ao rigor científico que caracteriza as ciências físicas:

(ii) na ênfase dada às relações entre organização e ambiente. a maioria dos teóricos de sistemas na análise organizacional parece dar uma importância excessiva ao papel desempenhado pelo último. A organização depende, para sua sobrevivência do crescimento e eficiência de sua adaptabilidade ao ambiente, o quer dizer que a organização mais propensa a sobreviver, crescer e ser eficiente é aquela na qual os papéis, normas e valores estiverem mais de acordo com as demandas do ambiente, o que em última análise traduz uma posição idealista que pressupõe a primazia do sistema cultural, com relação aos sistemas social e técnico e que negligencia o papel dinâmico das contradições internas das organizações.

- Royes (1998) entende que, segundo a Abordagem Sistêmica, o equilíbrio global é fundamental. Para mantê-lo, justificam-se ações de todos os tipos e em todos os níveis. E o homem, onde fica em todo o processo? Acrescenta o autor que, segundo as palavras de Tenório (1993:11), "o homem entra como um insumo que serve de recurso para ser processado, a fim de alcançar uma saída sob a forma de um produto que vai ser mensurado (controlado) pelos critérios/padrões preestabelecidos, com o objetivo de verificar se houve ou não retroalimentação".

Acrescenta o autor que, a reificação do homem, nesta Abordagem, chega ao ponto máximo. As preocupações da organização quanto ao desgaste emocional do trabalhador têm em vista, invariavelmente, a não desestabilização do sistema; não é discutido, entre outras coisas, o desgaste emocional apresentado pelo trabalhador em função de sua incondicional subordinação às normas, procedimentos e à autoridade funcional. (...) A subordinação solicitada ao "homem funcional" é muito mais abrangente: seu condicionamento emocional também é atingido sob a égide da uniformização e da eficiência do sistema.

#### **2.4.6 - Abordagem Contingencial - Homem Complexo**

A Teoria da Contingência é um passo além da teoria dos Sistemas em Administração. Como citado por Kast e Rosenzweig in: Chiavenato (1979), a visão contingencial da organização e de sua administração sugere que uma organização é um sistema composto de subsistemas e delineado por limites identificáveis em relação ao seu suprasistema ambiental. A visão contingencial procura compreender as relações dentro e entre os subsistemas, bem como entre a organização e seu ambiente e definir padrões de relações ou configuração de variáveis. Ela enfatiza a natureza multivariada das organizações e procura compreender como as organizações operam sob condições variáveis e em circunstâncias específicas.

Ao longo das teorias examinadas neste estudo, foram abordadas as diversas concepções desenvolvidas a respeito da natureza humana e das organizações. Desde as concepções simplificadas e generalizadas acerca do ser humano - seja como a do "homem econômico" ou do "homem social" - até as concepções mais amplas e sofisticadas - seja como a do "homem organizacional", do "homem administrativo" ou do "homem funcional" - a tônica tem sido a tendência à construção de modelo de criatura mais ou menos pronto e acabado e que não leva em consideração as diferenças individuais.

O homem, contudo, é um indivíduo muitíssimo mais complexo do que o que se acha. Não é somente mais complexo com relação à sua natureza, às suas características, às suas múltiplas necessidades e potencialidades, como também, é singularmente diferente de seus semelhantes quanto à própria estrutura de sua complexidade. Além do mais, é diferente de si mesmo em relação ao tempo, na medida em que, através da experiência e da aprendizagem, sua personalidade e seu comportamento sofrem profundas modificações.

Quanto mais complexas e diferenciadas a sociedade e as organizações que a compõem, tanto mais complexo e diferenciado o homem que as habita. Daí a enorme dificuldade de generalizar conceitos sobre os seres humanos.

Schein in: Chiavenato (1979) propõe uma concepção contingencial a que denomina "homem complexo", baseando-se nas concepções anteriores, mas considerando que essas concepções contam apenas uma parte da história, vêm apenas um pedaço do todo. O autor considera a complexidade do homem e os fatores que influenciam sua motivação para contribuir para as metas organizacionais. Nesse sentido, um indivíduo é concebido como um sistema de necessidades biológicas, de motivos psicológicos, de valores e de percepções: um sistema individual.

Numa apreciação crítica da Teoria da Contingência, Kast e Rosenzweig in: Chiavenato (1979) afirmam que, a visão contingencial procura compreender as relações dentro e entre os subsistemas, bem como entre a organização e seu ambiente e definir os padrões de relações ou configurações das variáveis. Ela enfatiza a natureza multivariada das organizações e tenta compreender como as organizações operam sob condições variadas e em circunstâncias específicas. A visão contingencial é, ao final das contas, orientada para sugerir delineamentos organizacionais e ações gerenciais mais apropriadas para situações específicas. Estes autores consideram os modelos contingenciais extremamente úteis para a formulação de estratégias, delineamento e redelineamento organizacional, sistemas de informação e decisão, sistemas de influência e liderança comportamentais.



Os autores que defendem a Teoria Contingencial mostram consenso no sentido de que:

1) São unânimes na rejeição dos princípios universais de administração: não existe uma melhor maneira de administrar ou de organizar. O que os administradores fazem depende das circunstâncias ou do ambiente. A prática administrativa é eminentemente situacional e circunstancial. Em outros termos, é contingente.

2) Como a prática administrativa é situacional, segue-se que o administrador deve desenvolver suas habilidades de diagnóstico para que tenha a idéia certa no momento certo. A Abordagem Contingencial supre a administração de conceitos, instrumentos, diagnósticos, métodos e técnicas apropriadas para a análise e resolução de problemas situacionais;

3) A Abordagem Contingencial é aplicável a inúmeras habilidades administrativas, principalmente, àquelas que envolvem componentes comportamentais.

Ainda no campo da apreciação crítica, Royes (1998:57) considera que a Abordagem Contingencial: (i) como as demais, não questionou ou propôs reformas que viessem a alterar as relações de produção, o desequilíbrio entre capital e trabalho, a feição alienadora da moderna sociedade industrial, ou mesmo a condição de sujeição do homem às estruturas; (ii) só fez manter e aperfeiçoar a face racional-instrumental das Teorias Organizacionais. Entende que as propostas de "melhoria" das condições de trabalho, o "respeito" as individualidades e a percepção do homem como "sistema" não levou o indivíduo a sua emancipação.

Em que pese não ter feito parte do escopo de análise desta seção do estudo, vale citar o surgimento, a partir de 1950, de algumas Abordagens Gerenciais, como: - Desenvolvimento Organizacional (DO), Qualidade Total, Reengenharia e Readministração.

## 2.4 Educação: Disputa Hegemônica entre as Racionalidades Econômica e Social

Nas seções anteriores deste capítulo, foram analisadas as interferências da superestrutura – economia – sobre a infra-estrutura – modos de produção, bem como as decorrentes influências sobre a classe trabalhadora.

O trabalho de fator de construção do ser humano passou a representar fator de sua alienação. À luz da disciplina “psicodinâmica do trabalho”, os modos de produção, principalmente no sistema capitalista, infringiram na classe trabalhadora grande dose de insatisfações, de sofrimentos e, em decorrência, problemas patológicos para o ser humano. Assim, a insatisfação da classe trabalhadora se fez sentir sobre os resultados organizacionais, passando o ser humano a ser percebido como indolente, avesso ao trabalho e para trabalhar adequadamente precisa ser coagido, controlado, dirigido e ameaçado de punição. Analisou-se, também, o esfacelamento do sentido de solidariedade entre os trabalhadores, acentuando-se, como indicado por Aranha (1996:25), as características de individualismo, que levam a atomização e dispersão das pessoas, desenvolvendo uma cultura hedonista (de busca do prazer imediato) e narcisista (*egocêntrica, com perda do sentido coletivo da ação humana*).

Verificou-se, ainda, o surgimento, no início do século XX, das Teorias Organizacionais – corpo de conhecimentos descritivos e prescritivos que se relacionam com as organizações, os administradores e o processo administrativo -, assumindo, em suas diversas concepções, o ideário da supremacia da objetividade das organizações, vale dizer, a maximização de seus resultados econômicos e financeiros. A dimensão subjetividade – o que é fundamental ao ser humano, segundo o pensamento filosófico grego – ou tido de outra forma, a interioridade das pessoas, a singularidade e a espontaneidade do eu, não têm sido, autenticamente, valorizadas pelas Teorias das Organizações, bem como pelas organizações. A ênfase tem sido a (con)formação do ser humano ao alcance das metas organizacionais.

A partir destas análises, buscar-se-á nesta seção do estudo investigar as mediações entre os modos de produção capitalista - *tylorista, fordista/keynesiana e toyotista* - e a direta ou indireta subordinação da educação à perspectiva economicista e dualista. Abordar-se-á a educação de forma abrangente, sendo as análises específicas da educação superior apresentadas no capítulo 3 – Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

O materialismo histórico-dialético trata da interferência da materialidade dos modos de produção – formas de produção em determinadas sociedades e em determinadas épocas – sobre a organização educacional, vale dizer, das influências da infra-estrutura sobre a superestrutura.

Ao longo da história, sempre que a humanidade experimentou mudanças profundas na economia e no modo de produção (escravista, feudalista, capitalista), entraram em efervescência, como cunhado por Frigotto in: Ramos (2001:Prefácio), os embates teóricos e ideológicos e reformaram-se os processos de formação humana e as concepções educativas. Estas mudanças podem ter sentido de avanço em termos de ganhos para a humanidade ou retrocesso.

O papel social da educação, tomado pelo campo da economia política da educação, representa especificamente a relação fortemente imbricada entre processo de trabalho e processos educativos.

A materialidade do trabalho como pressuposto fundante do devenir humano e, segundo, Marx e Gramsci, como princípio educativo está estreitamente vinculado ao processo de produção e à perspectiva que se atribua à educação.

Para Frigotto (2000:31), o ser humano que atua na reprodução de sua vida material o faz enquanto uma totalidade psicofísica, cultural, política, ideológica etc. O trabalho, nesta perspectiva, não se reduz a “fator”, mas é, por excelência, a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental. A educação, nesta perspectiva, é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas e lúdicas).

Para o autor, a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico.

Verifica-se, no entanto, que as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos da educação podem refletir duas dimensões antagônicas: (i) subordinação à esfera do capital, elegendo como perspectiva a pedagogia das competências, assumindo o ideário individualista e imediatista; ou (ii) formação do ser humano como totalidade – ser humano, classe social e força de trabalho – numa dimensão de compromisso social coletivo.

Segundo Frigotto (2000:26), historicamente, na perspectiva das classes dominantes, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

A luta, segundo Frigotto (2000:31), é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas taylorista, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócios e os organismos que os representam.

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, segundo Frigotto (2000:Introdução), *de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses dos diferentes grupos sociais*, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. Essa concepção de educação como “fator econômico” vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força e de classe, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política, entre indivíduos, grupos, classes e nações.

As mudanças na economia e nos modos de produção, bem como a constante queda na forma keynesiana da gestão do Estado, vem ao longo do tempo, como mencionado anteriormente neste estudo, supervalorizando o potencial humano, enquanto indivíduo, como fator de desenvolvimento das nações, atribuindo à educação a responsabilidade sobre o futuro dos países.

Em que pese à importância econômica atribuída aos aspectos ligados à formação dos trabalhadores seja antiga – remontando à economia clássica – é com Theodoro Schultz, na década de 50, que a Teoria do Capital Humano é alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social. Esse professor da Universidade de Chicago/EUA publicou a obra Teoria do Capital Humano que lhe rendeu o prêmio Nobel de Economia em 1968.

A partir de pressupostos econômicos da Teoria do Capital Humano, nos quais a educação do ser humano representa investimento importante para o desenvolvimento econômico da sociedade, o economista Adam Smith escreveu em 1970, a obra intitulada A Riqueza das Nações, na qual define o capital humano como um capital fixo que consiste na soma das habilidades de todos os habitantes ou membros de uma sociedade, os quais contribuem para a valorização desse capital e para o desenvolvimento dessas sociedades. *Por isto, para o economista inglês, a educação básica deveria ser generalizada e acessível a todos.*

*A Teoria do Capital Humano se constitui numa ferramenta que permite levantar tratar, analisar e interpretar informações a respeito do potencial humano, ou seja, representa uma ferramenta para medir o valor de um determinado objeto, no caso, a educação e a formação profissional. Se esse objeto não tem valor qualitativo, ou seja, valor social, político e cultural dentro da própria sociedade, carece de sentido medir seu valor quantitativo.*

Nessa Teoria, a educação aparece como o elemento essencial na potencialização da capacidade de trabalho para alcançar o desenvolvimento econômico. Os investimentos em educação explicariam as diferenças dos estágios de desenvolvimento entre os países e seriam capazes de reverter estas mesmas diferenças. Vale dizer, uma nação é rica ou pobre dependendo do estoque de conhecimento acumulado por ela. Segundo esta linha de entendimento, o Brasil é pobre porque falta a população condições de estudar e se capacitar para o desenvolvimento de sua economia.

Essas premissas sofrem de miopia, são revestidas de reducionismo, porquanto não buscam nos fenômenos históricos as múltiplas determinações ou mediações que constituem os baixos níveis de escolaridade no Brasil. Não apreendem os vínculos mediatos e imediatos com uma totalidade histórica. Não consideram que o Brasil, após seus 500 anos após a descoberta pelos europeus, 400 anos foram de escravidão e colonização e, atualmente, continua colonizado pelos países que representam o centro hegemônico do capital. Ignoram os efeitos nefastos da globalização excludente, mutilando a milhares de brasileiros os direitos sociais mais elementares à vida humana, neles incluindo-se a educação e o trabalho.

Prosseguindo nesta linha de análise, a lógica da Teoria do Capital Humano ao considerar que a situação social das pessoas é decorrência de sua condição educacional, assume o ápice da crueldade e irresponsabilidade. Esta lógica leva os seres humanos mais carentes, a se considerarem, segundo Forrester (1997:11-12), incompatíveis com uma sociedade da qual eles são produtos naturais. Levando-os a se considerarem indignos dela e, sobretudo, responsáveis pela sua própria situação, que julgam degradante (já que degradada) e até censurável. Eles se acusam daquilo que são vítimas. Julgam-se com o olhar daqueles que os julgam, olhar esse que adotam, que os vê como culpados, e que os faz, em seguida, perguntar que incapacidade, que aptidão para o fracasso, que má vontade, que erros puderam levá-los a essa situação. A desaprovação geral os espreita, apesar do absurdo dessas acusações. Eles se criticam – como são criticados – por viver uma vida de exclusão social.

Acrescenta a autora, que tudo isto leva o ser humano ao sentimento de vergonha e que não há nada que enfraqueça nem que paralise mais que a vergonha. Ela altera na raiz, deixa sem meios, permite toda espécie de influência, transforma em vítimas aqueles que a sofrem, daí o interesse do poder em recorrer a ela e a impô-la, ela permite fazer a lei sem encontrar oposição, e a transgredi-la sem temor de qualquer protesto. É ela que afasta a pessoa de tudo aquilo que permitiria recusar a desonra e exigir uma tomada de posição política do presente. É ela, ainda, que permite a exploração dessa resignação, além do pânico virulento que contribui para criar. Segundo a autora, a vergonha deveria ter cotação na Bolsa de Valores: ela é um elemento importante do lucro. A vergonha é um valor sólido, como o sofrimento que a provoca ou que ela suscita.

No Brasil, em 1988, se afirma a perspectiva da ampliação do espaço público e da escola pública, gratuita, laica, unitária e universal. Ganhou, por outro lado, amplo espaço o debate da formação humana omnilateral, tecnológica ou politécnica.

A década de 90,  *todavia, segundo Frigotto in: Ramos (2001:Prefácio), reiterou uma espécie de castigo de Sísifo que nos assola historicamente. Com o governo Collor de Mello ensaia-se um projeto hegemônico para integrar de forma subordinada e aviltante o Brasil à nova (des)ordem mundial dentro do ideário da globalização. As conquistas da década de 80 foram uma a uma anuladas em nome do ajuste da economia, mediante os mecanismos de desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização. Os debates dos educadores durante uma década e suas formulações e propostas para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, posteriormente, para o Plano Nacional de Educação, não eram compatíveis com a ideologia e políticas do ajuste e, por isso, foram duramente combatidas e rejeitadas.*

Segundo o autor, instaura-se uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional quanto no plano da concepção educativa. No plano institucional a educação de direito social e subjetivo de todos passa ser cada vez mais encarada como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado ou filantropia. (...) O parâmetro do mercado para a qualidade do ensino evidencia de forma mais profunda e, por isso, radical, a dominância do pensamento privatista como diretriz educacional. A implementação da Reforma do Ensino, mediante os parâmetros curriculares e os mecanismos de avaliação (ENEM, SAEB e Provão) ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para a empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado.

Todos esses passos e crises do processo deixam evidente que idéias não morrem, dialeticamente, o homem inteligente sempre soube construir o novo com lições incorporadas das experiências do passado.

Entendo-se o trabalho como categoria que caracteriza fundamentalmente o homem, bem como sendo o trabalho uma práxis, ou seja, a ação humana pressupõe a relação dialética entre a teoria e a prática, o pensar e o agir, Aranha (1998:224) questiona, então: "saber para que" e responde enfaticamente "para transformar o mundo e a si mesmo". É sob esta ótica que a autora pensa a escola, como transmissora do saber acumulado em uma determinada sociedade e também como local de recriação e crítica do saber.

Segundo a autora, cabe a escola um saber para o trabalho e também um saber sobre o trabalho. Saber sobre o trabalho significa discutir os fundamentos do trabalho, explicitar as formas pelas quais o homem, neste momento concreto, transforma o mundo em que vive, bem como os tipos de relação humana decorrentes da divisão do trabalho. Para que haja a real democratização da escola é preciso torná-la universal e gratuita, superando a *escola dualista*, segundo a qual a elite recebe instrução geral e propedêutica, bem como formação acadêmica e "desinteressada", enquanto os proletários são encaminhados para a formação técnica, transformada em simples profissionalização.

No sentido de possibilitar o entendimento do real significado da qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu*, buscou-se nesta seção do estudo a compreensão dos fundamentos da educação, de como os processos educativos historicamente construídos, alteram-se face às mudanças na econômica e nos modos de produção. Assim, com base no resultado da pesquisa bibliográfica referente à temática – trabalho e educação sob a égide do capitalismo –, apresentou-se como campos de análise: (i) sentido ontológico do trabalho; (ii) mudanças econômicas e sociais; (iii) mudanças nos processos produtivos; (iv) pensamento administrativo; (v) educação: disputa hegemônica entre as racionalidades econômica e social.

### Capítulo 3

## PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

---

O ensino da pós-graduação *stricto sensu* – pela natureza que lhe é peculiar – educação continuada alimentada pela insatisfação do incompleto no saber e pelo estímulo à criação (UERJ:2001) ou, como caracterizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96 – indissociabilidade entre pesquisa (produção de um determinado saber); ensino (transmissão desse saber); e extensão (devolução desse saber à sociedade, sob forma de serviço/atendimento prestado, fora do âmbito das atividades eminentemente acadêmicas), assume proeminência, face ao avanço nas fronteiras do conhecimento, por meio da realização de pesquisa e a qualidade do ensino, possibilitando, dentre outras variáveis, proeminente impulso ao desenvolvimento sócio-econômico do Brasil, melhoria dos padrões éticos nacionais, governança responsável e compartilhada, bem como a inserção do país no cenário internacional, tendo como fim precípua o autêntico respeito à dignidade e à valorização do ser humano.

Diante destas premissas e buscando-se um referencial teórico que possibilite a análise do objeto deste estudo – influências do processo motivacional do corpo docente sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* -, neste capítulo, discorrer-se-á sobre: (i) políticas públicas para educação superior; (ii) qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*; (iii) trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*; (iv) gestão nas instituições de ensino superior; (v) avaliação do ensino de pós-graduação *stricto sensu*.

### 3.1 Políticas Públicas para Educação Superior

Nesta parte do estudo, abordar-se-á: (i) significado e abrangência de políticas públicas; (ii) historização do ensino superior brasileiro; (iii) educação na Constituição da República Federativa do Brasil; (iv) Lei de Diretrizes e Bases Nacional – Lei nº 9.394/96.



### 3.1.1 Significado e Abrangência de Políticas Públicas

É geralmente aceito que política pública constitui um processo consciente de seleção de metas, a cargo de atores presentes no sistema decisório, e que nele está compreendida a identificação dos meios para consecução das metas estabelecidas.

As decisões tomadas devem, em princípio, estar dentro da capacidade de realização dos principais atores. Esse entendimento não se limita apenas à ação, inclui, também, a inação, isto é, a decisão de nada se fazer.

As políticas públicas envolvem mais de uma decisão. Portanto, não devem ser concebidas de forma isolada e única, mas, sim, como um processo social dinâmico que pode ser uma agregação de numerosas decisões menores tomadas ao longo do tempo e no qual o que se discerne como sendo a decisão final pode marcar não o fim, senão o princípio de um processo muito mais amplo de considerações alternativas.

### 3.1.2 Historização do Ensino Superior Brasileiro

Com a finalidade de melhor encaminhar as discussões a respeito dos problemas sobre a realidade educacional pública brasileira em nível superior, faz-se mister a apresentação a *historização do processo educacional brasileiro, compreendendo: (i) a educação populista que principia na década de 30 indo até o golpe militar de 1964, sendo dividida em duas fases, tomando a data de 1945, com o fim do Estado Novo, como linha demarcatória; e (ii) a educação autoritária, cuja delimitação temporal vai de 1964 até os dias atuais.*

### 3.1.2.1 - A Educação Populista

O "período populista" compreende o período em que a classe hegemônica, dominante no final da Primeira República, formada notadamente por latifundiários, cafeicultores, é forçada a dividir o poder com a nova classe média burguesa, emergente, urbano-industrial.

a) Na primeira fase do "período populista" (1930-1945), "pioneiros" da educação, em oposição ao ensino oligárquico, nitidamente elitista (tradição que vinha desde a Colônia, onde a Igreja detinha o monopólio da educação), propõem a educação fundamental, universal, voltada para o trabalho produtivo, baseada no modelo norte-americano. É defendida a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, bem como a laicidade e a co-educação.

Para o Estado nacional-populista a escola representa, segundo Gadotti (1997:111), o instrumento ideal para a disseminação da nova ideologia desenvolvimentista, isto é, o mito do desenvolvimento capaz de produzir o bem-estar de todos independentemente de classe social. Como diz Marx em *O Capital*, a implantação do capitalismo financeiro e da grande indústria supõe a cooperação e a nova burguesia encontra na educação um instrumento adequado para preparar as novas gerações de trabalhadores para a cooperação: a sociedade política impõe a sua hegemonia sobre as instituições de ensino, para transformá-las num "aparelho ideológico" a seu serviço.

Situam-se dentre os fatos marcantes deste período: (i) criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde e do Conselho Nacional de Educação; reforma do ensino secundário; criação do ensino comercial; e estabelecimento do estatuto das universidades brasileiras; (ii) a Constituição de 1934 estabelece a elaboração de um plano nacional da educação, institui a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário e declara o ensino religioso facultativo; (iii) a Constituição de 1937 introduz o ensino profissionalizante e a obrigatoriedade de as indústrias e sindicatos criarem escolas de aprendizagem. Além de declarar obrigatória a disciplina de educação moral e política.

Em consequência, segundo Gadotti (1997:112), são criadas, em quase todos os estados, as escolas técnicas profissionalizantes exigidas pelos vários ramos da indústria que necessitava de maior qualificação e diversificação da força de trabalho. A escola torna-se, assim, um aparelho de reprodução da mão-de-obra, de reprodução da divisão social do trabalho e da ideologia dominante, consolidando a estrutura de classes.

Na segunda fase do "período populista" (1945-1964) verifica-se a estabilidade da aliança entre o empresariado e setores populares, atrelados notadamente ao Ministério do Trabalho, contra as antigas oligarquias. No entanto, o capital estrangeiro veio provocar o rompimento desta aliança. As crescentes reivindicações dos setores populares constituíam para o capital estrangeiro uma barreira para o seu projeto de expansão com o mínimo de freios institucionais.

A partir da Constituição de 1946 começa a longa gestação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que só seria sancionada em 1961. Essa lei visava substituir a Reforma Capanema de 1942, inspirada na reforma educacional italiana empreendida com Gentile sob a ditadura fascista. A lei orgânica do ensino secundário determinava, por exemplo, como função principal do ensino secundário, a formação da "consciência patriótica e da consciência humanística".

Em 1948, o Ministro Clemente Mariani encaminha o primeiro projeto-de-lei que fazia algumas concessões às classes trabalhadoras, propondo a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e criando a equivalência dos cursos de nível médio, mediante prova de adaptação. Este projeto não foi aprovado.

O projeto-de-lei de 1957 chamado de "substitutivo Lacerda", ao contrário, propunha que a sociedade civil assumisse o controle da educação, pregando, portanto, a privatização do ensino. A educação seria financiada pelo Estado, mas este não poderia fiscalizá-la. Alegava-se então a chamada "liberdade de ensino". A reação a esse projeto por intelectuais e educadores culminou em 1959 com o "Manifesto dos Educadores". Era a segunda grande campanha nacional em defesa do ensino público e gratuito. A Lei 4.024 de 1961 (LDB) é o resultado de compromisso entre essas duas tendências (Projeto-de-lei Mariani e Lacerda). A LDB representa um certo triunfo do setor privado, garantindo-lhe até o direito, em alguns casos, de ser financiado pelo Estado.

### 3.1.2.2 A Educação Autoritária – Deterioração do Ensino Público

Desde a década de 20, sucessivas campanhas em favor do ensino público e gratuito movimentaram numerosos educadores e estudantes. No entanto, o ensino privado, depois de 1960, apoderou-se da maior fatia do ensino superior, pois a ele chegava a clientela que poderia assegurar os lucros da "mercadoria" educação. Paralelamente, cresce o descaso do Estado pelo ensino superior.

Para Gadotti (1997:117), o tipo de desenvolvimento (ou de modelo de subdesenvolvimento) que foi violentamente implantado a partir de 1964 (o capitalismo dependente) é a causa principal do movimento de desativação dos investimentos do setor público em matéria de educação. A política econômica implantada começa, desde 1965, a exercer pressões sobre a universidade para atrelá-la ao modelo de desenvolvimento imposto.

O terceiro grau foi ampliado pela necessidade do sistema econômico de uma competição maior na mão-de-obra especializada. A valorização do *status* social do profissional de terceiro grau, mesmo sem uma formação técnica melhor do que a do segundo grau, gerou procura de formação superior que o mercado não poderia absorver.

Em 1968, o exame vestibular não era classificatório como hoje, mas eliminatório, isto é, aprovava certo número de candidatos que eram reconhecidos como capazes de ingressar no ensino superior. Não existindo vagas para todos os aprovados, ficava um número "incômodo" de "excedentes" reclamando o direito de ter ensino superior. Com as crises dos "excedentes", em 1968, a burguesia que havia se apoderado do aparelho de Estado, não desejando abrir mão de parcela de seus lucros, optou pela solução mais simples, a solução do ensino pago: expandir a rede de ensino privado.

Gradativamente o ensino público perde sua força e sistematicamente o Estado vem criando mecanismos para desobrigar-se de oferecer ensino superior. Hoje, no Estado de São Paulo, 95% das vagas do ensino superior são pagas.

Os relatórios da reforma universitária de 1968 recomendavam que o ensino superior fosse sendo transformado gradativamente em ensino pago através do aumento crescente de taxas. Assim foram criados: (i) o crédito educativo (bolsas reembolsáveis), (ii) seguro educação (garantia com a morte ou invalidez do pai que os filhos poderiam prosseguir nos estudos); (iii) banco nacional da educação (financiamento da educação em longo prazo).

Dentre os fatores de desinteresse do governo pelo ensino público, Gadotti destaca: (i) *Fatores Econômicos*: A medida em que o Governo retira os créditos da área educacional, ele tem condições de aproveitar esses recursos para outros setores de maior rendimento para o capital; (ii) *Fatores Ideológicos*: Se a universidade é reivindicada por setores da burguesia média e serve para criar e difundir a ideologia dominante, ela serve também, dialeticamente, para criar a contra-ideologia. Seria mais fácil controlar a ideologia de uma universidade na qual apenas a classe dominante tivesse acesso. Por isso a burguesia cria hoje todos os obstáculos para não permitir o ensino superior aos filhos dos trabalhadores e a eles próprios. Com a democratização do ensino superior, o papel da universidade, de produção, manutenção e difusão da ideologia estaria comprometido. É verdade que, numa sociedade onde a burguesia detém as rédeas do processo econômico-político, a abertura da universidade às classes subalternas seria suficiente para pôr em risco a hegemonia burguesa. Contudo, o acesso de parcela significativa de trabalhadores ao ensino superior representaria mais um foco de resistência que, no estágio do capitalismo hoje no Brasil, a burguesia não está disposta a alimentar.

A universidade autoritária teve seu início em 1965, quando Raymundo Moniz de Aragão, então Ministro da Educação, entregou a responsabilidade de "reformular a estrutura da universidade brasileira", vale dizer, de "reformular a política educacional brasileira, a um grupo de especialistas norte-americanos, representados pelo professor da Universidade de Houston, Rudolph Atcon, que visitou 11 universidades federais e a Católica do Rio Grande do Sul.

Atcon conseguiu, com expressões muito gerais, esconder o caráter da reformulação pretendida que era basicamente atrelar o sistema educacional e a universidade em particular ao modelo de desenvolvimento econômico dependente imposto pela política econômica americana para a América Latina.

Mais do que a letra do relatório de Atcon, Gadotti sugere a necessidade de se considerar o espírito do relatório. O relatório fala que a universidade brasileira não presta serviços à comunidade e que a universidade deve prestar serviços à comunidade. Só que por "comunidade" Atcon entende a empresa capitalista. Não faz referência às necessidades básicas em matéria de educação da maioria da população. A comunidade para ele é o capital. Entende-se então que a relação escola-sociedade deva ser uma relação entre escola e o capital. É como se a universidade fosse "financiada" pelo capital e não pelos trabalhadores.

Com relação ao relatório Atcon, três registros merecem ser destacados;

(i) "É preciso desenvolver uma filosofia educacional para o continente", vale dizer uma ideologia capaz de adestrar os novos quadros técnicos para o desenvolvimento capitalista sob a orientação do capital americano;

(ii) "A universidade latino-americana deve consolidar sua autonomia e adquirir um grau maior de independência real. O melhor sistema legal para alcançar este grau de liberdade é transformar a universidade numa fundação privada";

(iii) "A reforma administrativa inclui eliminação da interferência estudantil na administração tanto colegiada como gremial". Esta última recomendação parece ter inspirado o Relatório Meira Matos que, para fortalecer o princípio de autoridade na universidade, propõe uma série de medidas de "ordem disciplinar" para impedir qualquer representação estudantil.

Os diagnósticos das comissões envolvendo americanos e brasileiros permanecem sigilosos. Até hoje não foram publicadas as recomendações referentes ao ensino superior, quando esta era uma das preocupações fundamentais da política educacional norte-americana para o Brasil. Os próprios acordos foram feitos em sigilo. O público tomou conhecimento do acordo firmado em 1965 apenas em novembro de 1966. Como disse Lauro de Oliveira Lima "é a primeira vez, ao que se saiba, que planejamento educacional de um país é objeto de sigilo para o próprio povo que o utilizará. O que se sabe, por evidência, é que o centro de gravidade das decisões sobre o ensino do país deslocou-se do MEC, no Palácio da Educação, para a sede comissões de americano-brasileiras, cujos endereços não são acessíveis a qualquer um". A imprensa não teve acesso às reuniões mec-usadianas. Os próprios reitores não foram informados dos estudos em andamento.

As recomendações das comissões mec-usadianas não foram divulgadas, mas influenciaram decisivamente o grupo de trabalho da reforma da universidade em 1968. Cabe ressaltar que, a reforma universitária também não contemplou a discussão pública.

A reforma universitária adotou o modelo americano: sistema de créditos, dois níveis de pós-graduação (mestrado e doutorado), regime de tempo integral e de dedicação exclusiva e exame vestibular unificado e classificatório. Foram aproveitadas, algumas inovações introduzidas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na Universidade de Brasília, como a dissolução da cátedra e a departamentalização.

Segundo Gadotti (1997:123) não existem mudanças substanciais entre a política educacional traçada entre 1965 e 1968 e a proposta atual do governo brasileiro com relação ao ensino superior: Em síntese o governo pretende:

**1º) Desobrigar-se cada vez mais acentuadamente de sua função de oferecer esse nível de ensino**, jogando essa responsabilidade para os que comprem os serviços educacionais, isto é, instituir o **ensino pago**. Já houve pelo menos quatro tentativas nesse sentido: (i) o aumento das taxas escolares; (ii) a instituição do crédito educativo; (iii) o semicongelamento das vagas no ensino oficial; (iv) a campanha permanente contra o ensino superior público com o falso argumento de que é um "ensino para os ricos", como se a universidade fosse responsável pela má distribuição da renda no país.

**2º) Ampliar o controle político sobre as instituições de ensino superior**. Daí a campanha pela transformação das universidades federais autárquicas em fundações. Os argumentos também aqui são falaciosos. Argumenta-se que essa medida visaria criar autonomia da universidade, quando o que ocorrerá é justamente o contrário. Os reitores, como já fazem alguns hoje, em vez de dedicar-se aos problemas acadêmicos e administrativos deveriam sair de chapéu na mão para recolher as migalhas que porventura alguma empresa privada reservaria para a pesquisa universitária. Não apenas os reitores, mas igualmente os professores.

A empresa nacional não tem condições para isso, e o capital estrangeiro, que teria condições, não tem interesse em investir em pesquisa pura ou tecnológica num país periférico. Estaria assim decretada a falência da universidade a não ser que todas as despesas recaiam sobre os estudantes.

Acrescenta o autor que, as medidas governamentais visam:

a) fortalecer o poder do estado de intervir nas instituições de ensino, já que quem manda nas fundações são os seus fundadores (em última instância o Presidente da República), que terá a possibilidade de nomear diretamente o reitor (*interventor*) dessa instituição;

b) estrangular economicamente a universidade, diminuindo seu potencial crítico. Através dessa estratégia, reduzir a universidade a uma instituição mais conservadora do que já é, a serviço do capital estrangeiro (eventualmente);

c) impedir a pesquisa e ação sobre as reais necessidades da população, já que a universidade estará atrelada aos interesses das grandes empresas. Toda pesquisa engajada seria eliminada. O capital não teria interesse algum em investir em ensino e pesquisa na área das ciências humanas e da educação. Portanto, haveria um declínio muito grande da qualidade de ensino nestes setores;

d) reduzir as verbas da educação para repassar esses recursos em projetos que teriam mais "retorno" em termos políticos ou para financiar os desejos megalômanos dos tecnocratas da área econômica; e

e) incrementar o ensino superior pago e com ele a mercantilização da educação.

Para Gadotti, há que se desmistificar aspectos desta política:

1) "Autonomia Financeira" que significa a criação de mecanismos de captação de recursos próprios pelas universidades, buscados na iniciativa privada: o ônus desta "autonomia" será o maior atrelamento dos cientistas da universidade ao modelo econômico vigente e a diminuição da responsabilidade do Estado pela educação. Por trás da chamada "autonomia financeira" existe a questão da privatização das universidades oficiais.



2) "Autonomia Administrativa" das universidades que também se liga à política de captação de recursos. A "autonomia administrativa" dependerá da estrutura interna e poder de cada universidade e das interações dessa estrutura interna com os financiadores. Questões como a carreira do magistério (no que diz respeito aos critérios de admissão-demissão e promoção funcional), os métodos e critérios para a escolha dos dirigentes universitários, que estão ligadas à chamada "autonomia administrativa" estariam correndo o risco da interferência de princípios empresariais.

3) Autonomia Universitária - administrativa, financeira, didático-pedagógica - não pode coexistir com a privatização do ensino. A irrisória quantia que o Estado arrecadaria com a cobrança de anuidades pelas universidades públicas não resolveria os problemas do ensino; possivelmente, serviria apenas para pagar a máquina arrecadadora. Torná-lo-ia, assim, ainda mais dependente dos interesses privados. A implantação do ensino pago representa para a universidade pública o fim da sua autonomia.

Hoje o poder das universidades não representa a comunidade universitária diante do poder público; representa, ao contrário, o poder público dentro da universidade. Quando este poder é "ameaçado" pelo movimento de democratização da universidade, o poder público não hesita em utilizar-se de seu instrumento repressivo para intervir nela (como no caso da UNICAMP).

Segundo Frigotto (2000:30), na sua formulação mais geral, a análise das relações entre o processo de produção e as práticas educativas, desde a perspectiva clássica liberal ou neoliberal, é explicitada pela concepção de que a sociedade é constituída por fatores onde, em determinado período, um destes fatores é o fundamental e determinante, como por exemplo, a economia e outros será a política, a religião. Por esta perspectiva, o trabalho, a tecnologia, a educação são concebidos como fatores. A educação e a formação humana terão como sujeito definidor às necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução.

Sendo a práxis educacional intencional, as ações governamentais são conduzidas no sentido de desobrigar-se do ensino gratuito e instituindo o ensino pago, atrelando a universidade aos interesses de grandes empresas, *reduzindo as verbas destinadas à educação, compromete a coerência e eficácia do ensino superior, pelo fato de não ter explicitado previamente e pragmaticamente os fins a serem atingidos.*

Pressupõe-se que numa sociedade democrática, o acesso à universidade deva ser amplamente facilitado a todo cidadão que a ela deseje ingressar. No entanto, nas sociedades em que existe *desigual repartição dos bens - como o caso do Brasil - o que gera privilégios, a universidade não atinge os objetivos da universalização do saber.* Breve estudo da história da educação brasileira é suficiente para que seja constatada a exclusão, o não acesso, pela maioria, ao saber em nível superior.

### **3.1.2.3 Educação na Constituição da República Federativa do Brasil**

A Constituição da República Federativa do Brasil na Seção I do Capítulo III dispõe sobre a Educação. Com relação à temática deste estudo, cabe destacar:

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao desenvolvimento das pessoas, seu *preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (I) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (III) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (IV) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (V) *valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;* (VI) gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (VII) garantia de padrão de qualidade.

**Art. 207.** As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de *gestão financeira, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.*

### 3.1.2.4 Lei de Diretrizes e Bases Nacional – Lei Nº 9.394/96

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Capítulo IV refere-se à Educação Superior, dos seus 15 capítulos, cabe destacar:

**Art. 43.** A educação superior tem por finalidade: (I) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; (II) formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; (III) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; (IV) promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação. (V) suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; (VI) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade; (VII) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica na instituição.

**Art. 44.** A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: (I) cursos sequenciais por campo de saber de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; (II) de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; (III) de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; (IV) de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

**Art. 46.** A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

**§ 1º.** Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia ou em desc credenciamento.

**§ 2º.** No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para superação das deficiências.

**Art. 52.** As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: (I) produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quando regional e nacional; (II) um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; (III) um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

**Art. 53.** No exercício de sua autonomia, é assegurado às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: *(estão destacadas apenas as primeiras três sugestões, em face de pertinência com este estudo)*: (I) criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (II) fixar currículos dos seus cursos e programas, observando as diretrizes gerais pertinentes; (III) estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;

### 3.2 Qualidade do Ensino de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, constitui uma das perspectivas da nova LDB, no que tange à educação superior. De forma abrangente, estas três atividades podem ser entendidas como: pesquisa: produção de um determinado saber; ensino: transmissão desse saber; e extensão: devolução desse saber à sociedade, sob a forma de serviço/atendimento prestado, fora do âmbito das atividades eminentemente acadêmicas. A inter-relação destes elementos configura um ciclo, base da educação superior, onde cada uma das partes sobredetermina e é sobredeterminada pelas demais.

Neste sentido, Villardi e Oliveira in: Alves e Villardi coord. (1999: 153-155) apresentam as seguintes considerações:

- Partindo do pressuposto de que ninguém ensina aquilo que não sabe, a atividade da pesquisa se constitui uma necessidade intrínseca ao ato de ensinar. Mesmo considerando os diferentes tipos de pesquisa, o que caracteriza a atitude do pesquisador frente ao objeto pesquisado é a sua capacidade de diante dos dados colocados, extrair um conhecimento novo, que pode se traduzir como um produto, um processo ou até mesmo uma nova forma de ver o problema. Assim, o pesquisador se apresenta, antes de tudo, como um crítico do objeto pesquisado, alguém que detém um profundo conhecimento sobre determinado assunto e que, portanto, está apto a impor sobre ele um olhar múltiplo.

- O ensino, no âmbito da educação superior, requer do professor esse tipo de visão do objeto a ser estudado. Essa exigência se prende ao fato de que, não se constituindo dessa forma, o ensino se reduz a instrução. Sendo assim, a atividade de pesquisa, na totalidade da educação superior, se traduz como uma exigência para que se atinja sua finalidade maior, expressa na própria Lei: *"estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo"*. O professor que encarna esse espírito acadêmico certamente estará contribuindo para o desenvolvimento da crítica e da reflexão em seu aluno.

A imbricação entre ensino e pesquisa se torna, pois, um pré-requisito para uma educação de qualidade, onde o aluno seja instado a pensar e a posicionar-se, adotando uma visão aberta e conseqüente, *que se manifesta não só diante do objeto de estudo, mas diante do mundo.*

▪ A extensão, por outro lado, permite, à luz do artigo 43 inciso VI da nova LDB, *"estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular dos nacionais e regionais, prestar serviços à comunidade e estabelecer com ela uma relação de reciprocidade"*.

Completa-se, dessa forma, segundo os autores, o ciclo de ligações existentes entre ensino, pesquisa e extensão, cuja manutenção é essencial tanto para formação do aluno quanto para que a *atividade docente não se apresente como um fim em si mesma, desvinculada da dinâmica social.*

Não obstante, como mencionado neste estudo, constata-se que algumas correntes do pensamento percebem a qualidade do ensino como a absorção ou projeção profissional, pelo mercado de trabalho, do novo Mestre ou Doutor. Outras correntes insurgem-se a essa visão, pela compreensão de que a dimensão e a relevância da qualidade deste ensino não pode ser reduzida a objetivos meramente pragmáticos e mercadológicos e, ainda pelo entendimento de que seu fim precípua é estimular, no egresso do Mestrado ou Doutorado: (i) a potencialização de habilidades de análise reflexiva e de problematização da realidade que se apresenta ou, como indicado por Kosik (1976), não como um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens; e (ii) a atuação profissional de forma consciente e responsável, vale dizer, voltada ao autêntico respeito à dignidade e à valorização do ser humano ou, ainda, alicerçada na percepção da possibilidade de se produzir e reproduzir riquezas sem se produzir e reproduzir infelicidade humana.

Em síntese, a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* repousa na formação de Mestres e Doutores para atuarem como cidadãos preparados e profundamente motivados, com *capacidade de pensar criticamente e de analisar problemas sociais, buscando soluções para esses problemas e assumindo responsabilidade cívica.*

A qualificação humana, segundo Frigotto (2000), diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capaz de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico.

Ao tratar da função social e da crise da educação, no interior da crise do capitalismo contemporâneo e de suas instituições, Mézaros in: Frigotto (2000) indaga se as instituições – inclusive as educacionais – foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas.

Para Frigotto (2000), a luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do *mono* domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma de polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam.

Luckesi (2001) entende que a universidade é, por excelência, razão concretizada, inteligência institucionalizada, daí ser, por natureza crítica, porque a razão é eminentemente crítica. Sendo a função específica da universidade o desenvolvimento da dimensão racionalidade, pode-se visualizar o processar-se dessa mesma racionalidade em dois momentos complementares: primeiro, a racionalidade instrumental-crítica, porque tem a universidade à responsabilidade de formar os quadros superiores exigidos pelo desenvolvimento do país; segundo a racionalidade crítico-criadora, porque sua missão não se esgota na mera transmissão do que já está sabido, ela deve fazer avançar o saber. (...) Criadora e crítica, porque específico da universidade é o esforço de ser e desenvolver nos seus membros a dimensão de uma consciência crítica, ou seja, aquele potencial humano racional constantemente ativo na leitura dos acontecimentos da realidade, para ver, para analisar, comparar, julgar, discernir e, finalmente, propor perspectivas racionais de ação, em acordo sempre com as exigências do homem que aspira a ser mais. Dentro do processo histórico, para ser consciência crítica, portanto, a universidade deve estar continuamente em interação com a sociedade, a realidade que a gera e sustenta.

Para o autor, é com fé que vemos renascer sinais de uma universidade brasileira que quer descobrir-se universidade, para poder conhecer cientificamente a nossa realidade, refletir, analisar, criar proposições novas, sugerir e avaliar; não mais apenas repetir e importar; universidade voltada para o homem e não a exclusivo serviço da economia polarizada pelo lucro, desvinculada do sentido do homem, escravizada à tecnocracia.

### **3.3 Trabalho Docente na Pós-Graduação *Stricto Sensu***

Com vistas à análise do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*, abordar-se-á: (i) o professor como ser individual e social; (ii) práxis pedagógica do trabalho docente; (iii) compromisso político, social e ético dos professores.

#### **3.3.1 O Professor como Ser Individual e Social**

Para compreensão do sentido do professor - como ser individual e social -, serão considerados alguns ensinamentos legados por Luckesi (1994). O ser humano se constitui de uma trama de relações sociais, na medida em que ele adquire o seu modo de ser, agindo no contexto das relações sociais em que vive, produz, consome e sobrevive. O ser humano é prático, ativo, uma vez que é pela ação que modifica o ambiente que o cerca, tornando-o satisfatório às suas necessidades; e enquanto transforma a realidade, constrói a si mesmo no seio das relações sociais determinadas. Conseqüentemente, o ser humano é social, na medida em que vive e sobrevive socialmente. Vive articulado com o conjunto dos seres humanos de gerações passadas, presentes e futuras. Não se dá isoladamente. A sua prática é dimensionada por suas relações com os outros. É um ser histórico, uma vez que suas características não são fixas e eternas, mas determinadas pelo tempo, que passa a ser constitutivo de si mesmo.

Para compreender como o ser humano se constitui na dinâmica das relações sociais como ser ativo, social e histórico, Marx entende o trabalho como elemento essencial constitutivo do ser humano. O agir humano se faz de forma social histórica, produzindo não só o mundo dos bens materiais, mas, também, o próprio modo de ser do ser humano.



A essência do ser humano é o trabalho. Como diria Marx, o trabalho realizado em condições históricas: específicas e determinadas. Isto significa que o trabalho deve ser entendido *concretamente*.

Segundo Luckesi, a ação humana prática – o trabalho - sobre a realidade desperta e desenvolve o entendimento, a capacidade de compreensão e a emergência de níveis de abstração cada vez mais complexos. O ser humano age sobre o meio ambiente, natural e social e, ao mesmo tempo e subseqüentemente, reflete sobre a sua ação, para entender o seu modo de agir; a seguir, volta à ação instrumentalizado por um entendimento mais avançado e assim sucessivamente. (...) O seu entendimento e sua ação tornam-se elementos cada vez mais complexos e perfeitos, assim como o próprio ser humano torna-se mais complexo e perfeito. *Deste modo o trabalho é a fonte de humanização do ser humano.*

Porém, acrescenta o autor, o trabalho não se dá em abstrato; é da sua essência a sua efetivação na história e na sociedade. Esse elemento – o trabalho – que constrói o ser humano não é *uma abstração metafísica que existe etérea e abstratamente*. O trabalho, na nossa sociedade, possui, dentro de si, a contradição de constituir o ser humano, ao mesmo tempo, criando-o e alienando-o.

A alienação surge, inicialmente, pela alienação do produto do próprio trabalho, da própria ação. O excedente (produzido socialmente pelo conjunto dos trabalhadores) é apropriado apenas *por uma parte da sociedade; por aqueles que detêm os meios de produção*. Portanto, parte da força de trabalho dos trabalhadores, que se transforma em produto, não lhes pertence. Esse excedente é posto à venda, como mercadoria ou serviço pelos donos do capital, fugindo assim ao controle do produtor. Os produtores perdem o poder de decisão sobre o futuro do seu trabalho. são alienados do controle sobre “o que”, “o como”, o “para quê”, o “para quem” produzem. Vêm, portanto, *alienada uma parte de si mesmos*. Essa é a *situação material efetiva*.

Assim, Luckesi indica quem é o professor:

✓ Em primeiro lugar, é um ser humano e, como tal, é construtor de si mesmo e da história através da ação; é determinado pelas condições e circunstâncias que o envolvem. É criador e criatura ao mesmo tempo. Sofre as influências do meio em que vive e com elas se autoconstrói.

✓ Em segundo lugar, além de ser condicionado e condicionador da história, ele tem o papel específico na relação pedagógica.

Para que possa exercer sua função, o professor deve ser suficientemente capacitado e habilitado para compreender o patamar do educando. E, a partir dele, com todos os condicionamentos presentes, trabalhar para elevá-lo a um novo e mais complexo patamar de conduta, tanto no que se refere ao conhecimento e às habilidades, quanto no que se refere a sua atuação numa dimensão de comprometimento social coletivo.

### **3.3.2 Práxis Pedagógica do Trabalho Docente**

A qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu* implica essencial e insubstituivelmente na docência de qualidade e na qualidade do inter-relacionamento professor-aluno, fundamentado, no princípio do incentivo à criatividade, à crítica, ao debate, ao estudo e, com isso marcando a co-responsabilidade na condução do processo ensino-aprendizagem.

Necessário se faz, como indicado por Luckesi (1994) que os sujeitos da práxis-pedagógica – educador-educando – estejam empenhados em edificar a reflexão crítica: de um lado o professor, sujeito da criação, coordenação, proposição de estudos, questionamentos e debates; de outro lado, o aluno, sujeito – nunca objeto – de seu aprendizado, exercitando e desenvolvendo seu potencial crítico, por meio de um esforço inteligente de assimilação, de criação, de questionamento.

Na práxis pedagógica, o educador é aquele que, tendo adquirido o nível de cultura necessário para o desempenho de sua atividade, dá direção ao ensino e à aprendizagem. Ele assume o papel de mediador entre a cultura elaborada, acumulada e em processo de acumulação pela humanidade e o educando. O professor fará a mediação entre o coletivo da sociedade (os resultados da cultura) e o individual do aluno. Ele exerce o papel de um dos mediadores sociais entre o universal da sociedade e o particular do educando.

Nos indica o autor que, o professor: (i) dificilmente poderá desempenhar seu papel na práxis pedagógica se não tiver compreensão da realidade na qual atua; (ii) precisa ter comprometimento político com o que faz; (iii) necessita conhecer bem o campo científico com o qual trabalha; (iv) deve ter habilidades e recursos técnicos de ensino. Para o autor, estes elementos se completam com uma habilidade denominada “arte de ensinar”. É preciso desejar ensinar; é preciso querer ensinar. É preciso ter paixão nessa atividade. Assim, o educador:

(i) dificilmente poderá desempenhar seu papel na práxis pedagógica se não tiver compreensão da realidade na qual atua, caso contrário, sua atividade profissional nada mais será que reprodutora da sociedade via o senso comum hegemônico.

(ii) precisa ter comprometimento político com o que faz. O educador que afirma não possuir posicionamento político assume o posicionamento dominante dentro da sociedade – no caso da nossa sociedade um posicionamento burguês. O educador só tem duas opções: ou quer a permanência desta sociedade, com todas as suas desigualdades, ou trabalha para que a sociedade se modifique.

(iii) necessita conhecer bem o campo científico com o qual trabalha. Não é apenas com os rudimentos de conhecimentos adquiridos em livros didáticos que um educador exerce com adequação seu papel. O livro didático é útil no processo de ensino, mas ele nada mais significa do que uma cultura científica estilizada.

(iv) deve ter habilidades e recursos técnicos de ensino. Ensinar não significa, simplesmente, ir para sala de aula onde se faz presente uma turma de alunos e “despejar” sobre ela uma quantidade de conteúdos. Ensinar é uma forma técnica de possibilitar aos alunos a apropriação da cultura elaborada da melhor e mais eficaz forma possível.

Em última instância, essas condições sugeridas por Luckesi referem-se ao processo motivacional do professor como variável preponderante à obtenção da qualidade do ensino. Em que pese não comprovado em trabalho de maior rigor científico, supõe-se que sem a motivação do professor, ou seja, sem paixão, sem desejo de ensinar, a qualidade do ensino fica comprometida, quiçá inviabilizada. É o sentido que o professor atribui ao magistério, ou seja, sua necessidade de ordem afetiva colocada sob o império de seus valores com relação à educação que determinam seu comportamento motivacional no sentido do alcance da qualidade do ensino.

### **3.3.3 – Compromisso Político, Social e Ético dos Professores**

Ao ministrar sua aula, o professor não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de grupos sociais, do município, do estado, da nação, alguém que se encontra num processo histórico e dialético, participando da construção da sua vida e de outros seres humanos.

Mesmo lecionando disciplinas de caráter técnico-teórico, cabe ao professor conhecer a história da ciência, saber como se formou o pensamento científico, o tempo cultural e social em que ele se consolidou, suas utilizações durante a história dos homens, suas possíveis aplicações no presente, implica, em última instância, em educar politicamente cidadãos.

Abordagens de temas como desemprego, condições precárias de trabalho, desqualificação profissional, formação de profissionais nas e pelas empresas, aspectos políticos das profissões etc. devem ser debatidas amplamente com os discentes, para que a universidade não se desvincule da dinâmica social. No entanto, sem permitir que a universidade se submeta às exigências da classe hegemônica capitalista, pois seu objetivo fundamental, como cunhado por Frigotto (2000), é a formação do ser humano como totalidade – ser humano, classe social e força de trabalho -, numa dimensão de comprometimento social coletivo.

Referindo-se ao compromisso social e ético dos professores, Libâneo (1994:47-48) nos indica que:

- O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

- A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade, papel que cumpre provendo as condições e os meios (conhecimentos, métodos, organização do ensino) que assegurem o encontro do aluno com as matérias de estudo. Para isso, planeja, desenvolve suas aulas e avalia o processo de ensino.

- O sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu permanente empenho na instituição e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade.

- O compromisso social, expresso primordialmente na competência profissional, é exercido no âmbito da vida social política. Como toda profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais. O compromisso ético-político é uma tomada de posição frente aos interesses sociais em jogo na sociedade. Quando o professor se posiciona, consciente e explicitamente, do lado dos interesses da população majoritária da sociedade, ele insere sua atividade profissional – ou seja, sua competência técnica – na luta ativa por esses interesses; a luta por melhores condições de vida e de trabalho e a ação conjunta pela transformação das condições gerais (econômicas, políticas, culturais) da sociedade.

### 3.4 Gestão das Instituições de Ensino Superior

Tendo estudo como foco de análise as influências do processo motivacional do corpo docente sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*, e, sabendo-se que à gestão compete oferecer os fatores exógenos que conduzam à satisfação motivacional dos professores, abordar-se-á nesta seção: (i) sentido da gestão das instituições de ensino; (ii) pensamento e gestão estratégica nas instituições de ensino; (iii) modalidade de gestão de pessoas predominantes nas IES's públicas.

#### 3.4.1 Sentido da Gestão das Instituições de Ensino.

O significado de gestão (do latim *gestio-ōnis*) engloba três palavras-chave: objetivos (resultados ou fins esperados); decisões (escolhas) e recursos (pessoas, instalações, máquinas, equipamentos, espaço, tempo, dinheiro, informações).

Entendendo-se processo como atividade ou ação, administração ou gestão é o processo ou atividade dinâmica em tomar decisões sobre objetivos e recursos. O processo de administração ou gestão é inerente a *qualquer situação em que haja pessoas utilizando recursos para atingir algum tipo de objetivo*. Em última instância, administração ou gestão é o processo que procura garantir a qualidade das decisões sobre objetivos.

A gestão relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes *que afirmam ou desafirmam os princípios que as geram*.

Saviani (1987) nos indica que toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento da realidade do trabalho. Assim, toda organização escolar, tem por fundamento a questão do trabalho.

Acrescenta o autor que, na formação dos homens há que se levar em conta o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como ele trabalha, produz-se a modificação das formas pelas quais os homens existem. Nesse sentido, é possível detectar ao longo da história diferentes modos de produção da existência humana que passa pelo modo comunitário; o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista, baseado na transformação exercida pelos escravos; o modo de produção feudal, baseado no trabalho do servo, que trabalha a terra, que é propriedade privada do senhor feudal, e o modo de produção capitalista, baseado na apropriação privada dos meios de produção onde os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles. Esses diferentes modos de produção revolucionaram sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua existência.

As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho, como analisado anteriormente, trazem novos desafios para a educação e sua gestão. São mudanças que se operam no plano econômico-social, ético-político, cultural e educacional.

Para produzir – trabalho material –, o ser humano necessita antecipar em idéias os objetos da ação, ou seja, representar mentalmente os objetos reais. Por se constituir em objeto de preocupação explícita e direta, essa representação mental dos objetos abre a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser chamada de “trabalho não-material”. Trata-se aqui, da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, vale dizer, a produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana.

A educação se situa nesta categoria de “trabalho não-material” e daí decorre sua importância, por agir diretamente com o ser humano, visando a formar mentes e corações. Com essa compreensão, faz-se necessário definir a sua gestão.

A gestão da educação, segundo os princípios sociais exarados na Lei 9.394/96, nossa Carta Magna da Educação, se destina à formação para o exercício da cidadania, isto é, destina-se à promoção humana.

Gestão da educação significa “tomada de decisões” sobre o que se ensina, como se ensina, a quem se ensina e com que perspectiva, o que implica em compromisso.

As mudanças econômicas, sociais e tecnológicas imprimem novos conteúdos de formação, novas formas de organização da gestão da educação ressignificando o valor da teoria e da prática da administração da educação. Modalidades reducionistas da gestão educacional, isto é, meramente, mercadológicas, elegendo, tão somente a perspectiva da pedagogia das competências, assumindo o ideário individualista e imediatista, exercerão uma influência negativa sobre a perspectiva da educação para construção da cidadania e da inclusão social.

### **3.4.2 Pensamento e Gestão Estratégica nas Instituições de Ensino**

Gestão estratégica é o processo contínuo e sistemático de direcionar a IES pública para atingir sua missão. Envolve uma atividade significativa não só de planejamento e controle de decisões para o alcance dos objetivos, mas, sobretudo, de coordenação das ações resultantes do processo da adaptá-la ao seu ambiente.

À luz do estado da arte o pensamento e a gestão estratégica das IES's constituem processo didático de dissociação mental que compreende diversas fases assim conceituadas:

(i) missão refere-se ao propósito final que justifica e legitima, social e economicamente, a existência da IES;

(ii) valores são bens sociais que a IES pretende como direcionadores ou limitadores de todas as suas atividades; inspiram a maneira pela qual a IES deve se comportar para atingir seus objetivos;

(iii) visão organizacional significa nova perspectiva da IES; trata-se de referência das oportunidades e ameaças do ambiente interno e externo para decisões estratégicas;



(iv) filosofia é o princípio normativo direcionador da dinâmica institucional; explicitação dos princípios éticos e a definição de macroobjetivos compartilhados que configuram as verdades comuns, que são os motivadores essenciais à integração e à sinergia, para transformar objetivos e metas em resultados;

(v) políticas são parâmetros ou orientações para tomada de decisão da IES como um todo;

(vi) objetivo constitui a descrição clara, precisa, sucinta dos alvos a atingir; são os indicadores à ação para se chegar aos resultados; são intenções que devem gerar comprometimentos concretos;

(vii) meta é um objetivo quantificado;

(viii) estratégia estabelece as linhas de ação a serem seguidas por todos os membros da IES;

(ix) implementação significa colocar a estratégia em ação; adquirir e redistribuir pessoas e recursos materiais e financeiros para alcance dos objetivos e metas da IES;

(x) avaliação do desempenho acadêmico e institucional representa base clara e objetiva para alinhar ações a maximização de objetivos.

A gestão estratégica prioriza as interfaces da IES com o contexto que a cerca, no sentido de obter melhores condições para alcançar os objetivos e resultados colimados que, como visto anteriormente, podem assumir duas perspectivas antagônicas: subordinação ao capital ou formação do ser humano numa dimensão de comprometimento social coletivo.

Refletindo a respeito do profissional formado, resultado do aluno que ingressa na IES com a incorporação do saber adquirido ao longo do processo ensino-aprendizagem, poder-se-ia afirmar que o êxito da instituição de ensino no cumprimento de sua missão seria proporcionar no egresso do Mestrado ou Doutorado, como mencionado anteriormente neste estudo; (i) a potencialização de habilidades de análise reflexiva e de problematização da realidade que se apresenta; e (ii) a atuação profissional de forma consciente e responsável, vale dizer, voltada ao autêntico respeito à dignidade e à valorização do ser humano.

Segundo Meyer (1999), o contexto de mudanças tem pressionado o sistema universitário brasileiro, trazendo transformações substantivas nas políticas e na estrutura da educação superior, bem como na estrutura e no funcionamento das instituições. Estas, por sua vez, vêm lentamente buscando adequar-se a uma nova realidade, que demanda avaliação do desempenho organizacional, formas alternativas de financiamento além de maior eficiência, equidade e eficácia social.

Dentre as transformações significativas a que estão sendo submetidas as IES's, vale destacar, dentre outras, as seguintes considerações de Meyer (1999): (i) a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que trouxe grande autonomia e liberdade de atuação às instituições; (ii) competição cada vez maior entre as instituições, especialmente privadas, na busca por maior qualidade de ensino, por professores qualificados e por alunos mais bem preparados intelectual e academicamente para frequentar seus cursos; (iii) disseminação do processo de credenciamento e credenciamento de instituições, baseado na avaliação da qualidade dos recursos existentes, na qualificação docente, na produtividade acadêmica, na qualidade do ensino ministrado, no aprendizado, e na relevância social do trabalho desenvolvido pela instituição.

### **3.4.3 Modalidades de Gestão de Pessoas Predominantes nas IE's Públicas**

A visão da IES com relação ao corpo docente condiciona suas ações. Se o professor é visto pela organização como mero recurso de produção, sua preocupação maior será a de maximizar esse recurso, em termos de resultado mensurável, vale dizer, o professor, neste caso, é visto como ser passivo a ser programado e ajustado aos imperativos da maximização dos resultados.

Por outro lado, como cunhado por Motta (1997), se houver uma visão humanística, passa a existir compreensão mais ampla da natureza e das motivações do professor, bem como da influência do ambiente sobre seu comportamento e da influência de seus valores, sentimentos e atitudes no processo ensino-aprendizagem. A IES passa a ser vista não apenas como sistema de produção, mas também, como sistema social onde os valores, desejos, necessidades, interesses e objetivos das pessoas desempenham papel importante na concretização dos objetivos acadêmicos e institucionais.

A IES não pode ver o professor como um ser que molda seu comportamento, pela obediência cega, às exigências do processo organizacional, mas, contrariamente, como alguém que possui consciência crítica, capacidade de criatividade, inovação, de promoção da qualidade do ensino, requisitos primordiais à formação de seres humanos numa dimensão de comprometimento social coletivo e à legitimação da IES.

Segundo Paul Ricouer in: Fraga (1992), a ação administrativa é uma atividade essencialmente humana e a base conceptual da ação é a convicção de que certas mudanças somente ocorrem quando agimos, daí poder dizer-se que ação é um movimento consciente, investido de intencionalidade pelo agente. O agente predica a ação e acrescenta a experiência humana ao movimento, tornando-o intencional. O agente, pois, é capaz de reconhecer-se como sujeito de seu ato, como responsável pela ação, sem ser causa.

Há que se considerar, no entanto, que, além da motivação, é imperativo para obtenção da qualidade deste ensino que o professor detenha conhecimento da realidade na qual atua, para não ser mero reprodutor da sociedade via o senso comum hegemônico; tenha comprometimento político com o que faz; conheça bem o campo científico com o qual trabalha; tenha habilidades de recursos técnicos de ensino. Daí emerge a necessidade da gestão das IES's, no sentido de proporcionar ao corpo docente: formação continuada, além de outros fatores promotores de sua satisfação motivacional, assim como lhe oferecer, por meio da adoção de critérios qualitativos de avaliação, insumos sobre as práticas educativas adotadas, para que estas sejam constantemente aprimoradas.

Examinando-se o modelo de gestão de pessoas praticado nas IESs públicas, depreende-se, como indicado por Cruz e Vieira (ENANPAD:2000) à luz de alguns indicadores, como a seguir apresentados, total descaracterização de proposta de valorização de seus integrantes no sentido de proporcionar-lhes satisfação motivacional e, conseqüentemente, comprometimento e auto-envolvimento com os resultados pretendidos.

- As IES's públicas são regidas por conjunto de valores jurídicos (modelo-institucional-legal) em que a lei se contrapõe, muitas vezes, à aplicação das técnicas modernas de gestão de pessoas. Também constituem práticas correntes: inflexibilidade (tratar diferentes de forma homogênea); falsa objetividade (aparente racionalidade retratante de visão reducionista da realidade organizacional); e anacronismo (conflitante com as tendências de mudança da organização, dificultando a própria organização e criando dificuldades na gestão).

- A descontinuidade governamental e institucional e o modelo de administração burocrática dificultam a adoção de modernas formas de gestão de pessoas, que privilegiem a participação dos docentes em questões mais amplas das IESs públicas, como; estratégias e política de desenvolvimento organizacional, bem como nas decisões de caráter técnico e administrativo referentes ao exercício de suas funções.

- A função de *staff* de Recursos Humanos (RH) com ênfase nos registros e pagamentos dos docentes, assim como a atuação meramente tecnicista, não corresponde aos apelos que lhe são feitos em busca da valorização dos professores. Os profissionais da área muitas vezes não assumem o papel de prestadores de serviços aos gestores acadêmicos, ou seja, de consultores internos, ao contrário, tentam assumir o gerenciamento dos professores cujo administrador principal é o gestor acadêmico.

- Dentre os métodos de avaliação de desempenho individual praticado verifica-se: escala gráfica (avaliação por meio de fatores predeterminados, escalonados em graus), escolha forçada (avaliação do desempenho por meio da aplicação de frases descritivas), curva forçada (avaliação em escala ordinal, tradicionalmente, representada pelos conceitos - A, B, C, D, E - em escala decrescente do excelente para o deficiente).

De acordo com esses métodos, as avaliações são extremamente subjetivas, arbitrárias e injustas, desarticulando os professores, alimentando o desempenho imediatista e aniquilando o trabalho de equipe, gerando insatisfação, principalmente, para os professores mais comprometidos e auto-envolvidos com a qualidade do ensino e a legitimação da IES.

- As práticas de treinamento e desenvolvimento não se interligam aos objetivos institucional e acadêmico e não se propõem ao desenvolvimento e crescimento integrados dos professores, bem como ao estabelecimento de clima de sinergia, de negociações, de consenso, de interações.

- O sistema de remuneração vigente situa-se em perspectiva meramente passiva, atrelada somente a plano de cargos e salários e a distribuição de méritos individuais fundamentada em sistemas de avaliação de desempenho que, como visto anteriormente, são extremamente subjetivos e tendenciosos. Acrescente-se, ainda, o achatamento salarial que vem sendo imposto pelo governo federal e estadual. Vale dizer, a remuneração não se constitui em instrumento estratégico de gestão alinhado à satisfação motivacional do professor e ao desempenho das IES's públicas.

- A obrigatoriedade de concurso público para provimento de cargo público, extinguiu a possibilidade de trajetórias de carreiras, ou seja, de reconhecer e recompensar os altos desempenhos individuais, caracterizando grande entrave na promoção da gestão pela valorização dos professores.

A gestão de pessoas, na maioria dos casos, situa-se, ainda, em perspectiva operacional - natureza legal, disciplinadora, punitiva e paternalista; ênfase no desenvolvimento de atividades burocráticas como registros e pagamentos dos empregados; desatenção aos aspectos de integração, produtividade e satisfação motivacional dos professores.

Constituindo raras exceções, algumas IES's públicas concretizaram pequenos avanços com relação à gestão de pessoas, posicionando-a em perspectiva tática, ou seja, enfatizando aspectos técnicos de alguns programas e ações. No entanto, continua sendo desprezada a implementação de práticas que possibilitem a satisfação motivacional que, em essência, potencializam o comprometimento e auto-envolvimento do professor com a qualidade do ensino e à legitimação da IES.

Não obstante, admi-se ser a motivação do professor uma variável capaz de neutralizar os efeitos negativos dos fatores exógenos de contra-satisfação motivacional ou, como considerado por Herzberg, a ausência dos fatores motivacionais ou *satisfacientes* e dos fatores higiênicos ou *insatisfacientes*.

### 3.5 Avaliação do Ensino de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Com relação aos critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, constata-se a supremacia dos métodos quantitativos, os quais não estão direcionados à avaliação da prática educativa - ensino, pesquisa extensão. A considerar-se pelo próprio entendimento da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior vinculada ao MEC - Ministério da Educação e do Desporto, a qualidade de um curso não pode ser representada apenas por um único indicador ou um único critério.

Os critérios de avaliação adotados não estão direcionados à avaliação da prática educativa, ou seja, não trabalham o “tecido educacional” pelo seu interior, portanto, não oportunizam a professores, alunos e gestores acadêmicos uma reflexão crítica aprofundada sobre o programa, capaz de desafia-los para sua transformação.

Segundo Vieira (2000), verifica-se que, nas avaliações - internas e externas - dos programas acadêmicos de pós-graduação *stricto sensu*, os indicadores quantitativos assumem supremacia nas categorias de análise em detrimento aos indicadores qualitativos. Desta modalidade de mensuração essencialmente quantitativa, quase que de forma exclusiva e determinística, derivam as conceituações sobre a avaliação da qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, quiçá, as decisões sobre credenciamentos ou descredenciamentos.

Para Saul (2000), esta abordagem quantitativa está ancorada em pressupostos éticos, epistemológicos e metodológicos que expressam forte influência do rigor positivista. O modelo de avaliação quantitativa considera a educação como um processo tecnicista. Assume a nítida diferença entre fatos e valores, a determinação de fins e objetivos da educação e a neutralidade ética da intervenção tecnológica. A avaliação quantitativa tem, como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados.

À luz destes entendimentos de Saul, cabe, então, os seguintes questionamentos: (i) que objetivos foram colimados? (ii) nos objetivos está contemplada a avaliação da prática educativa e da qualidade do ensino?

Para Saul, em consequência de uma concepção tecnológica de educação, os dados de avaliação têm utilidade específica para um destinatário determinado. A autoridade responsável pelas decisões de planejamento dos programas educacionais é a audiência para a qual o avaliador prepara e endereça os seus relatórios. A avaliação cumpre, assim, uma função de apoio ao planejamento que é externo ao processo de ensino. Este tipo de avaliação frequentemente desconsidera os interesses e às vezes os irreconciliáveis interesses e necessidades informativas dos participantes de um programa educacional. O modelo tecnológico conduz facilmente a uma atividade avaliativa de caráter burocrático.

Nesta modalidade de avaliação quantitativa, o desempenho dos sujeitos da práxis pedagógica - professor e mestrandos, tem sido considerado tão somente por titulação formal, produção científica, experiência profissional, regime de trabalho do professor, bem como dissertações aprovadas. Assim, não estão direcionados para enfocar os processos da prática educativa com a intenção de proporcionar a informação necessária para a formulação e reformulação racional de ação didática, ou seja, não se constitui em instrumento válido para o contraste e a reformulação de interpretações e ações de cada indivíduo que participa da atividade educativa.

Sem intenção de propor-se a abolição dos métodos quantitativos e o esquecimento dos resultados deles advindos, ressalta-se, no entanto, a relevância da avaliação da prática educativa para a obtenção da qualidade do ensino, pois, como cunhado por Paulo Freire, todo o trabalho educativo é a prática e a volta a prática, após sua avaliação. Assim, este estudo parte da suposição que a motivação - paixão pelo exercício do magistério - e a satisfação motivacional dos professores suscita-lhes, sem necessidade de mecanismos de controle, a busca da excelência no desempenho profissional, ou seja, o exercício de suas funções com afínco, pesquisando, ensinando e estendendo os saberes adquiridos à sociedade, enfim, sugere-lhes dedicação incondicional a maximização da qualidade do ensino e a legitimação das IES's a que estão vinculados.

Neste capítulo – Pós-Graduação *Stricto Sensu* – abordou-se as seguintes categorias de análise: (i) políticas públicas para educação superior; (ii) qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*; (iii) trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*; (iv) gestão nas instituições de ensino superior; (v) avaliação do ensino de pós-graduação *stricto sensu*.

## **Capítulo 4**

### **PSICODINÂMICA DO PROCESSO MOTIVACIONAL NO TRABALHO: ESTADO DA ARTE**

No segundo capítulo deste estudo – Trabalho e Educação sob a Égide do Capitalismo -, buscou-se, por meio de pesquisa bibliográfica, a identificação das relações diretas e contraditórias entre o mundo econômico, mundo do trabalho e o mundo da educação. Grosso modo, buscou-se a compreensão dos fundamentos da educação, de como os processos educativos historicamente construídos, alteram-se face às mudanças na estrutura econômica. Destas análises pode-se depreender: (i) os efeitos nefastos do modo de produção capitalista sobre a classe trabalhadora, transformando o trabalho de fator de construção do ser humano para fator de sua alienação; (ii) as Teorias da Administração assumindo o ideário da supremacia da objetividade das organizações - a maximização de resultados econômicos e financeiros - sobre os objetivos da classe trabalhadora, sendo ignorada a subjetividade dos seres humanos; (iii) a subordinação da função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

No terceiro capítulo – Pós-Graduação *Stricto Sensu* – com base nos ensinamentos legados pelos educadores - Frigotto, Gadotti, Gramsci, Libâneo, Luckesi, Marx, Mezáro, Nilda Alves, Raquel Villardi – atribuiu-se à qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu* a perspectiva de formação do ser humano como totalidade - ser humano, classe social e força de trabalho – numa dimensão de compromisso social coletivo. Não obstante identificou-se que a obtenção da qualidade desse ensino implica essencial e insubstituivelmente na docência de qualidade e na qualidade do inter-relacionamento professor-aluno e que o comprometimento e auto-envolvimento do professor com a qualidade do ensino estão intimamente vinculados ao seu nível de motivação e à sua valorização pela gestão.



Assim, e buscando-se identificar as reais influências do processo motivacional do corpo docente sobre a qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu*, esta parte da dissertação esta reservada à apresentação do estado da arte sobre a psicodinâmica do processo motivacional no trabalho, contemplando: (i) dissonâncias e possibilidades de congruências entre objetivos individuais e objetivos organizacionais; (ii) variáveis constituintes do processo motivacional; (iii) natureza intrínseca da motivação; (iv) teorias do processo motivacional; (v) significados de auto-realização.

Por constituir-se em uma das categorias-chave de análise deste estudo, o processo motivacional será abordado nesta parte do estudo de forma abrangente, vale dizer, sem se considerar a particularidade da função docente. Grosso modo, o que se pretende, por meio deste capítulo, é apreender os sentidos do estado da arte sobre o processo motivacional no trabalho, independentemente de especificidades profissionais.

#### **4.1 Objetivos Individuais Vis-à-vis Objetivos Organizacionais: Dissonâncias e Possibilidades de Congruências**

Como cunhado por Motta (1997:186), na teoria e prática administrativas, poucas vezes, encontra-se área de preocupação tão acentuada e constante quanto à relativa à motivação para o trabalho. Para o autor, a atração pelo tema justifica-se na busca de uma relação mais satisfatória entre o indivíduo e o trabalho, no sentido de contribuir com o desempenho organizacional.

Se por um lado, as organizações se mostram preocupadas em atingir os objetivos e resultados por elas colimados, por outro lado, percebe-se que as pessoas que a integram buscam, naturalmente, ao se engajarem em determinado tipo de trabalho, chegar à auto-realização por meio da consecução de objetivos pessoais, sem que isso represente necessariamente uma orientação antagônica àquela proposta pelas organizações das quais fazem parte.

A considerar-se por várias correntes do pensamento administrativo constata-se a excessiva preponderância da objetividade das organizações, vale dizer, maximização de seus resultados econômicos e financeiros. As dimensões (a) subjetividade - o que é fundamental ao ser humano, segundo o pensamento filosófico grego, ou tido de outra forma, a interioridade da pessoa, a singularidade e a espontaneidade do eu -, bem como (b) motivação - força, energia que impulsiona o ser humano a ação e que tem origem num motivo (necessidade) - não têm sido, autenticamente, valorizadas pelas organizações. A ênfase tem sido o ajustamento do ser humano ao ambiente de trabalho, ao invés da promoção de condições conducentes ao seu crescimento.

Considerar as questões subjetivas significa, segundo Vergara (2001), a compreensão de que toda pessoa: (a) tem seu espaço interior, que ela percebe como completamente seu; (b) que esse espaço relaciona-se com a exterioridade; (c) que ele é historicamente construído; (d) que é decisivo nas escolhas das pessoas durante sua vida; e (e) que acaba por provocar mudanças no entorno. Negar a subjetividade implica negar a própria condição humana, porquanto ela está presente em todas as decisões e práticas funcionais. Está presente no pensamento, na fala, nos bens produzidos e nos serviços prestados.

Bergamini e Coda (1997:9) entendem que um dos mais lastimáveis erros da teoria e prática administrativas tem sido continuar confundindo aquelas ações tipicamente motivadas e, portanto, salutarmente eficazes, com outras que se restringem a simples condicionamento do desempenho humano e que levam à simples eficiência, capaz de congelar o *status quo* que já não se suporta e do qual se procura incessantemente fugir. Para os autores, trata-se de uma condição necessária de êxito colocar um divisor de águas bem claro entre motivação intrínseca e extrínseca; não há como reduzi-las a um grosseiro denominador comum, caso se pretenda preservar um autêntico interesse em termos de verdade científica.

A orientação que adota estratégias nitidamente características do Enfoque Behaviorista ou Comportamentalista, como indicado por Bergamini e Coda (1997:9), foi travestida de cândidas campanhas motivacionais. A organização prefere dizer que motiva e o empregado prefere admitir que é motivado por ela. Nenhum dos dois assume seja o papel de condicionador seja aquele de condicionado.

Esta realidade aponta, de forma inquestionável, para uma situação de ruptura entre as expectativas humanas e os projetos organizacionais, inviabilizando-se, com isso, o tão almejado ajustamento mútuo entre as pessoas e as suas organizações de trabalho. Depreende-se que cada modismo em práticas administrativas remete a idéia de que tenham sido criadas para lograr resultado apenas por parte de trabalhadores passivamente submetidos aos ditames da gestão.

Desta forma, o pensamento administrativo persiste na busca incessante de novas soluções para os antigos problemas da motivação no trabalho. Há que se considerar, no entanto, os avanços realizados nesta área do saber. Admite-se, atualmente, além da natureza intrínseca da motivação, que: (a) o ser humano não é avesso ao trabalho, contrariamente, a motivação, o potencial de desenvolvimento e a capacidade de assumir responsabilidades e dirigir o comportamento para os objetivos organizacionais, quiçá, em nível de conscientização mais elevada, numa dimensão de compromisso social coletivo, fazem parte da natureza humana; (b) a motivação para o trabalho depende do significado que cada pessoa a ele atribui; (c) o ser humano não se submete passivamente ao desempenho de atividades que lhes sejam impostas e que não tenham para ele nenhum significado.

Assim, o entendimento de que as pessoas só produzirão se forem coagidas, controladas, dirigidas e ameaçadas de punição urge ser substituída pela compreensão de que o papel da administração é encontrar e adotar recursos capazes de não sufocar as forças motivacionais inerentes às próprias pessoas, vale dizer, agir de tal forma que as pessoas não percam sua sinergia motivacional.

Em que pese pouco demonstrado em trabalhos de maior rigor científico, admite-se, também, estreita relação entre motivação e satisfação motivacional do empregado com o seu comprometimento e auto-envolvimento com os objetivos organizacionais. O comportamento motivacional do empregado, isto é, seu engajamento voluntário, sinérgico, participativo, em favor da concretização dos objetivos e metas organizacionais, pressupõe que, além de sua sinergia motivacional, ele vislumbre possibilidade de alcançar na organização, alto grau de satisfação motivacional.

4.2 Variáveis Constituintes do Processo Motivacional

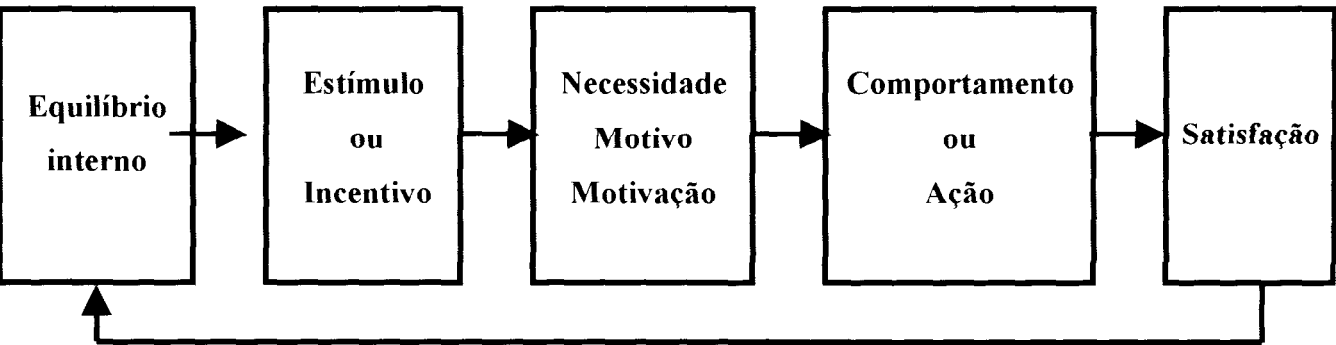
Nesta seção, após buscar-se, sob a ótica dos aspectos psicológicos, o entendimento do processo motivacional, discorrer-se-á sobre os significados e interligação das variáveis que o constituem - motivação, comportamento e satisfação motivacional -; natureza intrínseca da motivação; teorias do processo motivacional; significado de auto-realização.

4.2.1 Processo Motivacional

Partindo da origem da palavra motivação - do latim *movere*, que significa mover, Bergamini (1997: 31), compreende que esta palavra encerra a noção de dinâmica ou de ação que é a principal tônica dessa função particular da vida psíquica. O caráter motivacional do psiquismo humano abrange, por tanto, os diferentes aspectos que são inerentes ao processo, por meio do qual o comportamento das pessoas pode ser ativado.

O conceito de processo ou ciclo motivacional é entendido ao considerar-se que a motivação, no sentido psicológico, compreende a tensão persistente que leva o indivíduo a alguma forma de comportamento, visando a satisfação, de uma ou mais determinadas necessidades.

O processo ou ciclo motivacional começa com o rompimento do estado de equilíbrio psicológico (equilíbrio de forças psicológicas, segundo Lewin) do organismo humano, em função de algum estímulo ou incentivo que gera uma necessidade - força dinâmica e persistente - que provoca no ser humano um comportamento ou ação como possibilidade de ser atingida de alguma forma a satisfação desta necessidade. Em seguida, apresenta-se a esquematização do processo ou ciclo motivacional.



Na ilustração acima apresentada, a necessidade é satisfeita. À medida que o processo se repete, com a aprendizagem e a repetição (reforço), os comportamentos tornam-se gradativamente mais eficazes na satisfação de certas necessidades.

No entanto, a existência de alguma barreira ou obstáculo pode impedir a satisfação da necessidade, gerando: (i) frustração; ou (ii) compensação ou transferência da necessidade.

A tensão represada no organismo, em virtude da frustração da necessidade, provoca um meio indireto de saída, por via psicológica (agressividade, descontentamento, tensão emocional, apatia, indiferença, etc.), seja por via fisiológica (tensão nervosa, insônia, repercussões cardíacas ou digestivas, etc.).

Ocorre a compensação ou transferência quando o indivíduo tenta satisfazer alguma necessidade impossível de ser satisfeita, através da satisfação de outra necessidade complementar ou substitutiva. Assim a satisfação de outra necessidade aplaca a necessidade mais importante e reduz ou evita a frustração.

Conclui-se, então, que, toda necessidade humana pode ser satisfeita, frustrada ou transferida. Quanto às necessidades vegetativas (fome, sede, repouso, etc.), os objetivos são relativamente fixados e quase não têm substitutivos: a fome só se satisfaz com alimentação, a sede com ingestão de líquidos, o repouso por meio do descanso. No que tange às necessidades psicológicas e sociais (afeto, inclusão em grupos, *status*, prestígio, desenvolvimento pessoal, sucesso profissional, auto-realização etc.), os objetivos são mais flexíveis e possibilitam transferências e compensações.

Como cunhado por Vergara (1999), a expressão processos motivacionais nos remete à idéia de que motivação não é um produto acabado; antes, um processo que se configura a cada momento, no fluxo permanente da vida. Tem caráter de continuidade, o que significa dizer que sempre teremos à nossa frente algo a motivar-nos.

Alguns autores entendem que, a motivação seja uma cadeia de eventos baseada no desejo de reduzir um estado interno de desequilíbrio, tendo como base à crença de que certas ações deveriam servir a esse propósito. Entendem estes autores que, os indivíduos agem de maneira pela qual acreditam que serão levados até o objetivo desejado.

### 4.2.2 Motivação

- Para Archer in: Begamini e Coda (1997:24), motivo é uma necessidade que atua sobre o intelecto, fazendo uma pessoa movimentar-se ou agir. Motivação é a inclinação para a ação e tem origem num motivo (necessidade). Motivador nada mais é do que o motivo - necessidade por definição.

- Segundo Kast in: Chiavenato (1998:76), de modo geral motivo é tudo aquilo que impulsiona a pessoa a agir de determinada forma, ou, pelo menos, que dá origem a propensão a um comportamento específico. Esse impulso à ação pode ser provocado por um estímulo externo (provido do ambiente) e pode também ser gerado internamente nos processos mentais do indivíduo. Neste aspecto, a motivação está relacionada com o sistema cognitivo de cada pessoa, o qual envolve valores pessoais e influências do ambiente físico e social, sua estrutura fisiológica, seus processos fisiológicos, suas necessidades e suas experiências anteriores.

- Motivação, segundo Vergara (1999), é uma força, uma energia que nos impulsiona na direção de alguma coisa.

- Para Motta (1997), motivação é a energia oriunda do conjunto de aspirações, desejos, valores, desafios e sensibilidades individuais, manifestadas através de objetivos e tarefas específicas. Portanto, vista como um processo individual, a motivação não pode ser explicada estreitamente por fatores de trabalho.

Entende o autor que, no sentido mais comum, a motivação é vista como o grau de vontade e dedicação de uma pessoa na sua tentativa de desempenhar bem uma tarefa. A teoria gerencial, no entanto, trata a motivação como um processo psicológico do indivíduo. É um processo que ativa, direciona e faz o indivíduo persistir em determinado tipo de comportamento.

Assim, transferindo-se estes conceitos para a ambiência das organizações produtivas, deduz-se que motivação para o trabalho depende do significado que cada pessoa a ele atribui.

### 4.2.3 Comportamento Motivacional

O comportamento motivacional do empregado, isto é, seu engajamento voluntário, sinérgico, participativo, em favor da concretização dos objetivos e resultados organizacionais, pressupõe que, além de sua sinergia motivacional, ele tenha vislumbrado na organização possibilidades de alcançar sua satisfação motivacional.

Segundo Archer in: Bergamini e Coda (1997:28), o ímpeto para o comportamento é a força (intensidade ou tensão) ou a demanda de energia que a necessidade representa. O objetivo da necessidade é assegurar satisfação. O intelecto (e não a necessidade) define a direção da ação. O comportamento não é motivado por estímulos ou resposta e sim pela própria necessidade. Em síntese, a necessidade fornece energia para o comportamento.

A motivação cobre grande variedade de formas comportamentais. A diversidade de interesses percebida entre os indivíduos permite aceitar, de forma razoavelmente clara, que as pessoas não fazem as mesmas coisas pelas mesmas razões. É dentro dessa diversidade que se encontra a principal fonte de informações a respeito do comportamento motivacional.

As pessoas são diferentes no que tange à motivação: as necessidades variam de indivíduo para indivíduo, produzindo diferentes padrões de comportamentos; os valores sociais também são diferentes; as capacidades para atingir os objetivos são igualmente diferentes; e assim por diante. Acrescente-se a isto que, as necessidades, os valores sociais e as capacidades variam, também no mesmo indivíduo conforme o tempo. Apesar de todas essas diferenças, o processo que dinamiza o comportamento é semelhante para todas as pessoas. Em outras palavras, embora os padrões de comportamento variem, o processo do qual eles resultam é, basicamente, o mesmo para todas as pessoas.

Neste sentido, Leavitt in Chiavenato (1998:77) apresenta três premissas que explicam o comportamento humano:

1. *O comportamento é causado*, ou seja, existe uma causalidade do comportamento. Tanto a hereditariedade como o meio ambiente influem decisivamente no comportamento das pessoas. O comportamento é causado por estímulos internos ou externos.

2. *O comportamento é motivado*, ou seja, há uma finalidade em todo comportamento humano. O comportamento não é casual nem aleatório.

3. *O comportamento é orientado para objetivos*. Em todo comportamento existe sempre um "impulso", um "desejo", uma "necessidade", uma "tendência", expressões que servem para designar os "motivos" do comportamento.

Sendo inúmeros os motivos que levam as pessoas a agir, numerosas, também, são as razões que explicam uma simples ação. Segundo Bergamini (1997:26), grande parte desses determinantes reside no interior das pessoas, tais como os seus traços de personalidade, suas predisposições e emoções, as suas atitudes, bem como as suas crenças e, assim por diante.

Os incontáveis objetivos que cada pessoa tem e a forma própria de perseguí-los determinam fatores de satisfação motivacional que são praticamente exclusivos a cada um. Neste sentido, tentando elucidar este tema, Bergamini (1997:29) nos traz quatro exemplos que retratam orientações diferentes perseguidas na busca de objetivos motivacionais que, são por sua vez, também particulares:

- Dar prioridade à ação, transformando-se verdadeiro gerador de forças dentro do grupo com o qual se convive, visando conseguir que os resultados apareçam o mais rápido possível, traduz o comportamento mais freqüente daqueles que se sentem claramente motivados pelo desafio de conseguir que situações novas e desafiantes sejam superadas;

- Movimentar-se de forma mais cautelosa, aproveitando recursos do meio ambiente, é acreditar que a qualidade das decisões resida, sobretudo, nos critérios ditados pela lógica. Procurar, ao mesmo tempo, sistematizar e organizar os fatos concretos antes de emitir qualquer resposta ou opinião descreve aqueles que estão mais motivados por evitar perdas em lugar de conseguir grandes e arriscados ganhos.



- Estar constantemente perseguindo o melhor, senão o excelente, no sentido de fazer jus à responsabilidade colocada sobre os ombros, mostrando constante preocupação pelo sucesso dos demais, é exemplo típico dos formadores de talentos que anseiam por se sentir co-participantes do desenvolvimento das pessoas, das organizações. Este entendimento de Bergamini é aplicável a vários profissionais que colocam no exercício de suas atividades a possibilidade de contribuir com o desenvolvimento social de municípios, estados e nações.

- Manter-se irrestritamente aberto ao convívio social, procurando nele imprimir a tônica da harmonia grupal e acreditar que com tato se chega a uma negociação produtiva, ilustra a motivação daqueles para quem ser socialmente bem aceito e merecer consideração por parte do outro é o que realmente importa.

Deci in Bergamini (1997:45) sugere como a maneira mais útil de pensar a respeito do comportamento motivacional, a aceitação do conceito de motivação intrínseca, que se refere ao processo de desenvolver uma atividade pelo prazer que ela mesma proporciona, isto é, desenvolver uma atividade pela recompensa inerente a essa mesma atividade.

Essa forma de considerar o comportamento motivacional implica o reconhecimento de que ele representa a fonte mais importante de autonomia pessoal, à medida que as pessoas podem, de certa forma, escolher que tipo de ação empreender com base em suas próprias fontes internas de necessidade e não simplesmente responder aos controles impostos pelo meio exterior.

O desencadeamento de comportamentos tipicamente motivacionais oferece uma rica variedade de direções a serem tomadas, sendo que algumas delas não buscam unicamente satisfação de forma imediata, mas podem servir de preparação a ações que culminem com o restabelecimento da harmonia e do equilíbrio perdidos por causa do não-atendimento de uma necessidade interior.

O interesse das organizações sobre o comportamento motivacional dos empregados, com vistas à maximização dos resultados por elas colimados, ao longo da era industrial e mais acentuadamente nestas últimas décadas - era do conhecimento -, a considerar-se pelas incursões realizadas neste estudo sobre as Abordagens Administrativas revelam níveis excepcionalmente elevados.

Quanto mais se aprofunda o estudo do comportamento motivacional humano, mais claramente se percebe que a motivação de cada um está ligada a um aspecto que lhe é muito caro, aquele que diz respeito à sua própria felicidade pessoal. O sentido que cada um atribui àquilo que faz e lhe dá satisfação é próprio apenas daquela pessoa e o significado que empresta às suas ações guarda estreita ligação com a sua escala pessoal de valores. Esse referencial particular é que realmente dá sentido à maneira pela qual cada um leva a sua existência de ser motivado.

Depreende-se, no entanto, que, a frustração no alcance dos objetivos e metas organizacionais fundamenta-se na modalidade de gestão que vem sendo adotada, onde ênfase é dada aos objetivos organizacionais em detrimento dos objetivos individuais. No entanto, para manter seus níveis de competitividade e de legitimação, as organizações se vêm diante do desafio de utilizar o potencial produtivo e criativo existente dentro das pessoas, transformando-os em comportamento naturalmente espontâneo, oportunamente construtivo e eficazmente inovador. Assim, conhecer os motivos que determinam a atuação e, conseqüentemente, o desempenho (resultado do trabalho) das pessoas continua sendo uma questão relevante para as organizações. Para tanto, necessário se faz a busca de conhecimento mais profundo sobre o comportamento humano.

Segundo Motta (1997:197), o comportamento é causado por contingências que são relações mais complexas do indivíduo com o seu meio ambiente. Assim, um comportamento motivacional sob a égide de determinada gestão, pode ser modificado diante de outro gerenciamento. Vale dizer, no desenrolar de seu processo motivacional, as pessoas têm sua atenção, sua ação voltada para o desempenho de uma atividade específica e buscam atingir determinado fim, dentro de uma contingência particular.

Bergamini (1997:86) nos indica que, outra característica importante da pessoa motivada por determinada atividade é que ela espera ser reconhecida por sua capacidade ao desenvolvê-la. Isso lhe confere uma reputação que lhe dá acesso a um mundo melhor, revitalizando o seu potencial criativo. O desejo de trabalhar em tal direção é um tipo de necessidade de ordem afetiva que continuamente está colocado sob o império dos valores que as pessoas guardam em seu interior para colimarem o destino que almejam.

#### 4.2.4 Fatores de Satisfação Motivacional e de Contra-Satisfação Motivacional

Fator de satisfação, segundo Archer in: Bergamini e Coda (1997), é alguma coisa que satisfaz uma necessidade. Satisfação é o atendimento de uma necessidade ou sua eliminação. Dentro do contexto destas definições, esclarece o autor que, um motivador e um fator de satisfação, em lugar de serem a mesma coisa são a antítese um do outro.

Nos esclarece, ainda, que uma das razões pelas quais o mito da motivação se propagou tão facilmente diz respeito ao fato de que aquilo que satisfaz a uma necessidade humana, freqüentemente, é visto como a própria necessidade.

Prosseguindo neste *continuum*, exemplifica á água, como constituindo fator de satisfação de uma necessidade denominada sede; todavia, sempre que a sede é sentida, há uma tendência de encarar a água como a necessidade, em lugar da sede em si mesma. É a sede que atuará sobre o intelecto da pessoa, fazendo-a mover-se ou agir. O motivador é a sede e não a água. Caso se colocassem vários litros de água diante de uma pessoa que não está com sede, isto não a motivaria beber, porque sua sede estava saciada.

Uma necessidade de afeto que requer reconhecimento para sua satisfação pode manifestar-se como uma tensão que corrói internamente o indivíduo, da mesma forma que o fazem a sede ou a fome. É a necessidade de afeto que está motivando e não o reconhecimento em si mesmo.

Água, comida, reconhecimento, progresso não são necessidades e, portanto, nem motivadores - são fatores de satisfação de necessidades. Fatores de satisfação, por outro lado, são a antítese das necessidades - esses fatores as eliminam. A motivação, portanto, nasce somente das necessidades humanas e não daquelas coisas que satisfazem estas necessidades.

Conclui-se, então, que, satisfação motivacional compreende o atendimento de uma necessidade do ser humano ou sua eliminação, seja por fatores endógenos (providos pelo intelecto, ou seja, por fontes *intrínsecas relacionadas com o processo cognitivo que inclui, tanto consciência, como julgamento*) ou por fatores exógenos (vindos de fora do intelecto, ou seja, providos por fontes *extrínsecas*, isto é, fornecidas pelo ambiente).

Embora se entendo que as necessidades são os energizadores do comportamento e que o intelecto é o diretor do comportamento, os reais determinantes da direção comportamental são os fatores de satisfação e de contra-satisfação. Assim, visto que muitas das necessidades não podem ser satisfeitas por fatores de satisfação criados dentro do intelecto, este precisa dirigir suas funções motoras no sentido da procura de fatores de satisfação vindos do ambiente.

Todos os processos e funções do intelecto estão dirigidos no sentido da satisfação das necessidades que serve como centro de organização do comportamento em determinado momento. No processo de avaliação, o intelecto classifica os comportamentos, as ações com maior probabilidade de promover a potencialização da satisfação, de acordo com uma escala de preferência. Preferência, então, nada mais é do que o valor que o intelecto atribui aos fatores de satisfação ou de contra-satisfação. O sistema de valores de uma pessoa é determinado por tais preferências.

Trazendo a temática para a ambiência das organizações, pode-se de imediato mencionar que, o clima organizacional - ambiente interno existente entre os membros da organização e intimamente relacionado com o processo motivacional de seus participantes - é favorável quando proporciona satisfação das necessidades pessoais de seus integrantes e elevação do moral. E desfavorável quando proporciona frustração daquelas necessidades. Deduz-se, então, que, o clima organizacional influencia o processo motivacional das pessoas e é por ele influenciado.

Archer in: Bergamini e Coda (1997) entende que, o fato de fatores de motivação e fatores de satisfação estarem sendo usados como sinônimos não é simplesmente um problema de semântica. É um disparate acadêmico. Seja por ignorância ou intencionalmente, os teóricos que utilizam os termos fator de motivação e fator de satisfação como sinônimos estão propagando uma fraude. A motivação vem das necessidades humanas e não daquelas coisas que satisfazem a essas necessidades. Na realidade, quanto mais intensamente motivada estiver uma pessoa, mais baixo será o nível de satisfação associado com a necessidade em questão.

São somente os fatores exógenos de satisfação ou de contra-satisfação que a administração pode oferecer para influenciar o comportamento de um indivíduo. Bergamini (1997) esclarece que há diferença entre motivação e condicionamento.

*Todo e qualquer estudo mais detalhado deixa flagrante a grande confusão que se tem estabelecido entre o verdadeiro e o genuíno sentido do comportamento motivacional, que é de ordem intrínseca, e aquele que se conhece como puro condicionamento, no qual as pessoas, simplesmente, se movimentam dentro das organizações. Essa movimentação é induzida por variáveis extrínsecas, representadas por recompensas ou punições advindas do ambiente que é periférico às pessoas. (...) na realidade tem parecido mais fácil conseguir que as coisas sejam feitas no trabalho pelo movimento e pela manipulação, do que por meio da ação conjunta das pessoas realmente motivadas.*

Enfatizam os autores que pouco tem sido feito senão manipular variáveis extrínsecas cujo resultado paira tão somente sobre os limites do conforto físico e de preservação da segurança pessoal no trabalho. A crise organizacional que se origina com base nesse tipo de realidade aponta, de forma inquestionável, para uma situação de ruptura entre as expectativas humanas e os projetos organizacionais.

### **4.3 Natureza Intrínseca da Motivação**

Pelas abordagens das Teorias Organizacionais examinadas neste estudo, verificou-se que, a tônica tem sido a tendência à construção de um modelo de criatura mais ou menos pronto e acabado e que não leva em consideração as diferenças individuais.

No entanto, o ser humano é muitíssimo mais complexo do que o que se acha caracterizado nessas concepções. Mais complexo com relação à sua natureza, às suas características, às suas múltiplas necessidades e potencialidades, como também, é singularmente diferente de seus semelhantes quanto à própria estrutura de sua complexidade. Além do mais, é diferente de si mesmo em relação ao tempo, na medida em que, através da experiência e da aprendizagem, sua personalidade e seu comportamento sofrem profundas modificações.

Como abordado anteriormente, quanto mais complexas e diferenciadas a sociedade e as organizações que a compõem, tanto mais complexo e diferenciado o homem que as habita. Dai a *enorme dificuldade de generalizar conceitos sobre os seres humanos*. Schein in: Chiavenato (1979), numa abordagem contingencial a que denominou "homem complexo", considera a complexidade do homem e os fatores que influenciam sua motivação para contribuir para as metas organizacionais. Nesse sentido, um indivíduo é concebido como um sistema de necessidades biológicas, de motivos psicológicos, de valores e de percepções: um sistema individual.

Foi Sigmund Freud quem primeiro descreveu a natureza intrínseca da motivação dentro do contexto das necessidades humanas. Freud descreveu uma necessidade como um estímulo que ataca não de fora, mas de dentro do organismo. A necessidade nunca atua como um impacto momentâneo, mas como uma força persistente. Qualquer luta contra ela é inútil. São nossos conteúdos psicológicos - diferentes de pessoa para pessoa - que nos encaminham em determinada direção, embora tais conteúdos possam servir-se de fatores externos. As necessidades podem estar latentes ou ativas, mas existem porque a pessoa existe.

Se todas as necessidades ativas existem, é possível modificar sua intensidade através da satisfação de níveis de aspiração mais baixos destas necessidades, mas não é possível fazer com que as necessidades que não existem passem a existir. Assim, também não é possível fazer com que a motivação passe a existir.

Partindo-se deste entendimento, conclui-se que uma pessoa não pode motivar outra. Aquilo que se faz em lugar de motivar é satisfazer ou contra-satisfazer às necessidades de outra pessoa. O efeito de um fator de satisfação é diminuir a tensão da necessidade, através da elevação do nível de satisfação. O efeito de um fator de contra-satisfação é aumentar a tensão da necessidade, através da diminuição do nível de satisfação.

Ninguém pode criar uma necessidade de realização, uma necessidade de preservação etc. dentro de outra pessoa, da mesma forma pela qual não pode criar a fome, a sede ou o impulso sexual. Tudo o que pode ser feito é satisfazer ou contra-satisfazer a tais necessidades.

Segundo Archer in: Bergamini e Coda (1997), "necessidades aprendidas" ou "necessidades psicológicas" nada mais são do que a percepção do valor dos fatores de satisfação. Aquilo que foi caracterizado como "necessidades aprendidas" são, na realidade, "fatores de satisfação aprendidos". É possível aprender que reconhecimento satisfaz à necessidade de estima, mas no caso de o indivíduo ter uma necessidade de estima, isto não é resultado do fato de que alguém tenha instalado esta necessidade na pessoa ou então que este tipo de necessidade tenha sido aprendido.

A motivação é, absolutamente, intrínseca, isto é, está dentro de nós, nasce de nossas necessidades interiores. Ninguém motiva ninguém. Nós é que nos motivamos. Tudo o que os de fora podem fazer é estimular, incentivar, provocar nossa motivação. Vergara (1999) nos indica que, a diferença entre motivação e estímulo é que a primeira está dentro de nós e o segundo, fora. Para a autora, é comum gerentes não entenderem por que determinada pessoa não se sente motivada para fazer alguma coisa quando ele, gerente, se sente. Acrescenta: É... queremos que todos sejam à nossa imagem e semelhança.

#### **4.4 Teorias do Processo Motivacional**

As conquistas recentes das teorias de motivação, segundo (Motta:1997) embora não produzam todas as respostas sobre o impulso para o trabalho, já oferecem recomendações para uma ação efetiva no meio organizacional. Essas teorias procuram compreender a própria natureza humana, explicando, prevendo e criando formas de direcionar o comportamento do indivíduo no trabalho. Assim, itemizar-se-á em seguida as principais teorias do processo motivacional:

#### 4.4.1 Teoria de Maslow

Em 1950, o psicólogo americano - Abraham Maslow formulou uma teoria da motivação com base no conceito de hierarquia de necessidades que influenciam o comportamento humano. Para Maslow, tais necessidades estão organizadas hierarquicamente e a busca de satisfazê-las e o que nos motiva a tomar alguma direção.

A hierarquia das necessidades de Maslow apresenta a seguinte configuração: (a) necessidades primárias, contemplando: (i) necessidades fisiológicas - dizem respeito à sobrevivência das pessoas. Exemplos: fome, sede, sono, sexo etc. e (ii) necessidades de segurança - relacionadas à necessidade de proteção contra alguma ameaça real ou imaginária. Exemplo: salário, casa própria, seguro-saúde, aposentadoria e até emprego; e (b) as necessidades secundárias, compreendendo: (i) necessidades afetivo-sociais - desejo de amar e de ser amado, de pertencer a um grupo; (ii) necessidades de estima - desejo de ser reconhecido, prestígio, *status*. (iii) necessidades de auto-realização - realização de nosso próprio potencial, utilização plena dos talentos individuais etc.

Esta teoria parte da premissa que o ser humano está sempre à procura de algo, isto é, sempre possui uma necessidade a ser satisfeita. A necessidade insatisfeita leva o indivíduo a procurar, no seu trabalho, a *iniciativa, a forma e a intensidade do comportamento para satisfazê-la*.

Todo gestor deve ter consciência não só da natureza global das necessidades humanas, mas também das diferenças individuais em relação aos fatores motivacionais. Por outro lado, vale lembrar que, segundo Weick in Motta (1997:195), os indivíduos normalmente não estão conscientes das necessidades que pretendem satisfazer, no momento de seu comportamento. Grande parte da associação necessidade-comportamento se passa no inconsciente, e esclarecer o indivíduo sobre suas necessidades como fator de motivação nem sempre propicia os resultados esperados.



#### 4.4.2 Teoria de Herzberg

Enquanto Maslow fundamenta sua teoria da motivação nas diferentes necessidades humanas (abordagem intra-orientada), Frederick Herzberg alicerça sua teoria no ambiente externo e no trabalho do indivíduo (abordagem extra-orientada). Herzberg distingue fatores de motivação e de higiene.

Os fatores motivacionais ou "satisfacientes", provocam satisfação com o cargo e com as aparentes melhorias no desempenho. Os fatores motivacionais geralmente fazem parte integral do desempenho do cargo, e estão relacionados com as necessidades mais elevadas da hierarquia de Maslow. Os fatores satisfacientes ou motivacionais são: realização, reconhecimento, responsabilidade, crescimento e trabalho em si. Suas relações positivas com melhoria no desempenho, rotação no trabalho, atitudes quanto à administração e à "saúde mental" receberam muita ênfase no trabalho de Herzberg. Os meios práticos de proporcionar ou incentivar os fatores satisfacientes incluem: (i) delegação de responsabilidade; (ii) liberdade de exercer discricção; (iii) promoção e oportunidades; (iv) uso pleno das habilidades pessoais; (v) estabelecimento de objetivos e avaliação relacionada com eles; (vi) simplificação do cargo (pelo próprio ocupante); e (vii) ampliação ou enriquecimento do cargo (horizontal ou verticalmente).

Enquanto os fatores satisfacientes são intrínsecos, os fatores higiênicos ou insatisfacientes são periféricos e extrínsecos em relação ao cargo em si ou à atividade do indivíduo. Enquanto ótimos, esses fatores apenas evitam a insatisfação, mas quando, precários, provocam a insatisfação. É através deles que as organizações têm tradicionalmente tentando motivar seus empregados. Os fatores insatisfacientes estão relacionados com os níveis inferiores da hierarquia de Maslow e incluem: (i) condições de trabalho e conforto; (ii) políticas da organização e administração; (iii) relações com o supervisor; (iv) competência técnica do supervisor; (v) salários; (vi) benefícios sociais; (vii) segurança no cargo; e (viii) relações com colegas.

As conclusões dos trabalhos de Herzberg, segundo Chiavenato (1999), resumidas a seguir, foram, importantes e passaram a ser utilizadas pelos administradores modernos.

- No que se refere à motivação, o conteúdo da tarefa é mais importante do que ambiência na qual ela é conduzida. Em decorrência, a organização deve procurar enriquecer a tarefa dos indivíduos, dando a oportunidade para que eles se sintam competentes, capazes de concretizar a tarefa e receber reconhecimento por isso.
- Níveis mínimos de fatores higiênicos, como *status*, salário e segurança, são importantes, mas quando presentes não causam satisfação: apenas impedem a insatisfação.
- Para os trabalhadores se tornarem positivamente motivados a realizar suas tarefas, é necessária uma atenção constante a fatores como reconhecimento, responsabilidade, desenvolvimento individual, além da definição correta da própria tarefa.

#### 4.4.3 Teoria da Intencionalidade e das Expectativas

A intencionalidade do indivíduo é sempre associada à sua expectativa de realização. A expectativa de que determinado tipo de comportamento provocará um nível de desempenho e o alcance de um resultado valorizado pelo indivíduo o motivará a adotar aquele comportamento.

Segundo Motta (1997), a importância de associar a expectativa à intencionalidade é baseada na crença de que o indivíduo age segundo uma visão antecipada ou expectativa dos resultados. Assim, o indivíduo avalia alternativas de comportamento, segundo:

- a) *Sua capacidade de desempenhar conforme as exigências da tarefa* - A probabilidade de se motivar aumenta à medida que o indivíduo se julga capaz de cumprir a tarefa, e diminui quando se julga incapaz.
- b) *Sua crença que o desempenho o levará ao resultado desejado* - A probabilidade de agir aumenta quando o indivíduo acredita que a alternativa e os instrumentos escolhidos levam ao fim predeterminado.
- c) *Sua visão de que o resultado esperado e a recompensa a ser recebida têm um valor superior às outras alternativas que estavam à sua disposição antes de agir.*

#### **4.4.4 Teoria do Aprendizado: Os Estímulos e Reforços**

Segundo Motta (1997), a teoria do aprendizado, que é essencialmente uma decorrência dos trabalhos behavioristas de Skinner, o comportamento é causado por contingências que são relações mais complexas do indivíduo com o seu meio ambiente do que simplesmente a visão do estímulo-resposta. A contingência envolve um estado ambiental prévio, um comportamento e sua consequência.

Acrescenta o autor que, por tratar-se de causas externas, a teoria do aprendizado às vezes não é considerada uma teoria de motivação. No entanto, por sugerir formas de direcionar o comportamento, não deixa de ter sua validade como teoria sobre forças propulsoras do trabalho. São contundentes as demonstrações de que os indivíduos, quando devidamente incentivados, mobilizam energias e adquirem formas de comportamento que não buscariam. São claras também as evidências de que os reforços mantêm essas formas de comportamento prevalecendo temporariamente sobre outras alternativas à disposição do indivíduo.

#### **4.4.5 Teoria da Equidade**

Como indicado por Vergara (1999), segundo essa teoria, as pessoas se sentirão mais ou menos motivadas para o trabalho, à medida que percebam, ou não, a presença da justiça, da igualdade nas relações de trabalho. Favoritismo, por exemplo, seria considerado iníquo, injusto; logo a pessoa que o percebesse se sentiria desmotivada.

### **4.5 Significado de Auto Realização**

Segundo Moura (1986:107), existem diversos mecanismos utilizados no processo de ajustamento dos indivíduos aos padrões organizacionais. Dentre estes fatores, um dos mais atuantes é o da autoridade, que se apresenta disfarçada sob a forma de hierarquia. Por isto mesmo pode-se entender o motivo das inúmeras críticas formuladas pelos teóricos, adeptos do paradigma humanista, pois que a autoridade, dentro dos padrões funcionalistas, sugere uma visão do homem amorfo e disperso, que deve ser moldado, através de um controle eficaz.

Na visão teórica de Maslow existe uma hierarquia de necessidades estruturadas em sistemas: necessidades fisiológicas, de segurança, de amor, de estima e de auto-realização. Assim que uma necessidade esteja satisfeita, uma outra de nível hierárquico superior ascende e, passa a exigir a sua satisfação, até alcançar o último sistema.

Maslow define sinteticamente auto-realização, referindo-se ao desejo de cumprir, isto é, a tendência de realizar o potencial. Essa tendência pode ser expressa como o desejo da pessoa tornar-se sempre mais do que é, o de "vir-a-ser" tudo o que pode ser. Entende-se, pois, que o indivíduo, longe de estar acomodado, não cessa de buscar, de alguma maneira, uma forma de auto-realização.

Os estudiosos do comportamento humano nas organizações, ligados ao humanismo, procuraram, então, estabelecer uma analogia entre os objetivos das necessidades e os meios, na organização capazes de satisfazê-las; assim, é que as necessidades fisiológicas estão relacionadas a salários, isto é, política salarial; as de segurança ligadas à estabilidade nos papéis e na própria organização; as de amor vinculam-se ao relacionamento humano intra e inter papéis; as de estima ao reconhecimento pelo desempenho, os papéis de *status* e prestígio desempenhados e a desempenhar; e, finalmente, a auto-realização relaciona-se à realização profissional.

As insatisfações e reivindicações são muito naturais, porque significam, a busca de realização; por conseguinte, as organizações, devem propiciar a estes seus membros a possibilidade de satisfação das necessidades que eles reivindicam.

Não obstante, a tentativa de esclarecimento do significado do conceito de auto-realização, transformou-se num conceito muito polêmico.

Abraham Maslow resume a Psicologia da Terceira Força ou Psicologia Humanística com as seguintes palavras:

*Um músico deve fazer música, um artista deve pintar, um poeta deve escrever, se quiser ficar, em última instância, em paz consigo mesmo. O que um homem pode fazer, ele deve fazer. Esta necessidade podemos chamar de auto-realização... Ela se refere ao desejo de auto-realização do homem, ou seja, a tendência de se tornar verdadeiramente o que ele é potencialmente: de se tornar tudo que alguém pode se tornar...*

Segundo Motta (1997), estudos têm demonstrado que as pessoas, depois de satisfeitas as necessidades básicas, procuram o autodesenvolvimento e a auto-realização. Essas pessoas se direcionam para trabalhos mais desafiantes e complexos, na busca da satisfação ou para preencher a expectativa de se sentirem realizadas, autoconfiantes, seguras e competentes na superação de um desafio. Ou mesmo essas pessoas procuram atingir um grau de capacidade que julgam adequado para si próprias. Em outras palavras, existem pessoas que são intensamente motivadas por fatores intrínsecos e procuram resultados intrínsecos no trabalho. Uma pergunta importante a essa altura é a seguinte: como as recompensas materiais afetam essas pessoas? Já que as pesquisas têm demonstrado resultados diversos, existem, na teoria, dúvidas que podem ser classificadas em três proposições diferentes.

✓ A primeira diz que adicionar incentivos externos, materiais e financeiros a pessoas que já têm motivação intrínseca e procuram resultados intrínsecos melhora o nível de desempenho.

✓ A segunda, que é oposta a primeira, tenta mostrar que oferecer recompensas materiais às pessoas que já possuem a motivação intrínseca pode resultar na diminuição ou perda dessa força motivadora interna.

✓ A terceira proposição afirma que existem certos fatores condicionantes na relação recompensas materiais/aumento de desempenho, como nível de recompensa, nível de compromisso do indivíduo com a tarefa e grau de autonomia do indivíduo para optar por fazer ou não a tarefa.

À luz dos conceitos apresentados neste estudo sobre o processo motivacional, entende-se que existem pessoas que são motivadas intrinsecamente para determinados tipos de tarefa e apresentam comportamento motivado e desempenho elevado independentemente dos fatores exógenos, dentre eles incluindo-se recompensas. No entanto, face ao caráter intrínseco da motivação e as diferenças individuais, para algumas pessoas recompensas tem alta representatividade.

Segundo Motta (1997), na vida prática, dirigentes, quando em dúvida com relação ao tema, sempre que possível têm optado pelas recompensas materiais, não por opção própria, mas por pressão de seus subordinados.

Este capítulo - Psicodinâmica do Processo Motivacional no Trabalho - contemplou os seguintes campos de análise: (i) dissonâncias e possibilidades de congruências entre objetivos individuais e objetivos organizacionais; (ii) significados e relacionamentos entre motivação, comportamento e satisfação motivacional; (iii) natureza intrínseca da motivação; (iv) teorias do processo motivacional; (v) significado do conceito de auto-realização.

Com base nas análises realizadas depreende-se que: (i) a motivação para o trabalho representa área de acentuada e constante preocupação para as Teorias Organizacionais; (ii) se por um lado às organizações se mostram preocupadas em atingir os objetivos por elas colimados, por outro lado, as pessoas que a integram buscam chegar à sua auto-realização; (iii) as dimensões subjetividade e motivação não têm sido autenticamente valorizadas pelas organizações; (iv) a motivação – força energia que impulsiona o ser humano e que tem origem num motivo (necessidade) – é intrínseca e à gestão compete oferecer fatores exógenos que promovam à satisfação motivacional – atendimento ou eliminação das necessidades - da classe trabalhadora; (v) o comportamento motivacional no trabalho não é causal nem aleatório, ele depende do significado que cada pessoa lhe atribui, guarda estreita relação com a sua escala de valores; (vi) existem pessoas que são intensamente motivadas por fatores intrínsecos e procuram resultados intrínsecos no trabalho; (vii) a motivação constitui, em algumas situações, variável capaz de neutralizar os efeitos nefastos dos fatores exógenos de contra-satisfação ou, como considerado por Herzberg, a ausência de fatores motivacionais e higiênicos.

## **Capítulo 5**

### **GESTÃO PELA VALORIZAÇÃO HUMANA:**

#### **Proposta Metodológica Conducente**

#### **à Satisfação Motivacional dos Docentes e à Qualidade do Ensino**

---

Em que pese entender-se que a motivação do professor constitui o fator essencial para obtenção da qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu*, supõe-se, também, à luz da demonstração e explicação de diversas correntes do pensamento administrativo, que seu comprometimento e auto-envolvimento com a excelência deste ensino está intimamente associada a sua valorização pela gestão. Valorização compreendida, não de forma paternalista, protecionista, assistencialista e corporativista, mas no sentido autêntico de oferecer-lhe possibilidades de sua satisfação motivacional no exercício da função do magistério.

A gestão de pessoas em perspectiva operacional e tática não se constitui em fator exógeno de potencialização da satisfação e, conseqüentemente, do comprometimento e do auto-envolvimento dos integrantes do corpo docente com a qualidade do ensino dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Vieira (1997:251), recomenda o rompimento com formas tradicionais de pensamento, substituindo-as por outras mais adequadas, à compreensão do processo educativo e da natureza da administração universitária.

Com base nestas, dentre outras premissas, apresenta-se, neste capítulo, de forma resumida, a proposição da Gestão de Pessoas pela Valorização Humana: Impulso à Satisfação Motivacional do Corpo Docente e à Qualidade do Ensino, conforme sugestão de Cruz e Vieira (ENANPAD:2000) e evoluções realizadas posteriormente. Fundamenta esta proposição, a percepção sobre os professores como seres humanos, portanto, dotados de características próprias de personalidade, motivações, valores pessoais, capacidade crítica, visão do papel que desempenham, devendo ter respeitado sua singularidade e dignidade e não como meros recursos dotados de competências, habilidades que podem, por meio de "estímulos", serem aparente e momentaneamente, condicionados a apresentar os resultados quantitativos colimados.

Assim, nesta parte do estudo apresentar-se-á com relação à proposição da gestão pela valorização humana: (i) conceitos e objetivos; (ii) organodinamia; (iii) ações estratégicas de implementação; (iv) papel dos gestores acadêmicos e da função de *staff* de RH na implementação da modalidade de gestão pela valorização humana.

## 5.1 Conceitos e Objetivos

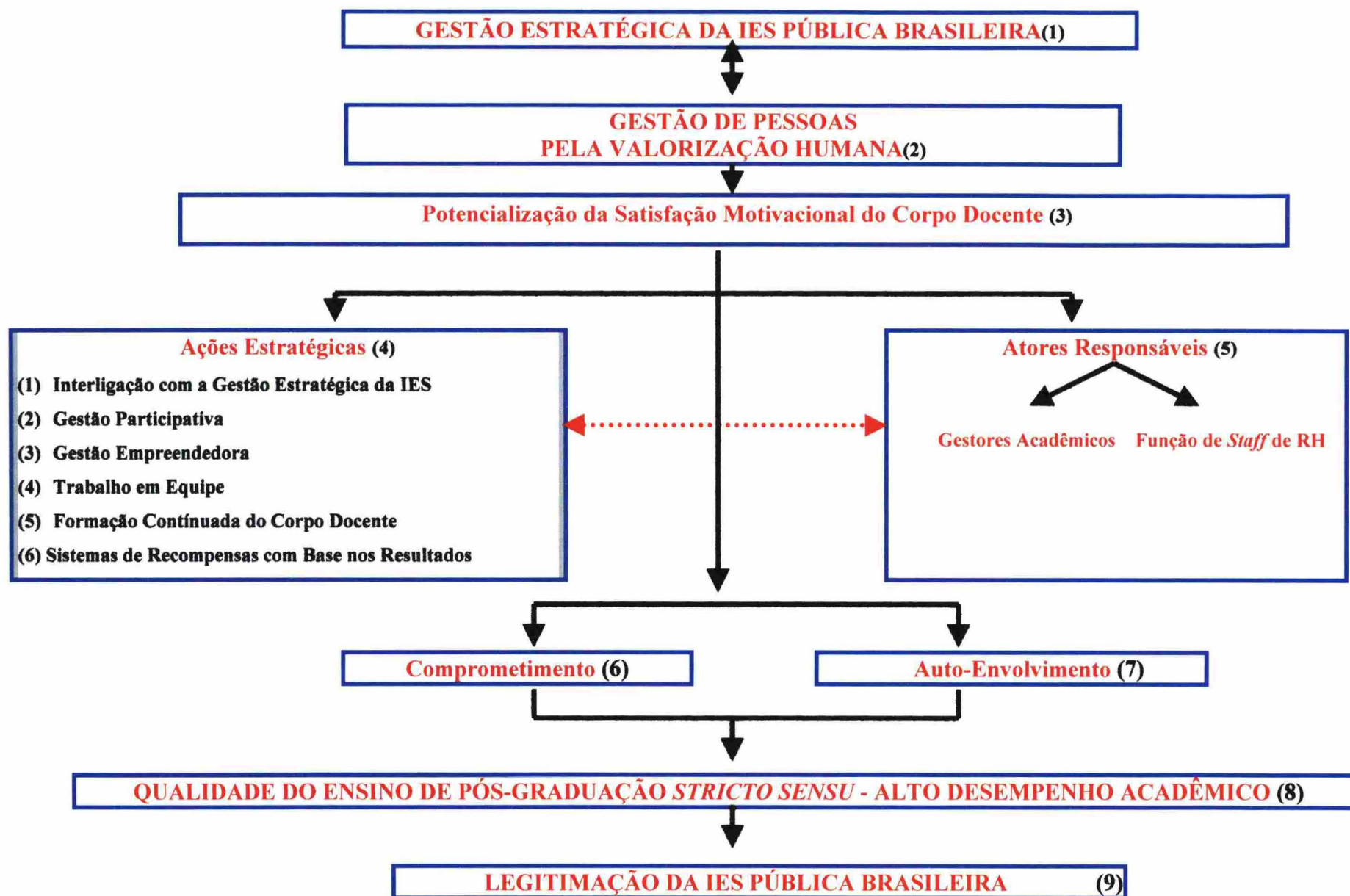
Entende-se a gestão pela valorização humana como forma avançada de gestão de pessoas que, por sua vez, constitui-se em ramo especializado da ciência da administração baseado em modalidades de: (i) total interação com o pensamento e gestão estratégica da IES; (ii) gestão participativa; gestão empreendedora; trabalho em equipe; formação continuada; e sistemas de recompensa com base nos resultados, de forma a prover condições conducentes à satisfação motivacional do corpo docente de que resultarão seu comprometimento e auto-envolvimento com a qualidade do ensino e, ao final da cadeia, ao desempenho mais efetivo dos centros acadêmicos e legitimação das IES's públicas brasileiras.

Observa-se, portanto, que a gestão pela valorização humana objetiva, principalmente, contribuir, de forma efetiva e direta, para obtenção do alto desempenho acadêmico e da legitimação das IES's. Para tanto, seus objetivos específicos são estreitar as relações entre instituição e seu corpo docente, promovendo a substituição da ênfase no corporativismo pelo cooperativismo, vale dizer, pela visão de objetivos organizacional e individuais numa aliança harmoniosa; catalisar energias, estabelecendo maiores níveis de sinergia e de satisfação motivacional dos professores das IES's.

## 5.2 Organodinamia

Uma vez conceituada e apresentados os objetivos da gestão de pessoas pela valorização humana, passar-se-á a abordagem da sua organodinamia, a fim de que se possa entender seu funcionamento:





### 5.3 Ações Estratégicas de Implementação

Dentre as ações estratégicas consideradas como altamente conducentes à valorização do corpo docente (campo (4) da organodinamia, destaca-se: (i) estreita interação entre a gestão de pessoas e a gestão estratégica das IES's públicas; (ii) gestão participativa; (iii) gestão empreendedora; (iv) trabalho em equipe; (v) formação continuada do professor; (vi) recompensas com base nos resultados.

#### 5.3.1 Estreita Interação entre a Gestão de Pessoas e a Gestão Estratégica da IES Pública Brasileira

Na busca da maximização da qualidade do ensino de pós-graduação/alto desempenho acadêmico e a legitimação da IES pública brasileira há que se considerar de imediato - campos (1) e (2) da demonstração gráfica - o processo altamente interativo entre pensamento e gestão estratégica organizacional e a gestão de pessoas.

Por um lado, a gestão de pessoas pela valorização humana funciona como insumo para concepção das grandes fases - missão, valores, visão, filosofia, políticas, objetivos, metas, estratégias e avaliação do desempenho acadêmico e institucional. Vale dizer, é fator primordial da gestão de pessoas pela valorização humana a participação do corpo docente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na concepção do pensamento e das estratégias da IES pública.

Entende-se que a formulação das fases da gestão estratégica alicerçada no modelo da administração científica, da qual foi precursor Frederick Taylor, ou seja, no entendimento que *gestão estratégica é prerrogativa da cúpula da organização, cabendo ao corpo funcional* tão somente cumprir as estratégias e moldar seu comportamento às diretrizes estabelecidas não vem, ao longo do tempo, garantindo o alto desempenho acadêmico e institucional.

Para as IES's imprimirem a mudança que se faz necessária no sentido da formação de Mestres e Doutores numa dimensão de comprometimento social coletivo, é imperativo a *criação de espaços coletivos e situações para reflexão contínua de docentes, alunos, gestores acadêmicos e institucionais, sobre as oportunidades e ameaças da concretização da missão das IES's.*

Assim, e a partir dos valores, filosofia e políticas organizacionais - parâmetros ou orientações para tomada de decisões acadêmica e institucional - são estabelecidas as políticas da gestão de pessoas pela *valorização humana, representando os códigos de valores éticos, por meio do qual o nível estratégico das IES's estabelece suas relações com o corpo docente. São guias para orientação da maneira pela qual a IES pública percebe seus professores, pretende gerenciá-los e, por meio deles, atingir os objetivos acadêmico e institucional, possibilitando, de forma, autêntica, o alcance da satisfação no exercício da docência representada em última instância pela obtenção da qualidade do ensino, além de outros objetivos individuais.*

### **5.3.2 Gestão Participativa**

Na busca do comprometimento e auto-envolvimento do corpo funcional com os resultados organizacionais, já nas décadas de 40 e 50, autores como Lewin, MacGregor, Argyris e Likert recomendavam a adoção pelas organizações de práticas administrativas mais participativas e democráticas. Por situarem-se num contexto filosófico, sem proposições práticas de modelos organizacionais desejáveis para sua implementação, além do ambiente estável e baixos níveis de competitividade, caracterizando a reduzida necessidade das organizações alterarem seu estilo de administração, culminaram com a baixa adesão ao modelo proposto.

A partir dos anos 60, a adoção de formas participativas de gestão ganhou impulso. Buscava-se inicialmente solucionar conflitos, diminuir a competição individual interna por meio da *institucionalização da cooperação e, posteriormente, reduzir a insatisfação individual, administrar relações de poder e mobilizar energias individuais para fins coletivos.*

Pateman (1992:28) conceitua participação como o processo no qual cada membro isolado de um corpo deliberativo tem igual poder de determinar o resultado final das decisões. Sawtell, apud Pateman (1992:93), *define participação como o processo pelo qual os empregados, além dos empresários, também contribuem de modo positivo para que se consigam decisões administrativas que afetem seu trabalho.*

Para Motta (1997:159), no sentido amplo e teórico do termo, participação compreende todas as formas e meios pelos quais os membros de uma organização como indivíduos ou coletividade, *podem influenciar os destinos dessa organização.* No sentido restrito, pragmático e contextual, isto é, considerada a hierarquia como elemento presente no meio organizacional, pode-se definir a participação como influência ou assunção, por parte dos indivíduos que se encontram abaixo do nível de direção superior, de decisões ou funções usualmente consideradas da gerência ou do corpo diretivo da organização.

Depreende-se que estas definições, bem como as apresentadas por outros teóricos da gestão participativa têm como ponto central à promoção, a todos os empregados, de *substancial parcela do poder nas decisões mais amplas, como estratégias e desenvolvimento das organizações e de autonomia nas decisões referentes ao exercício de suas funções.*

Três formas de participação dos trabalhadores nas decisões das empresas foram analisadas por Pateman (1992:28): pseudo, parcial e plena. Na pseudoparticipação tem-se *uma situação pela qual o administrador persuade os empregados a aceitarem decisões tomadas anteriormente.* Na parcial, o trabalhador não tem igual poder de decisão sobre o resultado final do que se delibera, podendo apenas influenciar. A participação plena constitui processo no qual cada membro isolado do corpo deliberativo tem igual poder de determinar o resultado final das decisões. E, ainda, neste tipo de participação, *não existem dois lados com poderes desiguais de decisão, mas um grupo de indivíduos com poderes iguais para decidir.*

A prática revela que a adoção da pseudoparticipação ou participação parcial gera incongruência entre os objetivos individuais e os objetivos organizacionais e o comprometimento e auto-envolvimento do corpo funcional é superficial, quiçá inexistente. Enfim, estes tipos de participação não têm sido suficientes para potencialização da satisfação motivacional do corpo funcional e alto desempenho e legitimação das organizações.

A gestão de pessoas pela valorização humana determina, como condição *sine qua non* para potencialização da satisfação motivacional do corpo docente e, conseqüentemente, seu comprometimento e auto-envolvimento com o alto desempenho e legitimação das IES's públicas, a participação dos professores nas decisões referentes às concepções, organização dos processos e dos conteúdos da educação.

### **5.3.3 Gestão Empreendedora**

Gestão empreendedora caracteriza-se: (i) pela competência organizacional de possuir visão estratégica e de transformá-la em ação estratégica; (ii) pela predisposição da organização em perceber a mudança como oportunidade e não como ameaça; (iii) pela compreensão que a visão e ação estratégicas e altas desempenho organizacional são construções e realizações de pessoas; (iv) pela receptividade e estímulo permanente a potencialização da prática da criatividade e da inovação, no sentido de possibilitar auto-realização dos integrantes do corpo funcional, vale dizer, possibilitar-lhes os níveis mais elevados de sua satisfação motivacional e, em decorrência, a maximização dos resultados organizacionais; (v) pelo processo de aprendizado e reaprendizado integrado para melhoria do desempenho individual, setorial e organizacional.

No mundo organizacional contemporâneo, fortemente competitivo e caracterizado por resultados, a constatação de obstáculos à sobrevivência e ao crescimento desencadeia o processo de mudança organizacional, evidenciando freqüentes referências à necessidade de criatividade e inovação para solução de problemas organizacionais e descobertas de oportunidades.

O pensamento administrativo enfatiza a necessidade do uso do potencial humano para criar. Esse potencial ilimitado, que permanece, muitas vezes, adormecido ou em estado latente em decorrência de níveis de motivação dos indivíduos e dos estímulos provenientes de seu meio social (família, instituições de ensino, organizações de trabalho, etc.), é considerado o recurso mais precioso de que indivíduos e organizações dispõem para lidar com os desafios que acompanham nossa época, em que a incerteza, o progresso e a mudança são uma constante.

O operário das últimas décadas que deixava o cérebro do lado de fora da fábrica para sobreviver à repetição desacerbada do *taylorismo* ensandecido logo vai virar história. No mundo organizacional contemporâneo, os funcionários são convidados a participar, desafiados a pensar, convidados a criar, pressionados a melhorar continuamente, e encorajados a administrar-se a si próprios.

O desenvolvimento de idéias nas organizações exige estímulos dos gestores à criatividade. É necessário despertar no indivíduo o espírito crítico e oferecer oportunidades de descobrir e conhecer novas alternativas, novas possibilidades. Em suma, é necessário despertar em todos os integrantes do corpo funcional o espírito empreendedor.

Paradoxalmente, na organização do trabalho, diversos fatores interpõem-se entre o desejo de inovar e as possibilidades de uso das habilidades criativas. Na maioria das organizações existe repressão à criatividade pela imposição de conformidade, dependência e passividade. Os funcionários herdaram uma programação coletiva, implícita nas tradições, valores, hábitos e experiências da organização e tendem a agir segundo essa programação.

Em contraposição à gestão de pessoas alicerçada na teoria organizacional científica, em que pese o termo empreendedorismo ser um neologismo cunhado por Say, há quase duzentos anos, assume grande proeminência a gestão empreendedora - parte integrante do painel de ações estratégicas da gestão de pessoas pela valorização humana -, que enfatiza o estímulo à criatividade e à inovação, com vistas a potencialização da satisfação motivacional do corpo docente e, em decorrência, a viabilização das mudanças necessárias à obtenção da qualidade do ensino e legitimação das IES's.

### 5.3.4 Trabalho em Equipe

Segundo Matos e Chiavenato (1999), a renovação empresarial para manter a competitividade da organização em um mercado altamente dinâmico e globalizada deve ser alicerçada e reforçada com um novo desenho organizacional capaz de oferecer agilidade e flexibilidade. Isto jamais poderia ser obtido por meio de órgãos estáticos, definitivos e permanentes como os tradicionais departamentos ou divisões que encontramos hoje na maioria das organizações. O organograma clássico teve sua serventia em época de estabilidade, em que o mundo mudava tão pouco que quase não se percebia. Nos tempos atuais de acelerada mudança e instabilidade, o desenho organizacional está abandonado gradativamente à velha configuração de órgãos tradicionais e migrando rapidamente para formação e desenvolvimento de equipes multifuncionais.

Para os autores, o velho modelo burocrático e mecanicístico está sendo trocado por um novo modelo adhocrático e orgânico, eminentemente flexível, maleável e adaptável, onde prevalece a inovação e a criatividade em vez de rotina e do conservadorismo. O novo desenho se assenta em equipes e não em órgãos, exatamente pela necessidade de simplicidade e de descomplicação no sentido de proporcionar rápidas mudanças de configuração e de objetivos, sem prejudicar o desempenho e o alcance dos resultados. O conceito de equipe tornou-se fundamental para esse novo desenho. (...) O trabalho em equipe tem demonstrado ser bem superior ao do trabalho convencional dentro de estruturas rígidas, formalizadas, chatas e excessivamente controladas. Trabalhar hoje em equipe é questão de grande interesse das organizações.

O termo equipe é de origem francesa e supõe ser derivado da palavra *esquif*, a qual designa um conjunto de barcos amarrados uns aos outros, próximos ao cais, e que são puxados por um grupo de homens. Possivelmente, essa imagem de uma turma de trabalhadores fazendo um esforço para arrastar uma fileira de barcos, tenha ajudado a remeter o significado do termo, inicialmente, para o mundo dos esportes, e depois, para as empresas e ambientes de trabalho. O termo equipe é usado basicamente para designar um grupo de indivíduos que executa, em conjunto, uma tarefa.

Segundo Vergara (1999:149), um conjunto de pessoas trabalhando juntas é apenas um grupo. Para que se torne uma equipe é preciso que haja um elemento de identidade, elemento de natureza simbólica, que une as pessoas, estando elas fisicamente próximas.

Para a autora, o elemento de identidade que une as pessoas está revelado nas normas, nos processos, nos objetivos, na situação, na causa. A identidade irradia um valor.

Para Matos e Chiavenato (1999), no ambiente de trabalho, a equipe é um grupo de pessoas com habilidades complementares e que trabalham em conjunto para alcançar um propósito comum para o qual são coletivamente responsáveis. Uma equipe gera sinergia positiva através de esforço coordenado. Os esforços individuais são integrados para resultar em um nível de desempenho que é maior do que a soma de suas partes individuais.

O processo de formação de uma equipe é um fenômeno social dinâmico, que muda e que tem seus estágios de formação. O tema do desenvolvimento ou formação de equipes tem sido assiduamente trabalhado e estudado por inúmeros profissionais. Nos anos 70, o psicólogo Tuckman identificou quatro estágios de desenvolvimento de equipes. Para o autor, todas as equipes bem sucedidas passam pelas seguintes etapas:

a) Formação - Nesta fase, os integrantes do grupo ainda estão aprendendo a lidar entre si. É um período em que um mínimo de trabalho é realizado. O desafio da formação é o de dar a um grupo inerte de pessoas, que não se conhecem, um pontapé inicial coletivo;

b) Tormenta - É um estágio de difícil negociação das condições sob as quais a equipe deverá trabalhar junta. Neste estágio, a liderança é de suprema importância. O líder está ali para ajudar, não para interferir. Esta é a hora de explicar os limites, oferecer sugestões e manter um controle sobre a anarquia é inevitável. É na tormenta que são delineadas algumas importantes dimensões da equipe: as metas, seus papéis, seus relacionamentos, a identificação de prováveis barreiras e os mecanismos de apoio de infraestrutura necessários para sustentar a equipe em longo prazo.



c) Aquiescência - Nesta etapa, os papéis já estão aceitos, o sentimento de equipe se desenvolve e as informações são livremente compartilhadas; e

d) Realização - Estágio onde os níveis ótimos são alcançados - em produtividade, qualidade, tomada de decisão, alocação de recursos e dependência interpessoal.

A importância de identificar onde uma equipe se encontra ao longo do processo de desenvolvimento é fundamental para o seu sucesso, pois só assim o gerente/líder poderá saber o momento mais oportuno para exigir do grupo novas posturas e, assim, deslocá-lo para o estágio seguinte.

Dentre as vantagens de trabalho em equipe, pode-se considerar: (i) agilidade na captação de informações e seu uso; (ii) as idéias produzidas pelas equipes são mais ricas, mais elaboradas, de mais qualidade, porque se baseiam em diferentes visões do fenômeno sob estudo; (iii) amplia-se o comprometimento com os resultados, em função do compartilhamento do poder.

O fator determinante para o êxito do trabalho em equipe é o respeito à singularidade humana. As pessoas diferem entre si pelos seus valores, crenças, visões de mundo, motivações que conduzem seus comportamentos, bem como quanto às funções psíquicas (sentimento, sensação, razão, intuição), tipos de inteligência, de caráter e de temperamento.

Vergara (1999) nos remete a reflexão sobre os vários tipos que constituem uma equipe: pessoas bem-humoradas; tímidas, presunçosas, vaidosas, cautelosas, falantes, desconectadas, conciliadoras.

O trabalho em equipe requer do gestor acadêmico e em particular de todos os professores do programa educacional, a institucionalização de um processo permanente de autoconhecimento, autodesenvolvimento e contribuição ao desenvolvimento do trabalho docente – pesquisa, ensino e extensão – de todos os docentes. Trabalhar em equipe requer, que cada professor sinta-se realmente como membro do programa educacional. Sem o sentimento de equipe a obtenção da qualidade do ensino fica altamente prejudicada, sendo inevitáveis os reflexos negativos sobre o rendimento dos discentes.

### 5.3.5 Formação Continuada do Corpo Docente

Segundo Martins in: Cappelletti e Lima (orgs.) (1999:16), o profissional docente não é uma insuficiência com vazios a serem preenchidos, ou um obstáculo a ser removido. O que está em questão não é encontrar, reproduzidos na sua prática conceitos difundidos em sua formação inicial ou em situações de formação continuada. Trata-se de uma competência que se explicita pela criação de intervenções no enfrentamento das indagações nas situações vividas, fonte dos projetos reais de formação continuada.

A pesquisa acerca da formação dos professores, como indicado pela autora, poderá contribuir para a construção de ciência praxiológica (um discurso acerca da praxis pedagógica) investigando:

- a) dimensão paradigmática, os modelos conceituais presentes na consciência dos professores, relativamente aos constructos profissionais; como e quanto um paradigma inspira os professores acerca do exercício da sua profissão;
- b) a dimensão metateórica (prática), de realizações; como os professores desenvolvem suas atividades docentes;
- c) a dimensão idiossincrática, de como os valores e crenças pessoais dos professores participam de suas escolhas na construção do seu projeto pedagógico; o que pensam os professores acerca da sua profissão; como percebem a realidade educativa; qual seu discurso acerca desta realidade.

A formação do educador á luz de uma concepção de educação comprometida com o processo social exige que ele seja pensado como profissional, com tudo o que isso implica no plano científico e técnico. O que se almeja do professor é que ele tenha capacidade de inovação, participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da sociedade, via implementação da cidadania.

Por isso, segundo o autor, espera-se que sua formação continuada lhe forneça subsídios para que:

- constitua competência técnico-científica, sensibilidade ética e política, solidariedade social;
- seja um profissional qualificado, consciente do significado de educação, capaz de estendê-lo aos educandos.
- Dotem-no de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos nos quais se dará sua atividade docente, sejam eles institucionais ou comunitários, aonde venham a exercer liderança pedagógica e intelectual, interna e externa às instituições;
- que tenham capacidade de trabalho em equipe e interdisciplinar.

Os conteúdos formativos devem abranger conteúdos pertinentes às diversas áreas do saber e do ensino, especialidades e instrumentos científicos, tecnológicos, culturais para compreensão do mundo; conteúdos relacionados aos saberes pedagógicos mais amplos, cultura abrangente relacionada aos processos educacionais no contexto do processo social abrangente e conteúdos referentes às competências pedagógicas-didáticas, didáticas específicas e saberes pedagógicos; conteúdos relacionados à compreensão do significado da própria existência real das pessoas, tanto no que diz respeito a sua individualidade como sua inserção socioantropológica.

### **5.3.6 Sistemas de Recompensa com Base nos Resultados**

É imperativo que o sistema de recompensas apóie a gestão de pessoas pela valorização humana, pois sem retribuição pelos resultados individuais apresentados dar-se-á a incongruência entre os objetivos individuais e organizacionais, pois os indivíduos não vislumbrarão possibilidades de atender a suas necessidades fisiológicas, de segurança, afetivo-sociais, de estima e de auto-realização, estabelecendo-se, então, a insatisfação motivacional.

Os sistemas de recompensa devem contemplar a concessão de valores remuneratórios justos e equânimes, com base no valor profissional dos professores, *expresso nos seus conhecimentos, competências, habilidades, bem como o reconhecimento e retribuição do desempenho*, ou seja, da efetiva contribuição do corpo funcional no alcance dos resultados acadêmicos e institucionais, oferecendo-lhes acesso a estágios de maior complexidade e de maior importância relativa na estrutura de cargos.

Assim, a gestão pela valorização humana deve estar alicerçada na implementação de três programas que caracterizam fatores exógenos para satisfação motivacional do corpo docente:

- Sistema de Gestão de Desempenho Individual e de Equipe por Resultados, contemplando-se cinco grandes fases, que devem ser desenvolvidas de forma participativa *entre coordenação acadêmica e institucional e corpo docente*: (i) *planejamento e negociação* de objetivos e metas educacionais; (ii) *provimento dos recursos necessários* (capacitação, material); (iii) *acompanhamento e orientação constante do desempenho*, pela coordenação acadêmica; (iv) *avaliação e feedback* do desempenho; (v) *planejamento do desenvolvimento docente*, do programa acadêmico a partir dos desempenhos observados;
- Programa de Remuneração Estratégica, com o *mix* de (i) *salário base* constituído do valor do cargo (cotejo da sua importância relativa para a organização com a sua importância no mercado de trabalho) e valor do profissional (competências, habilidades, títulos); (ii) *salário variável em função do desempenho individual, setorial e institucional*.
- Plano de Carreiras, em que se vise proporcionar aos integrantes do corpo docente o *exercício de funções mais desafiadoras na carreira do magistério*, em retribuição a efetiva colaboração com o alto desempenho acadêmico e institucional. Em suma busca-se lhe proporcionar elevação de *status*, reconhecimento e maior recompensa, ou seja, sua auto-realização.

Esta proposição metodológica fundamenta-se, também, nos dispositivos da Constituição da República Federativa do Brasil que, por meio do Artigo 206 da Seção I do Capítulo III, estabelece o princípio de valorização dos profissionais de ensino, garantindo na forma da lei, planos de carreira para o magistério público.

## 5.4 Papel do Gestor Acadêmico e da Função de *Staff* de RH

Como demonstrado na visualização gráfica da organodinamia da gestão de pessoas pela valorização humana, a potencialização da satisfação do corpo docente (campo 3) como promotora do comprometimento e auto-envolvimento (campos 6 e 7) dos professores e, em decorrência, a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* e o alto desempenho acadêmico (campo 8) e a legitimação da IES pública (campo 9) é responsabilidade inequívoca dos gestores acadêmicos e da função de *staff* de RH. (campo 5).

### 5.4.1 Papel do Gestor Acadêmico

Tomando como base os ensinamentos de Motta (1991) - o verdadeiro líder se conhece pelos liderados. É através do comportamento dos liderados, do verdadeiro uso de suas potencialidades, de seus interesses e da satisfação obtida no alcance de resultados que se sabe que são direcionados por um líder.

Entendendo que aos gestores acadêmicos compete tomar decisões, agir, obter resultados que serão alcançados através dos docentes numa interação humana constante, a gestão de pessoas pela valorização humana define como sua responsabilidade no exercício efetivo da liderança, desvendar o poder que existe nos professores, incentivar sua capacidade de adaptabilidade, criatividade, inovação, auto-realização e visualização de um futuro melhor para si próprios, para os discentes, para as instituições de ensino em que lecionam e para sociedade como um todo.

### 5.4.2 Papel da Função de *Staff* de Recursos humanos

A função de *staff* de RH compete, dentre outras ações:

- ✓ abandonar a ênfase na instrumentalidade e passar a enfatizar as questões comportamentais do corpo docente no sentido da sua satisfação motivacional, comprometimento e auto-envolvimento com a missão das IES's;

- ✓ enfatizar menos o controle processual e mais a avaliação de resultados;
- ✓ abandonar a abordagem disciplinar e enfatizar a abordagem interdisciplinar;
- ✓ substituir a "especialização estanque" pela "especialização relacionada";
- ✓ orientar a formação continuada no sentido de desenvolver a potencialidade e criatividade;
- ✓ promover a ampliação das trajetórias de carreira;
- ✓ formular políticas que considerem a realidade da ambiência externa e especificidade da missão das IES's, os ideais factíveis e valores da função do magistério e que tenham presentes os aspectos substantivos, os desafios e problemas críticos da gestão de pessoas;
- ✓ apoiar as equipes e outras formas horizontais de organização;
- ✓ fomentar a liderança nos gestores acadêmicos;
- ✓ fornecer serviços para os gestores acadêmicos em vez de controlá-los;
- ✓ facilitar os processos de aprendizado organizacional.

Tendo em vista a criação de referencial teórico que possibilitasse identificar, junto aos sujeitos da pesquisa de campo, as ações de gestão conducentes à sua satisfação motivacional, apresentou-se neste capítulo a proposição metodológica da Gestão de Pessoas pela Valorização Humana: Impulso à Satisfação Motivacional do Corpo Docente e à Qualidade do Ensino. Neste sentido, foram abordados os seguintes itens sobre a gestão pela valorização humana; (i) conceitos e objetivos; (ii) organodinamia; (iii) ações estratégicas de implementação; (iv) papel do gestor acadêmico e da função de *staff* de RH.

## Capítulo 6

### APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PESQUISADOS

---

Como mencionado no capítulo 1 - O Problema e a Metodologia da Pesquisa -, por tratar-se de estudo de caso, não cabe, a rigor, referência a universo. Pensando-se, porém, em universidades públicas, no caso da cidade do Rio de Janeiro, cabe referir-se à UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro como pertencente a este universo. Esta egrégia instituição de ensino superior escolhida como estudo de caso desta dissertação é formada por quatro centros acadêmicos, contemplando cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, a saber: (i) CEH - Centro de Educação e Humanidade; (ii) CTC - Centro de Tecnologia e Ciências; (iii) CBI - Centro Biomédico; e (iv) CCS - Centro de Ciências Sociais.

A concentração do objeto desta pesquisa foi delimitada a dois programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de Mestrado, quais sejam: Psicologia Social e Serviço Social. O primeiro do Centro de Educação e Humanidade e o segundo do Centro de Ciências Sociais.

Os sujeitos da pesquisa de campo foram selecionados dentre todos os professores, mestrandos, bem como os gestores acadêmicos (coordenador e vice-coordenador) dos Mestrados em Psicologia Social e Serviço Social.

Este capítulo está reservado à: (i) apresentação dos comentários e ajuizamentos dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa de campo; (ii) análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, vale dizer, a decomposição de todas as informações prestadas pelos sujeitos, destacando-se as partes consideradas mais representativas para resposta às indagações deste estudo; (iii) interpretação dos pesquisados, isto é, o cotejo entre a base teórica e os comentários e ajuizamento dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa de campo quanto ao problema do estudo: influências do processo motivacional sobre a qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu*.

6.1 Apresentação dos Dados da Pesquisa Empírica

A apresentação dos dados coletados dar-se-á em função dos sujeitos: (6.1.1) - Corpo Docente; (6.1.2) Corpo Discente; (6.1.3) Gestores Acadêmicos.

6.1.1 Corpo Docente

As indagações levantadas junto ao corpo docente foram basicamente: (i) dados pessoais (ii) significado de qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*; (iii) percepção sobre a qualidade do ensino na disciplina; (iv) critérios adotados na avaliação da aprendizagem; (v) satisfação motivacional na função do magistério: significado, grau de satisfação motivacional, influência da satisfação motivacional sobre a qualidade do ensino e fatores exógenos de satisfação e de contra-satisfação motivacional; (vi) critérios internos e externos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

6.1.1.1 Dados Pessoais

FORMAÇÃO ACADÊMICA	PARTICIPAÇÃO	
	QUANTIDADE	%
▪ Doutorado em Psicologia	5	62,5
▪ Doutorado em Serviço Social	2	25,0
▪ Doutorado em Políticas Sociais	1	12,5
TOTAL	8	100



TEMPO DE MAGISTÉRIO								
NA FUNÇÃO	QUANTI DADE	%	NA UERJ	QUANTI DADE	%	NO PROGRAMA	QUANTI DADE	%
PSICOLOGIA SOCIAL								
37 anos	1	12,5	10 anos	1	12,5	10 anos (*)	1	12,5
31 anos	1	12,5	30 anos	1	12,5	10 anos (*)	1	12,5
31 anos	1	12,5	31 anos	1	12,5	10 anos (*)	1	12,5
31 anos	1	12,5	11 anos	1	12,5	10 anos (*)	1	12,5
24 anos	1	12,5	21 anos	1	12,5	3 anos	1	12,5
SERVIÇO SOCIAL								
28 anos	1	12,5	4 anos	1	14,28	4 anos	1	12,5
20 anos	1	12,5	9 anos	1	14,28	3 anos	1	12,5
11 anos	1	12,5	9 anos	1	14,28	2 anos	1	12,5
TOTAL	8	100	----	8	100	---	8	100

(\*)Tempo de Criação do Programa de Mestrado em Psicologia Social.

### 6.1.1.2 Significado de Qualidade do Ensino da Pós-Graduação *Stricto Sensu*

- Quanto ao processo, atualização, competência pedagógica e adequação aos objetivos destes cursos, que são dois: formação de estudiosos e de professores universitários. Quanto aos resultados, profissionais técnica e cientificamente qualificados.
- A qualidade do ensino do programa de pós-graduação *stricto sensu* passa necessariamente pela qualidade da docência, da pesquisa e da extensão. No processo de ensino-aprendizagem compete ao professor incentivar, provocar a reflexão crítica da realidade, a indagação, a problematização. O professor enquanto orientador tem que entender a indagação do aluno e, com sua experiência, auxiliá-lo a emergir, construir seu projeto. O professor é o maestro e o aluno o músico.
- Significa o envolvimento efetivo dos professores em atividades de pesquisa e orientação, a formação de novos docentes e pesquisadores pela supervisão de qualidade e participação em grupos de pesquisa bem coordenados e produtivos.
- Busca da excelência entendida por produção de qualidade, formação de profissionais qualificados, contribuição do bem-estar social.
- Emancipação do ser humano pela busca incessante do conhecimento. Trabalhar a complexidade para não cair no reducionismo das teorias. Estabelecer articulações consistentes.
- Aulas de boa qualidade e com aprofundamento teórico-metodológico.
- Sem resposta.
- Processo de construção de profissionais e cientistas críticos e criativos dotados de ferramentas disponíveis do saber acumulado, para desenvolver a complexidade do real e suas possibilidades, propiciando, ao mesmo tempo, a troca de saberes entre todos os participantes do processo, que inclui o aprendizado e crescimento permanente.

6.1.1.3 Percepção sobre a Qualidade do Ensino na Disciplina

PSICOLOGIA SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL
Média. Face à baixa qualidade de algumas dissertações.	Alta. Sem justificativa.
Alta. Os alunos estão satisfeitos.	Média. Sem justificativa
Alta. A bibliografia é atualizada. Ensino aquilo que pesquiso e que gosto. A disciplina é planejada cuidadosamente.	Média/Alta. Tratando-se de disciplina que acompanha o processo de construção do projeto de dissertação, ela é constituída da interação com os orientadores da dissertação e com os programas de pesquisa. Ao mesmo tempo, tenta suprir lacunas observadas em relação à questão do método, na perspectiva de linha de análise, servindo também de indicador de necessidades de revisão do curso. Tudo isso, associado ao curto período de implantação da disciplina, exercitada apenas em duas turmas, coloca a própria disciplina ainda num estágio de construção.
Alta. Não justificou.	-----
Alta. Considerando-se o nível de participação e de interesse da maioria dos alunos.	-----

#### **6.1.1.4 Critérios Adotados na Avaliação da Aprendizagem.**

- Estudos monográficos. Provas escritas (dissertativas)
- Avaliação pela participação do aluno. Gosto de trabalho em grupo. Acompanho os estilos e contribuições dos alunos. Adoto trabalho final da disciplina, construindo-o juntamente com os alunos, aceitando suas sugestões.
- Avaliação da participação na disciplina; relatório dos alunos e trabalho monográfico no final da disciplina. Além disso, os alunos avaliam a disciplina.
- Avaliação pela participação, interesse, compreensão do conteúdo da disciplina (observado através do trabalho realizado), português correto.
- Avaliação pela participação do aluno. Trabalho final da disciplina
- Trabalhos. Seminários. Participação em aula.
- Um conjunto constituído de: participação nas tarefas e seminários da disciplina; qualidade do projeto de qualificação (junto com o orientador do projeto), principal meta da disciplina; auto-avaliação e avaliação da disciplina pelo grupo.
- Sem resposta

### 6.1.1.5 Satisfação Motivacional na Função do Magistério

#### a) Significado

- A satisfação motivacional sucede quando a motivação decorre de valores, os quais, na universidade, identificam-se com a busca do conhecimento e manifestam-se, também, na formação científica e profissional dos estudantes.
- Conseguir preencher nos alunos os requisitos mínimos do curso, quais sejam: produtividade; pesquisa, problematização da realidade.
- Ter prazer em ensinar e sentir-se fazendo algo significativo na vida. É isso que gosto de fazer em primeiro lugar pesquisa e formação de novos pesquisadores, em segundo ensino em geral.
- Estar contente com o que faz.
- O magistério, para mim, significa - modo de ser no mundo, já que considero a busca incessante por conhecimento, como fundamental para a emancipação do ser humano. Por isto mesmo as atividades básicas do magistério: ensino-aprendizagem, pesquisa, socialização do conhecimento preenchem plenamente o meu projeto existencial.
- Gratificação no ensino, satisfação no trabalho. Empenho na função.
- Trabalhar em áreas associadas à minha curiosidade intelectual, ao meu campo de estudos e pesquisa. Ter interlocutores no cotidiano deste trabalho. Ter certeza de que meu trabalho "conta" na formação dos(as) alunos(as).
- Realização e plenitude (relativa, com a consciência do melhor e máximo possível, com muito a crescer, permanentemente) nos planos intelectual, afetivo, ético e político, que constituem o meu ser profissional e social. Entende que a satisfação motivacional não é descolada da totalidade social, que inclui todas as esferas da realidade - econômica, política e cultural.

**b) Grau de Satisfação Motivacional e sua Influência sobre a Qualidade do Ensino**

✓ **Programa de Psicologia Social**

GRAU DE SATISFAÇÃO MOTIVACIONAL	INFLUÊNCIA DA SATISFAÇÃO MOTIVACIONAL SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO	
	EXISTÊNCIA DE INFLUÊNCIA	JUSTIFICATIVA
Médio	Sim	Na verdade, em nosso Programa, há uma aglutinação natural de mestrandos e doutorandos em torno dos professores por eles escolhidos. Por esta razão há alguma expectativa neles de obtenção de uma orientação algo coerente com as possibilidades profissionais dos professores. No meu caso, esta espécie de relacionamento é bastante motivadora. No entanto, a excessiva influência de processos políticos no funcionamento global da universidade, reduz este nível de satisfação motivacional.
Alto	Sim	Em face de minha motivação para o magistério, a minha satisfação motivacional está intimamente relacionada à atuação positiva do corpo docente, vale dizer, alunos disciplinados intelectualmente, interessados, pois aí repousa o meu objetivo motivacional. Enfim, porque acho que meus alunos estão satisfeitos. Em que pese a <b>UERJ</b> oferecer boas condições de trabalho (sala, computador, acervo bibliográfico), para mim, o elemento motivador é o aluno.
Alto	Sim	Creio que consigo transmitir meu entusiasmo pela busca do conhecimento nos temas que ensino. Alguns alunos são tocados por isso.
Alto	Sim	Certamente a satisfação motivacional interfere na qualidade do ensino
Alto	Sim	Há que se distinguir a diferença entre motivação e satisfação motivacional. Pessoa motivada é aquela que definiu seu constructo existencial, ou seja, que definiu seu modo de ser no mundo. Ser professor é um dado existencial. Quando o professor tem motivação para o magistério sua satisfação motivacional é obtida por meio da excelência do ensino-aprendizagem, crescimento dos alunos. Quando há motivação, as interferências negativas (geradas pela ambiência externa) são superadas.

✓ Programa de Serviço Social

GRAU DE SATISFAÇÃO MOTIVACIONAL	INFLUÊNCIA DA MOTIVACIONAL SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO	
	EXISTÊNCIA DE INFLUÊNCIA	JUSTIFICATIVA
Alto	Sim	Sem justificativa.
Baixo	Sim	A distribuição das disciplinas pelos professores sem correspondência com os meus interesses acadêmicos.
Médio	Sim	Certamente, por ser um dos principais propulsores do seu desenvolvimento, e em face de todos os incentivos e condições existentes. O conjunto motivação-qualidade-produto obtido, inclusive a satisfação de alunos e professores, traz mais motivação-qualidade-produto. Poderá haver momentos diferenciados, ascendentes descendentes ou de estabilização, porém o processo de tratar de frente os problemas confere uma dinâmica em direção à superação e ascensão como tendência.

c) Fatores Exógenos de Satisfação e de Contra-Satisfação Motivacional

No sentido da obtenção do entendimento dos professores quanto aos fatores exógenos de satisfação e de contra-satisfação motivacional, considerar-se-á, inicialmente, as ações estratégicas sugeridas, no capítulo cinco deste estudo, para implementação da gestão pela valorização humana: (a) gestão participativa; (b) gestão empreendedora; (c) trabalho em equipe; (d) programa de formação continuada; (e) sistema de recompensas com base nos resultados. Em seguida, buscar-se-á identificar junto aos professores outras ações de gestão promotoras de satisfação ou de contra-satisfação motivacional.

✓ **Gestão Participativa**

PSICOLOGIA SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL
Negativamente. Julgo que a gestão participativa talvez pudesse ser mais aplicável em situação nas quais houvesse, entre outros pré-requisitos, um acordo em relação a objetivos a alcançar. A meu ver, a UERJ, é bastante heterogênea neste particular.	Positivamente. Sem justificativa.
Positivamente. Tanto no que tange ao Colegiado, à administração acadêmica e aos alunos. As decisões acadêmicas nunca são tomadas de forma isolada.	Negativamente. Embora participe, as decisões tomadas não refletem os caminhos sugeridos pela minha participação.
Positivamente. Acho importante sentir o Programa como projeto coletivo e me sentir participando do mesmo.	Positivamente. Todas as decisões relativas ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado são coletivamente deliberadas e discutidas por todos os professores, através do que se constitui o Colegiado do Mestrado, do qual também participam representantes dos alunos. Trata-se de uma forma de trabalho historicamente construída na FSS/UERJ, desde os anos 70, incluindo também a participação dos gestores da graduação. Todas as deliberações importantes são submetidas à Reunião Geral da FSS, órgão máximo da Faculdade, composto de todos os seus professores e aberto aos alunos e funcionários. Cada professor é soberano quanto à gestão educacional e exercício da função de docência, porém, dentro dos critérios democráticos estabelecidos. Há uma avaliação semestral formal das disciplinas por todos os alunos e permanente abertura para questionamentos, que são levadas ao Colegiado, departamento e reunião geral, depois de tentados os esclarecimentos reservadamente.
Positivamente. Há liberdade de cátedra.	
Negativamente. O exercício da docência é por sua natureza eivado de autonomia. No tange a parte administrativa não percebo restrições. As restrições referem-se à autonomia da universidade. Esquizofrenia da autonomia. Facções/correntes partidárias. Preconceitos ideológicos. Ninguém tem tempo para o outro. Ninguém discute os programas e suas interações. Existe no meio acadêmico uma tendência a cada professor ater atenção a sua disciplina, não interagindo com os demais. Numa sociedade predatória, competitiva, o outro é visto como inimigo.	



✓ **Gestão Empreendedora**

PSICOLOGIA SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL
Positivamente. Corresponde às preocupações científicas que estão mobilizando Psicólogos dedicados à insatisfação do processo ensino-aprendizagem. Na universidade, a inovação metodológica atende a interesses pedagógicos imediatos e objetivos de pesquisa.	Positivamente. Sem justificativa.
Positivamente. O professor tem total liberdade.	Negativamente. As condições de trabalho deixam pouco espaço à inovação.
Não há esse incentivo institucional.	Positivamente. Além da avaliação semestral, que também possui o sentido de estímulo aos pontos positivos e a explorar, há seminários de trocas de experiências e exposição de projetos, resultados e andamento das pesquisas, bem como de revisões curriculares e ajustes, realizados coletivamente, a partir de grupos de estudos ou comissões específicas.
Positivamente. Há liberdade de cátedra.	-----
Positivamente. O magistério é a profissão onde se encontra maior liberdade de criação e expressão. Não há interferência por parte da administração.	-----

✓ Trabalho em Equipe

PSICOLOGIA SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL
Negativamente. Julgo que a gestão participativa talvez pudesse ser mais aplicável em situação nas quais houvesse, entre outros pré-requisitos, um acordo em relação a objetivos a alcançar. Entendo que, a UERJ, é bastante heterogênea neste particular. (Mesma resposta do item "a")	Positivamente. Sem justificativa.
Positivamente. Nenhuma decisão acadêmica é tomada de forma isolada.	Positivamente. Sempre há trocas e sempre se aprende um pouco.
Positivamente. Embora não seja algo muito desenvolvido, temos conseguido alguns resultados razoáveis em termos de criação e consolidação do Programa, primeiro no Mestrado e, agora, no Doutorado.	Positivamente. Justificativa compreendida em "a" e "b".
Positivamente. Existe um pequeno grupo e é muito enriquecedor.	-----
Negativamente. Isto é ficção. Numa sociedade competitiva o máximo que se chega é a competição entre equipes, ou melhor, a estruturação de equipes competitivas. Existe, no meio acadêmico, tendência a cada professor ater atenção a sua disciplina, não interagindo com os demais. Falta de interação entre os professores.	-----

✓ Programa de Formação Continuada

PSICOLOGIA SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL
Positivamente. De fato é o que se espera em qualquer IES, notadamente em universidades. Naturalmente, é necessário que haja uma adequada seleção dos professores de modo a garantir a inserção dos mais comprometidos com os objetivos institucionais do ensino superior.	Positivamente. Sem justificativa.
Positivamente. Via Programa Pró-Ciência	Negativamente. O excesso de trabalho braçal deixa pouco tempo para o estudo.
Negativamente. Não há este programa do ponto de vista institucional. Essa busca é pessoal.	Positivamente. É destacado na FSS, estando atualmente em licença para curso de doutorado um total de 13 dos 40 docentes da FSS. A pesquisa é incentivada ao máximo, com reserva de carga horária mínima de 10 e máxima de 20 horas semanais para tal, existindo quatro núcleos de pesquisa formados, intitulados Programas de Estudo. São eles: Política Social e Democracia (PDS), Trabalho e Reprodução Social (PETRES), Gênero, Geração e Etnia (PDGGE), Estudos da Violência (PEV), Infância, Adolescência e Educação (PEIAE) e Estudos da América Latina e Caribe (PROEALC). Ao mesmo tempo, ocorrem programas integrados, que congregam professores da pós-graduação e da graduação, doutorandos, mestrandos e bolsistas de iniciação científica. Em 2001, um grande projeto integrado, enviado a FAPERJ pela FSS, mereceu auxílio substancial solicitado para equipamentos eletrônicos (microcomputadores e <i>datashow</i> ), entre outras necessidades. Existem diversos seminários sobre cada Programa, com total apoio logístico e de divulgação, além de seminários genéricos sobre temas comuns a todos, inseridos na grande área de concentração do curso, que é Política Social e Trabalho. Tem sido destacado o incentivo a publicações coletivas de livros-coletâneas referentes às pesquisas e seus temas teóricos, tendo sido publicadas três coletâneas em 2001, sendo duas lançadas no último Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais, realizados na UERJ, estando previstas mais três para o primeiro semestre de 2002, com parte dos recursos da CAPES para o Mestrado, em co-edição com a editora Cortez, líder na área. Há o máximo de disponibilidade para a frequência dos professores a congressos e similares, inclusive no exterior. Os professores têm apresentado expressivo quantitativo de comunicações, assim como participado como conferencistas e painelistas. Há uma programação previa para pós-doutorado que já contemplou três dos professores do Mestrado.
Positivamente. Porque provoca o desenvolvimento pessoal e profissional.	
Positivamente. Via programa Pró-Ciência.	

✓ Sistema de Recompensa com Base nos Resultados

PSICOLOGIA SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL
Positivamente. Embora faça restrição à excessiva preocupação financeira, material e social, tratando-se de professores. Neste sentido, por exemplo, as diferenças salariais, segundo os critérios acima especificados, devem ser discretas, sem discrepâncias notáveis.	Sem resposta, pois não entende o significado de Sistema de Recompensa com Base nos Resultados.
Positivamente. Os níveis de remuneratórios dos professores da pós-graduação <i>stricto sensu</i> , principalmente, os posicionados no nível de "Titular", são satisfatórios. Estes professores, inclusive, não participam dos movimentos de greves. Quanto aos demais professores e pessoal administrativo, os níveis salariais que percebem não são satisfatórios. Existe plano de carreira para os professores.	Negativamente. Não vejo recompensas e nem estímulos.
Positivamente. A possibilidade de progressão para professor titular mediante concurso e o programa Pró-Ciência.	O principal programa de recompensa com base nos resultados, na <b>UERJ</b> , é o denominado Pró-Ciência, através do qual pesquisadores, mediante projeto avaliado no mérito, inicialmente e de dois em dois anos, pelo qual o responsável recebe 70% do salário-base. A titulação e produção acadêmica também fazem parte da avaliação. Atualmente, todos os professores do Quadro do Mestrado são pró-cientistas, com exceção dos visitantes (um dos quais está se preparando para o concurso de professor titular) e de um recém-concursado, incluindo um doutorando em final de curso. A carreira segue rigorosamente os padrões nacionais, sendo todos admitidos por concurso público e promovidos de acordo com o seguinte nível de capacitação: Mestrado/Professor Assistente; Doutorado/Professor Adjunto. O nível máximo, de Titular, exige um novo concurso, para o qual o candidato deverá apresentar outra tese original.
Não existe.	-----
Positivamente. Via Programa Pró-Ciência.	-----

✓ **Outros Fatores Exógenos Conducentes à Satisfação Motivacional**

PSICOLOGIA SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL
Resultados positivos do desempenho profissional dos estudantes. Reconhecimento do curso, ou seja, a avaliação positiva por outras instituições. Número elevado de candidatos ao programa, incluindo, por conseguinte tanto o Mestrado quanto o Doutorado. Pouco uso do acervo bibliográfico disponível na <b>UERJ</b> , pois disponho de outros meios e recursos para obtenção das informações.	O interesse dos alunos. Participação dos alunos, em aula.
Alunos.	O convívio com os colegas, o interesse de alguns alunos.
Acho que é um processo interno e pessoal. Não depende de fatores externos. O acervo bibliográfico (que é meu); as novas oportunidades pelo Portal de periódicos da <b>CAPES</b> . A liberdade de trabalho que se tem na <b>UERJ</b> e no Programa de Pós-Graduação. Apoio da Coordenação.	Nas respostas anteriores, a maioria dos fatores citados está incluída, dentro da política democrática e de recursos criteriosamente distribuídos. Consideramos que a satisfação não é deslocada da totalidade social, que inclui todas as esferas da realidade - econômica, política, cultural. Para isto certamente são determinantes os seguintes fatores político-culturais, que direcionam ou condicionam os demais: (i) a natureza pública da Universidade, com os seus valores incorporados de estabilidade e respeito aos direitos e necessidades do professor, sobretudo as éticas e acadêmicas; neste sentido, os critérios de ocupação dos espaços e distribuição dos recursos, a partir do concurso público, são essenciais; (ii) a natureza da área de estudo e da maioria dos profissionais (Assistentes Sociais) dedicados a entender a realidade social, as relações sociais na sociedade, a questão social e suas múltiplas expressões, o sentido ético e político dos direitos sociais e de cidadania, inseridos nos princípios democráticos e do Código de Ética Profissional. Acrescente-se a isto, a relação com os alunos mais maduros, interessados e estudiosos, possibilitando uma troca e maior desenvolvimento próprio.
Alunos. "Clima" do programa. Atenção dos funcionários.	
Alunos interessados na busca de conhecimento.	

### ✓ Outros Fatores Exógenos Promotores de Contra-Satisfação Motivacional

PSICOLOGIA SOCIAL	SERVIÇO SOCIAL
Excessiva influência de processos políticos no funcionamento global da universidade.	Não participação dos alunos. Falta de condições objetivas (sala, material didático). A distribuição das disciplinas pelos professores sem correspondência com seus interesses acadêmicos.
Burocracia no preenchimento dos relatórios da CAPES.	Do mesmo modo que na resposta anterior, tudo está interconectado, através de múltiplas mediações, assim como não existe satisfação deslocada da realidade, também a qualidade do ensino não está deslocada dos fatores sócio-econômicos-políticos-culturais. Nesse conjunto, podemos localizar a interferência negativa dos seguintes fatores, que não chegam a comprometer a qualidade do Curso: ✓ Escassez de recursos destinados à educação no País, como: escassez de bolsas para os alunos, restringindo a sua possibilidade de dedicação; o quantitativo de acervo bibliográfico também é restrito, assim como os microcomputadores nos laboratórios de informática e outros equipamentos e recursos, como de gravação e transcrição de entrevistas. Tal situação está relacionada a alguns "vícios" (tendências) culturais históricas, destacando-se, entre eles: a predominância de recursos para as áreas de ciências exatas e biológicas, em detrimento das áreas sociais e humanas; a direção predominante dos recursos para as Universidade Federais, em detrimento das Estaduais, inclusive com relação aos próprios recursos do Estado, como os da FAPERJ. Esta situação é compensada pela atual gestão democrática da Sub-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e relação de luta e colaboração entre a maioria dos representantes dos cursos de pós-graduação, assim como pela excelente relação com os membros da administração dessa Sub-Reitoria.
As vezes, o pouco envolvimento de alguns professores com o Programa e o desinteresse de alguns alunos. Na graduação, desanimo às vezes com a indiferença e falta de motivação dos alunos.	✓ Múltiplas atividades exigidas dos professores (aula na graduação e na pós-graduação, reuniões, orientações, pesquisa, participação em áreas de gestão ou comissões, produção permanente), determinando <i>stress</i> . O excesso de serviço deverá ser reduzido, mediante o retorno dos treze professores afastados para realização de Doutorado.
Burocracia. Falta de transparência nas informações.	✓ Diferentes níveis de excelência e peculiaridade de comportamento individual em uma minoria de professores e alunos, existentes em todo agrupamento humano.
Alunos desinteressados, em busca de diplomas, certificados, não de conhecimento.	✓ A tudo isto, acrescente-se: o fato de que nem todos os alunos alcançam a maturidade e nível desejado, havendo alguma heterogeneidade.

#### **6.1.1.6 Critérios de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu***

Como critérios de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* foram considerados: (i) avaliação interna; (ii) e avaliação externa.

##### **a) Avaliação Interna**

Segundo dados fornecidos por sete professores, a UERJ não possui programa interno de avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Apenas a resposta de uma professora do Programa de Serviço Social foi positiva. A justificativa por ela apresentada foi: "relativamente ao acompanhamento dos projetos e relatórios para a CAPES, da CAPES, do CNPq, da FAPERJ e da própria UERJ, referentes aos programas, exposições e incentivos dos quais a FSS participa: Pró-Ciência, Iniciação Científica, Extensão, Congressos, existindo sistemas internos como o Banco de Produção Científica (BPC). Há também a avaliação permanente, através das reuniões do Colegiado do Mestrado, com representantes dos alunos e uma mais aprofundada ao final dos semestres, com os alunos. Segundo esta professora, os resultados destas avaliações apresentam correspondência com a qualidade do ensino ministrado".

##### **b) Avaliação Externa - CAPES/MEC**

###### **✓ Programa de Psicologia Social**

- É exagerada a interferência da CAPES em programas e cursos de pós-graduação. A coordenação é desejável, mas a minuciosidade do processo avaliativo tende a fazer com que o sistema de pós-graduação brasileiro perca em originalidade e ganhe em homogeneidade.
- Está ganhando um sentido mais qualitativo.

- A avaliação da CAPES corresponde à qualidade do ensino. É bastante cuidadosa e nos últimos anos vêm sendo conduzida por grupos respeitados e apoiados pelas comunidades acadêmicas da área. As observações no relatório são ricas e permitem uma auto-avaliação e discussão pelo Colegiado.
  
- A avaliação da CAPES corresponde à qualidade do ensino. Nossa nota nos situa num patamar alto sem ser o excelente. Concordo. Esta avaliação nos fornece insumos para melhoria da qualidade, pois procuramos avaliar os pontos frágeis, informá-los, para obter maior qualidade.
  
- Creio que o magistério constitui uma das profissões onde se encontra maior liberdade de criação, de expressão e de participação. O perigo encontra-se na subserviência (e o que parece ser inevitável) às regras impostas pelos "donos das verbas" - o MEC e seus órgãos reguladores. O aval na classificação de curso representa o índice que vigorava na Idade Média a respeito do conhecimento. E no geral todos os cursos caminham para receber sua classificação.

### ✓ **Programa de Serviço Social**

- A avaliação da CAPES, por meio do Parecer da Comissão de Avaliação contribui mais ou menos para a obtenção da qualidade do ensino.
  
- Não houve avaliação.
  
- A avaliação da CAPES corresponde à qualidade do ensino ministrado. Entendo que esta avaliação oferece insumos para melhoria da qualidade do ensino, porquanto isto se dá através de bolsas para os mestrados e de recursos para investimentos em pesquisa, eventos científicos e similares. Estes são, porém, insuficientes, sobretudo para garantir a condição de dedicação dos alunos através de bolsas.



### 6.1.2 Corpo Discente.

Junto ao corpo discente investigou-se as seguintes questões: (i) significado de qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*; (ii) avaliação sobre a qualidade do Mestrado;

#### 6.1.2.1 Significado de Qualidade do Ensino de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

##### a) Mestrandos em Psicologia Social

- É um programa de pós-graduação *stricto sensu* apresentar um corpo docente de alto gabarito (doutores e pós-doutores) com produção científica de excelente nível, ativo, participante dos principais congressos, parcerias e intercâmbio nacional e internacional.
- Ação de educação que promova no aluno a capacidade de reflexão crítica, fundamentada em visão ampla e indiscriminada das possibilidades teóricas e formas de ação de pesquisa e, ao mesmo tempo, consistente teórica e conceitualmente.
- "Qualidade de ensino" é um dos efeitos da aliança entre ensino, pesquisa e extensão. Ironicamente, "qualidade", hoje, está associada à produtividade - pontos que precisam ser marcados, metas a serem atingidas, segundo as normas do MEC.
- O processo de ensino deve ter o papel de orientar o aluno em sua busca individual de saber e permitir formar um conjunto de pessoas com conhecimento em comum, aprimorado pelos *improvements* individuais. Assim, um ensino de boa qualidade deve criar espaços de comunicação e de inovação (reprodução e pesquisa) de conhecimento.
- Um ensino de qualidade é aquele que fornece ao aluno boa formação teórica e apresenta diferentes perspectivas teóricas de forma não excludente. Além disso, a qualidade se reflete na forma como professores tentam articular a teoria com a prática da profissão. Considero também importante o estímulo a uma visão crítica sobre aquilo que estudamos.

**b) Mestrandos em Serviço Social**

- Um ensino que propicie a articulação teórica-prática, que contribua para se pensar a realidade e as probabilidades de enfrentamento das questões emergentes, ou seja, a devolução destas para os sujeitos sociais nela envolvidos.
- Que dê oportunidade de se problematizar sobre as questões da atual conjuntura, a fim de se construir um projeto ético-político de qualidade.
- O ensino que possibilita ao aluno uma análise crítica do posicionamento das teorias apresentadas. Compreensão e avaliação da realidade a partir das diversas teorias.
- Aprofundamento de temática correspondente ao exercício profissional e a questão do trabalho na atual conjuntura.
- A qualidade passa por questões de estrutura física, de verbas, aulas com profissionais qualificados etc. Entendo a universidade, enquanto espaço para construção do conhecimento e não para o adestramento de pessoal, através da pesquisa.
- Condição de acesso às informações atualizadas, ou seja, disponibilidade de livros, professores capacitados, da participação dos mestrandos na gestão, possibilidade e incentivo a realização da pesquisa, fórum de debate acadêmico, em torno de diferentes posturas teóricas, verbas, estrutura física adequada.
- Preservação do tripé - ensino, pesquisa e extensão -, com corpo docente qualificado e condições de pesquisa.
- Consiste quando a proposta acadêmica possibilita subsidiar a ação profissional, enriquecendo os conteúdos na área escolhida e favorecendo a elaboração do conhecimento.
- Deve haver um diálogo estreito entre corpo docente e discente, de modo a encontrar um denominador comum satisfatório a ambas as partes, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra satisfatoriamente.

### 6.1.2.2 Avaliação da Qualidade do Mestrado em Psicologia Social da UERJ

#### a) Mestrandos em Psicologia Social

- A qualidade do ensino do Mestrado em Psicologia Social é por mim avaliada como boa. Os professores do programa são comprometidos com seu trabalho e são de alta qualidade em termos de capacidade de produção. Oportunidade de melhoria há na disciplina de Metodologia, tanto em sua estrutura didática formada por palestras e apresentações de pesquisa em forma de discussão sobre a metodologia, quanto em relação à época em que foi oferecida, pois considero que deveria ser desenvolvida como uma das primeiras disciplinas.
- O programa de pós-graduação em Psicologia Social da UERJ conta com "guerreiros" em sua defesa. Sabemos das dificuldades impostas pelos "Doutores" do MEC aos projetos das universidades públicas (federais e estaduais). Sabemos dos "projetos" de retaliação ao ensino de qualidade, à pesquisa e dos "paliativos" criados pelos tais "doutores". Porém, alguns resistem, insistem, como esse programa de pós-graduação.
- Bom. De uma forma geral o curso está se destacando, ao meu ver, como um bom curso. Estabelece espaços de comunicação e *improvement* de conhecimentos para alunos e professores.
- Considero a qualidade do ensino muito boa, pois, de uma forma geral, fornece uma base teórica e tenta articulá-la com a prática. Além disso, o curso é bem organizado com relação aos horários das aulas e as ementas das disciplinas que cursei foram cumpridas. Entretanto, acho que falta um diálogo maior entre as diferentes linhas de pesquisa, mas este não é um problema apenas do curso, mas de toda a Psicologia.
- A UERJ é uma universidade de excelência no ensino superior e em pós-graduação. A qualidade do Mestrado está à altura da universidade. Dotado de corpo docente preparado e pronto para atender aos alunos em todos os momentos. Conto, ainda, com a dedicação de minha orientadora Professora Regina Andrade que muito tem me auxiliado nesta caminhada. O nível não poderia ser melhor. Estou satisfeita com os resultados.

## **b) Mestrandos em Serviço Social**

- O curso tem um perfil de excelência com disciplinas com nível de doutorado. Em relação ao conteúdo destas disciplinas acredito que elas levantaram, polemizaram e problematizaram questões que nos permitem repensar a prática profissional e a realidade social em que vivemos. Entretanto, o pequeno tempo para a conclusão do Mestrado (dois anos) rebate nesta qualidade.
- Qualidade de ensino boa, que nos permite uma aproximação teórica com as questões político-econômicas que estamos vivenciando, propiciando uma apropriação da temática de modo a nos subsidiar nas mediações das relações sociais, facilitando a construção do nosso objeto. O curso cresce também na qualidade por conta do peso dos nomes que formam o quadro docente.
- Até o momento nas disciplinas cursadas, os professores têm proporcionado um enriquecimento teórico que vem sendo aprendido pelos alunos no sentido da orientação dos seus projetos de forma positiva.
- Considero que, pelo período de implementação do Mestrado, ainda, faltam alguns aprofundamentos sobre o debate que o mesmo pretende desenvolver.
- Entendo que, o curso tem propiciado condições reais para acompanhar os debates atuais na nossa área. Percebo uma preocupação por parte da coordenação em desenvolver atividades, extra-sala de aula, que contribuam para atualização dos debates. Avalio que por se tratar de curso de Mestrado emergente, não deixamos nada a desejar a outros cursos. Avalio dessa forma, pois tenho contato direto com alunos de outros Mestrados em Serviço Social.
- Avalio que, o curso procura oferecer meios, recursos que possibilitem aos mestrandos, a partir das aulas, debates, seminários, articular os referenciais teóricos e partirem para suas construções; avanços, ultrapassando a postura do mero receptor. Os professores são capacitados e envolvidos com a qualidade do ensino. A coordenação tem um papel democrático, com a participação dos mestrandos no Colegiado.

- Qualidade de ensino "boa", dentro das expectativas. Quadro docente altamente qualificado. Quanto às disciplinas, ultrapassamos as expectativas.
- Na UERJ, através do curso de Mestrado em Serviço Social foi oportunizando discutir aspectos ligados ao cotidiano profissional. As disciplinas abordaram temas atuais e enriqueceram os conteúdos trabalhados na pós-graduação. Entretanto, o que tem contribuído para a melhoria da qualidade do ensino tem sido as orientações que propiciarão a elaboração da dissertação de forma segura e mais eficiente.
- Mestrado literalmente democrático, onde há reuniões freqüentes de Colegiado de modo a executar planejamentos de carga horária, disciplinas necessárias e procedimentos para melhoria do curso a serem tomadas. É importante ressaltar que, nas reuniões a representatividade do corpo discente é grande influenciando nas decisões concernentes ao programa de pós-graduação.

6.1.3 Gestores Acadêmicos

As indagações levantadas junto aos gestores acadêmicos foram: (i) dados pessoais; (ii) significado de qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*; (iii) percepção sobre a qualidade de ensino do Programa de Mestrado.

6.1.3.1 Dados Pessoais

FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE EFETIVO EXERCÍCIO	
	GESTÃO ACADÊMICA	PROGRAMA DE MESTRADO
Doutorado em Psicologia	10 a 12 anos	Meses
Doutorado em Serviço Social	14 anos	4 anos
Doutorado em Serviço Social	4 anos e sete meses	4 anos

### **6.1.3.2 Sentido da Qualidade do Ensino de Pós-Graduação *Stricto Sensu***

- Formação de bons profissionais.
- Aulas de boa qualidade e com aprofundamento teórico-metodológico. Articulações entre as disciplinas. Projeto acadêmico do curso. Atividades Programadas.
- Significa um processo de construção de profissionais e cientistas críticos e criativos, dotado das ferramentas disponíveis do saber acumulado, para desvendar a complexidade do real e suas possibilidades, propiciando, ao mesmo tempo, a troca de saberes entre todos os participantes do processo, que inclui o aprendizado e crescimento permanente dos professores.

### **6.1.3.3 Percepção sobre a Qualidade do Ensino de Pós-Graduação *Stricto Sensu***

- Alta. Sem justificativa.
- Alta. Em função da motivação e engajamento dos alunos.
- Alta. Há diferenças entre professores, porém, em geral, predomina o nível alto ou médio-alto, com tendência ascendente, em face da capacitação permanente e relações mantidas, destacando-se também o interesse dos alunos, resultado da cuidadosa seleção realizada.

## 6.2 Análise dos Dados da Pesquisa Empírica

Esta seção está reservada a análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, vale dizer, a decomposição de todas as informações prestadas pelos sujeitos da pesquisa, destacando-se as partes consideradas mais representativas para resposta às indagações deste estudo. Os dados analisados referem-se a: (i) dados pessoais dos professores; (ii) significado e avaliação da qualidade do ensino; (iii) satisfação motivacional dos professores: sentido, grau e sua influência sobre a qualidade do ensino; (iv) fatores exógenos promotores da satisfação e da contra-satisfação motivacional dos professores; (v) critérios de avaliação vis-à-vis qualidade do ensino.

### 6.2.1 Dados Pessoais dos Professores

Os professores – num total de oito - que participaram da pesquisa são Doutores em áreas do conhecimento diretamente relacionadas às disciplinas que ministram nos Mestrados, seja em Psicologia Social ou em Serviço Social. Quanto ao tempo de exercício na função do magistério, existe a seguinte distribuição: (i) 04 - há mais de 30 anos; (ii) 03 - na faixa de 20 a 30 anos; e (iii) 01 - há 11 anos. Quase todos os professores ministram aula nestes programas de pós-graduação *stricto sensu*, desde a sua criação.

### 6.2.2 Significado de Qualidade do Ensino da Pós-Graduação *Stricto Sensu*

▪ *Sob a ótica dos professores*, a qualidade do ensino passa necessariamente; (i) pela qualidade da docência, da pesquisa e da extensão; (ii) aulas de boa qualidade e com aprofundamento teórico-metodológico; (iii) trabalho docente sobre a complexidade do real para não cair no reducionismo das teorias; (iv) pela ação do professor no sentido de provocar, estimular em seus alunos à reflexão crítica da realidade, a indagação, a problematização; (v) pelo entendimento do professor quanto à inquietação intelectual do aluno e pelo auxílio a ele prestado na concepção de seu projeto; (vi) pela busca da excelência, traduzida por produção de qualidade, formação de profissionais qualificados e pela contribuição ao bem-estar social; (vii) pela emancipação do aluno, por meio da busca incessante do conhecimento; (viii) pelo processo de construção de profissionais e cientistas críticos e criativos, dotados de ferramentas disponíveis do saber acumulado, para desenvolver a complexidade do real.

- *Os mestrandos* entendem que a obtenção da qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu* impõe necessariamente a existência de professores de alto gabarito (Doutores e Pós-Doutores) com produção científica de excelente nível; disponibilização de livros; participação dos mestrandos na gestão; incentivo à realização de pesquisas; condições físicas adequadas, dentre outros.

Quanto ao real significado da qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu*, os mestrandos entendem-na, principalmente, como: (i) aliança entre ensino, pesquisa e extensão; (ii) articulação teórica-prática que contribua para se pensar criticamente a realidade e as probabilidades de enfrentamento das questões emergentes, ou seja, a devolução destas para os sujeitos sociais nela envolvidos; (iii) aprofundamento de temática correspondente ao exercício profissional e a questão do trabalho na atual conjuntura; (iv) quando a proposta acadêmica possibilita a ação profissional, enriquecendo os conteúdos na área escolhida, pelos mestrandos; (v) quando gera oportunidade de se problematizar sobre as questões da atual conjuntura, de forma a possibilitar a construção de projeto ético-político de qualidade.

- *Para os gestores acadêmicos*, a qualidade do ensino é considerada como (i) formação de bons profissionais; (ii) aulas de boa qualidade e com aprofundamento teórico-metodológico; articulações entre as disciplinas; (iii) processo de construção de profissionais e cientistas críticos e criativos, dotados das ferramentas disponíveis do saber acumulado, para desvendar a complexidade do real e suas possibilidades.

### 6.2.3 Avaliação da Qualidade do Ensino

- *Professores* – Com relação às disciplinas que lecionam, cinco *professores* avaliam - como grau "alto" - a qualidade do ensino. Destes, dois não justificaram sua avaliação e dois atribuem-na ao nível de participação, interesse e satisfação da maioria dos alunos. Três professores classificaram – como médio – o nível da qualidade do ensino de suas disciplinas. Suas justificativas foram: (i) baixa qualidade de algumas dissertações; (ii) curto período de implantação da disciplina e do curso. A avaliação de um professor não foi justificada.



Uma professora do Mestrado em Serviço Social nos indica que a qualidade do ensino está interconectada, através de múltiplas mediações, com fatores sócio-econômicos-políticos-culturais. Destaca a interferência negativa de alguns fatores, como: (i) escassez de recursos destinados à educação, implicando em escassez de bolsas para os alunos, restrito acervo bibliográfico, microcomputadores nos laboratórios de informática e outros equipamentos; Segundo entendimento da professora há predominância de recurso para as áreas de ciências exatas e biológicas em detrimento das áreas sociais e humanas; (ii) múltiplas atividades exigidas dos professores; (iii) diferentes níveis de excelência e peculiaridade de comportamento individual em uma minoria de professores e alunos, existentes em todo agrupamento humano; (iv) nem todos os alunos alcançam a maturidade e nível desejado, havendo alguma heterogeneidade.

▪ Para os *mestrandos*, a qualidade do ensino é avaliada como bastante positiva, com graduações que variam de "boa" até "excelente". Dentre as principais justificativas, destaca-se: (i) professores comprometidos com seu trabalho e apresentando produções de alta qualidade; (ii) professores e gestores acadêmicos atuando como "guerreiros", em virtude das dificuldades impostas pelos "Doutores do MEC", no sentido de retaliação ao ensino público de qualidade; (iii) boa base teórica e articulação com a prática; (iv) o conteúdo das disciplinas levanta, polemiza e problematiza questões que permitem repensar a prática profissional e a realidade social. (v) curso literalmente democrático, com reuniões freqüentes de Colegiado, com representatividade do corpo discente.

Como restrições, os mestrandos apresentam: (i) necessidade de melhoria de algumas disciplinas; (ii) falta de maior diálogo entre as diferentes linhas de pesquisa, não sendo problema apenas do curso, mas da própria Psicologia; (iii) entendimento de que, pelo reduzido tempo de implementação do Mestrado em Serviço Social, faltam, ainda, alguns aprofundamentos sobre o debate que o mesmo pretende desenvolver; (iv) normas do MEC que associam “qualidade” com produtividade – pontos que precisam ser marcados, metas a serem atingidas, bem como o reduzido tempo para conclusão do Mestrado (dois anos) reflete na qualidade do processo de aprendizagem.

- Os *gestores acadêmicos* atribuem - grau "alto" - a qualidade do ensino dos Mestrados estudados, em função da motivação e engajamento dos alunos. Segundo observação de um gestor do Programa em Serviço Social, há diferenças entre os professores, porém, em geral, predomina o nível "alto" ou "médio-alto".

#### **6.2.4 Satisfação Motivacional dos Professores: Sentido, Grau e Influências sobre a Qualidade do Ensino**

- Com relação ao *sentido de satisfação motivacional*, prevalece, entre os professores, os seguintes entendimentos: (i) trabalhar em áreas associadas a minha curiosidade intelectual, ter interlocutores e ter a certeza que meu trabalho "conta" na formação dos alunos; (ii) conseguir estimular nos alunos o desenvolvimento dos requisitos mínimos do curso: produtividade, pesquisa e problematização da realidade; (iii) ter prazer em ensinar e sentir-me fazendo algo significativo na vida; (iv) significa estar contente com o que faço; (v) considerando a busca incessante de conhecimento como fundamental para emancipação do ser humano, as atividades do magistério preenche plenamente o meu projeto existencial.

Quanto ao significado de satisfação motivacional, cabe, face ao fenômeno analisado neste estudo, destaque especial ao pronunciamento de uma professora do Programa de Serviço Social - realização e plenitude nos planos: intelectual, afetivo, ético e político constituem o seu ser profissional e social. Entende esta docente que a satisfação motivacional não é descolada da totalidade social, que inclui todas as esferas da realidade – econômica, política e cultural.

- Quanto ao *grau de satisfação motivacional*, verifica-se que:

(i) os professores do Mestrado em Psicologia Social - quase que por unanimidade, avaliam-no como "alto". Apenas um professor, atribui-lhe grau "médio", em virtude da excessiva influência de processos políticos no funcionamento da universidade.

Cabe destaque o entendimento de um professor do programa: há que se distinguir a diferença entre motivação e satisfação motivacional. Pessoa motivada é aquela que definiu seu constructo existencial, ou seja, que definiu seu modo de ser no mundo. Ser professor é um dado existencial. Quando o professor tem motivação para o magistério sua satisfação motivacional é obtida por meio da excelência do ensino-aprendizagem, crescimento dos alunos. Quando há motivação, as interferências negativas (geradas pela ambiência externa) são superadas.

(ii) para os professores do Mestrado em Serviço Social - as avaliações perpassam pelos três níveis: "baixo", "médio" e "alto". O grau "baixo" foi justificado pela falta de correspondência entre os interesses acadêmicos da professora e a distribuição das disciplinas. O grau "médio" atribuído por uma professora, justifica-se pelo seu entendimento de que a qualidade de ensino e a satisfação motivacional do corpo docente estão interconectadas por meio de múltiplas mediações. Não existe satisfação deslocada dos fatores da realidade. Assim, - escassez de recursos destinados à educação no País, sentido, sobretudo, na escassez de bolsas para os alunos, restringindo a possibilidade de dedicação; restrito quantitativo de acervo bibliográfico, microcomputadores no laboratório de informática, bem como múltiplas atividades exigidas dos professores, principalmente, por tratar-se de curso emergente; diferentes níveis de excelência e peculiaridade de comportamento individual entre alunos e professores - refletem na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na satisfação motivacional do professor. Não foi apresentada justificativa, para o grau "alto" atribuído por uma professora ao seu nível de satisfação motivacional.

- Todos os docentes entendem que a satisfação motivacional interfere na qualidade do ensino.
- Lançando-se olhar sobre os itens respondidos pelos professores, depreende-se, com raras exceções que, os professores consideram que a satisfação motivacional do professor repousa de forma determinística sobre a atuação positiva do corpo discente, vale dizer, mestrando intelectualmente disciplinados, interessados na excelência de sua aprendizagem, crescimento dos alunos, qualidade do relacionamento mantido com os alunos.

### 6.2.5 Fatores Exógenos de Satisfação e de Contra-satisfação Motivacional

Quanto aos fatores exógenos de satisfação e de contra-satisfação motivacional do corpo docente, a considerar-se pelas ações estratégicas da proposição da gestão pela valorização humana - capítulo 5 deste estudo – adotou-se, inicialmente como categorias de análise: gestão participativa, gestão empreendedora, trabalho em equipe, formação continuada, sistemas de recompensas com base nos resultados. Verificou-se como entendimento dos professores:

✓ *Gestão participativa:* Para a maioria dos professores esta ação se constitui em fator de satisfação motivacional, porquanto há liberdade de cátedra. Três professores entendem, no entanto, que esta ação constitui fator de contra-satisfação motivacional, tendo como justificativa: (i) Falta de consenso na definição dos objetivos; (ii) Embora participe, as decisões tomadas não refletem os caminhos, por mim, sugeridos; (iii) O exercício da docência é por sua natureza eivado de autonomia. No que tange à parte administrativa, não percebe restrições. As restrições referem-se à autonomia da universidade. Esquizofrenia da autonomia. Preconceitos ideológicos. Ninguém discute os programas e suas interações. Existe no meio acadêmico uma tendência a cada professor ater atenção a sua disciplina, não interagindo com os demais. Numa sociedade predatória, competitiva, o outro é visto como inimigo.

✓ *Gestão empreendedora:* O corpo docente, de forma geral, considera que esta ação contribui para promoção de sua satisfação motivacional. Como exceção, um professor do Mestrado em Serviço Social considera que as condições de trabalho deixam pouco espaço para inovação. Outro professor - Mestrado em Psicologia Social – informou desconhecer a adoção esta modalidade de gestão como incentivo institucional.

✓ *Trabalho em equipe:* Quase todos os professores consideram que esta modalidade de gestão contribui positivamente para sua satisfação motivacional. No entanto, dois professores do Mestrado em Psicologia Social consideram que: (i) trabalho em equipe é ficção, pois, numa sociedade competitiva, o máximo que se chega é a competição entre equipes, ou melhor, a estruturação de equipes competitivas. Existe, no meio acadêmico, uma tendência a cada professor ater atenção a sua disciplina, não interagindo com os demais; (ii) a UERJ é bastante heterogênea quanto ao consenso na definição de objetivos.

✓ *Formação continuada:* O programa Pró-Ciência é considerado, por vários professores, como fator altamente conducente à promoção da satisfação motivacional. Um professor do Mestrado em Psicologia Social desconhece a existência de programa de formação continuada dos integrantes do corpo docente, entendendo que esta busca se dá em nível individual. Para outra professora do Mestrado em Serviço Social, o excesso de trabalho braçal deixa pouco tempo para o estudo.

Há que se ressaltar os pronunciamentos de uma professora do Mestrado em Serviço Social: a UERJ oferece o máximo de disponibilidade para a participação do corpo docente em congressos e similares, inclusive no exterior. Expressivo quantitativo de comunicação, assim como participação dos docentes como conferencistas e painelistas. Há programação prévia para Pós-Doutorado, já tendo sido realizado por três professores do Mestrado.

✓ *Sistema de Recompensas com Base nos Resultados:* O programa Pró-Ciência que estabelece, também, os critérios de remuneração e de trajetórias de carreira para os professores, aliado ao nível hierárquico na função do magistério alcançado pela maioria dos professores pesquisados, determina ao sistema de recompensas caráter de satisfação motivacional. Um professor informa desconhecer este sistema, outro não entende o significado de sistemas de recompensas com base nos resultados e, ainda, outro percebe que não há recompensas e nem estímulos.

Além destes, outros fatores exógenos - (i) apoio da coordenação; (ii) "clima" do programa; e (iii) atenção dos funcionários - são entendidos como promotores da satisfação motivacional do corpo docente. Não obstante, (i) excesso de influência de processos políticos no funcionamento global da universidade; (ii) burocracia no preenchimento dos relatórios da CAPES; (iii) alguns alunos desinteressados, em busca de diplomas, certificados, não de conhecimento; (iv) escassez de recursos, múltiplas atividades exigidas dos professores (aula na graduação e pós-graduação, reuniões, orientações, pesquisa, participação em áreas de gestão ou comissões, produção permanentes); (v) diferentes níveis de excelência e peculiaridade de comportamento individual em minoria dos professores e alunos; (vi) heterogeneidade no nível de maturidade dos mestrandos, distribuição das disciplinas pelos professores sem correspondência com seus interesses acadêmicos - são percebidos pelos professores como fatores exógenos de contra-satisfação motivacional.

### 6.2.6 Critérios de Avaliação Vis-à-Vis Qualidade do Ensino

- *Quanto à avaliação docente sobre o aprendizado dos mestrandos*, ênfase é dada, à participação em aula, seminários, estudos monográficos, trabalho final da disciplina. Apenas um professor do Mestrado em Psicologia Social informou adotar provas escritas (dissertativas) como forma de avaliação do aprendizado do aluno.
- *No que tange a avaliação interna*, a considerar-se, pela informação de quase todos os professores, a UERJ não possui mecanismo institucional de avaliação da qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu*. Apenas uma professora do Mestrado em Serviço Social entende que exista a avaliação, em nível institucional.
- *Com relação à avaliação externa realizada pela CAPES* - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior, órgão vinculado ao MEC - Ministério da Educação e do Desporto, o corpo docente compreende que: (i) há exagerada interferência, a minuciosidade do processo avaliativo tende a fazer com que o sistema de pós-graduação brasileiro perca originalidade e ganhe em homogeneidade; (ii) impõe subserviência a autonomia da universidade.

A maioria dos professores entende que, a avaliação da CAPES corresponde à qualidade do ensino. Alguns entendem que esta avaliação esta ganhando sentido mais qualitativo e que seus resultados fornecem insumos para melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, vários professores consideram o excessivo nível de burocracia imposto pela CAPES as universidades como fator de contra-satisfação motivacional.

## 6.3 Interpretação dos Dados Pesquisados

Esta seção é dedicada a interpretação dos dados pesquisados, vale dizer, o cotejo entre a base teórica e os comentários ou ajuizamento dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa de campo quanto à indagação deste estudo – quais as influências do processo motivacional – motivação, comportamento e satisfação motivacional – do corpo docente sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*? Para tanto, discorrer-se-á sobre as categorias de análise que constituíram os objetivos intermediários da pesquisa: (i) qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu*; (ii) processo motivacional do corpo docente; (iii) fatores exógenos de satisfação e de contra-satisfação motivacional do corpo docente; (iv) influências do processo motivacional do corpo docente sobre a qualidade da pós-graduação *stricto sensu*.

### 6.3.1 Qualidade do Ensino de Pós-Graduação *Stricto Sensu*

Na busca do significado da qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu*, verificou-se, à luz do referencial teórico, que: (a) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão constitui uma das perspectivas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996; (b) as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos da educação podem refletir duas dimensões antagônicas: (i) subordinação à esfera do capital, elegendo como perspectiva a pedagogia das competências, assumindo o ideário individualista e imediatista; ou (ii) formação do ser humano como totalidade – ser humano, classe social e força de trabalho – numa dimensão de comprometimento social coletivo.

Ao longo da história, sempre que a humanidade experimentou mudanças profundas na economia e no modo de produção (escravista, feudalista e capitalista) entraram em efervescência, segundo Frigotto, os embates teóricos e ideológicos e reformaram-se os processos de formação humana e as concepções educativas. Estas mudanças podem representar ganho ou retrocesso para a humanidade.

O papel social da educação, tomado pelo campo da economia política da educação, representa especificamente a relação fortemente imbricada entre processo do trabalho e processos educativos. A materialidade do trabalho como pressuposto fundante do devenir humano e, segundo Marx e Gramsci, como princípio educativo está estreitamente vinculado ao processo de produção e à perspectiva que se atribua à educação. A qualificação humana, como indicado por Frigotto, diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições ominilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico.

Sob a égide do capitalismo, o trabalho de fator de construção do ser humano passou a representar fator de sua alienação, infringindo-lhe grande dose de insatisfações e de sofrimentos e, em decorrência, problemas patológicos.

As Teorias Organizacionais, como identificando na pesquisa bibliográfica, assumem, em suas diversas concepções, o ideário da supremacia dos objetivos das organizações em detrimento da dimensão subjetividade – o que é fundamental ao ser humano, segundo o pensamento filosófico grego – ou tido de outra forma, a interioridade das pessoas, a singularidade e a espontaneidade do eu, não têm sido, autenticamente, valorizadas pelo pensamento administrativo e pelas organizações produtivas.

Aranha nos indica que as propostas das diversas Teorias Organizacionais dão a ilusão de que a máquina livra o homem do duro conflito patrão-empregado, libera seu tempo para outras atividades mais prazerosas, criando ainda a expectativa da possibilidade de melhor distribuição de riquezas. O que ocorre, no entanto, é o aparecimento de exploração menos evidente, já que a autonomia dos executivos tem como pano de fundo controlar o grande capital das multinacionais, concentrando renda e impedindo que a distribuição da riqueza seja feita de forma homogênea. A esse mundo da opulência, da tecnologia avançada, contrapõe-se grande parte do globo relegada à miséria e à fome. Acentuam-se as características de individualismo que levam a atomização e dispersão das pessoas, desenvolvendo uma cultura hedonista (de busca do prazer imediato) e narcisista (egocêntrica, com perda do sentido coletivo da ação humana).



Segundo a perspectiva das classes dominantes, a educação no Brasil foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Segundo a Teoria do Capital Humano, uma nação é rica ou pobre dependendo do estoque de conhecimento acumulado por ela, assim como a situação social das pessoas é decorrência de sua condição educacional. Essas premissas são revestidas de reducionismo, porquanto não buscam nos fenômenos históricos as múltiplas determinações ou mediações que constituem os baixos níveis de escolaridade no Brasil. Assumindo o ápice da crueldade e irresponsabilidade, esta lógica leva os seres humanos excluídos do trabalho e dos processos educativos, a se considerarem, como indicado por Forrester, incompatíveis com uma sociedade da qual eles são produtos naturais. Levando-os a se considerarem indignos dela e, sobretudo, responsáveis pela sua própria situação, que julgam degradante e até censurável.

Algumas correntes educacionais insurgem-se a essa visão que subordina a educação, segundo Frigotto, às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja pela forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócios e os organismos que os representam.

Mézaros ao tratar da função social e da crise da educação no interior da crise do capitalismo contemporâneo e de suas instituições, indaga se as instituições - inclusive as educacionais – foram feitas para os homens ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienada. Aranha nos indicou que cabe a escola um saber para o trabalho e também sobre o trabalho. Saber sobre o trabalho significa discutir os fundamentos do trabalho, explicitar as pelos quais o homem, neste momento concreto, transforma o mundo em que vive, bem como os tipos de relações humanas decorrentes da divisão do trabalho.

Para essas correntes o ensino da pós-graduação *stricto sensu* tem como fim precípua estimular nos egressos dos cursos de Mestrado ou Doutorado: (i) potencialização de habilidades de análise reflexiva e de problematização da realidade que se apresenta; (ii) inserção no mundo do trabalho, por meio do exercício de sua profissão, de maneira consciente e responsável, com vistas à sua auto-realização, perpassando pela sua contribuição para construção de uma realidade alicerçada em ideais de justiça, cidadania e igualdade social.

Neste sentido, o ensino superior, como indicado por Gadotti, significa consciência de direitos, consciência da exploração, integração do indivíduo com a sociedade, consciência para a participação social, levando o aluno a se comprometer com a busca de soluções para os problemas sociais. Para o autor, o caráter economicista imprimido a esse nível do ensino reflete sobre o ensino básico – fundamental e médio - já que, direta ou indiretamente, é na universidade que se formarão os professores que atuarão nestes níveis de ensino.

Para Luckesi, específico da universidade é o esforço de ser e desenvolver nos seus membros a dimensão de uma consciência crítica, ou seja, aquele potencial humano racional e constantemente ativo na leitura dos acontecimentos da realidade, para ver, analisar, comparar, julgar, discernir e, finalmente, propor perspectivas racionais de ação, em acordo sempre com as exigências do homem que aspira a ser mais.

Em síntese, a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* repousa na formação de Mestres e Doutores para atuarem como cidadãos preparados e profundamente motivados, com capacidade de pensar criticamente e de analisar problemas sociais, buscando soluções para esses problemas e assumindo responsabilidade cívica.

Quanto aos dados da pesquisa empírica, os sujeitos da pesquisa - excluindo-se três docentes e alguns discentes que ativeram suas considerações a aspectos teóricos, metodológicos e mercadológicos – formação de profissionais, técnica e cientificamente qualificados -, os professores opõem-se à perspectiva meramente pragmática e mercadológica atribuída por algumas correntes educacionais a esse nível do ensino. Contrariamente, entendem qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*, como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de acordo, portanto, com as perspectivas da nova LDB no sentido de provocar nos alunos à reflexão crítica da realidade, a indagação, a problematização, bem como estimulá-los ao exercício profissional de qualidade e pela contribuição do bem-estar social.

Para os professores a obtenção da qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu* passa necessariamente por:

- a) Composição do corpo docente por professores motivados, dotados de alto nível de formação acadêmica, detentores de profundos conhecimentos sobre a realidade com a qual exercem sua profissão, tenha comprometimento político, competência no campo teórico do conhecimento em que atuam e competência técnico-profissional.
- b) Articulação teórica-prática conducente ao pensamento crítico da realidade e probabilidades de enfrentamento das questões emergentes.
- c) Prática educativa realizada sobre a complexidade, para não cair no reducionismo das teorias.
- d) Inter-relacionamento professor-aluno alicerçado em co-responsabilidade na condução do processo ensino-aprendizagem.
- e) Alunos motivados para ampliação de seus conhecimentos; responsáveis pelo seu desenvolvimento pessoal, profissional e como cidadãos comprometidos com o bem-estar social; atuantes como sujeitos ativos na construção de sua história e da história da humanidade e não como meros receptores de informações, em busca tão somente de títulos, certificados, projeções profissionais.
- f) Disponibilização de recursos, como: acervo bibliográfico, equipamentos de informática etc.

Os mestrados percebem a qualidade do ensino como: (i) aliança entre ensino, pesquisa e extensão; (ii) articulação teórica-prática que contribua para se pensar criticamente a realidade e as probabilidades de enfrentamento das questões emergentes, ou seja, a devolução destas para os sujeitos sociais nela envolvidos; (iii) aprofundamento de temática correspondente ao exercício profissional e a questão do trabalho na atual conjuntura; (iv) quando a proposta acadêmica possibilita a ação profissional, enriquecendo os conteúdos na área escolhida, pelos mestrados; (v) quando gera oportunidade de se problematizar sobre as questões da atual conjuntura, de forma a possibilitar a construção de projeto ético-político de qualidade.

Para os gestores acadêmicos, a qualidade do ensino é considerada como: (i) formação de bons profissionais; (ii) aulas de boa qualidade e com aprofundamento teórico-metodológico, articulação entre as disciplinas; (iii) processo de construção de profissionais e cientistas críticos e criativos, dotados de ferramentas disponíveis do saber acumulado, para desvendar a complexidade do real e suas possibilidades.

A considerar-se pelas avaliações dos sujeitos da pesquisa, a qualidade do ensino nos programas de Psicologia Social e Serviço Social da UERJ é considerada de média para alta, prevalecendo o grau “alto”.

Como restrições, os mestrandos apresentam: (i) necessidade de melhoria de algumas disciplinas; (ii) falta de maior diálogo entre as diferentes linhas de pesquisa, não sendo problema apenas do curso, mas da própria Psicologia; (iii) entendimento de que, pelo reduzido tempo de implementação do Mestrado em Serviço Social, faltam, ainda, alguns aprofundamentos sobre o debate que o mesmo pretende desenvolver; (iv) normas do MEC que associam “qualidade” com produtividade – pontos que precisam ser marcados, metas a serem atingidas, bem como o reduzido tempo para conclusão do Mestrado (dois anos) reflete na qualidade do processo de aprendizagem.

Merece destaque especial a indicação de uma professora do Mestrado em Serviço Social: a qualidade do ensino está interconectada, através de múltiplas mediações, com fatores sócio-econômicos-políticos-culturais. Destaca a interferência negativa de alguns fatores, como: (i) escassez de recursos destinados à educação, implicando em escassez de bolsas para os alunos, restrito acervo bibliográfico, microcomputadores nos laboratórios de informática e outros equipamentos; Segundo entendimento da professora há predominância de recurso para as áreas de ciências exatas e biológicas em detrimento das áreas sociais e humanas; (ii) múltiplas atividades exigidas dos professores; (iii) diferentes níveis de excelência e peculiaridade de comportamento individual em uma minoria de professores e alunos, existentes em todo agrupamento humano; (iv) nem todos os alunos alcançam a maturidade e nível desejado, havendo alguma heterogeneidade.

A maioria dos professores desconhece a existência de instrumentos institucionais de avaliação da qualidade do ensino. À luz da avaliação – período 1998/1999/2000 - da CAPES, o Mestrado em Psicologia recebeu grau “5” e o Mestrado de Serviço Social grau “3”. O conceito “3” justifica-se pelo fato da CAPES atribuir este conceito a todo curso emergente. Após a conclusão da fase de aprovação das dissertações, a CAPES realizará nova avaliação. Pelo fato do Programa de Serviço Social não possuir curso em nível de Doutorado, o Mestrado só poderá alcançar grau “5”.

### 6.3.2 Processo Motivacional do Corpo Docente

A considerar-se pelo estado da arte: (i) *Processo motivacional* representa o rompimento do estado psicológico do organismo humano, em função de algum estímulo ou incentivo que gera uma necessidade (motivo) que provoca no ser humano comportamento ou ação como possibilidade de ser atingida de alguma forma a satisfação desta necessidade. O *processo motivacional* é constituído de três variáveis – motivação, comportamento e satisfação motivacional -; (ii) *Motivação* representa a energia oriunda do conjunto de aspirações, desejos e valores, desafios e sensibilidade individuais, manifestada por meio de objetivos e tarefas específicas; (iii) *Comportamento motivacional* significa o engajamento voluntário, sinérgico, participativo do ser humano em favor da concretização dos objetivos e resultados organizacionais à medida que vislumbra possibilidades de atendimento de seus objetivos motivacionais; (iv) *Satisfação motivacional* compreende o atendimento ou eliminação de necessidades do ser humano. Seja por fatores endógenos (providos pelo intelecto, por fontes intrínsecas relacionadas com o processo cognitivo que inclui tanto consciência, como julgamento) ou por fatores exógenos (vindos de fora do intelecto, fornecidos pela gestão).

A motivação, ou seja, a escolha da profissão do magistério como possibilidade de sua auto-realização ou, segundo Moura, como possibilidade de realização de seu *constructo* existencial, constitui, indubitavelmente, a âncora para a obtenção da qualidade deste ensino.

Assim, com vistas à análise do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*, buscou-se na literatura o entendimento sobre: (i) o professor como ser individual e social; (ii) a práxis pedagógica do trabalho docente; (iii) o compromisso político, social e ético dos professores.

O professor, segundo Luckesi, é em primeiro lugar um ser humano e, como tal, é construtor de si mesmo e da história através da ação; é determinado pelas condições e circunstâncias que o envolvem. É criador e criatura ao mesmo tempo. Sofre as influências do meio em que vive e com elas se autoconstrói.

Em segundo lugar, além de ser condicionado e condicionador da história, o professor tem o papel específico na relação pedagógica. Para que possa exercer sua função, o professor deve ser suficientemente capacitado e habilitado para compreender o patamar do educando. E a partir dele, com todos os condicionamentos presentes, trabalhar para elevá-lo a um novo e mais complexo patamar de conduta, tanto no que se refere ao conhecimento e às habilidades, quanto no que se refere a sua atuação numa dimensão de comprometimento social coletivo.

Como cunhado por Frigotto (2000), o sentido que o professor atribui ao magistério determina seu comportamento na busca de suas realizações profissionais e na sua contribuição para formação de cidadãos como totalidade, numa dimensão de comprometimento social coletivo.

Para Luckesi, o professor: (i) Dificilmente poderá desempenhar seu papel na práxis pedagógica se não tiver compreensão da realidade na qual atua; (ii) Precisa ter comprometimento político com o que faz. O educador que afirma não possuir posicionamento político assume o posicionamento dominante dentro da sociedade – no caso da nossa sociedade um posicionamento burguês. O educador só tem duas opções: ou quer a permanência desta sociedade, com todas as desigualdades, ou trabalha para que a sociedade se modifique. (iii) Necessita conhecer bem o campo científico com o qual trabalha; (iv) Deve ter habilidades e recursos técnicos de ensino. Estes elementos se completam com uma habilidade denominada “arte de ensinar”. É preciso desejar ensinar; é preciso querer ensinar. É preciso ter paixão nessa atividade.

Ao ministrar sua aula, o professor não deixa de ser um cidadão, alguém que faz parte de grupos sociais, do município, do estado, da nação, alguém que se encontra num processo histórico e dialético, participando da construção da sua vida e de outros seres humanos.

Referindo-se ao compromisso político, social e ético dos professores, Libâneo indica que:

(i) O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

(ii) A característica mais importante da atividade profissional do professor é a mediação entre o aluno e a sociedade, entre as condições de origem do aluno e sua destinação social na sociedade.

(iii) O sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é o seu permanente empenho na instituição e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade.

(iv) O compromisso social, expresso primordialmente na competência profissional, é exercido no âmbito da vida social política. Como toda profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais. O compromisso ético-político é uma tomada de posição frente aos interesses sociais em jogo na sociedade. Quando o professor se posiciona, consciente e explicitamente, do lado dos interesses da população majoritária da sociedade, ele insere sua atividade profissional – ou seja, sua competência técnica – na luta ativa por esses interesses; a luta por melhores condições de vida e de trabalho e a ação conjunta pela transformação das condições gerais (econômicas, políticas, culturais) da sociedade.

Em última instância, os pensamentos de Frigotto, Libâneo e Luckesi referem-se à motivação do professor como variável preponderante à obtenção da qualidade do ensino.

Com relação ao processo motivacional do corpo docente, os comentários e ajuizamento dos sujeitos da pesquisa revelam:

✓ Entendimento da diferenciação entre motivação e satisfação motivacional: Haja vista, o pronunciamento de um professor do Programa de Psicologia Social - Pessoa motivada é aquela que definiu seu *constructo* existencial, ou seja, seu modo de ser no mundo. Ser professor é um dado existencial. Quando o professor tem motivação para o magistério sua satisfação motivacional é obtida por meio da excelência do ensino-aprendizagem, crescimento dos alunos. Quando há motivação, as interferências negativas (geradas pela ambiência) são superadas.

✓ A variável **motivação** não se constituiu em item de observação direta desta pesquisa, porquanto sua verificação implicaria adoção de outras metodologias de investigação, exigindo, dentre outros procedimentos, inserção fenomenológica na ambiência da prática educativa.

No entanto, o longo período no exercício da função do magistério e o posicionamento, pela maioria, no nível mais elevado da carreira de docência - professor titular -, revelam que estes professores escolheram a função do magistério como sua forma de ser no mundo ou como seu *constructo* existencial. Deduz-se, então, tratar-se de profissionais que "são professores" e não simplesmente "estão professores". Vale dizer, estes professores, pelo menos a maioria, possuem motivação para o exercício da função do magistério, em sua expressão máxima.

✓ Quanto ao **comportamento motivacional** - força (intensidade ou tensão) ou demanda de energia que a motivação representa ou, ainda, o engajamento voluntário, sinérgico, participativo do professor em favor da concretização de seus objetivos motivacionais, bem como que o comportamento é motivado e que há uma causalidade no comportamento, ou seja, o comportamento não é casual e nem aleatório – a considerar-se, principalmente, pelo conceito "alto" atribuído pelos mestrados à qualidade do ensino, remete-nos ao entendimento de que o objetivo motivacional dos professores – excelência do ensino-aprendizagem e crescimento dos alunos -, levam-nos a assumirem comportamento motivacional positivo.



✓ O campo de referência teórica deste estudo assinala que **satisfação motivacional** compreende o atendimento de uma necessidade do ser humano ou sua eliminação, seja por fatores endógenos (providos pelo intelecto, ou seja, por fontes intrínsecas relacionadas com o processo cognitivo que inclui tanto consciência, como julgamento) ou por fatores exógenos (fornecidos pelo meio ambiente).

Os professores, na grande totalidade, consideram-se altamente satisfeitos com o exercício da função do magistério no ensino de pós-graduação *stricto sensu* da UERJ. Para eles a satisfação motivacional compreende: (i) ter prazer em ensinar e sentir-se feliz por estar, por meio do magistério, fazendo algo de significativo na vida; (ii) estar contente com o exercício da função do magistério; (iii) considerando a busca incessante de conhecimento como fator determinístico da emancipação do ser humano, as atividades do magistério preenche plenamente o projeto existencial do professor.

Ao apresentar estes entendimentos, os professores estão, em última instância, *atribuindo a fatores endógenos sua satisfação motivacional*. Entendimento típico de professores altamente motivados com a função do magistério.

A pesquisa bibliográfica nos revelou que a motivação é intrínseca e que os fatores de satisfação motivacional resguardam as diferenças individuais das pessoas. Assim, explica-se o motivo de, na mesma ambiência de trabalho, ter-se obtido resposta de nível "baixo" para satisfação motivacional, face à distribuição das disciplinas pelos professores sem correspondência com seu interesse acadêmico.

Com relação ao sentido de satisfação motivacional, cabe destaque especial o pronunciamento de uma professora do Programa de Serviço Social: realização e plenitude nos planos: intelectual, afetivo, ético e político constituem o seu ser profissional e social. Entende que a satisfação motivacional não é descolada da totalidade social, que inclui todas as esferas da realidade – econômica, política e cultural.

### **6.3.3 Fatores Exógenos de Satisfação e de Contra-Satisfação Motivacional do Corpo Docente**

Os campos de análise teórica deste estudo indicaram que a satisfação motivacional compreende o atendimento de uma necessidade do ser humano ou sua eliminação, seja por fatores endógenos (providos pelo intelecto, ou seja, por fontes intrínsecas relacionadas com o processo cognitivo que inclui, tanto consciência, como julgamento) ou por fatores exógenos (vindos de fora do intelecto, ou seja, providos por fontes extrínsecas, isto é, fornecidas pelo ambiente).

Embora se entendo que as necessidades são os energizadores do comportamento e que o intelecto é o diretor do comportamento, os reais determinantes da direção comportamental são os fatores de satisfação e de contra-satisfação. Assim, visto que muitas das necessidades não podem ser satisfeitas por fatores de satisfação criados dentro do intelecto, este precisa dirigir suas funções motoras no sentido da procura de fatores de satisfação vindos do ambiente.

Todos os processos e funções do intelecto estão dirigidos no sentido da satisfação das necessidades que serve como centro de organização do comportamento em determinado momento. No processo de avaliação, o intelecto classifica os comportamentos, as ações com maior probabilidade de promover a potencialização da satisfação, de acordo com uma escala de preferência. Preferência, então, nada mais é do que o valor que o intelecto atribui aos fatores de satisfação ou de contra-satisfação. O sistema de valores de uma pessoa é determinado por tais preferências.

Com base nos ensinamentos obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, depreendeu-se que o principal fator exógeno promotor da satisfação motivacional do professor repousa de forma determinística na atuação do corpo docente, vale dizer, mestrandos intelectualmente disciplinados, motivados para ampliação de seus conhecimentos; responsáveis pelo seu desenvolvimento pessoal, profissional e como cidadãos comprometidos com a criação de uma sociedade em que prevaleçam o respeito à dignidade e à valorização do ser humano.

Por outro lado, à luz de diversas correntes do pensamento administrativo, evidencia-se que o comprometimento e auto-envolvimento do professor com a qualidade do ensino estão intimamente vinculados, além de seu nível de motivação, à sua valorização pela gestão. Valorização compreendida, no sentido autêntico de oferecer-lhe condições de satisfação motivacional, ou seja, por meio do fornecimento de fatores exógenos (vindos de fora do intelecto, fornecidos pela organização) facilitar a concretização de seus objetivos motivacionais com relação ao exercício da função do magistério, neles incluindo-se suas realizações pessoais e profissionais e sua efetiva contribuição para transformações efetivas da conquista da cidadania e de condições mais dignas para o ser humano.

A gestão da educação, segundo os princípios exarados na Lei 9.394/96, nossa Carta Magna da Educação, se destina à formação para o exercício da cidadania, isto é, destina-se à promoção humana. Gestão da educação significa “tomada de decisões” sobre o que se ensina, como se ensina, a quem se ensina e com perspectiva, o que implica em compromisso.

Analizou-se, no entanto, que a gestão de pessoas adotada pelas IES's, dependendo dos princípios, valores, modalidades e ações praticadas podem representar fator exógeno de satisfação ou de contra-satisfação motivacional do corpo docente. Cruz e Vieira indicaram ser a gestão de pessoas praticada nas IES's públicas incongruente, com raras e honrosas situações, com a modalidade valorativa de seus integrantes, refletindo na satisfação motivacional dos professores e, provavelmente, com algumas exceções, no seu comprometimento e auto-envolvimento com a obtenção da qualidade do ensino necessária e almejada para o desenvolvimento e emancipação do ser humano.

Neste sentido, o “capítulo 5” foi reservado à Gestão de Pessoas pela Valorização Humana: Proposta Metodológica Conducente à Satisfação Motivacional dos Docentes e à Qualidade do Ensino da Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Como ações estratégicas para sua implementação, vale dizer, dizer como ações promotoras da valorização dos professores foram destacadas: (i) Estreita relação entre a gestão de pessoas e a gestão estratégica das IES's públicas; (ii) Gestão participativa; (iii) Gestão Empreendedora; (iv) Trabalho em Equipe; (v) Formação continuada do professor; (vi) Recompensas com base nos resultados.

Estabelecendo-se um paralelo da base teórica com a pesquisa de campo, verifica-se que para os professores pesquisados, o principal fator exógeno promotor da satisfação motivacional docente repousa de forma determinística na atuação do corpo discente, vale dizer, mestrandos intelectualmente disciplinados, motivados para ampliação de seus conhecimentos; responsáveis pelo seu desenvolvimento pessoal, profissional e como cidadãos comprometidos com a criação de uma sociedade em que prevaleçam o respeito à dignidade e à valorização do ser humano.

Para os professores, diante deste fator exógeno de satisfação motivacional - desenvolvimento dos alunos -, os demais fatores providos pelo ambiente externo assumem papel de reduzida expressividade. Este entendimento é confirmado pelo pronunciamento de um professor do Programa de Psicologia Social, qual seja: quando o professor é motivado para o exercício do magistério e percebe na motivação, interesse e desenvolvimento de seus alunos sua satisfação motivacional, as deficiências dos demais fatores exógenos são facilmente diluídas, quiçá superadas. Confirma-se, desta forma, a Teoria de Herzberg, no sentido de que no que se refere à motivação, o conteúdo da tarefa é mais importante do que a ambiência na qual ela é conduzida.

Por outro lado, os professores, de modo geral, consideram que ações de gestão, como: gestão participativa, gestão empreendedora, trabalho em equipe, formação continuada e sistemas de recompensas com base nos resultados, além de "clima" do programa, condições físicas, atenção dos funcionários contribuem para sua satisfação motivacional, que, por sua vez, interfere positivamente na qualidade do ensino.

Com relação às ações estratégicas de gestão analisadas, vale destacar as considerações isoladas de alguns professores:

✓ Gestão participativa: O exercício da docência é por sua natureza privado de autonomia. No que tange à parte administrativa, não percebe restrições. As restrições referem-se à autonomia da universidade. Esquizofrenia da autonomia. Preconceitos ideológicos. Ninguém discute os programas e suas interações. Existe no meio acadêmico uma tendência a cada professor ater atenção a sua disciplina, não interagindo com os demais. Numa sociedade predatória, competitiva, o outro é visto como inimigo.

✓ Gestão empreendedora: As condições de trabalho deixam pouco espaço para inovação. Outro professor - Mestrado em Psicologia Social – informou desconhecer a adoção esta modalidade de gestão como incentivo institucional.

✓ Trabalho em equipe: O trabalho em equipe é ficção, pois, numa sociedade competitiva, o máximo que se chega é a competição entre equipes, ou melhor, a estruturação de equipes competitivas. Existe, no meio acadêmico, uma tendência a cada professor ater atenção a sua disciplina, não interagindo com os demais. A UERJ é bastante heterogênea quanto ao consenso na definição de objetivos.

✓ Formação continuada: O programa Pró-Ciência é considerado, por vários professores, como fator altamente conducente à promoção da satisfação motivacional. Um professor do Mestrado em Psicologia Social desconhece a existência de programa de formação continuada dos integrantes do corpo docente, entendendo que esta busca se dá em nível individual. Para outra professora do Mestrado em Serviço Social, o excesso de trabalho braçal deixa pouco tempo para o estudo.

Há que se ressaltar os pronunciamentos de uma professora do Mestrado em Serviço Social: a UERJ oferece o máximo de disponibilidade para a participação do corpo docente em congressos e similares, inclusive no exterior. Expressivo quantitativo de comunicação, assim como participação dos docentes como conferencistas e painelistas. Há programação prévia para Pós-Doutorado, já tendo sido realizado por três professores do Mestrado.

✓ Sistema de recompensa com base nos resultados: O programa Pró-Ciência que estabelece, também, os critérios de remuneração e de trajetórias de carreira para os professores, aliado ao nível hierárquico na função do magistério alcançado pela maioria dos professores pesquisados, determina ao sistema de recompensas caráter de satisfação motivacional. Um professor informa desconhecer este sistema, outro não entende o significado de sistemas de recompensas com base nos resultados e, ainda, outro percebe que não há recompensas e nem estímulos.

Quanto aos sistemas de recompensa, vale destaque o pronunciamento de um professor do Programa de Psicologia Social: os níveis remuneratórios dos professores da pós-graduação *stricto sensu*, principalmente, os posicionados no nível de “professor titular”, são satisfatórios. Estes professores não participam de movimentos de greves. Quanto aos demais professores e pessoal administrativo, os níveis salariais que percebem não são satisfatórios.

Como *fatores exógenos de contra-satisfação motivacional*, os professores destacam: (i) excesso de influência de processos políticos no funcionamento global da universidade; (ii) burocracia no preenchimento dos relatórios da CAPES; (iii) alguns alunos desinteressados, em busca de diplomas, certificados, não de conhecimento; (iv) escassez de recursos, múltiplas atividades exigidas dos professores (aula na graduação e pós-graduação, reuniões, orientações, pesquisa, participação em áreas de gestão ou comissões, produção permanentes); (v) diferentes níveis de excelência e peculiaridades de comportamento individual em minoria dos professores e alunos; (vi) heterogeneidade no nível de maturidade dos mestrados, distribuição das disciplinas pelos professores sem correspondência com seus interesses acadêmicos.

Com relação à escassez de recursos, uma professora do Programa de Serviço Social assinala sua implicação na escassez de bolsas para os alunos, restrito acervo bibliográfico, microcomputadores nos laboratórios de informática e outros equipamentos. Há predominância de recursos para as áreas de ciências exatas e biológicas em detrimento das áreas sociais e humanas.

#### **6.3.4 – Influências do Processo Motivacional do Corpo Docente sobre a Qualidade da Pós-Graduação *Stricto Sensu***

À luz do referencial teórico adotado neste estudo, depreendeu-se que: (i) o processo motivacional constitui-se de três variáveis: motivação, comportamento e satisfação motivacional; (ii) a motivação do professor – escolha da profissão do magistério como possibilidade de sua auto-realização ou, como possibilidade de realização de seu *constructo* existencial - é variável preponderante à obtenção da qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu*. Qualidade entendida como a formação de cidadãos comprometidos com a criação de uma sociedade em que prevaleça o respeito à dignidade e à valorização do ser humano.

Neste sentido, é imperativo retornar-se a alguns ensinamentos apreendidos por meio da pesquisa bibliográfica: (i) Frigotto (2000): O sentido que o professor atribui ao magistério determina seu comportamento na busca de suas realizações profissionais e na sua contribuição para formação de cidadãos como totalidade – ser humano, classe social e força de trabalho -, numa dimensão de comprometimento social coletivo; (ii) Libâneo (1994): A responsabilidade do professor é preparar os alunos para se ornarem ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. Contribuir para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas. Equipar os alunos para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade. Assumir o compromisso ético-político frente aos interesses sociais em jogo na sociedade; (iii) Luckesi (1994): É imprescindível que o professor detenha a habilidade da “arte de ensinar”. É preciso desejar ensinar. É preciso querer ensinar. É preciso ter paixão nessa atividade;

Grosso modo, os pensamentos de Frigotto, Libâneo e Luckesi referem-se à motivação do professor como variável preponderante à obtenção da qualidade do ensino. Portanto, se referem a fatores endógenos de satisfação motivacional.

Existem pessoas que são intensamente motivadas por fatores intrínsecos e procuram resultados intrínsecos no trabalho. A motivação de cada um está ligada a um aspecto que lhe é muito caro, aquele que diz respeito a sua própria felicidade. O sentido que cada um atribui àquilo que faz e lhe traz satisfação é próprio apenas daquela pessoa e o significado que empresta às suas ações guarda estreita ligação com a sua escala pessoal de valores. Esse referencial particular é que realmente dá sentido à maneira pela qual cada um leva a sua existência de ser motivado.

Por outro lado, o referencial teórico revelou que fatores exógenos (vindos de fora do intelecto, fornecidos pela gestão) conducentes à promoção da satisfação ou da contra-satisfação do corpo docente exercem influência sobre a qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu*.

A base teórica do estudo nos aponta que o *principal fator exógeno promotor da satisfação motivacional do professor repousa, de forma determinística, sobre a atuação do corpo discente*, vale dizer, mestrandos intelectualmente disciplinados, motivados para ampliação de seus conhecimentos; responsáveis pelo seu desenvolvimento pessoal, profissional e como cidadãos comprometidos com a criação de uma sociedade em que prevaleçam o respeito à dignidade e à valorização do ser humano.

Depreende-se, então, que a satisfação motivacional do professor possui estreita relação com todo o processo motivacional do corpo discente. Grosso modo, não há satisfação motivacional docente sem o atendimento satisfatório do fator exógeno - alunos motivados e motivacionalmente satisfeitos.

Não obstante, em que pese não comprovado em trabalhos de maior científico, admite-se, à luz de diversas correntes do pensamento administrativo, que o comprometimento e auto-envolvimento do professor com a qualidade do ensino estão intimamente vinculados, além de seu nível de motivação, à sua valorização pela gestão. Valorização compreendida, no sentido autêntico de oferecer-lhe condições de satisfação motivacional, ou seja, por meio do fornecimento de fatores exógenos (vindos de fora do intelecto, fornecidos pela organização) facilitar a concretização de seus objetivos motivacionais com relação ao exercício da função do magistério, neles incluindo-se suas realizações pessoais e profissionais e sua efetiva contribuição para transformações efetivas da conquista da cidadania e de condições mais dignas para o ser humano.

No entanto, admite-se que a motivação do professor se constitui em variável capaz de neutralizar os efeitos negativos dos fatores de contra-satisfação motivacional ou, segundo Herzberg, a ausência dos fatores motivacionais ou satisfacientes e dos fatores higiênicos ou insatisfacientes.



Segundo entendimento dos docentes – sujeitos da pesquisa empírica - o processo motivacional dos sujeitos da práxis pedagógica - educador e educando - constitui fator determinístico a obtenção da qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu*.

Desta forma confirma-se que a satisfação motivacional do professor possui estreita relação com todo o processo motivacional do corpo discente e que não há satisfação motivacional docente sem o atendimento satisfatório do fator exógeno - alunos motivados e motivacionalmente satisfeitos.

Considerando-se o nível de motivação dos docentes, o "alto" grau atribuído pela maioria dos docentes ao seu nível de satisfação motivacional, bem como o "alto" grau atribuído à qualidade do ensino pela maioria dos docentes e discentes, conclui-se como positivo o processo motivacional de educadores e educandos, assim como a sua forte inter-relação com a obtenção da qualidade do ensino dos programas de pós-graduação – Psicologia Social e Serviço Social – da UERJ.

No entanto, como mencionado por uma professora do Programa de Serviço Social: *o conjunto motivação-qualidade-produto obtido, inclusive a satisfação de alunos e professores, traz mais motivação-qualidade-produto. Poderá haver momentos diferenciados, ascendentes, descendentes ou de estabilização, porém o processo de tratar de frente os problemas confere uma dinâmica em direção à superação e ascensão como tendência.*

Este capítulo foi reservado à: (i) apresentação dos comentários e ajuizamentos dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa de campo; (ii) análise dos dados obtidos na pesquisa de campo, vale dizer, a decomposição de todas as informações prestadas pelos sujeitos, destacando-se as partes consideradas mais representativas para resposta às indagações deste estudo; (iii) interpretação dos dados pesquisados, isto é, o cotejo entre a base teórica e os comentários e ajuizamento dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa de campo quanto ao problema do estudo: influências do processo motivacional sobre a qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu*.

## Capítulo 7

### CONCLUSÕES

---

Em função da política neoliberal, a dinâmica das nações e das organizações produtivas caracteriza-se por mudanças constantes e aceleradas, elevado nível de competitividade e foco central nos resultados financeiros e econômicos. Fruto desta política econômica ampliam-se significativamente os problemas sociais brasileiros – desemprego, precarização das condições de trabalho, perda de direitos trabalhistas, exclusão social à saúde, à educação e à habitação; fome, miséria absoluta para muitos; prostituição e a exploração ao trabalho infantil; criminalidade. A crise ambiental também se faz sentir, pelo desmatamento florestal, contaminação do solo e das águas por substâncias nocivas.

Sob a égide do capitalismo, o trabalho de fator de construção do ser humano passou a representar fator de sua alienação. As mudanças e as imposições a que foi submetida à classe trabalhadora, sendo ignorada sua subjetividade, vale dizer, o que é fundamental ao ser humano, ou dito de outra forma, a interioridade das pessoas, a singularidade e a espontaneidade do "eu", geraram, segundo Dejours (1988:21) o *stress*, o esgotamento físico e psíquico, o vazio interior, o tédio, infringiram grande dose de insatisfações, de sofrimentos e, em decorrência, problemas patológicos ao ser humano.

Ao longo da história, sempre que a humanidade experimentou mudanças profundas na economia e no modo de produção (escravista, feudalista e capitalista) entraram em efervescência, segundo Frigotto, os embates teóricos e ideológicos e reformaram-se os processos de formação humana e as concepções educativas. Estas mudanças podem representar ganho ou retrocesso para a humanidade.

Na perspectiva das classes dominantes do sistema capitalista, a educação foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Segundo a Teoria do Capital Humano, uma nação é rica ou pobre dependendo do estoque de conhecimento acumulado por ela, assim como a situação social das pessoas é decorrência de sua condição educacional. Essas premissas são revestidas de reducionismo, porquanto não buscam nos fenômenos históricos as múltiplas determinações ou mediações que constituem os baixos níveis de escolaridade no Brasil.

Assumindo o ápice da crueldade e irresponsabilidade, esta lógica leva as pessoas excluídas do trabalho e dos processos educativos, a se considerarem, como indicado por Forrester, incompatíveis com uma sociedade da qual eles são produtos naturais. Levando-as a se considerarem indignas de fazerem parte da sociedade e, sobretudo, responsáveis pela sua própria situação, que julgam degradante e até censurável.

Algumas correntes educacionais insurgem-se a essa visão que, segundo Frigotto, subordina a educação às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja pela forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócios e os organismos que os representam.

Este contexto atribui relevância à missão das instituições de ensino superior (IES's), porquanto o avanço nas fronteiras do conhecimento, por meio da crescente realização de pesquisas e a qualidade do ensino superior - graduação e pós-graduação -, determinam, dentre outras variáveis, proeminente impulso ao desenvolvimento sócio-econômico do Brasil, melhoria dos padrões éticos nacionais, governança responsável e compartilhada, bem como a inserção do país no cenário internacional, tudo isto tendo como vértice principal o autêntico respeito à dignidade e à valorização do ser humano.

Neste sentido, assume proeminência as IES's públicas em função de possibilitar - em que pese às inúmeras restrições que lhe determinam, também, o caráter elitista – o acesso ao ensino superior pela sociedade brasileira mais carente.

Assim, por meio desta dissertação, procurou-se verificar as **influências do processo motivacional - motivação, comportamento e satisfação motivacional - do corpo docente sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu***, a partir de pesquisa bibliográfica e de estudo de caso realizado junto aos professores, mestrandos e gestores acadêmicos dos Mestrados em Psicologia Social e em Serviço Social da UERJ.

Para tanto, foram definidos como objetivos intermediários: (i) qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu*; (ii) processo motivacional do corpo docente; (iii) fatores exógenos de satisfação e de contra-satisfação motivacional do corpo docente; (iv) influências do processo motivacional do corpo docente sobre a qualidade da pós-graduação *stricto sensu*.

À luz do referencial teórico adotado neste estudo e dos comentários e ajuizamentos dos sentidos atribuídos pelos professores da amostra da pesquisa, depreendeu-se que:

✓ Qualidade do ensino de pós-graduação é entendida como: (i) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de acordo, portanto, com as perspectivas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de forma a possibilitar: (i) a potencialização, nos mestrandos e doutorandos, de habilidades de análise reflexiva e de problematização da realidade, ou seja, sua complexidade real, incluindo questões econômicas, sociais, políticas, éticas e ideológicas; (ii) a orientação e estímulo do corpo docente, no sentido de que a inserção no mundo do trabalho, pelos egressos do Mestrado e Doutorado, se concretize de maneira eficiente, consciente e responsável, com vistas à sua auto-realização, perpassando pela contribuição para construção de uma realidade alicerçada em ideais de cidadania e de justiça social.

✓ A motivação (fator endógeno) do professor – escolha da profissão do magistério como possibilidade de sua auto-realização ou, como possibilidade de realização de seu *constructo* existencial - é variável preponderante à obtenção da qualidade do ensino da pós-graduação *stricto sensu*. Qualidade entendida por formação de cidadãos comprometidos com a criação de uma sociedade em que prevaleça o respeito à dignidade e à valorização do ser humano.

✓ *O principal fator exógeno promotor da satisfação motivacional do professor repousa de forma determinística na atuação do corpo docente, vale dizer, mestrandos intelectualmente disciplinados, motivados para ampliação de seus conhecimentos; responsáveis pelo seu desenvolvimento pessoal, profissional e como cidadãos comprometidos com a criação de uma sociedade em que prevaleçam o respeito à dignidade e à valorização do ser humano.*

Concluiu-se, então, que a satisfação motivacional do professor possui estreita relação com todo o processo motivacional do corpo docente. Grosso modo, não há satisfação motivacional docente sem alunos motivados e motivacionalmente satisfeitos.

✓ A qualidade do ensino é substancialmente facilitada por ações da gestão conducentes à valorização do corpo docente, contemplando ações como: gestão participativa; gestão empreendedora, trabalho em equipe, formação continuada; sistemas de recompensas, além do "clima positivo do programa", condições físicas, atenção dos funcionários.

Não obstante, havendo motivação do professor quanto ao exercício da função do magistério, as influências negativas provenientes de ações da gestão, são neutralizadas, vale dizer, não interferem no seu comportamento motivacional no sentido da busca da qualidade do ensino.

O grau "alto" atribuído pelos sujeitos da pesquisa à qualidade do ensino dos Mestrados em Psicologia Social e Serviço Social, em que pese à indicação de necessidade de alguns aprimoramentos, implica entendimento de que as variáveis que a determinam, segundo definições por eles apresentadas, são amplamente atendidas.

Assim, chega-se a resposta da indagação deste estudo, concluindo-se que o processo motivacional do corpo docente exerce forte influência sobre a qualidade do ensino de pós-graduação *stricto sensu*. Concluiu-se, também, que o processo motivacional do corpo docente é fator fundamental para o alcance da satisfação motivacional dos professores e para que a tão almejada qualidade deste ensino seja alcançada. O inter-relacionamento educador-educando alicerçado em co-responsabilidade no processo ensino-aprendizagem, isto é, fundamentado no princípio do incentivo à criatividade, à crítica, ao debate, ao estudo, possibilitará o alcance do objetivo motivacional - qualidade do ensino - colimado por ambos, assim como contribuirá efetivamente para construção de uma sociedade mais feliz.

## Capítulo 8

### SUGESTÕES PARA NOVA AGENDA DE PESQUISA

---

Dado que uma pesquisa não se esgota em si mesmo, bem como à luz de alguns *insights* da autora deste estudo durante o desenvolvimento da pesquisa e, ainda, as considerações de alguns professores – sujeitos da pesquisa, como: (i) escassez de recursos destinados à educação, implicando em escassez de bolsas para os alunos, restrito acervo bibliográfico, microcomputadores nos laboratórios de informática e outros equipamentos e, ainda, pelo seu entendimento de que há predominância de recurso para as áreas de ciências exatas e biológicas em detrimento das áreas sociais e humanas; e (ii) valores remuneratórios insatisfatórios para professores da UERJ que atuam em outros níveis do ensino, sugere-se a seguinte agenda para novos estudos:

- Identificar a percepção de gestores acadêmicos, professores e mestrands do Centro Biomédico e Centro de Tecnologia da **UERJ** e de outras IES's - públicas e privadas - sobre: (i) o real significado de qualidade de ensino de pós-graduação *stricto sensu*; (ii) as influências do processo motivacional do corpo docente destes programas sobre a qualidade do ensino.

- Identificar a percepção de professores da graduação e da pós-graduação *lato sensu* da **UERJ** e de outras IES's - públicas e privadas - quanto: (i) sua motivação, comportamento e satisfação motivacional com relação ao exercício da função do magistério; (ii) as influências de seu processo motivacional sobre a qualidade do ensino.

## Capítulo 9

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel. Org. **Múltiplas leituras da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9.394/96**. Dunya. 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2.<sup>a</sup> ed. rev. e ampla. São Paulo. Moderna. 1996.

ARCHER, Earnest R. in: BERGAMINI, Cecília W. e CODA, Roberto. **Psicodinâmica da vida organizacional - motivação e liderança**. São Paulo. Atlas. 1997.

ARGYRIS, Chris. **Personalidade e organização. O conflito entre o indivíduo e o sistema**. Rio de Janeiro. Renes. 1968.

BARNARD, Chester. **As funções do executivo**. São Paulo. Atlas. 1971

BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Motivação**. São Paulo. Atlas. 1993.

\_\_\_\_\_. **Motivação nas organizações**. São Paulo. Atlas. 1997

BERGAMINI, Cecília Whitaker e CODA, Roberto. **Psicodinâmica da vida organizacional. Motivação e liderança**. São Paulo. Atlas. 1997.

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, **Avaliação da pós-graduação brasileira. a perspectiva da Capes**, Capes informa, vol. 1.

BROW, J. A. C. in: CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração**. São Paulo. McGraw-Hill do Brasil. 1979.

CARAVANTES, Geraldo R. **Teoria geral da administração - Pensando & fazendo**. Porto Alegre. AGE. 1998.

CHANLAT, Jean - François in: VERGARA, Sylvia Constant e DAVEL, Eduardo. **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo. Atlas. 2001.



CHIAVENATO, Idalberto. **Os novos paradigmas - Como as mudanças estão mexendo com as empresas.** São Paulo. Atlas. 2000.

\_\_\_\_\_. **Recursos humanos.** São Paulo. Atlas. 1998

\_\_\_\_\_. **Teoria geral da administração.** São Paulo. McGraw-Hill do Brasil. 1979.

CLARET, Martin. **O pensamento vivo de Einsten.** São Paulo. Martin Claret. 1986.

CRUZ, Francisca de Oliveira e VIEIRA, Paulo Reis. **Gestão pela valorização humana: força estratégica para legitimação das IES's públicas.** ENANPAD. 2000

DECI, E.L e RYAN, R in: BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Motivação nas organizações.** 4ª ed. São Paulo. Atlas. 1997.

DEJOUR, Christophe. **A banalização da injustiça social.** Rio de Janeiro. Fundação Getulio Vargas. 2000.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa.** 6ª ed. Campinas, SP. Autores Associados. 1999.

ETZIONI, Amitai. **Organizações Modernas.** São Paulo. Pioneira. 1967

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** São Paulo. Editora da Universalidade Estadual Paulista. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2000

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 2001

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo. Editora Cortez. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio in: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo. Cortez. 2001.

GADOTTI, Moacir. Concepção **Dialética da educação. Um estudo introdutório.** São Paulo. Cortez. 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e poder - introdução à pedagogia do conflito.** São Paulo. Cortez. 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Práxis.** São Paulo. Cortez. 1998.



\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo. Ática. 2000.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo. Cortez. Editora.

GEERTZ, Clifor. In: VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão de pessoas**. São Paulo. Atlas. 1999.

KAHN, R. L. in: MOTTA, Fernando C. P. **Teoria geral da administração - uma introdução**. São Paulo. Pioneira. 1997.

KAST, Fremont E. e ROSENZWEIG in: CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria Geral da Administração**.

KONDER, Leandro in: A construção da proposta pedagógica do SENAC Rio. Rio de Janeiro. Editora Senac. 2000.

KOSIK, K. A dialética do concreto. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1976.

LAKATOS, Eva Maria. **Sociologia da Administração**. São Paulo. Atlas. 1997.

LEAVITT, Harold J. in: CHIAVENATO, Idalberto. **Recursos humanos**. São Paulo. Atlas. 1998.

LEWIN, KURT in: CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração**. São Paulo. McGraw-Hill do Brasil. 1979

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo. Loyola. 1985 (Educação,1).

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo. Cortez. 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** São Paulo. Cortez. 2001.

LIKERT, Rensis. **Novos padrões de administração**. São Paulo. Pioneira. 1971.

LUCKESI, Cipriano; BARRETO, Elói; COSMA, José; BAPTISTA, Naidison. **Fazer Universidade: Uma Proposta Metodológica**. 12ª ed. São Paulo. Cortez. 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo. Cortez. 1994

MARTINS, Maria Anita Viviani in: CAPELLETTI, Isabel Franchi e LIMA, Luiz Gustavo Nomanha (orgs.). **Formação de educadores**. São Paulo. Olho d'Água. 1999

MARX, K. in: MANACORDA, Alighiero Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo Cortez. 1991.

MATOS, Francisco Gomes e CHIAVENATO, Idalberto. **Visão e ação estratégica**. São Paulo. Makron Books. 1999.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Teoria Geral da Administração - Da Escola Científica à Competitividade em Economia Globalizada**. São Paulo. Atlas. 1997

MCGREGOR, Douglas. **O lado humano da empresa**. São Paulo. Martins Fontes. 1992.

MEYER, Victor Jr. E MURPHY, J. Patrick. Org. **Dinossauros, Gazelas & Tigres - Novas Abordagens da Administração Universitária - Um Diálogo entre Brasil e Estados Unidos**. Florianópolis. 2000.

MEYER, Victor Jr. **A Formação dos gestores universitários. Uma experiência com o mestrado profissional**. Cadernos - Centro Universitário S. Camilo. São Paulo. V. 5, nº 2, p. 7-13, jul/dez. 1999.

MEZÁROS, I. in: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo. Cortez. 2000.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro. Zahar. 1965.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. Rio de Janeiro. Record. 1997.

\_\_\_\_\_. **Pensar estrategicamente a empresa**. Adaptação do texto produzido pela ONU-OP. Wsshington. 1991.

MOTTA, Fernando C. P. **Teoria das organizações: evolução e crítica**. São Paulo. Pioneira. 1986.

\_\_\_\_\_. **Teoria geral da administração. Uma introdução**. São Paulo. Pioneira. 1997.

\_\_\_\_\_. In: ROYES, Golber Fernandes. **A administração vis-à-vis valores individuais e organizacionais**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Fundação Getulio Vargas. 1998.

MOURA, Wilson. **O paradigma frankfurteano: uma alternativa para a psicologia organizacional**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. 1986

NASCIMENTO, Kleber T. **A revolução conceptual da administração: implicações para formulação dos papéis e funções essenciais de um executivo**. In: Revista de Administração Pública. V.6, nº 2, abr/jun. 1972.

NERICI, Imideo G. **Didática: Uma Introdução**. São Paulo. Atlas. 1993.

NOSELA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul. 1992

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Guerreiro Ontem, Guerreiro Hoje**. RAP. Set/Out. 1997.

- PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1992
- PONTES, B. R. **Administração de cargos e salários**. São Paulo. LTR. 1987
- POWDERLY, Terrance in: BRISKIN, Alan. **A riqueza espiritual no ambiente de trabalho; quando o sucesso dos negócios depende do seu bem-estar** São Paulo. Futura. 1997.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. **A Nova Ciência das Organizações - Uma Reconceituação da Riqueza das Nações**. Rio de Janeiro. FGV. 1989.
- RICOUER, Paul in: FRAGA, Valderéz Ferreira. **Gestão pela formação humana - uma abordagem fenomenológica educacional à ação administrativa e à postura do agente, a partir de uma revisão no D.O.** Tese de Doutorado, Rio de Janeiro. 1999.
- RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos - o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho**. São Paulo. Makron Books. 1995.
- ROYES, Golber Fernandes. **A administração vis-à-vis valores individuais e organizacionais**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Fundação Getulio Vargas. 1998.
- SAUL, Ana Maria. **A Avaliação Emancipatória: Desafio à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo**. 5ª ed. São Paulo. Cortez. 2000.
- SAVIANI, Dermeval e outros. **Filosofia da Educação Brasileira**; Coord. Trigueiro Mendes. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1983 (Educação e Transformação, 6).
- \_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo Cortez. 1986
- \_\_\_\_\_. Sobre a educação politécnica. Rio de Janeiro. FIOCRUZ. Politécnico de Saúde. Joaquim Venâncio. 1987.
- SCHEIN, Edgard H. in: CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo. McGraw-Hill do Brasil. 1979.
- SEVERINO, Antônio J. **A problematização educacional brasileira e a questão didática no ensino superior. Educação e sociedade**. São Paulo. Cortez. 1982.
- SIMON, A. Herbert e March, James G. **Teoria das organizações**. Rio de Janeiro. Fundação Getulio Vargas. 1966.
- TACHIZAWA, Taskey e ANDRADE, Rui Otávio Bernardes. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro. Fundação Getulio Vargas. 1999.
- Tenório, Fernando. **O mythos da razão administrativa**. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro. FGV. 1993, 27 (3):06-14, jul/set.
- TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro. Record. 1980

WEICK, Karl E. in: MOTTA, Paulo Robert. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. São Paulo. Record. 1997.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo. Editora Atlas. 1997

\_\_\_\_\_. **Gestão de pessoas**. São Paulo. Atlas. 1999.

VERGARA, Sylvia Constant e DAVEL, Eduardo. **Gestão com Pessoas e Subjetividade**. São Paulo. Atlas. 2001.

VIEIRA, Paulo Reis. "**Em busca da gestão estratégica da educação: Notas para uma ruptura da perspectiva Tradicional**" in: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Brasília. V.13, nº, p.247-260, jul/dez. 1997.

VIEIRA, Paulo Reis in: MEYER, Victor Júnior e MURPHY, J. Patrick. **Dinossauros, gazelas e tigres**. Florianópolis. Insular. 2000.

VILLARDI, Raquel e OLIVEIRA, Carlos Alberto Pereira in: ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel (org.). **Múltiplas leituras da nova LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei Nº 9.394/96) - Rio de janeiro. Dunya. 1999.